

# Educomunicação e Formação de Professores no projeto *Tecnologias e Mídias Interativas na Escola*” (TIME): conexões entre práticas de ensino e de aprendizagem

*Edu-communication and Teachers' Training in the project  
Technology and Interactive Media Design School (TIME):  
Connections between teaching and learning practices*

## Editor

Maria Inês Côrte Vitoria  
PUCRS, RS, Brasil

## Equipe Editorial

Pricila Kohls dos Santos  
PUCRS, RS, Brasil  
Marcelo Oliveira da Silva  
PUCRS, RS, Brasil  
Carla Spagnolo  
PUCRS, RS, Brasil  
Rosa Maria Rigo  
PUCRS, RS, Brasil

Vera Regina Toledo Camargo<sup>a</sup>

Maria de Fátima Garcia<sup>b</sup>

João Vilhete Viegas d'Abreu<sup>c</sup>

Joana Darque Cardoso dos Santos<sup>d</sup>

Cristiane Farias de Lima<sup>e</sup>

**RESUMO:** É possível haver horizontalidade entre a formação de professores e a formação dos alunos? Como se explicita a horizontalidade entre as práticas de ensino dos professores e as práticas de aprendizagem de alunos no que se refere à leitura e ao uso das tecnologias e mídias na educação? Este artigo descreve a experiência desenvolvida entre os anos 2007 e 2009 no projeto TIME (Tecnologias e Mídias Interativas na Escola). Nesse projeto, a Unicamp e duas escolas municipais de Hortolândia (SP) vivenciaram a experiência de recusar a verticalização ao apostar que alunos e professores aprendem e se formam mediante as múltiplas possibilidades de conexão entre saberes e conhecimentos. A opção teórica do estudo converge a metáfora do rizoma, multiplicidades, linhas e conexões. A experiência de formação aqui será lida, portanto, como um texto em sua tessitura e um mapa em seu *dever*. A metodologia de investigação pautou-se no registro escrito e imagético dos encontros de formação, nos relatórios e, posteriormente, nos artigos de professores e estudantes contidos nos livros digital e impresso *Tecnologias e Mídias Interativas na Escola: Projeto TIME*, datados de 2010 e 2011. Ao final, são apresentadas as evidências sobre a formação de alunos e a Educomunicação como vertente e vetor formativo.

**Palavras-chave:** Professores. Educomunicação. Práticas de Ensino. Aprendizagem.

e-ISSN 2179-8435



A matéria publicada neste periódico é licenciada  
sob forma de uma Licença Creative Commons  
- Atribuição 4.0 Internacional.  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

<sup>a</sup> Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/NUDECRI/LABJOR, Campinas – SP. E-mail: <[verarto@unicamp.br](mailto:verarto@unicamp.br)>.

<sup>b</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/CERES/DEDUC, Campinas – SP. E-mail: <[maria\\_defatima@yahoo.com.br](mailto:maria_defatima@yahoo.com.br)>.

<sup>c</sup> Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/NIED, Campinas-SP. E-mail: <[Jvilhete@unicamp.br](mailto:Jvilhete@unicamp.br)>.

<sup>d</sup> Secretaria Municipal de Educação de Hortolândia – SP.

<sup>e</sup> Secretaria Municipal de Educação de Hortolândia – SP.

**ABSTRACT:** Is it possible to have horizontality between teachers' training and students' education? How to make explicit the horizontality between teaching practices of teachers and learning practices of students for what concerns literacy and the use of technologies and media in education? This article describes the experience developed between 2007 and 2009 in the project TIME (Technologies and Interactive Media at the School). For this project, the Unicamp and two public schools of Hortolândia (SP) experienced declining the verticalization believing that students and teachers learn and train through the multiple possibilities of connection between lore and knowledge. The theoretical option for this study conveys the rhizome metaphor, multiplicities, lines and connections. The training experience will be read, therefore, as a text in its texture and a map in its *devir*. The investigation methodology was guided by the written and imagetic registers of training meetings, reports and, later, by the articles produced by the teachers and students for the digital and printed books *Tecnologias e Mídias Interativas na Escola: Projeto TIME* (Technologies and Interactive Media at School: TIME project), from 2010 and 2011. At the end, the evidences regarding the students training and Edu-communication were presented as a trend and a formative vector.

**Keywords:** Teachers. Edu-communication. Teaching Practices. Learning.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) abriu espaços à introdução da educação para a comunicação nos currículos. Nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, tornou-se evidente a necessidade de uma aproximação ao universo da comunicação. Da mesma forma, a reforma do Ensino Médio, consubstanciada nas novas diretrizes, estabelece que o conteúdo dos currículos considere, também, a presença das tecnologias e dos meios de comunicação na sociedade e na educação.

