



produção e circulação  
do conhecimento das/pelas  
**JUVENTUDES**

---

O Programa de Extensão  
**Pensar Jovem**

**Carla Barbosa Moreira**  
(organizadora)



**Carla Barbosa Moreira**  
(organizadora)

produção e circulação  
do conhecimento das/pelas  
**JUVENTUDES**

---

**O Programa de Extensão**  
**Pensar Jovem**





## ► SUMÁRIO

- 05 Apresentação  
*Carla Barbosa Moreira*
- 11 Prefácio: Pensar Jovem, reinventar a educação e o Brasil  
*Luciano Mendes*

### Artigos

- 15 Da necessidade ou não de pensar o que é um pensar-jovem  
*João Batista Santiago Sobrinho*
- 27 Extensão, cultura e sociedade: uma reflexão sobre as especificidades das ações extensionistas em um câmpus do interior  
*Alex Alves Fogal, Bárbara Del Rio Araújo e Cristiane Felipe Ribeiro de Araújo Côrtes*
- 43 Letramento científico e comunicação pública da ciência: desafios e experiências  
*Raphael Freitas Santos e Tália Santana Machado de Assis*
- 61 Curso de redação do Enem: contribuições para a escrita de texto dissertativo-argumentativo no ensino médio  
*Anna Caroline Souza de Paula, Cecília Marques Buccini Siqueira e Gláucia do Carmo Xavier*

## Relatos de experiência

- 74 Pensar Jovem, pensar na formação do sujeito  
*Daniel Botelho*
- 81 Pensar Jovem: discurso, edição e divulgação do conhecimento  
*Alexsandra Santos Reis, Jaqueline Araújo da Silva  
e Vivian Cristine Teixeira*
- 97 Entre o abandono e o equívoco: pandemia e o ensino remoto  
nas escolas estaduais mineiras  
*Karina Fonseca Soares Rezende*
- 107 O audiovisual e a divulgação científica:  
experiências de uma produção colaborativa  
*Suzi de Andrade Leite*
- 117 Relato de experiências de uma jovem extensionista  
*Nathália Roberta Araújo de Carvalho*
- 124 Reflexões sobre outras possibilidades de escrita no processo  
de empoderamento social  
*Thalyta Martins Gonzaga*
- 131 Reflexões sobre a transformação de projetos científicos em  
programas de rádio  
*Isabelle Teotônio Campos*
- 140 SOBRE OS AUTORES

## ► APRESENTAÇÃO

Carla Barbosa Moreira

**PENSO** que lembrar a história de um projeto de extensão é situá-lo em seu estágio primeiro, em que tudo ainda é um devir. A extensão apenas se efetiva nas contradições que enfrentamos num fazer, com e para o outro; dentro e fora da escola. Há inúmeros caminhos já testados no universo do ensino e o mesmo se pode afirmar sobre a ciência. Ainda que não venham jamais a se completar, posto que estão sempre em movimento e criação, defendo que nenhum deles apresenta tanta potencialidade para a experimentação, para a inserção e para transformação social de um jovem quanto a extensão.

Em curtíssimas palavras, o projeto Pensar Jovem ([www.pensarjovem.com](http://www.pensarjovem.com)) tem a ver com muitas outras apostas. Enquanto professora que atua em três diferentes níveis de ensino (ensino médio/técnico, graduação e pós-graduação), sempre me interessaram processos formativos que demandem de estudantes pensar sobre suas relações e suas práticas em sociedade, bem como exporem – ou retornarem – academicamente e a ela mesma o modo como o fazem. O convite do Prof. Luciano Mendes para que eu, como professora do CEFET-MG, pensasse em uma proposta para incluir estudantes da educação básica no Programa Pensar a Educação, Pensar o Brasil: 1822-2022 foi o gatilho para propor esse projeto. Surgiu, então, o Pensar Jovem: Fazer Sentido; hoje, Pensar Jovem, Programa

de Extensão iniciado em 2020, composto de discentes e docentes de três níveis de ensino do CEFET-MG: ensino médio (técnico integrado), graduação (Letras: Tecnologias de Edição) e pós-graduação (Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens/CEFET-MG, linha Discurso, Mídia e Processos Discursivos).

João Batista Santiago Sobrinho abre a seção “Artigos” deste livro. Acompanhando o projeto desde o início pelas mídias sociais, procurou-me para me interrogar sobre o que compreendemos por “pensar-jovem”. Trocamos algumas ideias e lhe propus que debatesse conosco – estudantes e docentes extensionistas – o questionamento, apresentando-nos também sua abordagem. O texto “Da necessidade ou não de pensar o que é um pensar-jovem” propõe a desconstrução de lógicas binárias, modelos hierarquizantes, a repetição, que orientam para a contramão da jovialidade do pensamento.

O artigo de Alex Alves Fogal e Bárbara Del Rio Araújo (extensionistas do Pensar Jovem convidados para proporem ações e divulgarem atividades realizadas pela comunidade interna e externa do CEFET-Nepomuceno e interior de Minas Gerais), em coautoria com Cristiane Felipe Ribeiro de Araújo Côrtes, discute especificidades de ações extensionistas no interior e o modo como têm atuado para superarem obstáculos e promoverem a comunicação integral entre realidades díspares.

