

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE**

REBECA BALTAZAR CHAVES

**EDUCOMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHOS
INTEGRADOS**

**VOLTA REDONDA
2017**

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE**

**EDUCOMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHOS
INTEGRADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA com parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Aluna:

Rebeca Baltazar Chaves

Orientador:

Prof. Dr. Ronaldo Figueiró

Co-orientadora:

Prof. Dra. Milena Nascimento

VOLTA REDONDA

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tação Wagner - CRB 7/RJ 4316

C512e Chaves, Rebeca Baltazar.
Educomunicação e educação ambiental crítica: caminhos integrados. / Rebeca Baltazar Chaves - Volta Redonda: UniFOA, 2017.

88 p. Il.

Orientadores: Ronaldo Figueiró; Milena Nascimento

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2017.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Educação ambiental. 3. Educomunicação. I. Figueiró, Ronaldo. II. Nascimento, Milena. III. Centro Universitário de Volta Redonda. IV. Título.

CDD – 610

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluna: Rebeca Baltazar Chaves

EDUCOMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: CAMINHOS INTEGRADOS

Orientador:

Prof. Dr. Ronaldo Figueiró Portella Pereira

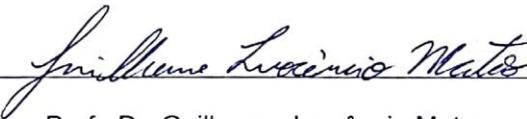
Banca Examinadora



Prof. Dr. Ronaldo Figueiró Portella Pereira



Profa. Dra. Rosana Aparecida Ravaglia Soares



Profa. Dr. Guilherme Inocência Matos

Dedico este trabalho ao meu eterno mestre e inspiração, pai Ricardo Chaves. A minha mãe que sempre me apoia e contribui para manter meus sonhos vivos, Maria Angélica. Aos familiares e amigos próximos que compreenderam minhas inúmeras ausências. Especialmente ao meu orientador que acreditou no trabalho e dedicou seu tempo nesta empreitada.

Agradeço a Deus pelo dom da vida. A todas pessoas que estiveram ao meu lado e apoiaram durante este trajeto. Ao Ronaldo Figueiró por todo companheirismo na construção desta dissertação. A professora Milena Nascimento pelo carinho. Ao professor Marcelo Paraíso por todo suporte. Também aos meus alunos que se tornaram fonte de motivação inabalável para a conclusão desta etapa acadêmica.

“A função do educador é assim, de despertar a beleza adormecida no educando, fazer magias. Agir como um feiticeiro que não manipula a matéria mas manipula símbolos, o feiticeiro lida com palavras. Dessa forma, manipulando símbolos é que transforma mundos e desperta potências adormecidas em nós.”

Rubem Alves

RESUMO

A Sociedade passou por modificações em seus vários segmentos por causa do avanço das tecnologias e da informação. Dentro do ambiente escolar não foi diferente, e os alunos que ingressam nas instituições de ensino estão acostumados a lidarem com grande quantidade de estímulos simultaneamente. Tais avanços, somados ao desenvolvimento industrial e ao capitalismo, geraram também impactos ambientais consideráveis. Os professores possuem recursos para utilizarem essas tecnologias e contatos midiáticos para fomentarem a aprendizagem de seus alunos? É possível otimizar o uso dos recursos midiáticos em busca de uma consciência ambiental crítica? O objetivo deste trabalho é demonstrar a relação convergente de conceitos que existem entre Educomunicação e Educação Ambiental. Também contribuir com a atualização de docentes do curso técnico de Meio Ambiente de uma Escola Estadual, situada em Volta Redonda, no interior do Estado do Rio de Janeiro, por meio da aplicação de uma oficina pedagógica de capacitação em Educomunicação voltada a temas ambientais e sustentáveis. Para isso, uma revisão bibliográfica sobre essas temáticas foi realizada. Logo após, uma avaliação diagnóstica com os professores serviu de base para a elaboração da Oficina, seus materiais e dinâmicas. Um material de apoio com os principais recursos jornalísticos foi apresentado aos docentes e durante a oficina um mini telejornal foi executado com recursos simples que podem ser reproduzidos em qualquer sala de aula. Ao final da atividade um questionário de avaliação demonstrou o aproveitamento de 100% da proposta.

Palavras-chave: educomunicação, oficina pedagógica, educação ambiental

ABSTRACT

The Society has undergone changes in its various segments because of advances in technology and information. Within the school environment it was not different, and students entering educational institutions are accustomed to dealing with large numbers of stimuli simultaneously. These advances, coupled with industrial development and capitalism, have also generated considerable environmental impacts. Do teachers have the resources to use these media technologies and contacts to foster their students' learning? Is it possible to optimize the use of media resources for critical environmental awareness? The objective of this research is to demonstrate on the convergence of concepts that exist between Educommunication and Environmental Education. It is intended to contribute to the updating of teachers of the technical course of Environment of a State School, located in Volta Redonda, in State of Rio de Janeiro, through the application of a pedagogical experiment on Educommunication training focused on environmental issues and sustainable. For this, a bibliographic review will be carried out first. Soon after, a diagnostic evaluation with the teachers of the institution to perceive possible gaps that must be worked in the pedagogical experiment. The application of the pedagogical experiment should be done in June and for its evaluation will be used questionnaires.

Keywords: educommunication, pedagogical experiment, environmental education

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO	19
2.1 EDUCOMUNICAÇÃO	19
2.2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S)	24
2.4 OFICINAS PEDAGÓGICAS	30
3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL	32
3.1 HISTÓRICO	32
3.1.1 Contexto	33
3.1.2 Primeiras reuniões	33
3.1.3 Encontro de Belgrado	34
3.1.4 Conferência de Tbilisi	34
3.1.5 De Tbilisi a ECO 92	35
3.1.6 Eco -92	37
3.1.7 Declaração de Thessaloniki	37
3.1.8 Segundo milênio	38
3.1.9 Rio + 10 e Rio +20	39
3.2 LEGISLAÇÃO NACIONAL	40
3.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	41
4. TEORIAS DE APRENDIZAGEM	45
4.1 PAULO FREIRE	45
4.2 ALUNO ENQUANTO ATOR SOCIAL	46
5 METODOLOGIA	49
5.1 COMITÊ DE ÉTICA E QUESTIONÁRIOS	49
5.2 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE	51
5.3 PÚBLICO-ALVO	52
6 O PRODUTO	53
6.1 QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTA	53
6.2 ELABORAÇÃO DA OFICINA	54
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
8 CONCLUSÃO	57
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do Tempo dos eventos relevantes na consolidação da Educação Ambiental	32
Figura 2 – O que a EA pretende é.....	44
Figura 3 – Gráfico com dados referentes a idade dos professores.....	57
Figura 4 - Gráfico com dados referentes a titulação dos professores	58
Figura 5 - Gráfico com dados referentes a tempo de atuação na docência dos professores	59
Figura 6 - Gráfico com dados referentes a atuação dos professores.....	59
Figura 7 - Gráfico com dados referentes a faixa etária dos alunos com que os professores atuam.....	60
Figura 8 - Gráfico com dados referentes a metodologia de ensino prezada pelos professores.....	61
Figura 9 - Gráfico com dados referentes ao conhecimento dos professores acerca da Educomunicação	61
Figura 10 - Gráfico “tem ideia do que possa ser Educomunicação?”.	62

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: tabulação dos dados referentes ao segundo questionário..	64
QUADRO 2: respostas abertas do segundo questionário	65

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1- Questionário para avaliação diagnóstica	69
APÊNDICE 2 – Entrevista semi-estruturada com o diretor da escola	70
APÊNDICE 3 – Check- list de avaliação	71
APÊNDICE 4 – Modelo de pauta	72
APÊNDICE 5 – Estrutura de matéria de TV	73
APÊNDICE 6 - Bancada.....	74
APÊNDICE 7 – Cartilha Educom recursos jornalísticos	75

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Apreciação do Coeps	77
-------------------------------------	----

APRESENTAÇÃO

A graduação em jornalismo e especialização em estratégias digitais fomentou o desejo de desenvolver um produto pedagógico que demonstrasse de maneira significativa como as mídias e tecnologias da informação e da comunicação podem potencializar discussões e ações sociais, voltadas a diversos segmentos de uma localidade.

O jornalismo opera entre diversos veículos: jornais impressos, televisivos, radiofônicos, revistas e plataformas digitais que são capazes de convergir todas estas mídias. Seu público pode variar dependendo do assunto – chamado editoria – do meio em si e também do horário.

A última pesquisa sobre os hábitos de consumo de mídia da população brasileira, realizada e divulgada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República em 2016, aponta que a TV é o veículo mais forte no Brasil. Isso porque é por onde os brasileiros mais se informam. Em segundo lugar vem a Internet, seguida do Rádio e Jornal. 77% dos brasileiros afirmam que assistem TV todos os dias da semana. 50% acessam a internet todos os dias e 37% nunca tem acesso a este meio. Os ouvintes de rádio optam 63% pelo aparelho tradicional, enquanto 17% e 14% respectivamente escolhem o celular ou o carro como forma de transmissão. Os jornais impressos ainda estão na dianteira do interesse do público, com 66%. Outros 30% dos brasileiros utilizam as versões online, 2% ambos e 2% não responderam.

A Internet tem ganhado um espaço cada vez mais significativo. Os brasileiros estão conectados principalmente em casa e no trabalho, pelo celular e pelo computador. A maioria passa mais de 300 minutos por semana online.

Este panorama colabora para visualizarmos como a Comunicação faz parte do nosso dia a dia. Seja em casa, no caminho até o trabalho ou no nosso próprio serviço. O acesso às plataformas está mais fácil e acessível a homens, mulheres, crianças ou adolescentes de qualquer classe social.

A estrutura dos produtos midiáticos é, portanto, visualizada pela sociedade. As pessoas, de modo geral, ainda que vagamente, é claro, por falta de formação especializada, sabem como é o aspecto de um jornal impresso, compreendem a sequência de tomadas de uma reportagem televisiva, percebem a dicção de um profissional que trabalha no rádio, compreendem a utilização de uma imagem capaz de ilustrar o que um título informa. Por que não utilizar essas percepções prévias, portanto, para criar um ambiente saudável e inovador de ensino-aprendizagem?

Deste modo, surgiu o anseio de trazer esta realidade para agregar valor e significado à sociedade. Para isso, foi possível ancorar essa pesquisa a uma corrente teórica chamada Educomunicação que emergiu no final do século XX, disposta a vincular esta estrutura midiática à Educação e promover a criação de ecossistemas educacionais, capazes de gerar discussões e resoluções de problemas por meio de uma abordagem social, crítica e sistematizada que culmine na elaboração de produtos midiáticos com temáticas relativas às inquietações especialmente vividas pela localidade em questão.

O termo Educomunicação ainda é pouco visto inclusive nas faculdades de Comunicação. O próprio Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA, por exemplo, somente este ano, de 2017, fechou uma turma para a disciplina eletiva de Educomunicação. Em 10 anos de curso estes são os primeiros alunos que sairão capacitados para atuarem nesta área. Foi com grande prazer que aceitei ministrar esta disciplina, e isto foi possível, em grande parte pelos conhecimentos adquiridos para a elaboração desta dissertação durante todo ano de 2016.

Durante as disciplinas cursadas no programa do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente um vínculo forte entre os conceitos da Educomunicação e da Educação Ambiental Crítica foi creditado. Por isso, surgiu a desejo de construir um produto pedagógico capaz de sensibilizar para esta possibilidade de convergência.

Com intuito de gerar um produto capaz de disseminar, de fato, as práticas educacionais, uma oficina pedagógica foi avaliada como a melhor opção. Isso porque todos professores envolvidos poderiam aprender e utilizar estes recursos

com as diversas turmas em que atuam. Além disso, poderão passar os conhecimentos obtidos para seus colegas professores em outras instituições de ensino.

Pessoalmente, espero que este seja o primeiro de muitos outros produtos que poderei criar para a expansão de conhecimentos e atualizações acerca da temática que tanto me tocou. Acredito que esta dissertação também seja uma consolidação de conhecimentos capazes de gerarem diversas outras pesquisas e oportunidades nesta área de atuação.

1 INTRODUÇÃO

As metodologias de ensino mudam com o passar dos anos e com as transformações oriundas de alterações sociais, tecnológicas, políticas e econômicas. Se no século XX o padrão da educação era linear, pautada na figura do professor como detentor de todo conhecimento e presença onipotente em sala de aula. No século XXI, com a mudança de rotina da sociedade e conseqüentemente com alunos que possuem um perfil diferente, aconteceram mudanças significativas nos modos de pensar-se o processo de ensino-aprendizagem.

O século XXI trouxe consigo avanços significativos no campo das tecnologias e comunicações – que começaram no final do século XX, na década de 1990. Nascidos neste período são chamados de ‘nativos digitais’ por já terem contato com diversos tipos de tecnologias desde os primeiros anos de vida. Esta geração ingressa no ambiente escolar repleta de atributos diferenciados dos ‘imigrantes digitais’ – pessoas nascidas antes de 1990 e que precisaram, de fato, adaptar-se ao mundo digital.

Os nativos digitais possuem além de acesso, fácil compreensão acerca do funcionamento das tecnologias. Estes alunos estão conectados e podem obter quaisquer informações por meio de pesquisa em um site de busca. Ou seja, eles entram em sala de aula com uma bagagem de conhecimento – e curiosidade – maior do que as gerações que os antecederam. Além disso, recebem da mídia diversos padrões comportamentais pré-estabelecidos.

A relação entre o homem e a mídia no mundo contemporâneo é inevitável. Independentemente da idade, a sociedade, de modo geral, está cada vez mais conectada e vinculada aos diversos tipos de veículos de comunicação – podendo variar de acordo com a cultura e realidade socioeconômica.

Diante deste contexto, surge um novo campo de atuação chamado Educomunicação. O termo é um neologismo entre ‘educação’ e ‘comunicação’ e defende a criação de ecossistemas comunicativos que sejam capazes de envolver alunos e comunidade na busca de resoluções de problemas. Os alunos devem, por

meio de estratégias educacionais – que envolvem a produção de conteúdos midiáticos com temáticas locais – buscar a transformação de uma adversidade que acontece no local onde habitam.

A busca pela criticidade e pela formação de cidadãos com potenciais transformadores também são preceitos da Educação Ambiental Crítica. Uma corrente que surge diante da urgência do mundo em poupar recursos e administrar corretamente as questões ambientais.

Vê-se, portanto, um potencial na Educomunicação como uma alternativa que vai ao encontro com as perspectivas pós-modernas de teorias de aprendizagem. Sob um ponto de vista amplo, ela ainda é um método pouco discutido e explorado dentro dos cursos de licenciatura. Seria esta, portanto, uma boa maneira de lidar com esse novo cenário? A Educomunicação possui recursos que podem colaborar com o ensino da Educação Ambiental e ser uma aliada neste segmento de ensino?

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a convergência de conceitos que existem entre Educomunicação e Educação Ambiental. Também visa contribuir com a atualização docente e, além disso, colaborar com os estudos na área fomentando a discussão acerca de práticas educacionais na área do meio ambiente.

A relevância desta pesquisa está atrelada ao ineditismo do recorte e da consideração de que o tema é novo e este trabalho poderá contribuir com as discussões e levantamento de dados acerca dele. Também é importante valorizar e apoiar este movimento latino-americano que tem potencial para ganhar adeptos em todo mundo. Traz-se à tona um debate e uma construção de conhecimento e de conscientização sobre a convergência das dinâmicas educacionais (educacionais e ambientais). Além disso, colabora com a atualização de professores da rede federal de ensino.

2 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2.1 EDUCOMUNICAÇÃO

O idealizador da Educomunicação, semiólogo, antropólogo e filósofo, Martín Barbero, acredita que “a educação tem de ajudar a criar nos jovens uma mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia, na qual as pessoas vivem” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.60). Este conceito foi usado pela primeira vez em 1999 com objetivo de nomear um conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento de ecossistemas comunicativos. Sendo estes ambientes democratizadores, em prol de espaços educativos e voltados à intervenções sociais mediadas pelas linguagens da comunicação. Tem-se em vista que este tipo de estratégia é capaz de fomentar a cidadania e liberdade de expressão. Entretanto, antes disto, o termo era usado esporadicamente pela Unesco quando referia-se a atividades que buscavam educar diante dos impactos oriundos dos meios de comunicação.