Observando tais diretrizes, a experiência formativa apresentada neste artigo articula a formação continuada de professores à formação de alunos das séries iniciais do ensino fundamental no domínio de utilização dos recursos educacionais aplicados ao ensino e à aprendizagem. Para efeitos de melhor compreensão, denominaremos *práticas de ensino* aqueles saberes e fazeres da docência que compreendem as ações e processo de ensinar e *práticas de aprendizagem*, os fazeres e saberes dos alunos, decorrentes do processo de ensino possibilitado por seus professores. Defendemos que no processo formativo continuado, tanto as práticas de ensino quanto as de aprendizagem constituem dimensões indissociáveis que acionam e potencializam o currículo em sua tessitura, produzindo novos conhecimentos e envolvimento com o entorno social. No item seguinte, explicitamos nosso entendimento acerca da Educomunicação para, posteriormente, articularmos o contexto de condições criadas para o desenvolvimento da formação continuada de professores e as experiências daí decorrentes.

## A Educomunicação

A Educomunicação absorve seus fundamentos nos campos da Educação, da Comunicação Social, da Psicologia, da Filosofia da Linguagem e de outros campos das Ciências Sociais. E, assim, supera as barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis. Seu idealizador, Jesús Martín-Barbero<sup>1</sup>, define que a Educomunicação é uma vertente no universo ensino aprendizagem e envolve um novo perfil profissional, conhecedor, tanto das áreas da comunicação e da educação quanto das transformações políticas que podem ser propiciadas pela escola e pelos efeitos da comunicação. Segundo justifica o autor,

A educação tem de ajudar a criar nos jovens uma mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia, na qual as pessoas vivem, desajustadora da acomodação na riqueza e da resignação na pobreza. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 60)

Para tanto, o Educomunicador há que estar aberto às reflexões sobre os impactos das mídias no cotidiano das pessoas e dos grupos sociais. Ele deve ser promotor de uma comunicação democrática nos níveis e âmbitos das ações humanas, possibilitando também uma visão crítica de todo o processo e ato de comunicar.

Educomunicar é um processo dinâmico, e ainda em construção, que exige o uso adequado dos recursos da informação nas práticas educacionais. Nas ações educativas, tais recursos, principalmente os meios de comunicação de massa precisam, acima de tudo, favorecer o desenvolvimento do espírito crítico, necessário a um diálogo produtivo e politicamente emancipado, que permita ampliar a capacidade de expressão dos alunos.

As áreas de intervenção no campo da Educomunicação são as pesquisas e as práticas. As pesquisas são feitas por meio de investigações que problematizam a educação e a comunicação; e as práticas são realizadas pela educação para a comunicação, pelo planejamento e pela gestão da comunicação. Camargo (2011) evidencia isso ao afirmar que uma das áreas mais instigantes que se desenvolvem hoje no campo das Ciências da Comunicação é aquela que pressupõe uma colaboração estreita e efetiva entre duas disciplinas: a Comunicação e a Educação. Numa época em que as fronteiras disciplinares e as barreiras departamentais são destituídas com o objetivo de promover articulações no campo teórico, a troca de experiências no campo universitário e a colaboração no campo da prática profissional, essas duas disciplinas convergem para o desenvolvimento da fecunda intersecção (CAMARGO, 2011).

<sup>1</sup> Jesús Martín-Barbero – teórico colombiano, pesquisador da área da Comunicação e Cultura é um dos expoentes nos Estudos Culturais contemporâneos. É autor do livro *Dos Meios às Mediações* e também mentor dos estudos sobre Educomunicação.

Nessa mesma linha de raciocínio, Martín-Barbero (2000) já evidenciava a formação dos *ecossistemas comunicativos*, que, tal como o sistema ambiental, materializa transformações. Esse ecossistema comunicativo abrange desde a relação básica com as tecnologias que permitem (ou, em nosso entendimento, também restringem) a navegação pelas grandes avenidas da Internet e produzem de sensibilidades novas, principalmente entre a geração jovem, até a vivência de uma “dinâmica da comunicação”:

Uma segunda dinâmica, que faz parte desse novo ecossistema no qual vivemos, e que é a dinâmica da comunicação, liga-se ao âmbito dos grandes meios, ultrapassando-os, porém. Ela se concretiza com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, no qual estamos imersos. Um ambiente de informação e de conhecimentos múltiplos, não-centrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro [...]. As sociedades centralizaram sempre o saber, porque o saber foi sempre fonte de poder, desde os sacerdotes egípcios aos monges medievais ou, atualmente, aos assessores dos políticos. Dos mosteiros medievais às escolas de hoje, o saber conservou esse duplo caráter de ser, ao mesmo tempo, centralizado e personificado em figuras sociais determinadas (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 54).