Também docentes extensionistas na primeira fase do projeto, Raphael Freitas Santos e Tália Santana Machado de Assis nos trazem uma importante reflexão com o texto “Letramento científico e comunicação pública da ciência: desafios e experiências”. Apontam desafios e experiências exitosas no âmbito do CEFET-MG capazes de despertar vocações científicas entre os jovens, problematizando ainda a importância do acesso às informações. Ressaltam, nessa esteira, a interação e troca de saberes entre comunidade universitária e sociedade, como o faz o Pensar Jovem e, como seu

desdobramento, o projeto extensionista Salve Ciência, proposto pelo Prof. Raphael Freitas Santos.

Encerrando os artigos aqui reunidos, o texto das discentes Anna Caroline Souza de Paula, Cecília Marques Buccini Siqueira e da Profa. Gláucia do Carmo Xavier, intitulado “Curso de redação do Enem: contribuições para a escrita de texto dissertativo-argumentativo no ensino médio”, analisa a escrita de doze texto de uma aluna, apresentando os desafios e avanços que apresentam a partir de sua participação no Curso de Redação do Enem (IFMG, câmpus Ribeirão das Neves), que constitui um projeto de ensino realizado por professores(as) das Instituição. Destaco e agradeço a contribuição do referido projeto para ações extensionistas do Pensar Jovem, ao produzirem material audiovisual para circulação do conhecimento dessa tipologia textual.

A seção “Relatos de Experiência” foi produzida com o objetivo de os(as) autores(as) relatarem suas atuações e/ou aprendizagens. Abrimos esta seção com o relato de experiência de Daniel Botelho, ex-aluno do CEFET-MG/Nepomuceno. Em seu texto “Pensar Jovem, pensar na formação do sujeito”, Daniel relembra uma diversidade de atividades extensionistas das quais fez parte no Pensar Jovem, bem como os três cursos e duas palestras promovidas pelo Programa. O extensionista cita o aprendizado que obteve não só com eles, mas com a condução de *lives*, com os conhecimentos que embasaram sua atuação em outro programa de extensão, bem como o trabalho que conseguiu durante as eleições a partir desses conhecimentos.

As então mestrandas do Posling (CEFET-MG) Aleksandra Santos Reis, Jaqueline Araújo da Silva e Vivian Cristine Teixeira também tiveram participação como extensionistas do projeto. No texto “Pensar Jovem: discurso, edição e divulgação do conhecimento”, à luz da Análise do Discurso materialista, as autoras problematizam o lugar que o Pensar Jovem: Fazer Sentido ocupa no

espaço enunciativo universitário, enquanto um projeto de divulgação do conhecimento compartilhado pelos jovens de escolas públicas. Respectivamente, sendo as duas primeiras extensionistas professoras e, a última, jornalista atuante na divulgação científica, elas trazem também suas experiências para pensar a atuação desses estudantes ao produzirem e fazerem circular o conhecimento. Resalto ainda que Vivian e Jaqueline seguiram no Projeto após finalizarem suas pesquisas de mestrado, contribuindo para a formação de outros(as) extensionistas. Jaqueline Araújo ainda segue atuante, à frente do Rádio e em outras produções, inclusive em atividades de coordenação. A extensionista, apesar de formada em Letras, atua no setor de mídias digitais, assim como outros dois ex-estudantes do curso de Letras, sendo que uma, Anna Santos, retornou como voluntária do Projeto.

Já a reflexão da Profa. Karina Fonseca Soares Rezende, que atuou na Rede Estadual de ensino de Minas Gerais no contexto da pandemia, é intitulada “Entre o abandono e o equívoco: pandemia e o ensino remoto nas escolas estaduais mineiras”. Durante a pandemia, a convidamos a participar de um dos programas que o Pensar Jovem produziu, com o fim de apresentar à comunidade os problemas enfrentados por estudantes e professores(as) da rede estadual e a proposta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) para um “Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)”. Sua experiência e análise do processo inclui sua expectativa e testemunhos de estudantes, frustrados diante de problemas referentes às aulas remotas, aplicativos e Plano de Estudos Tutorado e produção de material didático.

A extensionista Suzi de Andrade Leite, no texto “O audiovisual e a divulgação científica: experiências de uma produção colaborativa” nos apresenta sua participação em uma experiência colaborativa de produção audiovisual, compreendido por ela como uma importante ferramenta de divulgação do conhecimento. A ex-

graduanda do curso de Letras: Tecnologias da Edição, também com formação em cinema, não apenas atuou em diferentes frentes, mas atendeu às solicitações de apoio na formação de outros extensionistas após sua saída. Além disso, no curso de Letras, na disciplina Oficina de Edição e Revisão de Textos II, ministrou a palestra “Aspectos de produção e revisão de textos em espaços enunciativos informatizados: redes sociais”.

Primeira extensionista do Pensar Jovem, ainda como estudante do ensino médio no CEFET-MG, Nathália Roberta Araújo de Carvalho permanece no Programa como voluntária mesmo após sua entrada na universidade. Seu “Relato de experiências de uma jovem extensionista” é um texto que não apenas descreve o conjunto das várias atividades e produções por ela realizadas, mas se encaminha para justificar o modo como sua atuação, de alguma forma, pode contribuir para que a sociedade reconheça a importância da emancipação intelectual.

Thalyta Martins Gonzaga nos apresenta suas “Reflexões sobre outras possibilidades de escrita no processo de empoderamento social”. A estudante do curso de Letras: Tecnologias da Edição, em sua segunda graduação, discute, metodologicamente, o processo de criação de conteúdo para as redes sociais do Pensar Jovem, bem como o processo de empoderamento a partir da autoria e da escrita em postagens e respostas nas redes sociais do Pensar Jovem.