Todavia, para que o tipo de educação proposta por Martín-Barbero (2000) aconteça, é preciso que o professor tenha conhecimento e subsídios para trabalhar práticas educativas diferenciadas com seus alunos. No documento final da Conferência Nacional de Educação realizada em 2014, é exposta a necessidade da “valorização profissional e, sobretudo, a política de formação inicial e continuada deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática” (CNE, 2014, p. 88). O mesmo documento sugere que haja disseminação do “uso das tecnologias e conteúdos multimidiáticos para todos os atores envolvidos no processo educativo, garantindo formação específica para esse fim” (CNE, 2014, p.93).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) inseriu a educação para a comunicação nos currículos escolares. Nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, observou-se que existe a imprescindibilidade do ambiente escolar aproximar-se da comunicação. Quanto ao Ensino Médio, as novas diretrizes apontam que haja a presença das tecnologias e mídias voltadas à educação. (CAMARGO et al, 2014)

A discussão sobre este relacionamento entre educação e comunicação já acontecia na década de 1990. Geneviève Jacquinot, em 1998, no I Congresso Internacional de Comunicação e Educação São Paulo, emergia para a reflexão acerca da nova realidade tecnológica em que o mundo se encontrava e em como isso refletia dentro da sala de aula. Ela aponta que um dos desafios é justamente o confronto entre os métodos de ensino tradicionais e os conhecimentos midiáticos que os alunos adquirem fora do ambiente escolar e, conseqüentemente, o introduzem na rotina educativa. Pensa-se que este tipo de interação que já existe entre o aluno e as tecnologias e mídias, deve ser utilizada para fomentar o espírito crítico do aluno enquanto cidadão e também sua capacidade de análise.

A mesma autora, fazendo um paralelo entre as teorias de aprendizagem e as teorias da comunicação, considera que ambas convergem para tendência de substituir o paradigma de “transmissão” do conhecimento puro e simples onde o saber do professor é passado para o aluno, para o paradigma de “mediação” que “é compreendido como modelo interpretativo e relacional de apropriação de conhecimentos”. (JACQUINOT, 1998, p. 7)

Schaun (2002) colabora ressaltando que o novo paradigma da educação está em sistematizar o processo do conhecimento acolhendo este novo espaço interdiscursivo e mediático. Tendo em vista que a comunicação é um modo de produção de cultura e converge em um lócus novo e recente: o da inter-relação comunicação e cultura.

Sob este contexto, entende-se quando Boff (1997, p.9) argui que “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”. Considera-se, portanto, que os alunos adquirem conhecimento tanto na escola quanto por meio dos veículos de comunicação. Libâneo (1998, p.10) contribui assegurando que “não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é, sozinha.” Conclui-se que a construção da cidadania dos alunos depende de fatores internos e externos a instituição de ensino.

Diante deste contexto, surge a necessidade de qualificar um profissional capaz de valorizar a cultura midiática e trabalhar com ela a favor da formação de indivíduos críticos e racionais. Isso não significa transformar os alunos em pseudo-jornalistas ou apresentadores, mas ensiná-los sobre discursos, poder e construções da realidade (JACQUINOT, 1998). Esta discussão traz a reflexão de que não existe maneira de censurar as informações que os alunos receberão dos mais diversos veículos de comunicação e recursos tecnológicos.

A ideia de formar um profissional com capacidades educomunicativas – um educador – é, de fato, buscar alguém que seja capaz de refletir sobre os impactos das mídias no cotidiano dos mais diversos grupos sociais. Ele deve ser capaz de gerir uma comunicação baseada em preceitos democráticos. Além disso, fomentar a criticidade quanto ao processo, criação, método e ato de comunicar. O ‘educar’ é um processo ainda em construção, dinâmico e que necessita da utilização correta de recursos e práticas educacionais. (CAMARGO et al, 2014)

É fato que a sociedade do século XXI está cada vez mais “vinculada aos meios e tecnologias e informação e que, cedo ou tarde, isto vai modificar de maneira substancial os processos educativos e comunicativos” (OROZCO, 2011).

Um livro publicado pelos Ministérios de Educação e de Meio Ambiente, com representação da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2007, reuniu pensamentos e expressões de diversos autores. Dentre eles, Grácia Lopes Lima e Teresa Melo explanam sobre o tema aqui em questão: Educomunicação. Elas lembram que a Educomunicação é apontada como um novo campo de conhecimento, tendo em vista que o termo é um neologismo entre ‘educação’ e comunicação’ – já que une elementos característicos das duas áreas de atuação já reconhecidas e renomadas, entretanto, seu embasamento ultrapassa seus respectivos limites de atuação.

Por conseguinte, o Governo Federal estabeleceu como um dos macrocampos do seu projeto 'Mais Educação'¹ o tema: comunicação e novas mídias. Isso porque acredita-se que o paradigma contemporâneo no que tange a educação em tempo integral é de que a educação escolar pode ir além do território escolar e alcançar seu entorno e até mesmo a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas.² Por isso, a educomunicação, como uma potencial fomentadora de cidadãos críticos e capazes de gerir transformações em suas comunidades é uma estratégia eficiente para esse anseio.

Inserir crianças e adolescentes no centro da produção midiática contribui para um desejo maior dos mesmos em produzirem cultura, por meio de recursos oriundos da comunicação e da informação. Eles buscam compreender criticamente a realidade onde vivem e ampliam o interesse na participação e construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática (SOARES, 2011).

Torna-se evidente a necessidade de capacitar profissionais para lidarem com esta nova realidade e dimensão. Diante disso, duas faculdades no Brasil oferecem um curso universitário de Educomunicação. A Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, e a Universidade de São Paulo, por meio da Escola de Comunicação e Artes. Sendo elas em bacharel e licenciatura, respectivamente.

A Universidade Federal de Campina Grande alega que a graduação é voltada para elaboração e produção de mídias para os ensinos presencial e a distância³. Isso porque diferentes modificações aconteceram tanto no ensino quanto nos avanços tecnológicos e reconfiguraram os padrões da sociedade por meio desta rápida revolução digital. As novas tecnologias transformaram as dinâmicas de interação entre a sociedade e consequentemente também no ambiente escolar. O

¹ O portal do Ministério da Educação define o programa como “estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas”. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>> Acesso em 30 jun. de 2016.

² Informações disponibilizadas no Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>> Acesso em 30 jun. de 2016

³ Informações obtidas no site da Universidade. Disponível em <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=9488>. Acesso em: 29 jun. 2016.

curso da UFCG tem como prioridade, segundo informações obtidas no site da instituição, “formar um profissional com consciência crítica e visão acadêmico-científica potenciais para atender a esse mercado e ao novo tempo da pedagogia, a partir de um paradigma transversal e da interdiscursividade dos campos”. (UFCG, s/d, s/p).

O curso foi criado em 2009 e começou a funcionar no segundo semestre de 2010. O graduado pode atuar como educador tanto em instituições públicas e privadas, tais como escolas, museus, secretarias de educação, empresas de comunicação, como TV's, Rádio e em especial emissoras de TV e Rádio educativas e ainda no Terceiro Setor em ONG's ou OSCIP's e Associações. Em todas estas, trabalhando como gestor de processos comunicacionais administrando o processo de criação, uso e disseminação das tecnologias de informação e comunicação voltadas para a construção efetiva da cidadania⁴.

A grade curricular é composta de matérias como Teoria da Comunicação, Práticas Educativas em Editoração, Comunicação nos Espaços da Educação Formal, Interpretação e Produção de Textos, entre outras⁵.

A Universidade de São Paulo, em 2009 criou a formação universitária em licenciatura em Educomunicação. A primeira turma foi formada em fevereiro de 2011.⁶ Esta graduação foi organizada para capacitar um profissional com novo perfil, capaz de contribuir com o sistema de ensino básico nacional, buscando alcançar as metas estabelecidas pelo Governo Federal (SOARES *apud* SANTOS, 2012, p.90).

O curso de licenciatura da USP assume o anseio de suprir a demanda criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentada anteriormente neste trabalho. A Universidade também iniciou a primeira turma do Curso de pós-graduação *lato sensu* em Educomunicação em 2012. O formando em

⁴ Informações obtidas por meio de e-mail enviado para o departamento de Assessoria de Imprensa da Instituição.

⁵ Informações disponíveis no site da instituição. Disponível em <http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16062014.pdf> Acesso em: 30 jun. 2016.

⁶ Informações do site da instituição. Disponível em <<http://www.cca.eca.usp.br/educom>> Acesso em 30 jun. de 2016.

Educomunicação da Universidade de São Paulo é um profissional conhecedor das práticas educativas e também dos processos que cercam a produção midiática e o uso das tecnologias⁷. A grade curricular é montada abordando possibilidades da Educação a Distância⁸.

A Universidade assume a expectativa de formar um profissional que possua habilidade para gerir conflitos com criatividade e também tenha conhecimentos para encontrar soluções para melhoria do processo educativo em seus mais diversos âmbitos – formais, como escolas e não formais, como Organizações Não Governamentais (ONG's). O público-alvo são educadores, jornalistas, comunicadores, professores dos ensinos fundamental e médio e profissionais da área de humanas, em geral.⁹

2.2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S)

Os atuais estudantes estão inseridos na sociedade do conhecimento. Esta perspectiva traz a necessidade de adequação da escola a esta nova realidade. Isso porquê o acesso à informação é fácil, rápida e horizontal – não possui a linearidade que tradição imposta no século XX, por exemplo.

Alguns autores divergem os conceitos acerca da “Sociedade da Informação” e a “Sociedade do Conhecimento”, como é o caso Musacchio (2014, s.p) que considera a Sociedade da Informação como “acesso democratizado, universal, global e total a informação e ao conhecimento” por meio dos meios de comunicação e equipamentos eletrônicos.” Sendo isto potencializado pela Internet. Já a Sociedade do Conhecimento é produzida “a partir das redes sociais, das interações e colaborações, entre os indivíduos membros. São pessoas discutindo questões,

⁷ Idem item 6.

⁸ Grade curricular do curso disponibilizada no site da USP. Disponível em <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=27&codcur=27570&codhab=4&tipo=N>> Acesso em 30 jun. de 2016.

⁹ Idem item 5.

refletindo sobre elas, ensinando e aprendendo, umas com as outras, em todas as áreas de conhecimento”.

Em contraponto, Borges (2008) alega que ambas são reconhecidas pelo uso frequente das tecnologias na vida do indivíduo seja no âmbito particular ou em sociedade e por isso, não vê a necessidade de divergir seus conceitos.

Nesta dissertação trabalharemos com as concepções de Pierre Lévy (1996) que percebe a informação como o preceito de um ato produtivo ou criativo. Ou seja, de posse de informações é possível munir-se de embasamento para uma tomada de decisão. Já o conhecimento, é o fruto de uma aprendizagem que pode ser utilizada em situações distintas.

De posse dessas informações, cabe destacar que, de fato, a velocidade com que as informações e comunicações ocorrem no século XXI é muito maior do que em comparação as gerações passadas. Embora a sociedade passe por transformações constantes em seus mais diversos segmentos, as dinâmicas e tecnologias atuais possuem o poder de fomentar esta rapidez de um modo jamais visto. Alguns costumes, práticas e valores transmutavam ao longo dos séculos, hoje atravessam suas mudanças em poucos anos, em um curto período de tempo. Alterações que poderiam parecer impensáveis, hoje ocorrem rapidamente em projeções micro ou macro (VEIGA; NETO, 2004).

As transformações trazidas pela tecnologia envolvem diversos setores e acarretam mudanças significativas em toda rotina, inclusive das instituições de ensino e dos métodos educacionais. A amplitude destas mudanças relativas ao ensino ainda é desconhecida. Por isso, existe uma necessidade de constante análise e discussão. As práticas pedagógicas precisam ser revistas quanto às suas concepções de utilização da tecnologias integradas aos métodos de ensino. Existe a concepção de que as TIC's podem potencializar o processo educativo quando utilizadas de modo integrado e com funções de reafirmar a construção do conhecimento de forma democrática e fomentando o desenvolvimento da cidadania. (ROSA; CECÍLIO, 2010)

Percebe-se que surge uma nova perspectiva no âmbito escolar. Moran (2015) sugere que existem dois caminhos a serem escolhidos pelas instituições de ensino para lidarem com tal situação. Seriam eles suaves ou profundos, tendo em vista que é necessário fazer com que o aluno aprenda e adquira as competências estipuladas pelo ensino. Entretanto, este aluno é diferenciado.

Como lidar com os 'nativos digitais'? Categorizados desta maneira pelo pesquisador e educador Marc Prensky (2001), que percebe que a geração nascida a partir da segunda década de 90 já cresceu acostumada a ter a *web* como acesso fácil a informação, além de ter habilidade para lidar com mais de uma mídia ao mesmo tempo. Fica evidente que as crianças e jovens nativas digitais são diferenciadas, tendo em vista que já nasceram diante das novas tecnologias e possuem muito mais facilidade para lidar elas.

Diante disso, retomando aos possíveis caminhos a serem seguidos segundo Moran (2015) o caminho suave mantém o modelo curricular predominantemente disciplinar, buscando metodologias ativas que sejam capazes de envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem. O caminho mais profundo requer um maior comprometimento do processo em tornar os modelos de ensino mais inovadores, voltados a desafios, problematizações e dinâmicas que façam com que o aluno aprenda em seu próprio ritmo e com os colegas. O professor passa a ser um orientador e supervisor do processo.

Perante este contexto, é preciso compreender e dar significado ao termo "Tecnologias da Informação e Comunicação". Segundo Miranda (2007), o termo 'Tecnologias da Informação e Comunicação' é uma conjunção da tecnologia enquanto informática e principalmente à Internet no que tange a World Wide Web (www). Veloso (2004) abre espaço para uma visão mais abrangente e associa o termo a tudo que está ligado a soluções por meio de sistematizações oriundas de tecnologias da informática, comunicação ou multimídia e que são capazes de armazenar, veicular, processar e reproduzir dados informativos. Mendes (2008) *apud* Lobo e Maia (2015) vê as TIC's como conjunto de recursos tecnológicos que podem ser integrados e a partir disso gerar comunicação e compartilhamento de informações.

Neste trabalho utilizaremos a perspectiva de Veloso (2004) por acreditar que, de fato, as TIC's são potencializadoras de diversos processos comunicativos e seus recursos citados acima são primordiais para o desenvolvimento e aprimoramento do processo pedagógico inserido num mundo digital e conectado.

Quando se insere novos objetos pedagógicos que são capazes de criar interação entre a informática e os alunos, os estudantes tornam-se parte ativa do processo educacional. Este é, inclusive, o objetivo de tal prática. O uso do computador no ensino, deve contribuir para fomentar novas práticas pedagógicas e engrandecer todo o contexto e “não apenas contribuir para o professor tornar mais assertivo o sistema de comunicação” (GASPAR, POCINHO, 2012, p. 148)

O professor pode utilizar os recursos tecnológicos disponíveis para promover uma pedagogia rica que favoreça atitudes “autônomas, criativas, colaborativas e éticas, tão necessárias à vida em mundo complexo, em contínua e acelerada evolução” (NEVES, 2009, p. 18). Rosa e Cecílio (2010, p.109) acreditam que se bem aproveitadas as potencialidades das TICs, haverá: “democratização do saber e, conseqüentemente, no desenvolvimento da cidadania”.

Michel Serres é um filósofo e professor francês que tem contribuído e discutido o papel do acesso a informação e as mudanças que isso gera dentro da sala de aula. Em uma entrevista concedida a uma aluna da Universidade Estadual de Campinas em 2014, para elaboração de um artigo, Serres comenta que os alunos da geração atual são muito diferentes dos de 20, 30 anos atrás. Isso porque todo conteúdo da aula ou do curso pode ter sido previamente pesquisado na internet pelo estudante. Há décadas, os alunos simplesmente não sabiam qual era a resposta para a colocação que era feita pelo docente. Ele conclui que “o acesso à informação é hoje imediato, fácil e disponível (...) E isso é uma questão realmente muito, muito importante no mundo hoje, porque a diferença no acesso à informação mudou completamente o jogo do ensino” (SERRES apud SANTOS, 2015, sp)

Os estudantes de hoje não possuem mais a mesmas características para as quais o sistema educacional foi projetado (PRENSKY, 2001). Não é mais possível

que o profissional da educação seja munido somente da informação. “Saber onde está o conhecimento é insuficiente. É preciso agir sobre ele, interpretar, aplicar, criar, inovar, transformar. Isso feito, refazemos o ciclo, buscando novos patamares em um contínuo estado de aprendiz” (SERRES, 2007 *apud* NEVES, 2009, p. 19).

As TICs impuseram “novos ritmos e dimensões às tarefas de ensinar e aprender” (KENSKI, 1998, p. 60). Gaspar e Pocino (2012, p. 145-146) afirmam que um novo ensino baseado na utilização das novas TICs pode “estimular a criatividade e a dinâmica da aprendizagem na sala de aula, tendo resultados que se esperam cada vez melhores, tornando-os mais estimulantes e interactivos”. Deste modo, o aluno torna-se parte do processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente mais ativo.