A Educomunicação, sob a ótica da descentração, possibilita que vozes antes silenciadas tenham o direito à expressão de suas práticas, saberes e fazeres, ao mesmo tempo em que possibilita que o cotidiano escolar possa ser visibilizado. Assim, as práticas de ensino, o currículo e as de aprendizagem, deslocam-se do universo restrito das salas de aula e pátios das escolas para as câmeras de vídeo, máquinas fotográficas, para o rádio e para o jornal, revestindo-se de materialização, criticidade e permanência. As vozes, então, ecoam e repercutem em vários contextos, incluindo até aqueles que antes não a possuíam.

A formação de professores voltada à Educomunicação concretiza a co-responsabilidade entre professores e alcança a comunidade, a sociedade ou até mesmo as ruas. Um exemplo para isso foram as manifestações, fenômeno político-massivo e desterritorializado vivido pelos brasileiros, que assistimos de junho a agosto de 2013. O prazer da aprendizagem e da *ensinagem* dispensa acordos anteriormente firmados entre os sujeitos da *práxis* porque se dá por propagação, por fluxos contínuos que se conectam e constituem linhas que propiciam novas e fecundas conexões (DELEUZE, 1992/2008; DELEUZE E GUATTARI, 1995).

No processo formativo, tanto dos professores quanto dos alunos, não deve haver separação entre razão e emoção, mas desejos que acionam, atravessam e mobilizam o corpo (físico e social), potencializando a vontade de aprender e de ensinar (DOMINGUES, 2007), porém, sob novas compreensões de ensino e de aprendizagem. O contexto de formação no interior do projeto TIME traduz como a Educomunicação entra nas

escolas e transforma alunos e professores, porém, implica a criação de condições objetivas que acolherão as mudanças.

## O contexto e a criação das condições necessárias ao sucesso de projetos de formação continuada de professores

Em nossas experiências parceiras de docentes e pesquisadores universitários junto à educação básica, temos observado que a criação de contextos de formação continuada, pode ser entendida e efetivada sob dois aspectos. O primeiro, sob a forma de cursos, oficinas, seminários, etc. Para este, o contexto de realização pressupõe preparação prévia, organização, estruturação, local adequado, convites a especialistas no assunto. Há um tempo cronológico previsto para início e fim. O segundo, é aquela formação que tem como base o ambiente natural da escola, onde os professores e alunos estão inseridos, *lócus* das práticas, dos discursos, das tensões e das soluções. Esta também requer preparação, haja vista a temática geradora desses encontros possa ser tanto um projeto em andamento que envolva metodologias de ensino e ou de aprendizagem específicas, a prática docente, a gestão, ou algum tema transversal que atravessa os currículos, quanto aspectos das políticas educacionais e suas implicações no cotidiano da escola.

Entendemos que esse processo formativo pode ser (auto)orientado, isto é, protagonizado pela própria comunidade escolar, sem a colaboração de atores externos. Mas, também, pode ser uma formação compartilhada com outros profissionais da educação como, por exemplo, docentes e pesquisadores de universidades. O que diferencia ambos os processos formativos é a *problematização* do que é praticado nesse território educativo. Aqui, quem lidera as reflexões são os que compartilham saberes, fazeres, práticas e dificuldades, imersos em um coletivo. O protagonismo pertence àqueles que fazem a escola ‘ser o que é’ no que se refere à profissionalidade e ao trabalho docente.

Trata-se, portanto, de uma narrativa traduzida a partir de um projeto elaborado durante dois anos, juntamente com professores da Rede Municipal e gestores do órgão central da Secretaria Municipal de Educação e, mais tarde, implementado por outros dois anos em duas escolas do mesmo município.

Os encontros de formação dos professores no interior do projeto TIME realizavam-se duas vezes por semana, sempre com a presença de, pelo menos, um dos cinco pesquisadores da universidade envolvidos no projeto. Para entendimento sobre a equipe e todo o trabalho desenvolvido, iremos nomear *pesquisadores* os docentes e professores oriundos das universidades e, *professores* as mestras que estão inseridas nas atividades diárias em sala de aula.

Durante os dois anos de desenvolvimento do projeto, cerca de 1.300 alunos foram diretamente beneficiados pelas aprendizagens no uso das mídias. Contudo, graças ao trabalho feito pelas crianças da 4ª série (atual 5º ano), o alcance do projeto se estendeu aos demais professores e alunos, conforme descrito ao longo deste artigo.