Por fim, o texto de Isabelle Teotônio Campos, então graduanda do curso de Letras: Tecnologias da Edição, do CEFET-MG, intitula-se “Reflexões sobre a transformação de projetos científicos em programas de rádio”. Tendo atuado em todas as frentes do Pensar Jovem e tomando-o como objetivo de investigação de seu TCC, a extensionista também participou de evento científico em coautoria com Nathalia Roberta e com a coordenadora do Pensar Jovem. Esse artigo foi premiado em congresso e publicado em revista científica B2. Em seu texto, discute sua atuação nos programas de rádio,

abordando a captação de projetos de iniciação científica envolvendo estudantes da educação básica, adequação e concretização dos programas de rádio.

Agradeço imensamente às(aos) extensionistas, professoras(es), convidadas(os), ao Prof. Luciano Mendes, aos projetos inspiradores Pensar a Educação a Educação, Pensar o Brasil: 1822-2022 e Encidis (LAS-UFF), ao DEDC/CEFET-MG, à Fiocruz/René Rachou, à Rádio UFMG Educativa, à equipe da LED, em especial ao Prof. José Muniz, e a tantas outras pessoas que ajudaram a construir essa história e materializá-la em livro. Os artigos e relatos que aqui se apresentam contam um pouco dela, a partir do modo como cada um(a) nela se colocou e soube se movimentar; deslocar(-se). Façam boas leituras e sejam bem-vindos ao Programa de Extensão Pensar Jovem (DEDC/CEFET-MG)! ■

## ► PREFÁCIO

# Pensar Jovem, reinventar a educação e o Brasil

Luciano Mendes

**AO COMEÇAR** a escrever este prefácio, a minha tentação primeira foi a de falar que o fundamental deste livro é o projeto de extensão que lhe dá sustentação e a relação densa que nele se estabelece entre a escola básica e a universidade. Esse é, sem dúvida, um aspecto muito importante e alvissareiro para todes nós. No entanto, o livro representa bem mais do que isso.

Quando um grupo de adolescentes e jovens se dispõe, na companhia de gerações anteriores, a organizar e levar a cabo um projeto de reinvenção da própria formação e da educação de seus pares, é da reinvenção do mundo que se trata. E isso, em tempos tão sombrios, é um alento para o corpo e para o espírito!

Há muitas coisas boas no mundo, em todos os mundos, e uma delas é que eles, assim como a vida, são incompletos, inconclusos e abertos às invenções. Mas assim o é, também, com o humano, que se reinventa e se reconstrói a cada sujeito que recebemos no mundo, a cada nova geração que se estabelece.

Se, como adultos e adultas que já habitamos o mundo antes deles e delas chegarem, temos como obrigação e imperativo ético protegê-los das intempéries que lhes aguardam, por outro lado é

preciso sempre e sempre lembrar a quem chega das coisas boas que caracterizam a vida adulta, assim como convidá-las/os a fazer parte deste mundo, assumindo as responsabilidades que, nele, lhes cabem.

A mesma modernidade que produziu a noção de infância idílica e a adolescência como fase problemática, também produziu a vida adulta como uma des-graça, marcada pelo trabalho, pela responsabilidade, pelo cansaço. Não é sem motivo que na produção cultural para a infância sempre e sempre se repete que é preciso aproveitar essa fase da vida, como se ela fosse o melhor momento do humano.

As crianças, sábias que são, nunca acreditaram nisso. São as gerações adultas, que já se esqueceram o que foi as suas infâncias, que teimam em repetir o mantra que lhes foi ensinado. No entanto, enquanto isso, quem lucra é o capital, produzindo mil negócios com a infância e para a infância e cultivando a vida adulta como naturalmente triste e sem alegrias.

Nunca é demais lembrar que sujeitos tristes e adultos infantis são péssimos agentes políticos. A política é o mundo por excelência dos adultos. E uma coisa muito boa de projetos como o Pensar Jovem é que eles são escolas de aprendizagem da política, de suas linguagens, de suas linhagens, de seus limites e possibilidades. É este aprendizado que, muitas vezes, a própria escola quis e quer negar às novas gerações, empanturrando-as de conteúdos e mais conteúdos de física, matemática, história...

Ora, a escola é, por excelência, o espaço de transição entre o privado da casa e da família e o espaço público da política, já dizia Hannah Arendt. A escola não tem o objetivo de formar para a escola, mas para a vida, para a política, para a convivência societária. E, nesta convivência, o trabalho é fundamental, mas não é tudo. Como diz o ditado, a gente deveria trabalhar para viver, e não viver para trabalhar!

A vida é trabalho, é bem certo. Mas não é trabalho no sentido da mera subsistência, mas de cuidado e reinvenção de si, dos outros e do mundo, aí incluindo, de forma cada vez mais inexorável, o cuidado com o planeta e com todas as espécies que o habitam. É desse cuidado, em boa parte, que se fala no Pensar Jovem. É uma utopia. Mas, ao repor a utopia como horizonte de expectativa de todos nós, estes e estas adolescentes e jovens, em fina sintonia e companhia com adultas/os cuidadosos/as, nos mostram que um outro mundo é possível. Ter a disposição de dar o primeiro passo é um grande desafio, mas este, eles e elas já venceram e, por isso também, devemos agradecer-lhes!