Cordeiro (2013) também discute o assunto lembrando que as crianças no século XXI, especialmente nos últimos anos estão habituadas a um ritmo muito acelerado desde cedo. Agregando saber as colocações de Serres (2007), ele considera que o tempo de uma aula (50 minutos) tende a ser muito monótono para as pessoas que desde cedo possuem um ritmo acelerado e uma percepção de tempo consideravelmente diferente.

Todavia, Gaspar e Pocino (2012) trazem um questionamento acerca do papel do professor e sua capacitação e confiança para lidar com esta nova realidade. Eles apontam a necessidade de que para as Novas Tecnologias da Informação serem de fato colaborativas, é preciso que todas pessoas envolvidas no processo educativo tenham uma formação pertinente.

Rosa e Cecílio (2010, p.110) contribuem para a discussão trazendo a prerrogativa de que “o maior desafio dos professores na sociedade atual é apreender seu novo papel e compreender as TICs e o lugar delas no processo de ensino e aprendizagem.” Isso porque parte dos professores sequer conseguem ver as TICs como novas ferramentas de práticas pedagógicas que podem possibilitar desenvolver um trabalho com resultados potencializados. Mesmo que os profissionais da educação não ultrapassem os alunos nas capacidades tecnológicas,

devem ao mesmo alcança-los. (MICHEL TARDY, 1976, p.26, *apud* SAMPAIO E LEITE, 1999, p.9)

Muitos educadores não possuem conhecimento sobre quais são as potencialidades que os recursos da informática e das tecnologias são capazes de oferecer. Por isso, é essencial que haja formação e preparação para compreensão destas ferramentas (VALENTE, 2003). A união e interação entre professor, aluno e tecnologia é capaz de gerar uma revolução repleta de aprendizado para todos envolvidos no processo. Isso porquê “a ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada” (KENSKI,1998, p.104).

Este sítio possibilita ir além da educação de um-todos para todos-todos e avançar no processo comunicativo. Deve-se de fato haver uma mudança existencial. Para isso é preciso que o professor seja reeducado para deixar de ser um transmissor de conteúdo e passe a desenvolver questionamentos. As novas tecnologias exigem que haja um diálogo maior entre o educador e seus alunos. Por meio deste, a troca de argumentos é capaz de gerar concepções de procedimentos que sejam voltados ao desenvolvimento de ações críticas (SOARES, 2014).

Entretanto, o que ainda é muito visto, é que os próprios professores da licenciatura, ou seja, os professores que formam os professores ainda são conservadores e não foram aprendizes desta nova fase. O pouco de tecnologia que se prestam a utilizar ainda é limitada e de certa maneira indiferente. Todavia, para ser um professor com habilidade de lidar e motivar a turma com o uso das TICs, este deve conversar e aprender a todo momento. Deste modo, “os saberes do professor e do aluno ampliam-se mútua e colaborativamente” (ROSA e CECÍLIO, 2010, p. 21)

Bruner (1973, p.86) já avistava a necessidade de constante adaptação e renovação dos professores na década de 1970 quando avaliou que “não existe um plano para dar grandeza ao ensino, mas se o professor também estuda, o ensino ganha nova qualidade”. Perrenoud (2000, p.137) no início do século XX também percebeu que “cada vez mais os CD-ROMs e os sites multimídia farão uma séria

concorrência aos professores, se estes não quiserem ou não souberem utilizá-los para enriquecer seu próprio ensino”.

A realidade é que, concordando ou não, os profissionais da educação precisam reconhecer os desafios e proposições que este novo tipo de sociedade tecnológica impõe. Como cada profissional lidará com isso é extremamente pessoal. Não é necessário a adesão incondicional ou a imposição de um ambiente exclusivamente eletrônico. A questão não é esta. É preciso, impreterivelmente, reconhecer que os recursos existem, possuem vantagens e desvantagens, possibilidades e impossibilidades. Diante desta avaliação, transformá-los em ferramentas que sejam parceiras no processo de ensino-aprendizagem e agreguem valor e dinâmica às aulas. Sabendo, sim, qual melhor momento para utilizá-los e com qual propósito (KENSKI, 1997).

2.4 OFICINAS PEDAGÓGICAS

Cuberes apud Vieira e Volquind (2002, p. 11), define oficina como “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto (...) que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

Durante a prática de oficinas pedagógicas é possível criar um vínculo humanista, respeitando e valorizando a vivência e cultura de cada participante. É um modo de comunicação pertinente e de troca entre professor e aprendiz. (VIEIRA, e VOLQUIND, 2002)

Além disso, Klein *et al.* (2005) defendem que as oficinas são uma boa opção de formação continuada para os profissionais da área da educação, tendo em vista a busca por aperfeiçoamento e prolongamento de sua formação inicial.

As oficinas pedagógicas podem ser comparadas a minicursos ou cursos. Seu tema é trabalhado de forma objetiva e rápida. (PRALON, 2004). Ela visa a “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e

intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1999, p.23). Vieira e Volquind (2002, p. 11) a compreendem como:

uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática.

Ou seja, a parte prática da oficina colabora para a assimilação do que foi exposto e promove interação, troca de experiências e construção coletiva de saberes. Para isso, é preciso estabelecer quais abordagens serão mais eficientes para a proposta da oficina pedagógica.

Cabe destacar que reconhece-se que para o sucesso de uma atividade como esta é preciso ter a compreensão de que a ideia inicial pode sofrer rupturas por conta de situações visualizadas quando o pesquisador vai in loco conhecer o ambiente e as pessoas com quem irá trabalhar. Por isso, o planejamento precisa ser estruturado de forma que tenha margens para alterações. Paviani e Fontana (2009, p.79) apontam que “o planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho”.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.1 HISTÓRICO

A Educação ambiental surgiu diante da necessidade de alertar a sociedade para os cuidados necessários com o meio ambiente. Percebe-se o avanço da regularidade de encontros e programas internacionais sobre o tema principalmente entre as décadas de 1970 e 1990. Esta linha do tempo traça os eventos mais significativos que serão apontados neste trabalho. Abaixo (Figura 1), a lista completa e ordenada das respectivas datas.



Figura 1 – linha do tempo dos eventos relevantes na consolidação da Educação Ambiental

3.1.1 Contexto

A crise ambiental já demonstrava sinais na década de 1960 e por isso, alertou a comunidade científica e os Estados acerca da necessidade de repensar estratégias de ordem mundial. (PASSOS, 2009)

A Educação Ambiental passou de fato a ser discutida e promovida em 1975, pela Unesco. Vale ressaltar que anteriormente, este tema já havia pautado no Clube de Roma e na Conferência de Estocolmo (REIGOTA, 2007). A expressão foi empregada pela primeira vez em 1965 na Conferência de Educação, em Londres, Inglaterra. (IBRAHIN, 2014)

Diversos encontros, conferências e relatórios foram realizados a partir de 1970 e contribuíram para a discussão e elaboração de conteúdos voltados a Educação Ambiental. Cabe aqui apontar os principais e suas colaborações mais significativas. Para tanto, utilizaremos dois autores que possuem obras bastante esclarecedoras sobre esta cronologia. São eles: Genebaldo Freire Dias (2004) e Francini Imene Dias Ibrahin (2014).

3.1.2 Primeiras reuniões

O Clube de Roma, realizado em 1972, foi uma reunião na qual cientistas dos países desenvolvidos se reuniram a fim de discutir o consumo, as reservas naturais e o crescimento populacional até meados do século XXI (REIGOTA, 2007) Nesta ocasião, um relatório realizado por uma equipe do Massachusetts Institute of Technology (MIT) intitulado “Os limites do Crescimento” ou Relatório Meadow alertou por meio de modelos matemáticos que o planeta não teria condições de suportar o crescimento populacional “em virtude da pressão gerada sobre os recursos naturais e energéticos e do aumento da poluição” (IBRAHIN, 2014, p.82).

No mesmo ano, em Estocolmo, na Suécia, foi realizada a Conferência das Nações sobre o Meio Ambiente. Deste encontro foram gerados a Declaração sobre o Ambiente Humano ou Declaração de Estocolmo e também o Programa das

Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Esta documentação prevê como um direito fundamental do ser humano 'a vida em ambiente sadio e não degradado'. Este foi o ponto de partida para a disseminação e desenvolvimento da Educação Ambiental. O evento contou com representantes de 113 países e 250 organizações não governamentais (IBRAHIN, 2014, p.82). Esta foi a primeira Conferência mundial com a temática voltada ao Meio Ambiente e é considerada um marco histórico internacional. Ela foi decisiva para o desenvolvimento de políticas de gerenciamento e direcionamento ambiental. (PASSOS, 2009)

3.1.3 Encontro de Belgrado

A United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) promoveu em 1975 o Encontro de Belgrado, na Sérvia. Neste encontro foram elaborados os princípios do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) e também a Carta de Belgrado. (DIAS, 2004)

A Carta de Belgrado é até hoje um marco conceitual no que tange ao tratamento das questões ambientais. Ela propõe que a Educação Ambiental seja capaz de gerar conscientização e cidadãos sensibilizados. Visa que as pessoas possam adquirir compreensão dos problemas ambientais.(IBRAHIN, 2014)

3.1.4 Conferência de Tbilisi

Em 1977 a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental foi organizada com a colaboração da PNUMA e Unesco, em Tbilisi, na Geórgia. Esta Conferência é considerada uma referência para a evolução da Educação Ambiental (IBRAHIN, 2014).

Estratégias foram traçadas a partir da Conferência de Tbilisi para que a Educação Ambiental seja aplicada de forma significativa. Dentre elas, considera-se que ela deve atingir pessoas de todas as idades em ambientes formais e não formais de ensino, sendo desta forma, permanente. Além disso, os veículos de

comunicação deveriam atuar como conscientizadores nesta missão. Embora a compreensão ambiental deva ser global, ela deve-se dirigir a comunidade, promovendo uma discussão problematizadora com o indivíduo inserido em seu contexto. (DIAS, 2004)

Para embasar a discussão de estratégias educativas para lidar com a temática ambiental, este trabalho utiliza conceitos, metodologias e quadros referentes a Conferência de Tbilisi. Considera-se que o documento é frequentemente consultado, ainda na atualidade, por trazer um conteúdo que envolve diversos setores da sociedade e anseia por uma educação voltada a prática e a transformação.

3.1.5 De Tbilisi a ECO 92

A literatura aborda um avanço considerável de encontros relacionados a Educação Ambiental durante a partir do final da década de 1970, sendo estes em parceria com a PNUMA e Unesco. Pontuaremos, portanto, alguns eventos que demonstram a ascensão da temática.

Em 1979, Costa Rica sediou o Seminário de Educação Ambiental para América Latina. Abordaram para além dos problemas de exploração inadequada de recursos naturais, o subdesenvolvimento como fator de risco para as condições humanas. Deste modo, trazendo à tona a discussão acerca do tipo de desenvolvimento e crescimento global (DIAS, 2004).

Em 1982 surge o Programa Geral da Rede de Formação Ambiental para a América Latina e Caribe, apoiado pelo PNUMA, e solicitado pelos governantes dos países envolvidos. A finalidade do programa é trabalhar a “capacitação e formação ambiental na região, por meio de cursos e desenvolvimento de programas” (IBRAHIN, 2014, p. 88)

No ano seguinte, 1983, a Assembleia Geral da ONU cria a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD) com objetivo de pesquisar problemas ambientais globais (IBRAHIN, 2014).

Em 1987, a Conferência de Moscou buscou analisar as “conquistas e dificuldades da Educação Ambiental a partir da Conferência de Tbilisi”. Também investiu em planejar estratégias e metas para a década de 1990, incluindo a temática nos currículos de todos níveis de ensino. (IBRAHIN, 2014, p. 88)

Neste mesmo ano foi publicado ‘Relatório Brundtland’ também conhecido como ‘Nosso Futuro Comum’. Ele foi confeccionado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e sugeriu medidas a serem adotadas para um desenvolvimento sustentável. Dentre elas estão: limitação do crescimento populacional; diminuição do consumo de energia de fontes não renováveis e preservação da biodiversidade. (IBRAHIN, 2014)

A Argentina recebeu em 1988 o Seminário Latino Americano de Educação Ambiental. Segundo Dias (2004, p. 156) os destaques desta data são para a luta em: fazer com que a Educação Ambiental seja parte da política pública dos países e seja adaptada “às características culturais específicas das populações envolvidas no processo educativo”.

Em 1989 os Estados Unidos da América sediaram a 3ª Conferência Internacional sobre Educação Ambiental. O encontro foi em Illinois e era voltado ao tema ‘Tecnologia e Meio Ambiente’ para escolas do segundo grau. Neste mesmo ano, a ONU convocou uma segunda Conferência Mundial que seria realizada no ano de 1992 – a Eco-92. (IBRAHIN, 2014)

Entretanto, antes da grandiosa Eco-92, a Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, também conhecida como Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, resultou na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, onde destacava-se a busca pela universalização da educação e de um ambiente adequado para esta prática. (IBRAHIN, 2014)

3.1.6 ECO 92

A Eco-92 – ou Rio-92 - foi uma grande Conferência realizada no Rio de Janeiro, que contou com a participação de mais de cem chefes de estado e representantes de 179 países. O anseio era debater sobre as mudanças ocorridas desde a Conferência de Estocolmo, ocorrida, até então, há 20 anos e também debater o desenvolvimento sustentável e exploração de recursos naturais. (IBRAHIN, 2014)

Durante este encontro foram assinados cinco importantes documentos: Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento; Convenção sobre a Diversidade Biológica; Convenção sobre as Mudanças Climáticas; Declaração de Princípios e Agenda 21. (IBRAHIN, 2014)

A Agenda 21 pode ser definida segundo o Ministério do Meio Ambiente¹⁰ como “um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica”. Cada país criou sua própria Agenda.

Vale destacar que, em paralelo a ECO-92, foi realizada a 1ª Jornada de Educação Ambiental que segundo Ibrahim (2004, p.90) discutiu a “missão da Educação Ambiental como papel central da formação de valores nos diferentes modelos de sociedade”. Deste modo, ela deve promover o diálogo e a consciência.

3.1.7 Declaração de Thessaloniki

No fim de 1997, foi realizada pela Unesco na Grécia a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade. Neste encontro foram repassadas as estratégias e metas já discutidas em outras Conferências, dentre as quais listamos neste trabalho.

¹⁰ Informações obtidas pelo site. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21>> Acesso em 5 dez. 2016

Declarou-se que estas eram insuficientes e fazia-se necessário promover ações mais efetivas, sendo estas fundamentadas em preceitos éticos e sustentáveis, bem como voltadas a cultura e mobilizações locais, com medidas interdisciplinares. (IBRAHIN, 2014)

O documento ‘Declaração de Thessaloniki’ aponta que a Conferência foi, de fato, beneficiada com as reuniões realizadas anteriormente em diversas partes do mundo. Além disso, o desenvolvimento do assunto foi enriquecido e reforçado devido as ações desempenhadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) por intermédio da Unesco. Reafirma o compromisso de reduzir a pobreza como uma medida indispensável para a sustentabilidade e promover aprendizagem coletiva pelos espaços formais e informais; reforça o conceito de sustentabilidade não apenas como o meio ambiente, mas também as causas sociais que interferem no cotidiano de qualquer comunidade. Recomenda que os governos e líderes mundiais honrem os compromissos firmados; que elaborem planos de ações para a educação integrantes com a Agenda 21; que a mídia seja sensibilizada; que haja ênfase na capacitação de professores voltada à práticas inovadoras (DIAS, 2004).

3.1.8 Segundo milênio

O ano 2000 contou com três eventos significativos. Foram eles: Fórum sobre Educação Mundial; Cúpula do Milênio e III Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental.

Ibrahin (2004, p.91- 92) comenta que o primeiro, realizado em Dacar, no Senegal, visou firmar o compromisso de todos participantes alcançarem as metas do Programa Educação Para Todos. Já o segundo, sediado em Nova York, promovido pela ONU, discutiu problemas que afetam todo o mundo. Com isso, surgiu a Declaração do Milênio que tem oito objetivos e metas:

- 1 - erradicar a extrema pobreza e a fome;
- 2 - atingir o ensino básico universal;
- 3 - promover a igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres;

- 4 - reduzir a mortalidade infantil;
- 5 - melhorar a saúde materna;
- 6 - combater o HIV/AIDS, malária e outras doenças;
- 7 - garantir a sustentabilidade ambiental
- 8 – estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento

O mesmo autor, lembra que o terceiro grande evento teve o tema “III Milênio: Povos e Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável” em busca de traçar igualmente objetivos e metas voltadas a Sustentabilidade.