Também foram construídas as condições necessárias a que o projeto tivesse sucesso: remuneração para as professoras sob a forma de bolsa-auxílio, concedida pela instituição financiadora do projeto, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); acompanhamento efetivo da Secretaria Municipal de Hortolândia no que se refere à manutenção da infraestrutura, concessão de estagiários remunerados provenientes do curso de Pedagogia e técnicos para o acompanhamento dos trabalhos e solução rápida de possíveis problemas relacionados ao parque computacional; carga horária diária dos professores no contraturno, dedicada tanto aos estudos individuais e em grupo, quanto às reuniões semanais com os professores das escolas envolvidas, tornando possível a formação de uma “Comunidade Educacional” (Garcia, 2002). Este fator possibilitou o elo de colaboração e compartilhamento de conhecimentos entre os docentes bem como o apoio incondicional das diretoras de ambas as escolas que, além de apoiar o desenvolvimento do trabalho, tiveram um envolvimento efetivo nos encontros semanais de formação e na articulação entre Universidade e Secretaria Municipal. Há que se considerar ainda a colaboração na produção e socialização de conhecimentos sob a forma de artigos publicados em livros e participação em congressos, aproximando-se do que Candau, no início da década 2000, vislumbrava a construção de ecossistemas educativos:

Os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É energia de vida, de crescimento humano e de construção social. O importante é seu horizonte de sentido: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade (CANDAU, 2000, p.13).

## **Formação de professores e de alunos: conexões das práticas de ensino com as práticas de aprendizagem**

De onde se deve partir ao projetar uma experiência de formação de professores? Entendemos que a partir do que já sabem, dos seus “saberes fazeres” (FERRAÇO, 2005), aliado ao que ainda desconhecem. Contudo sem esquecer que existem políticas de educação, local e global, que entrecruzam, orientam e não raras vezes impõem modelos, concepções e determinadas práticas homogeneizantes a serem seguidas por todas as escolas e, portanto, por todos os professores. Entender as inquietações dos professores demonstrando sensibilidade e promovendo reflexões acerca de melhores maneiras de contornar as dificuldades do caminhar profissional deve ser o primeiro passo para o estabelecimento do diálogo e do desejo de se envolver em novas experiências de formação. A Educomunicação era

algo relativamente novo para o universo dos professores das escolas envolvidas no projeto, embora deva concordar com Bárcena (2004), quando o mesmo afirma que:

Há algo estranho no que se apresenta como ‘novo’. Um de seus limites é que, uma vez tomado contato com a novidade, sua primeira repetição a envelhece de imediato. A repetição envelhece o novo. Há uma espécie de magia trágica na novidade, no que aparece de repente e como surpresa: assim que aparece tem que morrer, para deixar o espaço a uma outra novidade. É que a novidade é uma palavra hospedeira em essência: nasce e assim que surge, se não quiser converter-se em algo falso ou não autêntico – em uma simples moda – deve desaparecer para deixar o espaço a uma nova novidade. (BÁRCENA, 2004, p. 90)

Embora o projeto fosse ‘novo’ para os integrantes de ambas as escolas, sua elaboração deu-se por meio de contribuições anteriores de outros professores da rede municipal a partir de reuniões com os pesquisadores da universidade durante um ano e meio (início de 2005 a meados de 2006). Ou seja, o rizoma da formação foi encontrado em seu *intermezzo*, em uma de suas linhas de conexão, afinal, como afirma Deleuze e Guattari (1995), o rizoma não tem começo e nem fim, apenas linhas que se conectam. No entanto, devido à rotatividade imposta pelas políticas públicas de gestão de pessoas, os professores que auxiliaram na elaboração do projeto não eram os mesmos que se beneficiariam com a sua implantação e implementação.

Assim, foi necessário dar a conhecer os objetivos, concepções e ambições do projeto convidando os recém-chegados a serem parceiros de uma experiência que deveria ser construída coletivamente, de forma única, por aquele grupo de pesquisadores e professores; uma experiência a qual pudesse ser renovada a cada momento pelos membros partícipes dos acontecimentos, na medida em que as questões fossem respondidas, não pelo *Outro*, mas, por si mesmos, imersos no coletivo.

Partindo das inquietações dos professores, foi feito inicialmente um levantamento das maiores dificuldades enfrentadas por eles no cotidiano, cabendo-lhes a tarefa de pensar em um projeto de ação voltado para o enfrentamento de tais dificuldades. Cabia à equipe de pesquisadores, agora conhecedores das aflições dessas pessoas, proporcionar-lhes aprendizagens de uso das tecnologias que poderiam ajudar-lhes a intervir em suas práticas de ensino e propiciar aprendizagens de fato aos alunos. Dessa maneira, explicitaram-se os projetos, variados em suas temáticas e problemáticas. Dentre os muitos, cito alguns (D’ABREU, 2010, 2011): “Reescrevendo contos e lendas, para se trabalhar elementos lingüísticos, textuais, com vistas a atacar as dificuldades leitura e produção de textos e histórias”; “Resgatando a autoestima e construindo conhecimentos através das mídias interativas” (visava o fortalecimento dos alunos que se viam inferiorizados ou marginalizados frente ao seu grupo, o que acarretava dificuldades de

aprendizagem para uns e uma formação deturpada para os demais no que se refere ao trato com as diferenças); “Cidadania e meio ambiente” (com intenção de praticar o currículo e a cidadania, promovendo resultados concretos, tais como pesquisas e registros imagéticos do entorno da escola, extrapolando a sala de aula ao trabalhar com os pais).