Obrigado, pessoal do Pensar Jovem! ■

# ARTIGOS

## ► Da necessidade ou não de pensar o que é um pensar jovem

João Batista Santiago Sobrinho

*ele mudou o que significa pensar,  
'pensou de outra maneira'*  
(Deleuze, 1992, p. 69)

**CHAMOU-NOS** a atenção o título do Programa de Extensão “Pensar Jovem”, coordenado pela professora Carla Moreira, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, que delega o protagonismo do pensamento-jovem aos estudantes, singularidades, interessados nessa aventura do pensamento. Gostamos muito do pensar-jovem, o qual, em modos da filosofia deleuze-guattariana, chamaríamos, ao invés de projeto, uma experimentação ou intenção. Experimentação, palavra tão importante ao pensamento, pois nos parece exatamente isso que fazemos ao tentarmos produzir algo. A experimentação é, também, uma dimensão do inacabamento das experiências do pensamento ante o eterno retorno da diferença que pede, portanto, novos conceitos para novos devires. Segundo Deleuze e Guattari, pensamos com a filosofia, com a arte e com a ciência. Estamos sempre tateando no que diz respeito a conhecer algo. Nesse sentido, buscamos nas expressões do pensamento artístico, filosófico e científico um pensar, mas um é uma multiplicidade. O pensamento se daria no encontro dessas três

linhas de pensar que concomitantemente ocorrem ao pensamento, ao instante de pensar. E essas três linhas são a expressão do que se passa e se passará conosco neste breve texto-encontro ao experimentarmos essa perspectiva sobre a necessidade ou não de se pensar o que é um pensar-jovem.

Somos uma singularidade em fusão com outras singularidades e, como tais, somos também multiplicidades e o somos em confusão com outras singularidades num dado *socius*, este que é a expressão do conservadorismo que deseja, justamente, o banimento de outras perspectivas que não reforcem esse conservadorismo. Essa fusão com o que vemos na confusão não significa uma fundição, mas uma aliança desejante em relação de corte e fluxo. E o desejo, na perspectiva deleuze-guattariana, é produção, não falta. Faz-se o corte para possibilitar o fluxo. O fluxo atravessa o corpo que é afetado, e o corpo afeta o fluxo que leva do corpo algo consigo. Assim, as relações entre singularidades se dão. O corte é o momento do contato entre singularidades e o fluxo é o momento que já se encaminha para outra relação. O desejo é a força vital de uma singularidade.

“Note-se e medite-se. Para mim mesmo, sou anônimo; o mais fundo de meus pensamentos não entende minhas palavras; só sabemos da gente mesmo com muita confusão” (Rosa, 1967, p. 138). Essa frase de João Guimarães Rosa é uma contraefetuação, uma saída, de certo modo, da estranha frase de um oráculo que nunca entendemos: “Conhece a ti mesmo”. Como conhecer a mim mesmo se o próprio eu é uma invenção e se a produção das singularidades, multiplicidades – todas as coisas existentes – ocorre nas alianças, nas relações rizomáticas que entre essas devêm e se estabelecem em meio a velocidades de lentidões?

Desse modo, estamos aqui, neste momento e outros, em busca desse âmbito, o âmbito das relações, cortes/fluxos entre o território e a terra, das fusões com outras perspectivas que tenham em conta a busca de um construtivismo-pensamento que passe, por

sua vez, pela diferença. O que nos distancia do pensamento metafísico. Esse é o maior desafio de todos os tempos, esse distanciamento-esquecimento, considerando nosso forte apego à identidade e à reconhecimento ou repetição do mesmo ou pensamento do mesmo, quer dizer, nossa filiação à decalcomania como conhecimento. Não desejamos isso, desejamos inverter o platonismo. Desvestir os olhos da ilusão da ideia, como causa, princípio, que ativa o pensamento.

Nesse caso, o de um pensar-jovem, o que ativa um pensamento é a violência de um signo, esse que é, também, uma multiplicidade. Mesmo o sentido:

o expresso não existe fora de sua expressão. Daí porque o sentido não pode ser dito existir, mas somente insistir e subsistir. Mas por outro lado, não se confunde de forma nenhuma com a proposição, ele tem uma objetividade completamente distinta (...) [paradoxalmente] o sentido não existe fora da proposição. (Deleuze, 2000, p. 22-23)

Para intensificar a dimensão múltipla das singularidades, Deleuze e Guattari criaram o conceito de rizoma. O rizoma é uma saída do pensamento arbóreo, dicotômico, estrutural. O modelo arbóreo e dicotômico do pensamento como representação – a própria metafísica – é um modelo que estanca a dimensão criativa da vida, do desejo, da linguagem, impondo-lhe regras fixas:

um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo (...). Não se sai, assim, do modelo representativo da árvore ou da raiz-pivotante ou fasciculada (por exemplo, a árvore chomskiana associada à sequência de base, representando o processo de seu engendramento segundo uma lógica binária). Variação sobre o mais velho pensamento. Do eixo genético ou de estrutura profunda, dizemos que eles são antes de tudo princípios de decalque, reprodutivos ao infinito. (Deleuze e Guattari, 2011, p. 29)

A decalcomania, a raiz-pivotante (fixadora), a lógica binária, são variações do “mais velho pensamento”. O pensamento jovem seria aquele que foge à decalcomania do estruturalismo, do fundamento, da dialética, da racionalidade, dos modelos que se repetem e impedem o pensamento e sua jovialidade que é, justamente, a produção de novos modos de pensar para além das formas instituídas. Modos de pensar que dão voz às minorias, aos sem vozes ou cujas vozes destoam dos ouvidos do Estado. Foge aos modelos hierarquizantes, à verticalidade hierarquizante imperial, e escorre para a horizontalidade rizomática da terra.