3.1.9 RIO +10 e RIO+20

O RIO +10 ou Encontro Mundial para o Desenvolvimento Sustentável foi realizado no ano de 2002, em Joanesburgo, na África do Sul. O evento “ampliou o conceito de desenvolvimento sustentável e confirmou as metas educacionais dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” e também do Fórum de Dacar. (IBRAHIN, 2014, p.93)

Antes da próxima edição do encontro que foi realizado em 2012, cabe destacar a Conferência dos Ministros do Meio Ambiente, que aconteceu em Kiev, na Ucrânia em 2003 e preconizou a necessidade de melhorar os sistemas educacionais para que estes possam “aprofundar a compreensão geral de como promover e pôr em prática o desenvolvimento sustentável” (IBRAHIN, 2014, p.93).

O Rio de Janeiro foi palco da Rio +20 no ano de 2012. O grandioso evento marcou os 20 anos da Eco – 92 e também os 10 anos do Rio + 10. O evento teve como foco destacar a urgência da necessidade de unir esforços e prol da melhoria da qualidade de vida e erradicação da pobreza. Um documento intitulado “O Futuro que Queremos” promete, pelos países que o assinaram, um “futuro econômico, social e ambientalmente sustentável para o nosso planeta e para as gerações presentes e futuras” (IBRAHIN, 2014, p.93).

3.2 LEGISLAÇÃO NACIONAL

A Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999 dispõe sobre a educação ambiental como política pública. “Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente...” (BRASIL, 1999).

A legislação determina que a EA esteja presente de forma articulada nos espaços de ensino formais e não-formais. O poder público passa a ter a obrigatoriedade de promover políticas públicas para “todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1999).

Dentre os princípios básicos da Educação Ambiental segundo a Lei em questão, inseridos no artigo quarto, estão: enfoque humanista, democrático e participativo; vinculação com as práticas sociais; avaliação crítica do processo educativo; abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais. Dentre os principais objetivos a serem alcançados, citados no artigo quinto estão: desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente e suas relações, democratização de informações, fortalecimento da cidadania e da solidariedade. Para isso, determina-se também que o professor responsável por desempenhar este tipo de atividade devem receber formação complementar com propósito de ter uma atuação mais eficiente (BRASIL, 1999).

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) publicado em 2003, afirma que suas ações:

destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade – ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, resultando em melhor qualidade de vida para toda a população brasileira, por intermédio do envolvimento e participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições ao longo prazo. (BRASIL, 2003, p. 19)

Diante do exposto, é possível observar uma consonância da legislação com as discussões promovidas nas diversas Conferências e Encontros Internacionais que trataram a Educação Ambiental. Percebe-se que existe uma busca de torna-la parte integrante da realidade e da comunidade na qual o aluno está inserido, trazendo sua vivência para a construção do conhecimento e da problematização acerca do tema a ser tratado.

3.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Guimarães (1995) explica que o ser humano há tempos atrás era um ser que vivia em equilíbrio com a natureza e gozando de suas interações. Entretanto, é evidente como este passou a ser individualista e deixou de perceber a concepção que antes tinha de integração com a natureza. Deste modo, a desarmonia passa a trazer diversos problemas e desequilíbrios ambientais.

Soffiati (2002, p.31) corrobora com esta teoria alegando que “o mecanicismo, principalmente, com seu antropocentrismo, culturalismo e utilitarismo exacerbados, tornou-se um paradigma ecologicamente insustentável”.

As causas das degradações ambientais não são exclusivas de fatores como o “instinto perverso da humanidade” e mal uso de recursos naturais. Dizem respeito também ao capitalismo, a industrialização, urbanização e outras categorias que são interconexas. Deste modo, pode-se dizer que a sociedade sustentável supõe críticas as relações de produção. (LOUREIRO, et al, 2002)

Torna-se evidente que a Educação Ambiental passou a ser uma demanda para a sociedade atual. Entretanto, segundo Guimarães (2004) esta não deve ser conservadora. O autor defende que a educação ambiental deve ser crítica e reflexiva, capaz de gerar uma intervenção na realidade, por mais complexa que esta seja. Ela deve ser coletiva e para além dos muros das instituições de ensino.

A Educação Ambiental deve buscar um enfoque orientado em solução de problemas da comunidade, ser interdisciplinar, interativa e permanente, sendo

orientada para o futuro. A comunidade deve passar a ter consciência de que a Educação Ambiental é capaz de promover a aquisição de conhecimentos, valores e habilidades que fomentem a resolução de problemas ambientais que já existem ou podem vir a existir.(DIAS, 2004)

O Fórum Internacional das ONG's (1995) reforça estas questões e coloca que a Educação Ambiental deve estimular a sociedade a ser mais justa e ecologicamente equilibrada, conservando entre si a interdependência e diversidade. Para isso, é necessário que haja responsabilidades individuais e coletivas nos diversos níveis: local, nacional e planetário.

Silva e Carvalho *in* Saito et al (2011, p. 124) criticam que existem práticas educativas pertinentes aos temas ambientais restritas a perspectivas “preservacionistas/conservacionistas ou biologicistas” e são basicamente pragmáticas a soluções de problemas e “descontextualizam ou contextualizam de forma ingênua ou simplista” a realidade vivenciada pelos alunos.

A Educação Ambiental é vista por autores como Guimarães (2004) em crise juntamente com os paradigmas da modernidade. Isso traz alterações de âmbito escolar e no cotidiano das instituições de ensino. Existe, portanto, um ativismo que não possui acompanhamento de importantes reflexões teóricas e críticas. Esta falta de embasamento impede a elaboração de ações efetivas para a superação das crises ambientais. Embora haja produção teórica na área, falta a investigação de práticas de Educação Ambiental que possam ser capazes de trilhar caminhos que conquistem os alunos e os tornem, de fato, cidadãos ativos nos processos de transformação de uma realidade.

A Educação Ambiental Crítica tem a proposta de ser uma alternativa a educação tradicional, potencializando a cidadania tanto dos discentes quanto dos docentes em busca de atuação em processos transformadores da realidade em busca de uma sociedade socioambientalmente sustentável e com valores mais concisos. Ela deve buscar integrar a educação formal e não-formal. O ideal é que ela atue no ambiente escolar promovendo ações que transpassem os muros da escola e passe a engajar a comunidade. Deste modo, a articulação organizada de

caráter popular será capaz de movimentar e desconstruir padrões negativos sob o ponto de vista ambiental. (GUIMARÃES et al, 2009; SAITO, 2002)

Partindo deste conceito de integração, Guimarães (2004), bem como Freire (1992), defende o diálogo entre o indivíduo e a sociedade como forma de promover transformações sociais significativas. Para ele, é mais um momento onde os docentes e discentes podem aprender juntos, de maneira complementar e dentro de um processo recíproco.

A mudança de comportamentos e padrões é essencial para as transformações necessárias em prol do meio ambiente. Para isso, deve-se rever os modos de agir e pensar em relação a natureza, assumindo uma postura coletiva e harmônica. O diálogo é uma boa maneira de relacionar a sociedade com o meio em que se vive. (BERNARDES; PRIETO, 2010)

É uma educação política voltada para a transformação da sociedade em busca da sustentabilidade. Essa é, assim como nos disse Paulo Freire, uma “pedagogia da esperança”, capaz de construir utopias, como um “inédito viável”, por aqueles que têm a firmeza da renúncia e a coragem de inovar. Pois são esses que têm a possibilidade de contribuir na construção de um mundo melhor (GUIMARÃES, 2004, p. 87)

Para este tipo de processo educativo é preciso compreender que deve existir uma forte relação com conhecimentos filosóficos, históricos, econômicos, e também culturais, diante de suas peculiaridades, dentre outros. Somente deste modo é possível identificar as causas “socioeconômicas, políticas e culturais geradoras dos problemas ambientais” (PELICIONI, JR PHILIPPI, 2014 p.3).

A Figura 2 demonstra um diagrama que contribui para a percepção de que o termo ‘meio ambiente’, não pode ser considerado apenas parte da natureza e seus recursos naturais. São questões sociais capazes de influenciar o cotidiano e que quando identificadas, podem ser transformadas através de atitudes que busquem soluções sustentáveis.

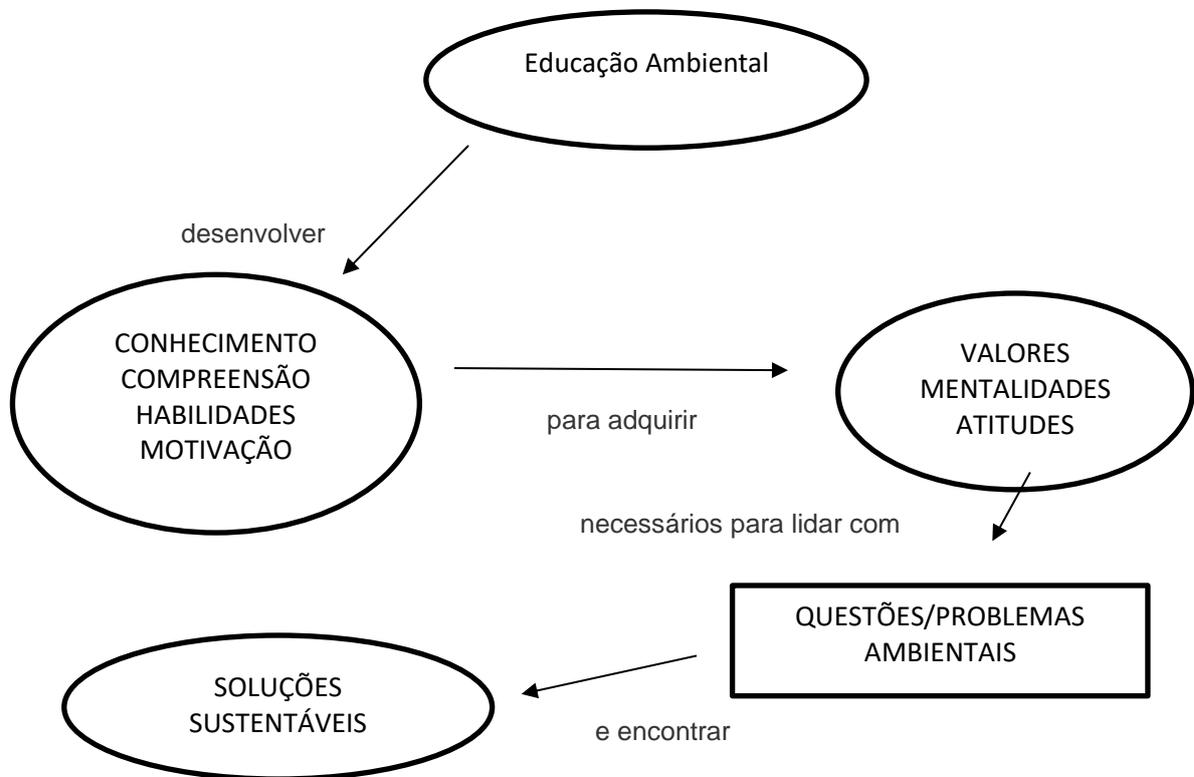


Figura 2 – O que a EA pretende é: (DIAS, 2004, p. 100)

4 TEORIAS DE APRENDIZAGEM

4.1 PAULO FREIRE

Em sua obra 'Educação como prática liberdade', Paulo Freire (1994) alega que preza pelo diálogo na educação. Entretanto, ele observa que este é um tipo de paradigma iniciado ainda durante a colonização brasileira. Para o autor, a estrutura tradicional e antidemocratização iniciaram-se ainda neste período, quando os portugueses chegaram com o propósito de comercializar as riquezas da até então nova localidade e as relações sociais eram extremamente relacionadas aos níveis de poder. As fazendas, distantes há léguas umas das outras, criaram uma rede social de convívio em que os trabalhadores tornavam-se 'protegidos' de seus senhores. Não havia diálogo, somente uma relação de domínio.

naquelas condições referidas se encontravam as raízes das nossas tão comuns soluções paternalistas. As sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É a resposta que falta teor marcadamente crítico. (FREIRE, 1994, p.77)

Freire (2015) considera que o educador democrático precisa estimular a capacidade crítica do educando, bem como sua curiosidade e insubmissão. Para isso, deve buscar trazer para a prática pedagógica objetos e situações realistas e pertinentes para aquele grupo ao qual a atividade se destina. Deste modo, o aluno não somente memorizará o conteúdo, mas perceberá sua relação com a realidade. Com isso, os educandos adquirem a capacidade de tornarem-se sujeitos do processo de aprendizado e da construção do saber. Não deve-se promover um discurso “bancário” onde o conhecimento seja transmitido. É necessário produzir condições para que o aluno exerça seu senso crítico e aprenda.

O ‘discurso bancário’ é relacionado à “Educação Bancária”, termo criado pelo próprio autor. Freire (2005) expõe que é marcante uma relação entre educador-educando em que o educador é um mero narrador de informações que passam a serem depositadas em seus educandos. Sendo que estas são desconexas e aleatórias, não fazendo sentido as realidades e percepções dos alunos. Deste modo, não existe comunicação. Freire (1994) defende que a relação sujeito x objeto resulta

conhecimento independente do grau de escolaridade e é expressa pela linguagem. Entretanto, é necessário, acima disso, haver a compreensão dos processos e problemas que envolvem a questão.

basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus nexos causais. Aprende a casualidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade (FREIRE, 1994, p. 113)

Freire (1979, p.51) vê a educação como uma potencial forma de mudança e avanço social. Ele expressa que o trabalhador social que opta por este segmento, não teme a liberdade nem foge da comunicação. Estas pessoas doam esforços 'de caráter humanista' e centralizam-se "no sentido da desmistificação do mundo, da desmistificação da realidade".

ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1980, p. 25)

Freire (1980, p.26) aponta o termo 'conscientização' como um passo após o homem 'tomar consciência' da realidade. Depois de passada a espontaneidade da experiência, a consciência surge posteriormente a chegada de "uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

4.2 ALUNO ENQUANTO ATOR SOCIAL

Em encontro com os pensamentos freirianos, Carraher (2001) e Cortella (2014) indicam que as informações adquiridas pelos alunos devem ser experimentadas, vivenciadas e ter sentido para com a realidade do discente enquanto cidadão. Fora isso, a maior parte dos conhecimentos memorizados, será esquecido dentro de poucas semanas.

Carraher (2001, p.15) reforça que não é possível exigir que o aluno resolva problemas, sendo que estes não surgem de levantamentos de questões reais. Para a autora, apresentar problemas é uma boa maneira de fazer com que o aluno reflita e torne-se mais crítico. Essas atividades devem ser proporcionadas de maneira dinâmica, visto que “um livro expositivo, por sua natureza, não é um livro de problemas, que provoque reflexão; pelo contrário, é um livro que desvia a atenção do aluno no ato de refletir”. Colaborando com esta perspectiva, Alves (2006) defende que a vivência dos alunos deve ser o ponto inicial de planejamento do ensino. Embora esta seja uma discussão presente no meio acadêmico, sua ação ainda é insatisfatória e alguns professores não aceitam, outros são compreendem e existe ainda os que possuem a percepção, porém não conseguem operacionalizar este tipo de dinâmica.

Cortella (2014) lembra que os alunos da atualidade são diferenciados e argúi sobre qual seria a possibilidade de professores nascidos no século XX, usarem metodologias do século XIX, com alunos do século XXI esperando que esta tríade funcione de maneira efetiva? O autor defende que “arrogância é um elemento muito perigoso em Educação” (CORTELLA, 2014, p.21) e que os professores precisam ser flexíveis diante das mudanças. Isso não quer dizer ser volúvel – tendo em vista que uma pessoa volúvel aceita mudar por qualquer coisa, não possui convicções e apreço por seus ideais. Ser flexível é alguém que por ter suas convicções, é capaz de não oscilar por qualquer movimento.

As NTIC's são parte irrefutável da contemporaneidade. A web traz consigo características como da hipertextualidade. Como trazer, portanto, esta dinâmica para dentro de sala de aula, construindo o conhecimento dos alunos? “A estratégia é partir do já sabido para chegar ao não sabido. Sem deixar de lado esse mundo da tecnologia que nos apoia, m as também não toma-lo como exclusivo” (CORTELLA, 2014, p. 56/57).

Para que este tipo de metodologia surta efeito, é preciso fazer com que o estudante tenha foco diante do que lhe está sendo apresentado e a maneira eficiente de fazer com que isto aconteça é buscar seu cotidiano, situações recentes

e assuntos que estejam em voga na sua realidade. Abre-se as fontes para a hipertextualidade e a partir disso, cerca-a com conceitos desejados e necessários. (CORTELLA, 2014, p. 57)

A discussão sobre a educação ideal e perfeita é antiga, relativa e variável. Têm-se que Durkheim (1970) já comparava as variações entre, por exemplo, a educação grega e latina antiga – onde a primeira era voltada a formação de um indivíduo gentil e artístico e a segunda pretendia formar homens ativos as ações militares. As considerações é de que estas educações subjulgavam o indivíduo a causas coletivas, bem como a educação pós-moderna visa atribuir autonomia e criticidade ao indivíduo.