Outros projetos, vincularam o teatro ao currículo, à alfabetização e valores no uso da multimídia e à musicalização. A contribuição dos alunos do projeto a outros professores e alunos do contraturno da mesma escola, desconhecedores dos recursos midiáticos, promoveu a inclusão digital e impactou sobre as relações assimétricas, dissolvendo a concepção ainda tão presentes no imaginário social de que “professores são detentores do conhecimento, portanto cabe tão somente a eles ensinar”.

Instaura-se, assim, a *diferença em contraposição à repetição*, novas conexões, e inúmeras linhas de fuga ligando-se a outras em novos agenciamentos na escola (DELEUZE E GUATTARI, 1995). Também desfaz-se aquilo que Martín-Barbero entende como a verticalização da relação docente e sequencialidade no modelo pedagógico:

Enquanto permanecer a verticalidade na relação docente e a sequencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive. Por isso, é indispensável partir dos problemas de comunicação antes de falar sobre os meios. (MARTÍN-BARBERO 2000, p. 53)

Posto que na afirmação do autor está contida a compreensão de que a informação e o conhecimento movimentam a sociedade e definem o desenvolvimento social, econômico, democrático e político, é preciso que a escola aprenda a se comunicar com o seu próprio país, indo além de apenas ‘ensinar’ a utilização das tecnologias e mídias na educação.

Entendemos que os projetos de cunho transversal são o embrião da prática. Quando um professor ou professora propõe um projeto de trabalho para a sua turma, ampliam-se os horizontes de ensino e de aprendizagem, pois, apesar da incerteza do *devoir*, tais projetos acionam as vertentes curricular e política, visto que a realidade é imediatamente problematizada. É aí que reside o novo, que Bárcena (2004) nos explicita, pois a novidade para o aluno nem sempre o é para o professor, e a repetição elimina o desafio.

Dessa forma, questionar sobre as dificuldades, tentar solucioná-las, articulá-las ao trabalho com as mídias no contexto do projeto TIME requeria um salto qualitativo na formação para ambos, alunos e professores, ao mesmo tempo em que se travestia de um caráter eminentemente emancipatório. E assim, os professores que aprenderam durante os encontros formativos a produzir jornal televisivo, ensinaram às crianças. Elas, então, produziram jornal com as temáticas do currículo que, por sua vez, problematizava as questões ambientais. Os professores aprenderam sobre Histórias em Quadrinhos (HQs) e, ao terem contato com o *software* HagáQuê, um editor de histórias em

quadrinhos digitais, subsidiaram a compreensão de um novo gênero, o das HQs digitais. A produção do teatro na escola já era conhecido pelos professores e pelos alunos, mas, fotografar, filmar e produzir HQs que narrassem uma nova versão das clássicas histórias da literatura infantil também se revelou uma aprendizagem fascinante para os professores e alunos.

E por que não resgatar, então, a rádionovela? Resgatar a História do Rádio e a passagem da configuração radiofônica à Televisão apresentou-se como um conhecimento novo às professoras, que as levou a visualizar as rádionovelas como pertencentes a um passado distante, anterior ao advento massivo da Televisão e das novelas televisivas. Porém, ao aprenderem a produzir rádio *web*, ensinaram seus alunos a utilizar o software *Audacity*, um editor de áudio, e ainda produzir programas de rádio.

Novamente, o currículo é chamado à ação (trocadilho com a ideia de currículo-em-ação) e as histórias da literatura infantil, lidas em classe são ressignificadas, reescritas e lidas/veiculadas sob a forma de rádionovela para toda a classe. Aqui, o professor se distancia e deixa a cada locutor e seus ouvintes a correção dos aspectos textuais, lingüísticos, entonação e suspense da novela em questão. Todos querem que suas novelas-texto sejam perfeitamente compreendidas por todos os ouvintes e a professora assume nesse momento o papel de ouvinte juntamente com os demais colegas do autor-narrador. Valida-se a aprendizagem da leitura, potencializa-se o letramento, e até as diferentes formas lingüísticas de descrever a realidade ou a ficção foram enfatizadas.