O platonismo, durante séculos e séculos, manteve a hegemonia do pensamento e continua difundindo seu modelo hierarquizante do mundo das ideias que expressa o mundo a partir de uma instância fora, uma instância perfeita (o mundo inteligível) para uma instância imperfeita (o mundo sensível). Cria, portanto, um modelo dialético hierarquizante. Numa espécie de altura em que o filósofo grego instaura o bem, o belo e Deus. Um Deus único que será antropomorfizado pelo ocidente e capaz de alterar o destino do sujeito. No mundo sensível instalam-se os sujeitos que se arrastam sobrepujados por essa perfeição inatingível platônica. Utilizamos “sujeito” e não singularidades, como crítica a esse indivíduo – não dividido – como uma espécie de crença difundida por ciências régias e por outras formas imperiais de difusão da linguagem, mas de fato eles são singularidades, ainda que não se reconheçam como tais.

O platonismo é uma perspectiva, a perspectiva socrático-platônica que caiu nas graças dos filósofos subsequentes – sem generalizar – desejosos de um modelo e, dessa forma, tantas vezes repetido, esse modelo firmou-se e se transformou em senso comum. O fato é que o modelo platônico de racionalidade se tornou quase hegemônico a certa altura. E nele não cabem a diferença, o caos, o desejo, a imaginação, o corpo, as minorias, os nômades. Dele, também a arte, a poesia, foram banidas como formas de pensamento.

Ao modelo do pensamento platônico, diferente do pensamento imanente que adotamos neste texto, os dois filósofos o chamam de “imagem do pensamento com imagem” – o pensamento com imagem é o pensamento que parte de uma imagem dada, de uma causa inicial, ideia, fundamento etc. Por sua vez, o pensamento imanente é aquele da imagem do pensamento sem imagem e nasce jovem, a cada vez, e a cada vez em que se vai pensar um problema. E pensamos muito pouco, considerando o automatismo vago do cotidiano e a ausência propriamente de criação no pensamento. O pensamento que cria, não a partir de um paradigma, mas cria sua própria imagem no pensamento, a partir de um plano de imanência que faz um corte/crivo no caos. O plano é feito de conceitos: sem plano não há conceitos e sem os conceitos não há plano, pois são singularidades distintas. E para construir, criar esse plano, cria-se um personagem conceitual para a filosofia ou uma figura estética para a arte, cujo plano é de composição, e a produção do pensamento ocorre por sensações, afectos e perceptos, plasticidades, não sentimentos. A ciência pensa por functivos, funções. Cria-se o plano para pensar-jovem os problemas num processo criativo ao invés do “pensamento-velho cujo plano já está estabelecido”. Nesse caso, o pensamento é velho porque parte de uma imagem dada para encaixar o que vai pensar a partir dessa imagem paradigmática. Ele não é velho por antiguidade.

Toda singularidade é única, múltipla e distinta das outras com as quais se relaciona. O plano do pensar-jovem ou da imagem do pensamento sem imagem já se encontra pré-dado – sem ser um fundamento, um princípio –, ele se forma concomitante ao acontecimento que leva à experimentação do que o pensamento vai pensar. O pensamento vai tratar de um problema, como dito antes, e para tanto ele se utilizará de conceitos (filosofia), sensação, afectos e perfectos (arte) e functivos (ciência).

Com essa tríade de pensamentos nos desterritorializamos, fugimos da repetição do mesmo e vamos ao encontro da repetição da diferença. Nem mesmo num agenciamento de ácaros se poderá encontrar um que seja idêntico ao outro. Fugir é criar saídas ante os aprisionamentos do que se quer como pensamento único, isto é, fugir das controladorias massacrantes do capitalismo, do Estado, enfim, dos dispositivos que nos impedem de pensar, ou seja, criar.

Certamente há no pensamento-velho aquilo que é contemporâneo ao pensamento-jovem. Mas há também, no pensamento-jovem, muito a se desanuviar do pensamento-velho. E este texto se inclui aí nesse movimento de desanuviação da repetição. O pensamento velho estaria, por exemplo, no próprio envelhecimento do conceito diante da multiplicidade de questões e problemas que devêm. “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (Deleuze e Parnet, 1998). Chegamos à terra no meio do movimento e saímos dela no meio do movimento. O devir é sempre devir da diferença, no entanto o sobrecodificamos em nome de um legado metafísico, religioso, racionalista, iluminista, positivista etc. Cabe ao pensamento viabilizar-se sempre diante dos novos problemas que devêm nos agenciamentos ou problemas criados pelo próprio artista, filósofo e cientista. Vejam, o pensamento é sem idade, mas ele pode ser repetição do mesmo ou repetição da diferença, respectivamente velho ou jovem. Com efeito, a idade do pensador não qualifica o pensado.