5 METODOLOGIA

Para este estudo, uma abordagem qualitativa foi escolhida tendo em vista que as informações necessárias para a construção da oficina pedagógica partirão da interação e contato direto do pesquisador com a situação e com os personagens envolvidos. Para isso, a presença do pesquisador *in loco* faz-se necessária. Costa e Costa (2009, p. 30) indicam que:

A amostragem, em pesquisas com abordagem qualitativa deve ser definida em função do aprofundamento e da compreensão do objeto em estudo, diferentemente das abordagens quantitativas, onde a amostragem é definida a partir da representatividade numérica que possibilite a realização dos resultados obtidos.

Flick (2009, p. 21) considera que este tipo de pesquisa é cada vez mais utilizada por requerer estratégias indutivas e ao invés de “partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados”.

Este tipo de pesquisa valoriza o contato do pesquisador com sua fonte e ambiente em questão. Os dados são anotados *in loco* e o pesquisador passa a ser um instrumento fundamental, pois o ambiente em que está inserido é sua fonte direta de dados. A preocupação neste tipo de abordagem é com todo o processo que envolve a produção da pesquisa e não somente com os resultados ou produtos. É preciso averiguar diversas questões de comportamento humano para chegar a conclusões sobre como proceder (GODOY, 1995).

5.1 SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA E QUESTIONÁRIOS

O projeto foi submetido ao CoEPS, Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do UniFOA, Por lidar diretamente com pessoas, ser uma pesquisa qualitativa e necessitar da realização de entrevistas, questionários e a própria atividade. A mesma foi aprovada Comitê de Ética sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - 66171417.5.0000.5237 (Anexo 1). Após aprovação, a parte de campo com a aplicação dos questionários e entrevista foi realizada.

A pesquisa foi composta por dois questionários – sendo um deles antes da realização da oficina e um depois da atividade. O primeiro questionário (Apêndice 1) foi destinado a levantar questões quanto a formação dos docentes que eram o público-alvo da pesquisa, seus conhecimentos prévios da temática que seria abordada na Oficina – Educomunicação – e as respostas foram base para a elaboração de toda estrutura e material destinado aos mesmos no dia da apresentação.

Cervo e Bervian (2004, p.48) apontam que os questionários são uma das formas mais utilizadas para a coleta de dados em pesquisas. Isso por que este método permite “medir com exatidão o que se deseja”. São características de questionários e foram devidamente seguidas nesta pesquisa: natureza impessoal, anonimato do entrevistado preservado, perguntas limitadas, diretas e em sua maioria fechadas, o próprio informante foi responsável por preencher o documento. Foram 14 perguntas, sendo 10 fechadas e 4 abertas pois eram referentes a considerações pessoais que não cabiam alternativas. Os mesmos autores lembram que este tipo de resposta são mais “fáceis de codificar e analisar”.

O segundo questionário – de avaliação da atividade – (Apêndice 3) foi elaborado para ser curto pois segundo Fachin (2006, p. 159) um questionário com proporções amplas “além de causarem má impressão no entrevistado, dificultam o manuseio”. Além disso, novamente o uso de questões fechadas foi selecionado pois são mais fáceis e “práticas de serem respondidas” e as respostas seriam bem ajustadas aos objetivos propostos nesta pesquisa. Todas as perguntas foram diretas com a proposta de que a coleta de dados incidisse sobre a pessoa do pesquisado, conforme propões Fachin (2006).

Além disso, uma entrevista com o diretor da escola (Apêndice 2) em que a oficina seria aplicada foi realizada para o levantamento de dados acerca do curso, sua estrutura, proposta e programa pedagógico. A entrevista, segundo Cervo e Bervian (2002, p.47) é um recurso utilizado quando precisa-se de dados que não são encontrados em “registros e fontes documentais e que podem ser fornecidos por certas pessoas”. A entrevista foi marcada com antecedência, na sala do professor,

na própria escola. As perguntas foram delimitadas previamente para guiarem a conversa e não haver apropriação de temáticas que fugissem da necessidade da pesquisa. Marconi e Lakatos (2007, p.199) estabelecem que este tipo de entrevista chama-se 'padronizada' ou 'estruturada' e nela "o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são pré-determinadas".

5.2 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

Após a coleta dos dados acima expostos, a pesquisa dedicou-se a elaboração e classificação sistemática, conforme sugere o método de Marconi e Lakatos (2007, p.168-169) que seja primeiramente feita uma seleção dos dados. Este é um momento de avaliar se as respostas são suficientes, se podem ser observados erros, informações confusas ou incompletas. Após esta avaliação a codificação é uma "técnica operacional utilizada para categorizar os dados que se relacionam. Mediante a codificação, os dados são transformados em símbolos, podendo ser tabelados e contados."

A terceira etapa da elaboração de dados é a tabulação. Neste momento os dados são colocados em tabelas e faz parte do "processo técnico de análise estatística, que permite sintetizar os dados de observação, conseguidos pelas diferentes categorias e representa-los graficamente" (MARCONI, LAKATOS, 2007, p 169). Esta é uma maneira de facilitar a compreensão e interpretação dos dados.

A parte central da pesquisa e validação da atividade é realizada por meio da análise dos dados obtidos pelos questionários, principalmente do questionário realizado após a oficina pedagógica proposta para avaliar sua relevância. Para Best (1972, p.152) a análise parte de um pressuposto de "aplicação lógica e dedutiva e indutiva do processo de investigação". Os dados sozinhos não possuem a capacidade de proporcionar respostas para as indagações propostas.

A análise é feita por meio da interpretação dos dados onde o pesquisador busca vinculá-los a outros conhecimentos e desta maneira, dar um significado amplo

às respostas. Para isso os dados devem ser expostos de maneira sintética, clara e acessível.

Os gráficos informativos “objetivam dar ao público ou ao investigador um conhecimento da situação real, atual, do problema estudado” e as tabelas, por sua vez, são caracterizadas pela sua “capacidade de apresentar ideias e relações independente do texto de informações”. (MARCONI, LAKATOS, 2007, p. 172)

Esta pesquisa optou por utilizar gráficos para ilustrar os dados referentes aos questionários do primeiro questionário, pois as respostas foram bastante variadas e as porcentagens precisavam ficar em evidência para a análise e posterior interpretação. Já uma tabela foi escolhida para ilustrar o segundo questionário por não haver divergência quanto as respostas das perguntas fechadas.

5.3 PÚBLICO-ALVO

A oficina foi destinada aos professores do curso técnico em Meio Ambiente do Colégio Estadual Rondônia. Este grupo foi escolhido para esta atividade por atuarem diretamente no âmbito da Educação Ambiental. Deste modo, a aproximação dos conceitos da Educomunicação seriam claramente relacionados. Com isso, a proposta de trabalhar com a convergência dos conceitos em prol do desenvolvimento de práticas e ecossistemas educacionais torna-se viável e com um potencial considerável.

Cabe ressaltar que a participação dos docentes foi apresentada de maneira voluntária. O diretor da escola promoveu a aproximação e solicitou a prestatividade dos docentes. Com este apoio, a pesquisa contou com a resposta de 11 questionários para elaboração da atividade. Destes, apenas seis professores puderam comparecer na Oficina que foi realizada no dia 11 de Outubro de 2017, as 19 horas, nas dependências do próprio Colégio.

6 O PRODUTO

A elaboração da oficina pedagógica passou por quatro etapas:

- questionário com o corpo docente e entrevista com a direção;
- elaboração da oficina;
- realização da oficina;
- avaliação da atividade;

6.1 QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA

O questionário (Apêndice 1) foi construído com o intuito de fazer um levantamento de características gerais do corpo docente, como: área de formação, idade, hábitos de trabalho, idade dos alunos com quem atuam, entre outras. Os conhecimentos prévios acerca da temática 'Educomunicação' também foram avaliados. Dos 13 docentes que compõe o curso Técnico em Meio Ambiente do Colégio Estadual Rondônia, 11 preencheram os formulários que foram deixados na instituição durante um período de 12 dias para obtenção das respostas. Estas foram responsáveis por embasar a estrutura da oficina, bem como o material que foi utilizado e elaborado para esta atividade. Os resultados serão apresentados no próximo capítulo.

Uma entrevista semiestruturada (Apêndice 2) foi realizada com o diretor da escola, professor Jaime Perota. Dela surgiu a sugestão do diretor de que a dinâmica realizada no dia da Oficina fosse voltada a utilização de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Além disso, o professor explicou que o perfil das turmas do curso Técnico em Meio Ambiente é bastante diversificado. Entretanto, em sua maioria são pessoas com mais de 20 anos. Ou seja, não são os alunos que acabaram de se formar no Ensino Médio.

O curso Técnico em Meio Ambiente do Colégio Estadual Rondônia propõe preparar seu aluno para atuar em demandas de áreas urbanas, rurais ou industriais com objetivo de preservar recursos naturais e preservar a qualidade ambiental. O curso dura um ano e meio e é dividido em três módulos. O primeiro e segundo

módulo são destinados a disciplinas técnicas e não técnicas (como português, por exemplo). O terceiro módulo é destinado ao desenvolvimento de um projeto prático que busque a resolução de algum problema ambiental.

As aulas acontecem todos os dias da semana, durante o período noturno. Turmas novas são abertas todos os meses com 30 alunos. Atualmente, no período 2017.2, 121 alunos estão matriculados neste curso. Em grande maioria são domiciliados nas cidades de Volta Redonda e Barra Mansa. Dentre eles, profissionais que desejam migrar para outro campo e se capacitar para novas possibilidades.

6.2 ELABORAÇÃO DA OFICINA

A confecção do material para a oficina foi dividida em três partes: seleção de teorias, citações e bibliografias; produção dos slides e da cartilha digital e impressa; estrutura da dinâmica a ser realizada com os participantes.

Diante das informações obtidas pelo questionário – apresentadas no capítulo a seguir - que apontaram o desconhecimento acerca da temática, surge a preocupação de desenvolver uma introdução teórica substancial, mas com uma linguagem acessível e pouco técnica. Afinal, como já apresentado na revisão bibliográfica desta pesquisa, a intenção da Educomunicação não é formar pseudo-jornalistas, mas sim, muni-los de conhecimentos básicos acerca desta prática.

Esta primeira etapa, portanto, baseou-se numa breve introdução sobre as transformações da sociedade, os alunos do século XXI e as novas tecnologias – tema que o diretor da escola sugeriu que fosse abordado, inclusive -. A partir disso a teoria da Educomunicação foi apresentada mediante citações de Soares, Barbero e Orozco – três profissionais que possuem obras robustas sobre o tema.

A comparação com as temáticas ambientais foi proposta por meio de apresentação de matérias jornalísticas que abordaram situações como desastres naturais, queimadas, saneamento básico e ecologia. O objetivo foi mostrar como

aqueles produtos midiáticos poderiam ser utilizados de base para a elaboração de alguma atividade educacional que poderia ser pautada por aqueles assuntos em alta na mídia. Considerando, portanto, que assuntos macro poderiam trazer a discussão de como nossas ações micro colaborariam para seu acontecimento.

Depois disso, uma explicação sobre a estrutura de cada mídia foi exposta para os docentes baseada na cartilha que os fora entregue. O principal objetivo da cartilha é servir como um auxílio para a produção de mídias. Este produto foi especialmente criado a partir dos resultados obtidos nos questionários. Neste momento, discutiu-se sobre quantas colunas um jornal costuma ter, qual deve ser o tamanho de uma imagem, quantos segundos um *take* de TV deve ter, alguns planos fotográficos e televisivos, dentre outros assuntos que são tratados na cartilha disponibilizada para consulta (Apêndice 7).

A dinâmica escolhida para a oficina foi a realização de um mini telejornal. A opção por esta mídia foi por ser capaz de envolver todo o grupo em uma só atividade. Além disso, de todas as propostas pela Educomunicação, esta tende a ser vista como mais complexa por lidar com cortes e necessidade de edição de vídeos. Deste modo, se os professores percebessem que seriam capazes de realizar uma atividade assim, as outras tendem a tornar-se mais simples e esta deixaria de ser um possível desafio longe demais de ser alcançado. O tema foi pensado para relacionar a prática profissional deles e as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Uma pauta (Apêndice 4) e a estrutura completa de uma matéria de TV (Apêndice 5) foi confeccionada previamente para poupar o tempo e também para facilitar a exposição deste tipo de material e como pode ser proposta sua produção. O texto da bancada do telejornal também foi levado impresso para que pudesse ficar como material de apoio para os participantes (Apêndice 6).

Para a dinâmica os materiais necessários foram: *smartphone* para gravar os vídeos, notebook com o software *Movie Maker* (que cabe destacar poderia ser trocado por algum aplicativo que possua a mesma finalidade de corte de vídeos). Cartolina e caneta foram disponibilizados para simularem os *teleprompters* utilizados pelos âncoras dos jornais televisivos, mas não precisaram ser utilizados.

Um novo questionário, agora de avaliação, foi construído para que os docentes envolvidos pudessem dar sua opinião quanto a proposta da oficina (Apêndice 3). Deste modo, seria possível considerar se ela foi capaz de alcançar os objetivos propostos e quais pontos poderiam ser alterados para o melhor funcionamento desta atividade ou a de algum modelo semelhante.

Este modelo de oficina foi pensado de acordo com preceitos de Paulo Freire, como: estimular o diálogo, a curiosidade e fomentar um espaço democrático. Conforme já abordado neste trabalho, Freire destaca que a educação deve prezar pela comunicação e liberdade. Este ambiente foi criado de modo em que todos participantes envolvidos sentissem-se a vontade para tirar dúvidas, conversar e perguntar sobre questões jornalísticas, narrações de futebol e demais interesses sobre a prática desta profissão. Deste modo, muitas desmistificações podem ser proporcionadas – e foram.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo é voltado à exposição dos resultados obtidos por meio dos questionários, como estes influenciaram na construção da oficina proposta neste trabalho e sua eventual realização com as devidas respostas obtidas junto aos participantes.

A idade e a graduação dos participantes tornou-se fator determinante para a construção da oficina. Como já discutido nesta pesquisa, as faculdades de licenciatura podem não promover um debate e prática grandiosa o suficiente sobre novas metodologias educacionais e o uso de recursos tecnológicos efetivamente capazes de colaborar com uma aprendizagem significativa. Portanto, faz-se necessário considerar a linguagem correta e ter a sensibilidade para tratar com esta possível lacuna. Este e os demais resultados serão apresentados no próximo capítulo.

Todos professores participantes possuem mais de 30 anos de idade. A maioria dos professores têm entre 40 e 49 anos (46%) e a quantidade de docentes entre 30 e 39 anos é de 36%. (Figura 3).

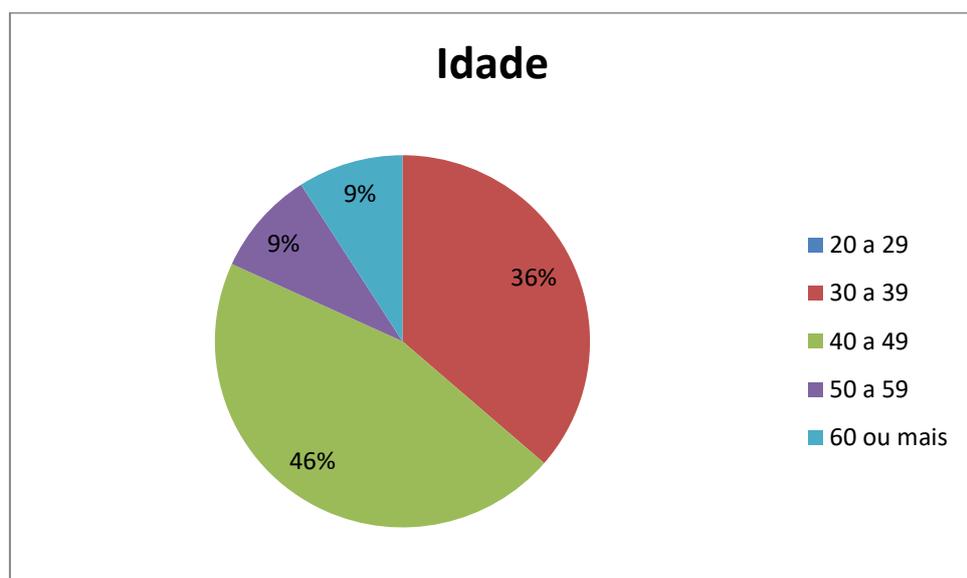


Figura 3: Gráfico com dados referentes a idade dos professores.