Mas ‘e os alunos com dificuldade de leitura?’ Todos tiveram sua participação nos programas de rádio: uns produziram novelas, outros parlandas, leituras coletivas de pequenos poemas, piadas, receitas culinárias, adivinhações, leram pequenas notícias ou propagandas e, nesse *intermezzo*, corpo e alma dedicados a uma causa maior, gradualmente a “dificuldade” se esvai e dá lugar à autoconfiança e à alegria da superação. E assim, formam-se linhas de fuga contrárias à coerção, aos estigmas das dificuldades de aprendizagem, ou à prisão das não aprendizagens.

As conexões entre a formação dos professores interliga-se nas práticas de ensino com a formação dos alunos nas práticas de aprendizagem destes e, assim, mapas são inventados, compondo uma nova cartografia da sala de aula. Deleuze nos empresta suas palavras ao salientar que:

O que chamamos de um ‘mapa’ ou mesmo um ‘diagrama’ [...] é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo. [...] Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria. (DELEUZE, 1992/2008, p. 47)

## **A experiência formativa é aquilo que se nos atravessa**

Larrosa (2004) nos instiga a pensar o conceito de experiência nos dias atuais, ao afirmar que

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2004, p. 116)

Segundo o autor, a experiência não nos acontece, nos toca ou nos passa devido a alguns fatores que condicionam o mundo contemporâneo: o excesso de informação, geralmente confundido com excesso de conhecimento; e o excesso de opinião, também confundido com aprendizagem, decorrente do excesso de informação, gera a obsessão, fabricação e banalização da opinião. Infelizmente, muitas vezes ter opinião significa estar a favor ou contra algo que circula nos canais da informação. Assim, a opinião mata a possibilidade de experiência.

Outro fator contra a experiência é o tempo: “Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (ibidem, 2004, p. 119). Os estímulos, fugazes e instantâneos, são logo substituídos por outro e por novo estímulo e, imediatamente, por mais outro e a velocidade impede a reflexão. Os acontecimentos em cascata interrompem a formação de conexões significativas, tornando o sujeito contemporâneo voraz por notícias e continuamente insaciável e insatisfeito. E o currículo não deixa de responder a essa lógica da sociedade atual que nega a experiência, banaliza o conhecimento e o confunde com informação e a opinião. No entanto, é possível (ainda) que nossos professores e alunos vivenciem e saboreiem o prazer de aprender pela experiência. O projeto educomusicalização, desenvolvido no interior do projeto TIME nos demonstra isso.

### **EXPERIÊNCIA 1: A Educomusicalização**

A Educomusicalização é um vocábulo inexistente nos dicionários, no entanto pode ser encontrado no *Google*. Educomusicalizar é um “conceito” (DELEUZE E GUATTARI, 2007) criado com base na prática de ensino de uma professora de quarto ano do ensino fundamental que ousou articular a educação, a comunicação e a musicalização no interior do projeto TIME ao desenvolver o projeto: *Saltimbancos: Musicalização, Currículo, Teatro e Comunicação na Rádio Web*. Segundo as palavras da própria professora:

O trabalho com os alunos iniciou-se a partir de direcionamentos curriculares pedagógicos [...] aconteceu envolvendo dimensões midiáticas, culturais, musicais e pedagógicas, inserindo os alunos em processos de mudança que perpassam a sociedade (profa. Cristiane Farias de Lima, ao narrar a experiência de formação de seus alunos a partir da Educomusicalização). (LIMA, 2011, p. 62)

Vivenciar a experiência de *Saltimbancos* levou os alunos ao conhecimento prévio de uma banda de música e, depois, à preparação dos instrumentos musicais por meio da criação e implantação da bandinha na escola. As práticas de leitura e de escrita iniciaram-se com o conhecimento e leitura da história dos *Saltimbancos*, seus personagens e sua essência.

Utilizar a internet para *download* dos vídeos era condição necessária para se ter acesso aos musicais. Ler, reler, recriar reescrevendo a história constituiu-se num processo natural de produção de significados para a turma do quarto ano. Nesse momento a *rádio web* é agregada à aula, à aprendizagem dos alunos, possibilitando a materialidade das produções simbólicas até então apreendidas. Além de aprender a dominar o *software Audacity*, havia que se esmerar na escrita e na leitura. Ao aprender a escrever,

aprenderam também a se posicionar, a expor suas ideias, e compartilhar seus conhecimentos. Uma vez escrita a matéria para a rádio deparavam-se com a necessidade de lê-las. A leitura da produção conduziu o aluno à percepção de como estava estruturado o seu texto, se havia coerência, se estava bem elaborado e bem escrito. [...] a questão estética desenvolvida por eles, mediada pela professora, fez com que houvesse significativa melhoria na escrita, na leitura, na entonação de voz e na dicção. [...] A leitura realizada pela rádio web propunha revelar a tecedura do discurso, interpretá-lo e perceberas mensagens contidas nas entrelinhas, bem como compreender a ideologia discursiva (profª. Cristiane F. de Lima, ao narrar a experiência de formação de seus alunos a partir da educomusicalização). (LIMA, 2011, p. 62).