Num dado momento, Deleuze e Guattari chamaram essas relações entre singularidades de máquinas desejanças – no livro *Anti-édipo*, tudo são máquinas: “Há somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora, máquinas com seus acoplamentos, suas conexões” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 11). Acreditamos que com o termo máquina os filósofos franceses chamam a atenção para os acoplamentos “além do bem e do mal”. Fazemos “zilhões”

de acoplamentos visíveis e invisíveis, a despeito e também com o modelo organizativo da racionalidade encaixotante do desejo que, se em si mesmo é revolucionário, pode gangrenar, redipianizar ou fascistizar nesses acoplamentos conservadores. Também pode ser tubularizado, contido, castrado, por lógicas binárias ou moldes tri-nários como o “eu-papai-mamãe” freudiano. A máquina-desejante não diz respeito à máquina técnica, ainda que possa acoplar-se com ela. São máquinas distintas.

As máquinas que logo somos serão chamadas pela filosofia da imanência, com a qual pensamos, de máquinas desejantes num primeiro momento e, num segundo momento, serão chamadas de agenciamentos. Aquilo que somos e onde somos, o somos entre o território e a terra nas relações que estabelecemos com outras singularidades com as quais convivemos e que se movem em virtude também de uma produção desejante, sempre em relação com outras singularidades, isto é, outras produções desejantes numa confusão veloz e lenta de corte/fluxo, como já dissemos antes, na qual se pede apenas um pouco de ordem. Porém, nos relacionamos com muitos fluxos ao mesmo tempo. Não somos um “eu”, um centro estático. Bem como não produzimos, criamos, desejamos, porque falta algo. O desejo é produção em excesso e precisa de uma prudência, mas uma que não estanque o desejo. O inconsciente é uma fábrica, não um teatro. O inconsciente é produção de desejo. Conforme Deleuze e Guattari, utilizando-se do pensamento de Clément Rosset, de seu livro *A lógica do pior*:

Sempre que se insiste numa falta que faltaria ao desejo para definir o seu objeto, o mundo se vê duplicado por um outro mundo, seja qual for, segundo este itinerário: o objeto falta ao desejo; logo, o mundo não contém todos os objetos, falta-lhe ao menos um, o do desejo; logo, existe um objeto, alhures, que contém a chave do desejo (um, que falta ao mundo). (Deleuze e Guattari, 2011, p. 43)

A falta é a criação de um pensamento não afirmativo e decorrente de mitos, verdade, assim como o complexo de Édipo é decorrente de uma tragédia grega que, conforme os dois filósofos, transforma o inconsciente num teatro. Porém, para eles o inconsciente é uma fábrica, isto é, produção. Não que o problema edipiano não possa existir, mas não enquanto fórmula aplicável a todos, e quando é assim, ele castra o desejo.

Os agenciamentos são uma espécie de contexto em que as coisas ocorrem. E se trata de situações que nunca mais acontecerão novamente. Heráclito de Éfeso, já havia nos alertado para isso antes de Platão. Heráclito diz:

“Para os que entrarem nos mesmos rios, outras e outras e outras são as águas que por eles correm... Dispersam-se e... reúnem-se... juntas vêm e para longe fluem... aproximam-se e afastam-se.”  
[Ainda, nesse sentido,] Segundo a interpretação platônica, aceite e desenvolvida por Aristóteles, Teofrastos e os doxógrafos, esta imagem do rio foi empregada por Heráclito para sublinhar a absoluta continuidade da mudança em cada uma das coisas: tudo está em perpétuo fluir como um rio. (Kirk; Rave; Scholfield, 1994, p. 202)

De certa forma, parece-se com aquilo que Nietzsche chama de fato e que Deleuze e Guattari chamam de acontecimento e que só pode ser interpretado. Mas, como no acontecimento, não captamos nada, mas somente aquilo que captamos com a linguagem, isto é, interpretamos, de algo cuja existência é por demais efêmera para que possamos captá-la. O que temos dos acontecimentos é uma espécie de resto e, a esse resto, interpretamos por intermédio da linguagem. O que estamos dizendo é que existimos na multiplicidade que somos e nas relações que estabelecemos com outras multiplicidades, como essa que estabelecemos com o pensamento-jovem, e o fazemos entre o território que somos e a Terra sem mistificação.

Mário de Andrade disse: “eu sou trezentos, trezentos e cinquenta”, embora sejamos infinitamente mais que isso e o poeta quer dizer exatamente isso. Nesse sentido, não pensamos afirmativamente na ideia de identidade, mas com a ideia que firmamos aqui, ou seja, de que somos singularidades, então, multiplicidade desejanter. O fato de sermos singularidades distintas, diferenças, vemos aí uma expressão de recusa ao identitarismo.

Heidegger é um dos maiores filósofos do século XX, mas não esqueçamos da infeliz escolha do filósofo em relação ao nazismo. Embora seja assunto tão próximo de nós nesse momento, trataremos apenas da relação heideggeriana com o pensamento. O nazismo é uma gangrena no pensamento, e sabemos na carne o estrago que isso pode fazer ainda agora. Ao mesmo tempo tratamos dele, sim, pois esse é um dos territórios em que o pensamento – enquanto pensamento da diferença – não é possível, mas há outros territórios: o senso-comum, a opinião, o bom senso, a semelhança, a analogia, por exemplo, que propiciam, por suas vezes, o conservadorismo que gera a repetição de Estados totalitários. O nazismo e o fascismo entram no *roll* das forças que produzem nihilismo. Eles estão ligados à hierarquia e à repetição do mesmo como tantas outras forças despóticas. O que deseja o nazismo? A morte do outro. A morte de tudo que não for nazista. A morte da diferença. Esse controverso filósofo alemão dirá que “o gravíssimo em nosso tempo grave é que ainda não pensamos” (Heidegger *apud* Schneider, 2005, p. 128).