Quanto à titulação: 64% dos professores são pós-graduados, 18% dividem-se entre mestres e doutores e os outros 18% do corpo docente são compostos de graduados. (Figura 4)

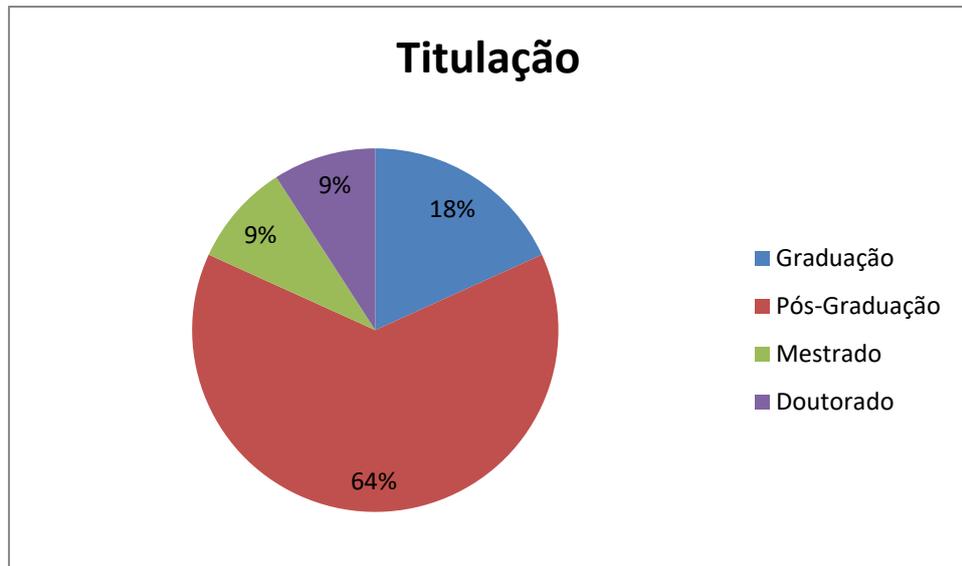


Figura 4: Gráfico com dados referentes a titulação dos professores.

Os professores do curso são graduados em: biologia, geografia, letras, direito, metalurgia, matemática, pedagogia, processamento de dados, língua inglesa e gestão ambiental. Isto demonstra a diversidade de profissionais que a Oficina foi capaz de capacitar. Deste modo, as práticas educomunicativas poderão ser aplicadas em diferentes cotidianos escolares.

O tempo de docência dos professores é bastante variado. Entretanto, todos atuam há mais de 5 anos na área da educação. 64% destes profissionais lecionam também em outras instituições de ensino, sendo mais da metade de seus alunos (65%) estudantes com idade acima de 20 anos. (Figura 5, 6 e 7)

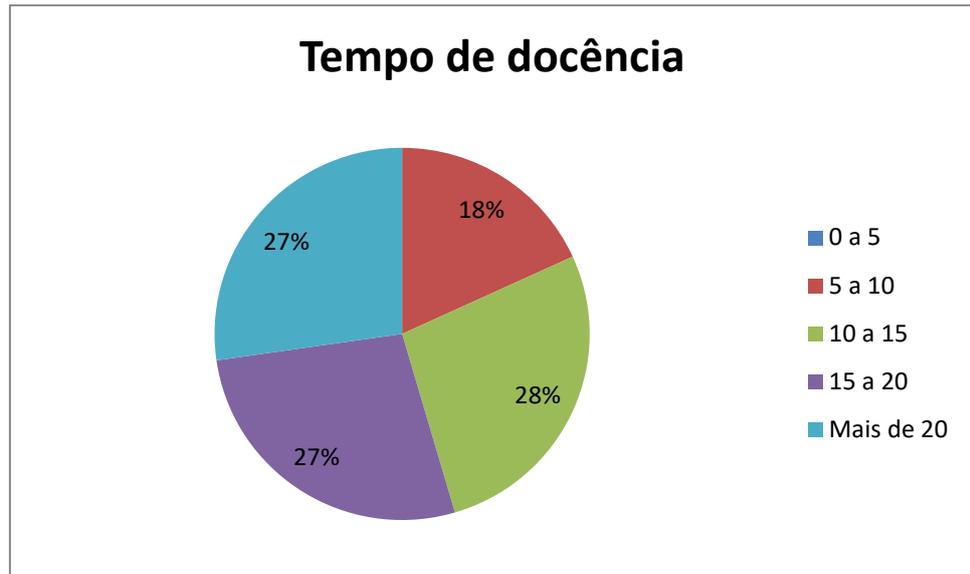


Figura 5: Gráfico com dados referentes a tempo de atuação na docência dos professores.



Figura 6: Gráfico com dados referentes a atuação dos professores.

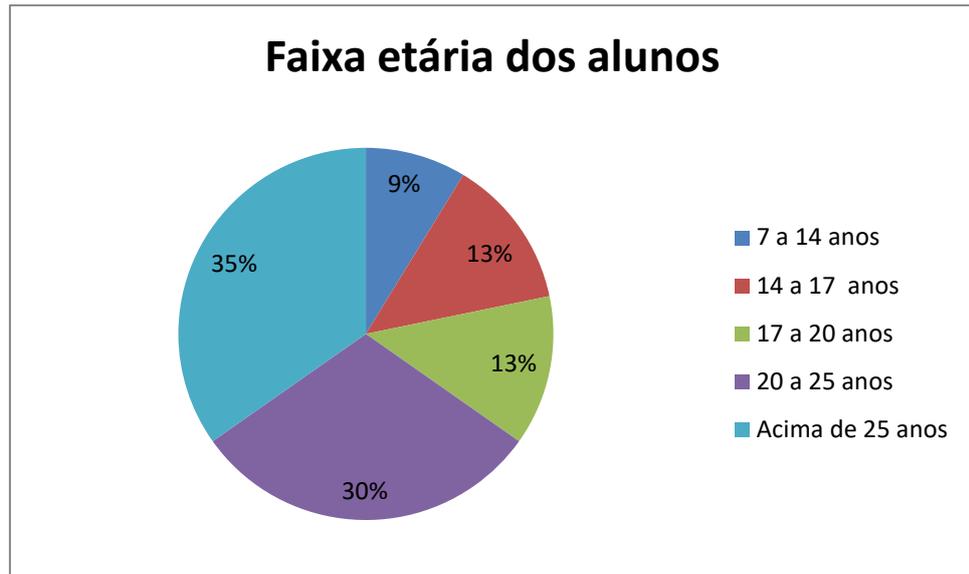


Figura 7: Gráfico com dados referentes a faixa etária dos alunos com que os professores atuam.

Quando questionados sobre as metodologias de ensino prezadas por cada um, o resultado foi bastante interessante. 33% dos professores assumem que adotam uma metodologia tradicional, outros 33% consideram a problematização e 27% apontaram as metodologias ativas. Um professor reconheceu o desconhecimento do termo 'sala de aula invertida' (Figura 8) Percebe-se, diante deste resultado, que uma parcela dos professores tende a ter uma postura mais tradicional. Porém, parte do corpo docente já é engajado com metodologias parecidas com a proposta na oficina.

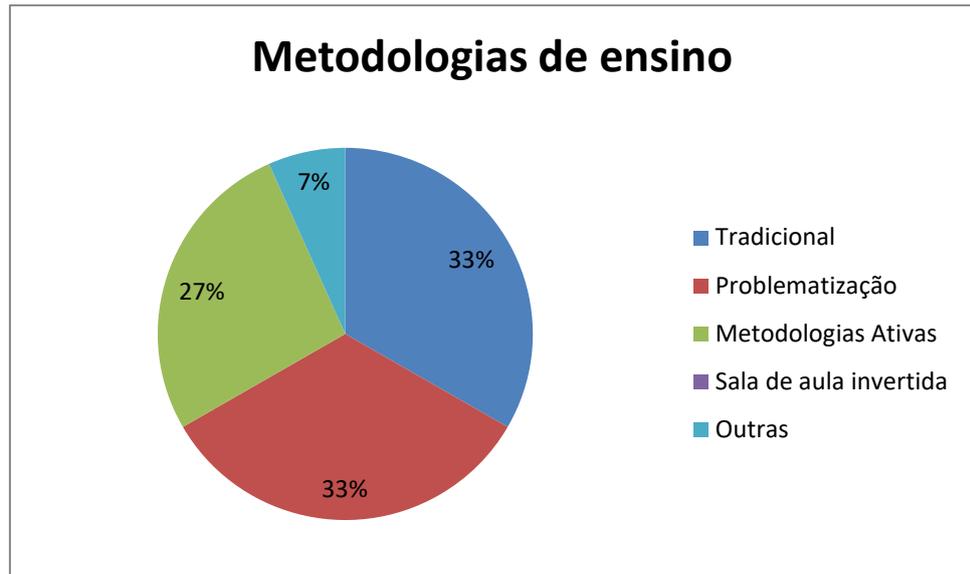


Figura 8: Gráfico com dados referentes a metodologia de ensino prezada pelos professores.

Quando questionados sobre a Educomunicação, de fato, o resultado foi esperado. A grande maioria dos professores sequer já tinham ouvido falar sobre o assunto. E mais da metade confessou que não tinha ideia do que poderia se tratar. (Figura 9 e 10)

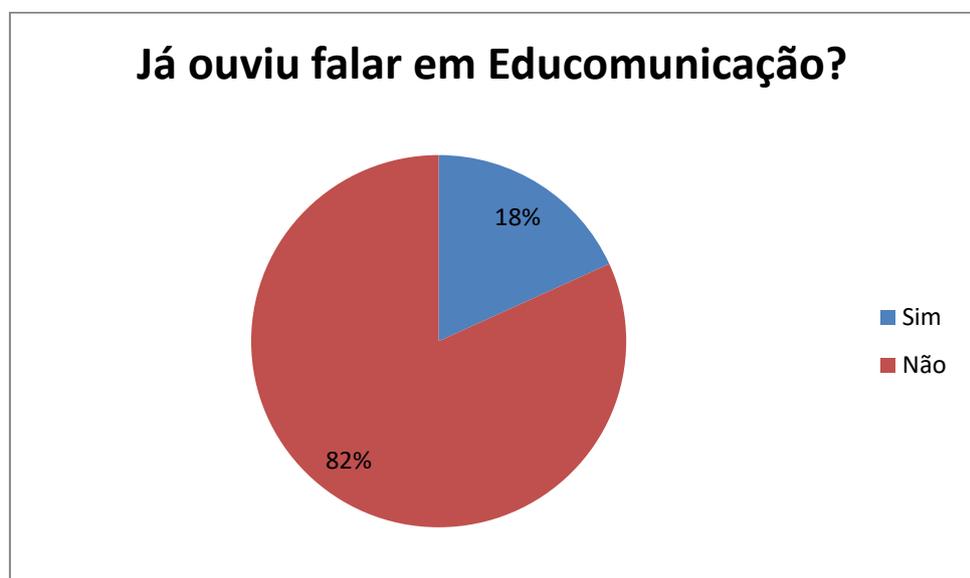


Figura 9: Gráfico com dados referentes ao conhecimento dos professores acerca da Educomunicação.



Figura 10: Gráfico “tem ideia do que possa ser Educomunicação?”.

Dos que responderam o que achavam que o termo significava, nenhuma resposta era completamente correta. Foram elas:

Professor A: *“Uso de mídias, tecnologias para melhorar a comunicação. Não sei ao certo.”*

Professor B: *“Educação por meio de tecnologias de comunicação.”*

Professor C: *“Educação usando os meios de comunicação atuais.”*

Professor D: *“Uso de instrumentos que estreitem a relação dos discentes com os conteúdos ministrados.”*

Professor E: *“Educar através da comunicação diversificada.”*

Mais um ponto que cabe ser destacado e corroborou para o êxito da oficina foi o fato de 100% dos docentes terem interesse em aprender novas metodologias e acreditarem que a educação possui um potencial transformador a partir do momento em que se estimula o pensamento críticos dos estudantes.

Além destas informações, saber o que os professores que participariam da atividade consideravam essencial para o sucesso de uma oficina pedagógica também foi uma preocupação da pesquisa. As respostas foram surpreendentes e demonstraram a necessidade de criar um material didático para ser disponibilizado para cada participante depois da atividade. (Apêndice 7)

Professor 1: *“Material didático e atualizado com orientação capacitada”*

Professor 2: *“Novas metodologias que nos ajude (sic) no cotidiano”*

Professor 3: *“Recursos materiais e humanos”*

Professor 4: *“Que os envolvidos estejam abertos a aprender e ensinar”*

Professor 5: *“Material de apoio (apostila, mesmo que virtual/digital)”*

Professor 6: *“Recursos tecnológicos e infraestrutura adequada”*

Professor 7: *“Organização prévia, espaço adequado, número de participantes limitado.”*

Após a organização deste material e da elaboração da oficina conforme descrito no tópico 6.2 deste trabalho, a oficina foi marcada pela direção da escola e aconteceu no dia 11 de Outubro de 2017, em uma sala de aula do Colégio Estadual Rondônia. seis professores participaram da atividade, que durou duas horas. O diretor do Colégio foi responsável por convocar os professores e disponibilizar o espaço. A ambiente era grande suficiente para que o grupo ficasse confortável e também dispunha de todo cenário que seria necessário para a gravação do programa de TV.

Uma breve apresentação foi realizada por mim e por cada professor para que eu pudesse visualizar logo de início as características de cada um deles. Em uma oficina que lida com Comunicação isto é importante, pois cada indivíduo pode ter uma potencialidade diferente. Ou seja, os mais expressivos e desenvoltos podem estar em frente às câmeras, os mais quietos podem colaborar com o texto, os mais desenvoltos com tecnologias contribuem na edição das imagens, por exemplo.

O grupo de professores demonstrou-se interessado e aberto à exposição teórica que durou cerca de uma hora, com algumas intersecções interessantes e interativas quanto aos recursos jornalísticos dispostos na cartilha. Perguntas sobre a prática jornalística e características dos veículos foram realizadas. Este momento gerou um clima de descontração que culminou na pronta disponibilidade dos docentes em se apresentarem como personagens necessários para a elaboração da dinâmica proposta.

Com a pauta e a estrutura da matéria em mãos, foram escolhidos dois âncoras, o repórter e os três entrevistados que faziam parte da matéria. Eles foram responsáveis por todas gravações. Meu auxílio ficou por conta do enquadramento dos *takes*.

Todo material audiovisual foi produzido na própria sala onde ocorreu a exposição teórica. Uma simulação de uma sala de aula tradicional serviu como ambiente base para a estrutura da matéria proposta. Os vídeos foram gravados com smartphones.

Um docente exerceu a personagem de diretor da escola, outro de professor e mais um de aluno. O docente que foi o repórter também fez a passagem e a gravação dos off's (locução para base da construção da matéria). Um participante foi cinegrafista de todo este processo.

O número de participantes, embora menor do que o esperado e consultado para a elaboração da oficina, colaborou para que a atividade fosse realizada de maneira enxuta e ligeira. Com a pronta disposição dos envolvidos, a quantidade de pessoas necessárias para simularem as situações propostas – dois âncoras, um repórter e entrevistados – foi exatamente correta. Sob este ponto de vista, nenhum dos professores ficou parado ou sem atividades. Todos fizeram parte da dinâmica e participaram de maneira ativa, criativa e descontraída.

Um questionário de avaliação (Apêndice 3) foi preenchido pelos professores participantes da oficina pedagógica, logo após seu término. O quadro abaixo ilustra a porcentagem das respostas e adiante as considerações tecidas pelos docentes. (Quadro 1)

Quadro 1: tabulação dos dados referentes ao segundo questionário. (Fonte: Autores)

	SIM	NÃO
A OFICINA FOI PRODUTIVA?	100%	-
CONSIDERA QUE FOI CAPAZ DE ASSIMILAR NOVOS CONHECIMENTOS?	100%	-
FOI POSSÍVEL COMPREENDER O CONCEITO DO QUE É	100%	-

EDUCOMUNICAÇÃO?		
O TEMPO DE DURAÇÃO FOI SATISFATÓRIO?	100%	-
O MATERIAL APRESENTADO FOI SATISFATÓRIO?	100%	-
O MATERIAL DE APOIO POSSUI INFORMAÇÕES FACILITADORAS PARA O TRABALHO DA EDUCOMUNICAÇÃO?	100%	-
AS ATIVIDADES PROPOSTAS FORAM VÁLIDAS PARA A DISCUSSÃO SOBRE O TEMA?	100%	-
A PARTIR DE AGORA, ACREDITA QUE SERÁ POSSÍVEL DESEMPENHAR ESTRATÉGIAS EDUCOMUNICATIVAS EM SALA DE AULA?	100%	-

Dos seis envolvidos, cinco deixaram considerações no campo do questionário destinado a 'Comentários e Sugestões'. Foram elas: (Quadro 2)

Quadro 2: respostas abertas do segundo questionário (Fonte: Autores)

Professor A:	<i>“Uma excelente visão e ótimo trabalho desenvolvido. Parabéns! Volte outras vezes!”</i>
Professor B	<i>“Achei a oficina muito boa, pois trouxe novas ideias para dinamizar as aulas.”</i>
Professor C	<i>“Foi o que eu esperava!”</i>
Professor D	<i>“Foi muito produtiva a oficina. Informações claras e fáceis de aplicar ao nosso trabalho.”</i>
Professor E:	<i>“Achei sob medida. Muito bom!”</i>

Paviani e Fontana (2009) apontam que as oficinas pedagógicas costumam ter duas finalidades, sendo elas: articulação de conceitos e construção coletiva de saber por meio de tarefas realizadas em equipe. Percebe-se que o modo como esta oficina foi realizada colaborou para estas finalidades. As mesmas autoras também consideram que o planejamento prévio precisa ser flexível para se adequar a realidade dos participantes. Os dados indicam, portanto, que a atitude de elaborar o material – até então imprevisto – para ser apresentado e disponibilizado aos participantes, colaborou para o sucesso da oficina. Ou seja, ser flexível quanto a estrutura inicialmente planejada, contribuiu para os bons resultados obtidos.