A experiência de Educomusicalização foi significativamente separada da “fugaz informação” (LARROSA, 2004, p. 117). Ela foi construída pelos alunos e sua professora enquanto “saber da experiência”, a partir das práticas de formação continuada, apre(e)ndidas em parceria com os “intercessores” (DELEUZE, apud GARCIA, 2011) da academia e alunos da escola, estes últimos na vivência de suas práticas de aprendizagem, conforme mencionado anteriormente. A informação foi apenas o início para a produção de conhecimentos efetivos acerca da leitura, da produção textual, da aprendizagem da rádio *web*. Foi também a essência da ampliação da cultura geral em relação à história dos *Saltimbancos*, às questões de composição musical e produção de instrumentos musicais, à argumentação conhecedora, defendida com bases assentadas em conhecimentos acerca das questões veiculadas pela mídia de informação, no caso da rádio *web* produzida pelos alunos. O tempo fragmentado foi substituído pelo tempo necessário à elaboração do processo de ensino e de aprendizagem. A subjetividade permeava corpos e mentes, instigando a

vontade de potência e a constituição de tantas linhas que, certamente, passados dois anos, continuam em conexão por outras tantas experiências na vida desses alunos.

## **EXPERIÊNCIA 2: Alunos-monitores, ‘professores’ de multimídia**

Nem sempre um projeto consegue alcançar, diretamente, todo o universo de professores de uma escola. Fatores como excesso de trabalho, tempo restrito e recursos financeiros limitados são alguns dos fatores que restringem o envolvimento de todo o corpo docente em novas experiências formativas. Mas uma das professoras do projeto, a Joana, da 4ª série, “inventou” (DELEUZE E GUATTARI, 1995) uma forma original para que seus demais colegas (não integrantes do projeto) fossem afetados pela experiência com as tecnologias e mídias: envolver seus próprios alunos no processo de ‘ensinar’ aos demais professores e estudantes da escola. Com isso, ela conseguiu evitar que um grande contingente de alunos se visse excluído das experiências em curso. Surgiram, assim, os “alunos-professores” de multimídia (SANTOS, 2011/2012). Os estudantes da quarta série (atual quinto ano) voltavam à escola no turno oposto às suas aulas e, com consentimento anterior e preparação mútua junto aos professores das demais turmas, entravam em duplas nas salas de multimídia e iniciavam os professores e seus alunos na utilização dos recursos midiáticos.

As temáticas curriculares eram de responsabilidade do professor da turma, contudo, materializá-las usando os recursos tecnológicos era o compromisso dos estudantes da referida 4ª série e vetor de sucesso frente à comunidade escolar no qual estavam imersos. As exigências relacionadas quanto à orientação acerca da responsabilidade, ética na condução da formação, respeito, cooperação, dedicação e disciplina no que tange à realização das tarefas e aprendizagem dos conteúdos de sua série de formação estavam sob a responsabilidade da professora Joana.

Todos os alunos dessa turma se constituíram em ‘professores’ de multimídia, denominação esta dada pelos demais alunos da escola, sob a qual ficaram conhecidos, respeitados e valorizados. Novamente, o rizoma escapa, novas linhas de fuga agora voltadas aos alunos que formam professores. ‘Como isso é possível?’ É possível, por que no rizoma não existem hierarquias nem eixos pivotantes, apenas horizontalidades, intensidades e linhas que se conectam formando novos bulbos e conexões.

## **Considerações finais**

A experiência formativa pautada pela a formação continuada de professores no interior do projeto *Tecnologias e Mídias na Escola* (TIME) demonstra que é possível estabelecer uma horizontalidade entre a formação de professores

e a formação de alunos no que se refere à aprendizagem de ambos, numa abordagem rizomática a partir da vertente Educomunicativa. As evidências produzidas nos mostram que:

- a) Formação de professores, prática de ensino e práticas de aprendizagem são três dimensões que se constituem em multiplicidades e articulam-se ao currículo e à utilização dos artefatos midiáticos e comunicativos. Não há hierarquização entre essas dimensões, apenas linhas que se conectam, sendo, portanto, impossível dissociá-las;
- b) Um projeto ou programa de formação deve considerar a simultaneidade em relação ao que os professores aprendem em situações de formação continuada; aquilo que, ressignificado, ensinam a seus alunos; e às aprendizagens dos estudantes, que por sua vez, promovem novas aprendizagens aos professores. A metáfora aqui não é a do círculo concêntrico mas, sim, a de linhas de encadeamentos, mapas que vão se constituindo conforme o percurso. Apenas o discurso sob a forma de registro em suas múltiplas linguagens pode capturá-lo em sua fugacidade;
- c) Tanto as práticas de aprendizagem quanto as de ensino são ações que mobilizam razão e emoção, *afetos e perceptos*, corpo e subjetividade, conhecimentos e práxis. Essa indissociação gera intensidades e abre possibilidades para o devir, para outras conexões e novos desafios. Não há ensino, tampouco aprendizado destituídos de prazer, posto que Corpo e Razão não se dissociam;
- d) Práticas de aprendizagem e práticas de ensino recusam a repetição. A novidade, uma vez instaurada, deve abrir-se a novas linhas de fuga, à criação de conceitos, como por exemplo, o conceito de Educomusicalização criado por uma professora no interior do projeto TIME;
- e) A formação de professores deve visar a problematização, pois encontra-se assentada na prática social. Esta prática requer que se pense a educação de forma local e global no que se refere aos aspectos políticos, sociais, econômicos, ambientais e educacionais. Assim, as dificuldades, tanto dos alunos quanto dos professores, devem ser assumidas e problematizadas sob a forma de metodologias de ensino e de aprendizagem que articulem o enfrentamento e a superação;
- f) Crianças também podem contribuir com a formação de professores e de outros estudantes, basta que lhes sejam dadas as possibilidades. Confiar no aluno que aprende é fundamental para a superação de seus medos e inseguranças. Estudantes fortalecidos criam novas linhas de fuga, corresponsabilizam-se consigo mesmos, com suas aprendizagens, com sua escola, com sua localidade e transformação de seu entorno, e até com a inclusão no mundo digital de outros professores da escola, conforme experienciado pelos alunos monitores do 5º ano aqui descritos.

Assim, o TIME nos mostrou que Práticas de Ensino não são dissociadas das Práticas de Aprendizagem e entre estas não pode haver hierarquizações. Currículo, didática, ensino e aprendizagem, ética, responsabilidade e compromisso político devem permear o processo formativo, que é múltiplo e horizontal em sua natureza. Verticalizá-lo é contrariar os fluxos do saber e da experiência.

## Referências

- BÁRCENA, F. A aprendizagem do novo: Reflexões sobre a tragédia do começo. In: GERALDI, C.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.). **Escola Viva: elementos para a construção de uma Educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- CAMARGO V. R. T.; FERREIRA, E. et al. A Construção da cultura midiática no universo educacional: linguagens e diálogos. In: D'ABREU, J. V. V.; GARCIA, M. F. et al. (Orgs.). **Tecnologias e Mídias Interativas na Escola: Projeto TIME**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2011.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARDOSO JÚNIOR, H. R.; SANTANA, R. D. **Inconsciente-multiplicidade: conceitos, problemas e práticas segundo Deleuze e Guattari**. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.
- D'ABREU, J. V. V. Concepção, implantação e desenvolvimento do projeto Tecnologias e Mídias Interativas na Escola (TIME). In: D'ABREU, J. V. V.; GARCIA, M. F. et al. (Orgs.). **Tecnologias e Mídias Interativas na Escola: Projeto TIME**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2011. p. 29-51.
- DELEUZE G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Vol 1.
- DELEUZE G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2007.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 7ª reimpressão 2008.
- DOMINGUES, R. P. Paradigma ético-estético-político e suas implicações para a infância: uma reflexão acerca de alguns casos clínicos da psicanálise infantil. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, Memória e Currículo, 6).
- GARCIA, M. F. **A produção do conhecimento na escola pública por meio da pesquisa: o projeto "Ciência na Escola"**. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2002.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.). **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- LIMA, C. F. Educomusicalização, rádio web e leitura: uma experiência. In: D'ABREU, J. V. V.; GARCIA, M. F. et al. (Orgs.). **Tecnologias e Mídias Interativas na Escola: Projeto TIME**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2011.
- 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.

SANTOS, J. C. D. A inclusão digital na escola pública: projeto tecnologias e mídias interativas na escola (TIME). In: D'ABREU, J. V. V.; GARCIA, M. F. et al. (Orgs.). **Tecnologias e Mídias Interativas na Escola: Projeto TIME**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2011.

**Endereço para correspondência:**

Vera Regina Toledo Camargo  
Universidade de Campinas – UNICAMP  
Cidade Universitaria Zeferino Vaz Unicamp  
Caixa Postal 6060  
13083-970 Campinas, SP, Brasil  
E-mail: <[verartc@unicamp.br](mailto:verartc@unicamp.br)>

Recebido em: jun./2014

Aceito em: ago./2014