O salto para pensar, segundo o filósofo alemão, exigirá o que ele chama de destruição da metafísica e que pode ser traduzido por desconstrução e, ao mesmo tempo, uma insistência na pergunta: o que significa pensar? Sabemos que são estas poucas linhas para experimentarmos tão árduo assunto. Mas o filósofo tem suas razões. Paramos de nos perguntar o que é pensar porque temos uma espécie de certeza de que sabemos pensar e que, então, não precisamos

perguntar mais sobre o que é pensar. Um outro filósofo, Descartes, antes de Heidegger, disse “Penso, logo existo” e isso se transformou num mantra, isto é, numa crença.

A frase do Heidegger, extremamente radical e importante, terá, de certa forma, uma resposta dada por Guattari e Deleuze – o primeiro psicanalista, sem formação propriamente acadêmica, mas estudioso e aluno de Lacan, que aproxima Deleuze de uma outra psicanálise que culminará na esquizoanálise; o segundo, o filósofo Gilles Deleuze, levará a Guattari uma antifilosofia. Esses dois pensadores nos introduzem ao pensamento jovem, o pensamento como criação e não como repetição. E eles se encontram logo depois da greve dos estudantes franceses que pensaram jovem em maio de 68, criando um extraordinário momento de desejo de mudanças que inspirará o filósofo e o psicanalista a pensar, isto é, a mudar o curso do pensamento por outras vias. E se trata de uma proposta muito simples que, em virtude de velhas razões dogmáticas<sup>1</sup>, vamos esquecendo: pensar é criar. Se a proposta é simples, a execução é complexa e demanda separarmos, de certa forma, o que é a reconhecimento, decalque, do que é criação, pensamento. Para Deleuze e Guattari, o papel da filosofia, da arte, como da ciência, é criar novas formas de pensamento.

Mas para responder, em certo sentido, o filósofo Heidegger, foi preciso que os dois filósofos franceses avançassem no desmonte do pensamento que insiste em dizer que pensar é decalcar, copiar, isto é, partir de uma ideia e repeti-la. Praticamente se fez apenas isso ao longo de vários séculos. Sem generalizar, essa é a história da metafísica, o pensamento recongnitivo desde Platão aos dias de hoje. Deleuze e Guattari, por outras linhas, continuaram o processo de destruição-desconstrução de Heidegger, pode-se dizer, mas de maneira diferente, isto é, criando seus próprios conceitos.

---

<sup>1</sup> Expressão de uma política conservadora que reúne dogma + tática.

Sabemos que existe um cem número de explicações do que é pensar como as clássicas explicações: pensar é refletir, comunicar, contemplar. Nesse não-sentido, dirá Deleuze,

Vemos que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação. (...) Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa da filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela. (...) E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não o conceito. A ideia de uma conversação democrática ocidental entre amigos não produziu nunca o menor conceito. (Deleuze e Guattari, 1992, p. 14)

A filosofia foge ao universalismo, ao generalismo, de refletir, contemplar e comunicar. Pois, segundo Deleuze, são ilusões que a filosofia já percorreu em seu sonho de dominar as outras formas de construção do pensamento. Quanto à comunicação na filosofia, ela quer exercer o domínio imaginário dos mercados e da mídia. Nesse sentido, Deleuze e Guattari se consideram não-filósofos.

As provocações feitas não são meras provocações, são partes do pensamento de dois pensadores revolucionários que escreveram sete livros de filosofia juntos, com forte presença das artes, e que balançaram vários edifícios sólidos do pensamento, como o humanismo, a psicanálise, a metafísica e o racionalismo, que perpassam os monotons monótonos dos pensamentos velhos. Assim, do pensamento como criação, os envolvidos nesse experimento, personagens conceituais e figuras estéticas – uma enunciação é sempre coletiva –, criaram um território do pensamento para essas ações escriturais que surgiram de um problema: o que é pensar-jovem.

Dito isso... voltamos à provocação: da necessidade ou não de pensar o que é um pensar-jovem. E afirmamos, criar uma experimentação chamada pensar-jovem já é, de saída, pensar, mas para o pensar realmente jovializar-se é preciso fugir à decalcomania do pensamento. ■

## Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O anti-édipo.** São Paulo: Ed. 34, 2011.

KIRK, G. S.; RAVEN, J. E.; SCHOFIELD, M. **Os filósofos pré-socráticos.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

## ► **Extensão, cultura e sociedade: uma reflexão sobre as especificidades das ações extensionistas em um câmpus do interior**

Alex Alves Fogal

Bárbara Del Rio Araújo

Cristiane Felipe Ribeiro de Araújo Côrtes

**A SOCIEDADE** brasileira tem como uma de suas características mais marcantes o fato de conjugar aspectos das sociedades mais avançadas com elementos estruturais dignos dos meios mais arcaicos e subdesenvolvidos. O termo “característica” merece destaque, uma vez que essa condição ambígua não parece ser somente um estágio superável em etapas posteriores do sistema socioeconômico nacional, mas sim um modelo pronto (e insuperável?) que é produto dos efeitos do capitalismo na periferia do mundo (Oliveira, 2018, p. 40-45). Essa singularidade, obviamente, traz implicações profundas para a organização social e cultural do país, pois, enquanto os anseios modernizadores oriundos das ilusões do humanismo burguês revolucionário na Europa Ocidental tentavam concretizar – ao menos superficialmente – ideias de cidadania e comunidade democrática ao longo dos séculos XVII e XVIII, aqui, as classes dirigentes jamais propuseram