Uma pesquisa realizada por Almeida *et al* (2004) em Botucatu com professores do Ensino Fundamental afim de elaborar uma proposta de Educação Ambiental também demonstra que as aproximações e relatos dos professores durante o processo de construção foram essenciais para que sua estrutura fosse capaz de gerar resultados positivos.

Diante disso, é possível afirmar que a avaliação prévia da realidade, percepções e anseios de quem fará parte da Oficina Pedagógica precisa ser levada em consideração para que a atividade quando proposta, seja capaz de alcançar um resultado satisfatório.

As respostas obtidas nos 'Comentários e Sugestões' desta pesquisa dialogam com os resultados de um trabalho realizado em Bagé, no Rio Grande do Sul, por Soares *et al* (2014). Nesta ocasião os professores de uma Escola Estadual participaram de uma oficina com estrutura semelhante à proposta nesta pesquisa. Tiveram um encontro com explanação teórica, participaram de uma atividade prática de produção e muniram-se de material de apoio. Os resultados considerados pelos autores foram: aceitação positiva, sugestão de periodização deste tipo de atividade e momentos de discussão e engajamento em grupo.

Percebe-se, portanto, que o modelo de Oficina Pedagógica é, de fato, produtivo e promissor no que tange a interação entre os participantes, aquisição de novos conhecimentos e apropriação das dinâmicas propostas.

8 CONCLUSÃO

Tendo em vista todo o processo de elaboração da oficina, completamente destinado a atender e sanar as necessidades expostas previamente pelo corpo docente envolvido na atividade, a participação ativa do grupo e o resultado dos questionários de avaliação, pode-se considerar que o modelo de oficina proposto foi satisfatório e alcançou seu principal objetivo que era de capacitar e sensibilizar os professores participantes quanto as potencialidades da Educomunicação no Ensino tanto do Meio Ambiente, quanto em outros segmentos.

A “Cartilha Educom de recursos jornalísticos” foi de suma relevância para que os professores contem com um material de apoio didático, prático e de fácil compreensão capaz de auxiliá-los em futuras atividades a serem desenvolvidas seguindo preceitos da Educomunicação. Sua elaboração realizada seguindo as considerações tecidas pelo primeiro questionário preenchido pelo corpo docente da Instituição foi imprescindível para um andamento prazeroso e dinâmico da oficina. Isto demonstra a necessidade de conhecer bem seu público antes de propor uma atividade que contenha um assunto diferente e ainda distante de quem irá participar.

Considerando a TV como o principal veículo de comunicação para os brasileiros, a escolha desta mídia como parte da dinâmica também foi interessante e trouxe, de fato, a aproximação dos participantes e um interesse especial em reproduzir uma situação constantemente vista em seu cotidiano. Foi possível perceber um real envolvimento e apreço pela atividade.

Conclui-se que a oficina atendeu os anseios dos professores que participaram da atividade e seu tempo foi satisfatório, não dando margem para que o conteúdo fosse superficialmente exposto, bem como demasiadamente fastidioso. Deste modo, alcançou a sensibilização dos docentes envolvidos quanto às potencialidades e possibilidades de aplicação das práticas educacionais. Além disso, a pesquisa demonstra, de fato, a convergência dos conceitos que baseiam a Educomunicação e a Educação Ambiental Crítica, como: educação participativa, que promove o diálogo e resolução de problemas, também busca trazer uma consciência crítica e cidadã.

Deste modo, sugere-se que esta possa ser usada de maneira transversal em instituições de ensino e ambientes formais e informais.

APÊNDICE 1

Oficina - Educomunicação

Olá, professor (a)! Este formulário foi criado para que o perfil do corpo docente do curso técnico em Meio Ambiente seja analisado. Deste modo, será possível elaborar uma Oficina Pedagógica voltada especificamente aos interesses dos professores em questão. Conto com sua colaboração e desde já agradeço a disponibilidade. É rapidinho de preencher! Todas informações serão mantidas em anonimato pessoal.

1. Quantos anos você tem?

- 20 a 29
- 30 a 39
- 40 a 49
- 50 a 59
- 60 ou mais

2. Em qual curso é graduado?

3. Qual é sua maior titulação?

- Graduação
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

4. Há quantos atua como professor?

- 0 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- Mais de 20 anos

5. Quais disciplinas ministra no Colégio Estadual _____ Rondônia?

6. Trabalha em outras instituições de ensino?

- Sim
- Não

7. Qual é a faixa etária dos seus alunos?

- 7 a 14 anos
- 14 a 17 anos
- 17 a 20 anos
- 20 a 25 anos
- Acima de 25 anos

8. Por qual metodologia de ensino o senhor preza?

- Tradicional
- Problematização
- Metodologias Ativas
- Sala de Aula Invertida

9. Já ouviu falar em Educomunicação?

- Sim
- Não

10. Tem ideia do que possa ser?

- Sim
- Não

11. Se respondeu 'sim' à alternativa anterior, o que acredita que seja?

12. O que acha essencial para uma oficina de capacitação?

13. Tem interesse em aprender novas possibilidades de metodologias de ensino?

- Sim
- Não

14. Acredita que é necessário e possível fazer com que os alunos sejam mais críticos quanto as ações próprias e da comunidade?

- Sim
- Não

APÊNDICE 2

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O DIRETOR DA ESCOLA

Quais são as características dos alunos do curso?

Qual é a carga horária do curso?

As aulas acontecem quantos dias da semana?

Qual a principal finalidade do curso?

Qual é a ementa?

Qual é o Plano Político Pedagógico?

Como é a relação dos alunos com suas respectivas comunidades.

APENDICE 3**CHECK-LIST DE AVALIAÇÃO**

1. A OFICINA FOI PRODUTIVA? () SIM () NÃO

2. CONSIDERA QUE FOI CAPAZ DE ASSIMILAR NOVOS CONHECIMENTOS?
() SIM () NÃO

3. FOI POSSÍVEL COMPREENDER O CONCEITO DO QUE É EDUCOMUNICAÇÃO?
() SIM () NÃO

4. O TEMPO DE DURAÇÃO FOI SATISFATÓRIO?
() SIM () NÃO () PODERIA SER MENOR () PODERIA SER MAIS EXTENSO

5. O MATERIAL APRESENTADO FOI SATISFATÓRIO? () SIM () NÃO

6. O MATERIAL DE APOIO POSSUI INFORMAÇÕES FACILITADORAS PARA O TRABALHO DA EDUCOMUNICAÇÃO? () SIM () NÃO

7. AS ATIVIDADES PROPOSTAS FORAM VÁLIDAS PARA A DISCUSSÃO SOBRE O TEMA?
() SIM () NÃO

8. A PARTIR DE AGORA, ACREDITA QUE SERÁ POSSÍVEL DESEMPENHAR ESTRATÉGIAS EDUCOMUNICATIVAS EM SALA DE AULA? () SIM () NÃO

9. COMENTÁRIOS E SUGESTÕES

APÊNDICE 4

MODELO DE PAUTA

Data: 11/10/2017

Redator: _____

Editoria: Educação

Tema: Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino sobre Meio Ambiente

Sinopse: As Tecnologias da Informação e da Comunicação fazem parte do dia a dia da sociedade. Cada vez mais a área da Educação tem se adequadado a esta realidade utilizando estes recursos em prol do desenvolvimento de atividades mais dinâmicas. Diante deste cenário surgem também as metodologias ativas que trazem a concepção de incluir o aluno no centro da aprendizagem e transformá-lo num sujeito ativo na situação. Uma pesquisa realizada com professores do Colégio Estadual Rondônia, no município de Volta Redonda, aponta que mais da metade do corpo docente do curso técnico de Meio Ambiente preza por metodologias ativas em suas aulas.

Encaminhamento: Iremos abordar como as TIC's são trabalhadas pelos professores do curso técnico em Meio Ambiente. Queremos saber como eles utilizam as Tecnologias da Informação e da Comunicação em suas aulas e se é percebido um bom engajamento dos alunos neste tipo de atividade. Precisamos descobrir se as TIC's fazem parte das metodologias ativas destacadas na pesquisa.

Questões a serem levantadas:

- Eles convergem os recursos das TIC's para elaboração de aulas que utilizam metodologias ativas? Como isso funciona?
- Como é realizado o planejamento destas aulas?
- Quais benefícios estes recursos agregam ao ensino de questões sobre o Meio Ambiente? Quais são as potencialidades destes recursos?
- É possível perceber um desempenho melhor dos alunos envolvidos neste tipo de proposta?
- A Escola fomenta este tipo de atividade?

Fontes:

Nome – Função – Currículo se tiver necessidade – Contato

Exemplo: Jaime Perota- Diretor do Colégio Estadual Rondônia – (24) XXXX-XXXX

APÊNDICE 5

ESTRUTURA DE MATÉRIA DE TV

CHAMADA: A MANEIRA COMO PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE DO COLÉGIO ESTADUAL RONDÔNIA, EM VOLTA REDONDA, TEM TRABALHADO COM A TECNOLOGIA TEM CHAMADO A ATENÇÃO DO SUL DO ESTADO. QUEM CONTA PRA GENTE O QUE ESTÁ ACONTECENDO POR LÁ É A REPÓRTER _____.

OFF 1: O USO DA INTERNET, COMPUTADORES, SMARTPHONES, E OUTRAS TECNOLOGIAS ESTÁ CADA VEZ MAIS FREQUENTE NO NOSSO DIA A DIA. ISSO NÃO TEM SIDO DIFERENTE NAS SALAS DE AULA. PROFESSORES DO COLÉGIO ESTADUAL RONDÔNIA DECIDIRAM USAR ESTES RECURSOS A FAVOR DO APRENDIZADO.

SONORA 1: (PROFESSOR – COMO UTILIZA ESSE RECURSO EM SUAS AULAS)

PASSAGEM: AS INICIATIVAS DESTE TIPO TÊM SIDO APOIADAS PELA DIREÇÃO DA ESCOLA E GANHADO O GOSTO DOS ALUNOS!

SONORA 2: (ALUNO – QUAL AVALIAÇÃO TEM FEITO DESTE TIPO DE ATIVIDADE)

OFF 2: AS EXPERIÊNCIAS COMPROVAM QUE O DESEMPENHO DOS ALUNOS MELHOROU E O INTERESSE NAS AULAS TEM AUMENTADO.

SONORA 3: (DIRETOR OU COORDENADOR – ESTÁ SATISFEITO COM AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES?)

APÊNDICE 6

BANCADA

ÂNCORA 1: BOA NOITE, EU SOU _____

ÂNCORA 2: EU SOU _____

ÂNCORA 1: COMEÇA AGORA A PRIMEIRA EDIÇÃO DO JORNAL RONDÔNIA.

ÂNCORA 2: A MANEIRA COMO PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE DO COLÉGIO ESTADUAL RONDÔNIA, EM VOLTA REDONDA, TEM TRABALHADO COM A TECNOLOGIA TEM CHAMADO A ATENÇÃO DO SUL DO ESTADO. QUEM CONTA PRA GENTE O QUE ESTÁ ACONTECENDO POR LÁ É A REPÓRTER _____.

>> ENTRA A MATÉRIA

ÂNCORA 1: MUITO BACANA ESTE TIPO DE INICIATIVA. QUE SIRVA DE INSPIRAÇÃO PARA OUTRAS ESCOLAS.... NÓS VAMOS PARA UM BREVE INTERVALO E VOLTAMOS JÁ.

APÊNDICE 7

CARTILHA

EDUCOM

RECURSOS JORNALÍSTICOS

Material de apoio para elaboração de projetos educomunicativos.

"O domínio da Educomunicação, mais do que um objeto a ser investigado, é um campo de relação de e entre saberes. É um espaço de questionamentos, de busca de conhecimentos e construções de saberes. É também um espaço de ações e experiências que levam a saberes ou partem deles em direção a outros. Uma das tantas singularidades da Educomunicação é que ela constitui-se justamente das relações múltiplas que propicia."
Ismael Feres

APRESENTAÇÃO

Esta cartilha foi elaborada com a finalidade de explicar recursos e estruturas básicas do Jornalismo a fim de colaborar com a elaboração de práticas educomunicativas de docentes do curso de Meio Ambiente do Colégio Estadual Rondônia, localizado em Volta Redonda, cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro.

A proposta faz parte da dissertação elaborada pela autora sobre 'Educomunicação e Educação Ambiental Crítica: caminhos integrados' no Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA.

Rebeca Baltazar Chaves

Volta Redonda, 2017

COMO INICIAR A PRODUÇÃO DE UMA NOTÍCIA?

Toda notícia é produzida a partir de uma pauta.

O QUE É UMA PAUTA?

Conjunto de informações que norteiam a atuação do jornalista/repórter. São orientações, dados, informações que servem como base para a apuração da notícia.

QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS INFORMAÇÕES QUE UMA PAUTA DEVE CONTER?



Tema
 Resumo/ Sinopse
 Abordagem que deve ser realizada
 Posicionamento
 Quem são as fontes
 Sugestões de perguntas



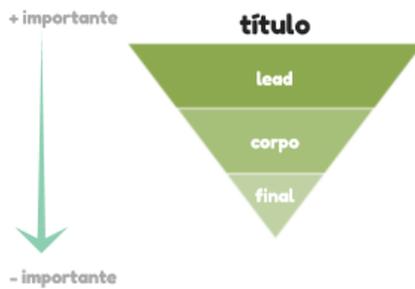
APURAÇÃO



HORA DE ESCREVER! E AGORA?

A PIRÂMIDE INVERTIDA É UTILIZADA EM TODAS AS MÍDIAS E PLATAFORMAS

No jornalismo as informações mais importantes devem vir no primeiro parágrafo. As perguntas que sempre devem ser respondidas neste início são 'quem', 'o que', 'quando', 'onde', 'como', 'por que'. Essa estrutura chama-se pirâmide invertida e as perguntas-chave são chamadas de *lead* ou *lide*.



O corpo do texto é composto por informações secundárias e declarações de pessoas envolvidas no fato ou especialistas. A hierarquização das informações são a chave para uma notícia bem construída.

O TÍTULO

Precisa resumir toda notícia.
É uma frase completa.
O verbo sempre deve estar no presente.

O TEXTO

Deve ser simples e acessível.
As frases devem ser curtas.
Opte pela ordem direta.
Verbos na voz ativa.
Evite gerúndios.
Adjetivos jamais.
Siglas: escrever primeiro por extenso.

A FOTO

Deve informar, demonstrar ou relatar.
Evite espaços vazios.
Evite cortar partes do corpo.
Cuidado com a exposição das pessoas envolvidas.
Fique atento ao que se passa em volta ou atrás do seu objeto principal.

JORNAL IMPRESSO

Conheça as características de um jornal impresso



Legenda: Insira aqui alguma informação. Sempre com o tamanho menor do que o corpo do texto.

Os jornais impressos são divididos em colunas. Em um modelo de folha A4 divide o texto em duas ou três. As fotos não devem ultrapassar 30% da página e para não errar, coloque-as no início, abaixo do título. Pense na real necessidade de utilização de mais de uma imagem.

As fotografias devem ser acompanhadas com o crédito ao fotógrafo. É de bom tom utilizar legendas. Procure-se em aproveitar este espaço para disponibilizar uma informação que não está no seu texto. Assim, você aproveita o espaço!

O título é escrito com uma fonte grande - geralmente entre 14 e 16. Pode-se utilizar do tamanho 9 a 12 para o corpo do texto.

Dê destaque ao título utilizando negrito. Ele também pode ter fontes sem serifa, enquanto as sentenças colaboram para fluidez do texto. Lembre-se de deixar um espaçamento à primeira linha de cada parágrafo.

O texto justificado também é recomendado. Entretanto, tome muito cuidado com a separação silábica que pode ficar comprometida dependendo do software utilizado. Você pode diagramar um jornal impresso no Word, Corel Draw e InDesign, por exemplo.

Entrevista

Uma palavra em negrito contendo o texto para introduzir a um novo tópico pode colaborar com a fluidez da notícia.

TV

A matéria de TV é composta por:

Cabeça: chamada do âncora
OFF's: imagens com locução do repórter
Sonoras: Entrevistas
Passagem: Aparição do repórter

Cada *take* deve ter em média 4 segundos.

O texto deve casar perfeitamente com a imagem.

A **passagem** é realizada quando o que for dito não pode ser ilustrado. Passa credibilidade. Pode servir como transição de tema dentro da matéria.

O **repórter** sempre deve segurar o **microfone** com o punho voltado para a câmera durante a entrevista. Na **passagem** o microfone deve ficar um pouco abaixo do queixo.



No rádio as informações importantes precisam ser **repetidas** constantemente. O ouvinte pode pegar a transmissão na metade e precisa ser ambientado ao tema.

A entonação do locutor colabora para interpretação da notícia.

Músicas são utilizadas como:

Vinheta: identifica o programa o nome da rádio

Background (BG): trilha

Efeito sonoro: ilustra situações

Uma boa opção é trabalhar com radionovelas. Elabore um roteiro, crie personagens. Determine uma equipe para interpretar, outra para gravar e uma responsável pela sonoplastia.

Opte por programetes. Materiais curtos são mais acessíveis.

Disponibilize os áudios em plataformas digitais e estimule o compartilhamento.



Linguagem menos formal

Tem a mesma finalidade de um jornal impresso, mas dispõe de mais espaço

Utilize caixas de texto! Oriente o olhar do leitor lembrando que percebemos o mundo de cima para baixo e da esquerda para direita! Revistas geralmente são segmentadas. O estilo é desenvolvido de acordo com a temática. Os critérios quanto a títulos e fonte mantêm-se. Entretanto, é possível explorar mais imagens, ícones, cores. Espaços em branco são deixados para que o leitor não fique desconfortável na hora de visualizar a página.

Abuse nas cores!

“Atualmente alguns programas online podem auxiliar a produção de materiais deste tipo!”

Considere a assimetria

Que tal chamar atenção para alguma fala ou informação?

ANEXO 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educomunicação e Educação Ambiental: caminhos integrados

Pesquisador: REBECA BALTAZAR CHAVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66171417.5.0000.5237

Instituição Proponente: FUNDACAO OSWALDO ARANHA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.120.909

Apresentação do Projeto:

Este estudo se propõe a contribuir para a atualização docente. O interesse dessa proposta partiu da vivência profissional e conhecimentos adquiridos sobre a ainda recente Educomunicação que possui conceitos muito semelhantes ao da Educação Ambiental Crítica. Visa, portanto, ser capaz de mostrar para os profissionais que atuam nesta área, possibilidades advindas das mídias de informação. Pretende-se capacitá-los para usarem as tecnologias e os produtos midiáticos em prol do desenvolvimento crítico dos alunos, bem como

alternativas para lidarem com questões

sociais pertinentes a comunidade em que estão inseridos. A metodologia desta proposta é qualitativa e o público alvo são professores de um curso técnico em Meio Ambiente de um Colégio Estadual localizado em Volta Redonda, interior do Estado do Rio de Janeiro. A escolha de uma oficina pedagógica justifica-se calcando-se na possibilidade que este tipo de atividade oferta no que tange a dinâmica e fluidez dos encontros. É uma alternativa já conhecida para a atualização docente por não demandar tempo demasiado e possibilitar troca de experiências.

Objetivo da Pesquisa:

- Refletir sobre as convergências conceituais que existem entre Educomunicação e Educação Ambiental.
- Enfatizar a possibilidade de trabalhar a Educação Ambiental a partir de métodos



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
VOLTA REDONDA -
UNIFOA/FUNDAÇÃO



Continuação do Parecer: 2.120.909

educativos; Contribuir com a atualização docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não apresenta riscos.

A relevância deste trabalho está na possibilidade que ele atribui de sensibilizar profissionais capazes de serem disseminadores de práticas que oportunizem uma intervenção sadia e proveitosa no contexto da Educação Ambiental por meio da Educomunicação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho é relevante, pois tende a sensibilizar profissionais capazes de serem disseminadores de práticas que oportunizem uma intervenção sadia e proveitosa no contexto da Educação Ambiental por meio da Educomunicação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não foi detalhado o método a ser desenvolvido na oficina, já que os participantes contribuirão com informações antes e depois.

Recomendações:

Sugerir ao pesquisador detalhar metodologia

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_875288.pdf	25/05/2017 09:25:38		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tle.pdf	05/05/2017 14:55:17	REBECA BALTAZAR CHAVES	Aceito
Outros	FOLHA_DE_ROSTO_REBECA_BALTAZAR_ASSINADA.pdf	05/04/2017 11:40:50	Walter Luiz Moraes Sampaio da Fonseca	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_coeeps.pdf	13/03/2017 18:18:04	REBECA BALTAZAR CHAVES	Aceito
Outros	questionario.docx	12/03/2017	REBECA BALTAZAR	Aceito



Continuação do Parecer: 2.120.909

Outros	questionario.docx	23:26:13	CHAVES	Aceito
Outros	entrevista.docx	12/03/2017 23:23:40	REBECA BALTAZAR CHAVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_coeps.docx	03/03/2017 12:20:45	REBECA BALTAZAR CHAVES	Aceito
Outros	orientacao_.pdf	03/03/2017 12:02:44	REBECA BALTAZAR CHAVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_colegio_rondonia.pdf	03/03/2017 11:52:15	REBECA BALTAZAR CHAVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VOLTA REDONDA, 14 de Junho de 2017

Assinado por:

**Walter Luiz Moraes Sampaio da Fonseca
(Coordenador)**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÍLIO, F.J. P. Ética, Cidadania e Educação Ambiental. In: Andrade, M.O. (org.). **Meio Ambiente e Desenvolvimento: bases para uma formação interdisciplinar**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2008.

ALMEIDA, Luiz Fernando Rolim de; BICUDO, Luiz Roberto Hernandez; BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. **Educação ambiental em praça pública: relato de experiência com oficinas pedagógicas**. Ciência & Educação (Bauru). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, campus de Bauru., v. 10, n. 1, p. 121-132, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/17289>>.

ALVARENGA, C., AQUINO, R., BARROS, J., RIBEIRO, N. A comunicação no Plano Nacional de Educação do Brasil: uma aproximação crítica. **Cuadernos.info**, v. 35, p. 69-81, 2014.

ALVES, Nilda (*org et al*) **Formação de professores: pensar e fazer**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ALVES, Nilda. Como o nosso corpo passa a ser o de professora? In GARCIA, Regina Leite. **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: D,P&A, 2002: p.119 – 131.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, 1998.

BERNARDES, Maria B. J.; PRIETO, Élisson C. Educação ambiental: disciplina versus tema transversal. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Porto Alegre, v.24, p.173-185, jan-jul 2010.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BORGES, M. A. G. A informação e o conhecimento como insumo ao processo de desenvolvimento. **Revista Ibero-Americana de Ciência e Informação**, v.1, n.1, p. 175-196, jul./dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3.ed. Brasília: MEC/MMA, 2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei 9795/99. Brasília, 1999.

BRASIL,LDB. **Lei 9394/96**–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br>

BRUNER, J. S.**Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1973.

CAMARGO, Vera Regina Toledo; *et al.* Educomunicação e Formação de Professores no projeto Tecnologias e Mídias Interativas na Escola” (TIME): conexões entre práticas de ensino e de aprendizagem. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre: v. 5, n. 2, p. 286-300, jul.-dez. 2014.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 36. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARRAHER, Terezinha Nunes (org) et al. **Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CASTANHO, M. E. **Os objetivos da educação**. In: VEIGA, I.P.A (org.) Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1989, p. 53-64.

CERVO, Amado L; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CLARO, Paulo Cesar Gastaldo. **O anúncio do mundo por intermédio da palavra: um estudo acerca do processo de constituição de uma escola ambiental no interior do Rio Grande do Sul**. [S.l.] Rondônia, 2013.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo: vol.7 n.19 p.67-85 jul.2010.

_____. Educomunicação: imagens do professor na mídia. São Paulo: Paulinas, 2012.

CNE - Conferência Nacional de Educação. **Ministério da Educação**. 2014. Disponível em <<http://fne.mec.gov.br/imagens/doc/DocumentoFina240415.pdf>> Acesso em 1 mai. 2016.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. F, B. da. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas**, 2 ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2009

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental princípios e práticas**. 9. Ed.São Paulo, Editora Gaia,2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 11. Ed. São Paulo: Melhoramentos: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação e mudança**. 25. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 51. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAIA, Rossana. **Educomunicação & mídias**. Maceió: Edufal, 2001.

GASPAR, João Pedro Marceneiro ; POCINHO, Ricardo Filipe da Silva. O uso das TIC e as alterações no espaço educativo. **Exedra**. Coimbra: n. 6 , 2012.

GODOY, Arlida Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar/Abr. 1995

GUIMARÃES, Mauro et al. **Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 49-62, jan./abr. 2009.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1999.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003.

IBRAHIN, Francini Imeni Dias. **Educação ambiental: estudo dos problemas, ações e instrumentos para o desenvolvimento da sociedade**. 1 ed. São Paulo: Érica, 2014.

JACQUINOT, Geneviève. O que é um educador? O papel da comunicação na formação dos professores. **I Congresso Internacional de Comunicação e Educação**.

São Paulo: mai. 1998. Disponível em <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>> Acesso em 1 mai. De 2016.

PELICIONI, Maria Cecília; JUNIOR, Philippi Arlindo. **Educação ambiental e sustentabilidade**. 2. Ed. Barueri: Manole, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n. 8, p. 58-71, maio/ago., 1998.

KLEIN, T. A. da S.; *et al.* Oficinas pedagógicas: uma proposta para a formação continuada de professores de biologia. In: Anais do **V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, nº5, 2005, p. 1-7.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999.

LOBO, Alex Sander Miranda; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. O uso das tics como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**. Belo Horizonte: v. 25, n. 44, 2015.

LOUREIRO, C. F. B.. (org). **A Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à Educação: inovações no campo da comunicação colocam desafios para a Educação que não devem ser menosprezados quando se pretende a construção da cidadania. In: **Revista Comunicação & Educação da USP**, São Paulo, v. 181, p. 51-61, maio-ago, 2000.

MAROS, Cristiane; SCHMIDT, Patrícia; MACIEL, Marília Crispi de Moraes. Contribuições da educomunicação para a escola como espaço de comunicação participativa e de educação dialógica. **Revista do programa de pós-graduação em educação Unisul**. Tubarão: v.3, n. 5, p. 29-45, Jan./Jun. 2010.

MEC. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola/ V 216. Coordenação: Soraia Silva de Mello, Raquel Trajber. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004660.pdf>>

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das tic na educação. **Revista de Ciências da Educação. Lisboa**: n. 3, p. 41-50, mai./ago. 2007.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. I. p. 15-33, 2015.

MORAN, José Manuel. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2000.

MUSACCHIO, Cláudio de. **Sociedade da Informação x Sociedade do Conhecimento**. Site Baguete. 2014. Disponível em <http://www.baguete.com.br/colunas/claudio-de-musacchio/26/07/2014/sociedade-da-informacao-x-sociedade-do-conhecimento> Acesso em: 11 ago. 2016

NEVES, C. M. de C. Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade. **Boletim Técnico do Senac**, v. 35, n. 3, set./dez 2009. Rio de Janeiro: Senac/DN/Centro de Educação a Distância, 2009.

PASSOS, Priscilla Nogueira Calmon de. A conferência de Estocolmo como ponto de partida para a proteção internacional do meio ambiente. *In: Direitos fundamentais e democracia*, Curitiba, v.6, 2009.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *In Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009

PEDRINI, Alexandre de Gusmão; SAITO, Carlos Hiroo. **Paradigmas metodológicos em educação ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather, et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRALON, L.H. **Oficinas pedagógicas de Ciências**: revelando as vozes de um discurso na formação continuada de professores. 2004. **Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **MCB University Press**. Bingley: Vol. 9, n. 5, Outubro, 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em 1 jul. de 2016.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Adriana Alves. Jornalismo e educomunicação: a produção de narrativas multimídia no ensino-aprendizagem. **Mediação**. Belo Horizonte: v. 15, n. 17, jul./dez. de 2013.

ROSA, Rosemar; CECÍLIO, Sálua. Educação e o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação: a produção do conhecimento em análise. **Educ. foco**. Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 107-126, mar 2010/ago, 2010.

SAITO, Carlos H. **Política nacional de educação ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos**. In: RUCHEINSKY, Aloísio et al. Educação ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAITO, Carlos H. *et al.* Conflitos socioambientais, educação ambiental e participação na gestão ambiental. **Sustentabilidade em debate**, Brasília, v.2, n.1, p.121-138, jan./jun. 2011.

SAMPAIO, M. N e LEITE, L.S. **Alfabetização tecnológica do professor**. –Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Jonathas Fontes. Educomunicação: uma inter-relação entre educação e comunicação. **Revista Letrando**, Paripiranga, v. 2, jul./dez. 2012.

SANTOS, Maria Emanuela Esteves dos. Educação e Contemporaneidade em Michel Serres. **Pro-Posições** vol.26 no.1 Campinas Jan./Abr. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000100239> Acesso em: 29 jun. 2016.

SCHAUN, Ângela. **Educomunicação. Reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SERRES, Michel. La société pédagogique. In: **Apprendre à distance. Le monde de l'éducation, de la culture et de la formation**. France, Setembro, 1998. Hors-série.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV Online**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 19-34, dez. 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468>>. Acesso em: 1 Mai. 2016.

_____. **Do Santo Ofício à Libertação**. São Paulo: Paulinas, 1988.

_____. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais, in **Contato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**, Brasília, ano 1, n.2, jan/mar. 1999, pg. 5-75.

_____. La Comunicación/Educación como nuevo campo de conocimiento, in VALDERRAMA, Carlos Eduardo, **Comunicación-Educación, Coordinadas, Abordajes y Travesías**. Bogotá, Universidad Central, 2000b, pg. 27-47.

_____ Educomunicação: um Campo de Mediações, in **Revista Comunicação & Educação**, Ano VII, st./dez. de 2000c, p. 12-24.

_____ Educomunicazione, in **La Comunicazione, Il Dizionario di Scienze e Tecniche**, Roma, Elledici, Rai, Eri, 2002, pg. 418-421.

_____ Educommunication: concept and aim, In: **Media Challenges Amidst Cultural And Religious Pluralism**, Ucip, Genebra, V. 1, 2005, pg. 113-116.

_____ El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educocomunicación en Brasil, In: **Comunicar**, Huelva, España, 31, XVI, 2008 pg. 77-82.

_____ **Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Kamille B et al. **Oficina com professores: uma prática pedagógica motivacional**. 34º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2014. Disponível em <http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pibid/files/2014/11/Resumo-trabalhos-edeq-p%C3%B4ster-e-apresenta%C3%A7%C3%A3o-oral.pdf> Acesso em: 25 out. 2017

SOFFIATI, Arthur. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SOUZA, L. H. P. de; GOUVÊA, G. Oficinas pedagógicas de ciências: os movimentos pedagógicos predominantes na formação continuada de professores. **Ciência e educação**, v. 12, n. 3, p. 303-313, 2006.

UFCG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Assessoria de Imprensa**. Disponível em http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=9488

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Escola de Comunicação e Arte**. Disponível em <http://www.cca.eca.usp.br/educom>

VALENTE, José Armando. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: NIED/Unicamp, 2003. Disponível em <https://carlaechabe.files.wordpress.com/2013/11/formac3a7c3a3o-de-professores-para-o-uso-da-informc3a1tica.pdf>. Acesso em 23 jul. 2016.

VEIGA NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. In **Educação Unisinos**, vol. 5. N. 09, jul./dez. 2004, p.157-171.

VELOSO, F. de Castro. **Informática: conceitos básicos**. Rio de Janeiro: Elseiver, 2004.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino: o quê? Por quê? Como?** Porto Alegre; Edipucrs, 2002.

OROZCO, Guilherme. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. Em: **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. CITELLI, Adilson e COSTA, M. C. Castilho. (orgs.). São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva**. Barcelona, España: Ed. Gedisa, 2008.