[a] criação do *citoyen* (do homem que sintetiza em si a vida pública e a vida privada) ou da comunidade humana autêntica (...) O egoísmo individualista da luta pelo lucro, a cisão radical entre o *bourgeois* e o *citoyen*, a redução do homem a simples mecanismo de produção capitalista, o conseqüente fracionamento da comunidade – eis o que substituiu, na realidade, os ideais grandiosos (...). (Coutinho, 2011, p. 143)

Essas breves considerações sobre o nosso panorama indicam que a formação de cidadãos e o acesso democrático aos bens culturais são desafios que se colocam para além da boa vontade dos indivíduos ou de atividades filantrópicas isoladas, visto que há uma conjuntura histórica, sustentada até os dias de hoje, que insiste em reproduzir assimetrias e desigualdades. Logo, a única saída possível para vislumbrarmos uma sociedade civil realmente integradora e progressista só pode se dar por meio de políticas sociais efetivas e planejadas, o que coloca em evidência o papel das instituições de ensino públicas.

Obviamente, não se pretende dizer que a solução para as nossas várias e diversas mazelas esteja concentrada no setor educacional, o que seria, no mínimo, ingênuo. Por outro lado, também não é possível negar a posição estratégica que as universidades e escolas públicas ocupam no processo de formação dos indivíduos em nosso país, muitas vezes, atuando como um ponto de costura em nosso roto tecido social. Nesse sentido, as instituições públicas brasileiras extrapolam a condição de produtoras de conhecimento técnico e científico e tornam-se dispositivos centrais para a promoção da cidadania e da reflexão social. Ademais, se mostram também um importante elo para com os setores da sociedade que não possuem conexão direta com o mundo acadêmico ou foram excluídos dele. O desempenho dessa função é fundamentado pelas atividades de extensão, o principal canal de diálogo entre a sociedade em geral e a comunidade acadêmica.

Seguindo essa linha de raciocínio, não parece possível negar que a estrutura social conturbada do país pode ter seus reflexos negativos amenizados pela atuação interessada das instituições de educação pública, principalmente por meio de ações extensionistas. No entanto, quais são as dificuldades impostas à atuação das escolas e universidades por essa condição nacional desajustada e contraditória? Em outros termos: já conhecemos quais são os reflexos e ganhos produzidos pela prática da extensão, mas quais são as dificuldades específicas ocasionadas pela conjuntura do país para que um trabalho efetivo seja posto em ação?

Um ponto de reflexão derivado dessas indagações diz respeito à composição múltipla de nosso país, fundamentada pela tensão entre o Brasil urbano e o Brasil rural, ou para dizer de outro modo, o país que se vive nas capitais e a realidade dos interiores<sup>2</sup>. Apesar de sabermos que a realidade nacional não se apresenta de modo dualista e estável – as grandes cidades não estão livres de traços provincianos, assim como os municípios do interior não estão totalmente isolados dos elementos da urbanização – é impossível negar o fato de que a face interiorana do país nos impõe especificidades e desafios bem diversos do que aqueles identificáveis nos centros urbanos, seja em termos políticos e econômicos ou em questões ligadas ao mundo acadêmico, que é o nosso interesse. Assim, é importante deixar claro que quando associamos os municípios do

---

<sup>2</sup> As definições de “urbano” e “rural” são complexas e há uma imensa produção bibliográfica sobre a questão, principalmente no Brasil. No caso do presente texto, estamos considerando critérios como: “tamanho demográfico”, “densidade demográfica”, “aspectos morfológicos do espaço” e, principalmente, “as atividades de produção e o modo de vida dos indivíduos”. A ênfase no último aspecto é importante pois é o que se direciona mais diretamente à rotina e à qualidade de vida dos habitantes (Bernardelli, 2013, p. 34-36). Logo, quando pensamos no caso do município de Nepomuceno, que terá ênfase ao longo do texto, não é difícil vinculá-lo à condição rural, uma vez que a produção cafeeira é a principal atividade econômica do local e alguns aspectos como o acesso à saúde, à informação, à cultura e ao lazer estão mais próximos da realidade do campo do que dos grandes centros urbanos.

interior à realidade rural, estamos nos referindo a “condições de vida”, no sentido material e, conseqüentemente, existencial.

De acordo com Henri Lefebvre, o conceito de “rural” – salvo algumas exceções em locais onde as contradições do capitalismo são menos intensas e visíveis, o que não é o caso do Brasil<sup>3</sup> – remete a uma comunidade composta por homens débeis perante a natureza, homens cuja disposição técnica é precária e, devido a isso, são obrigados a dispor de muito tempo na produção de sua sobrevivência. Normalmente, eles se organizam em grupos sociais coesos e fechados para realizarem o árduo trabalho agrícola, que nesse caso não tem nada a ver com o controle de tratores com cabines de ar condicionado observável nas gigantes plantações de soja no cerrado ou na sofisticada agricultura das províncias francesas. (Lefebvre, 1975, p. 32-33).

Frente a essa configuração da realidade, as instituições e os profissionais inseridos nesse contexto, veem-se obrigados a refletirem sobre como atuarão para estabelecerem pontes de contato com a comunidade local, o que torna a atividade de extensão um desafio intrincado, cheio de nuances. As ações de cunho cultural, por exemplo, encontram limitações que se originam tanto nos aspectos de infraestrutura – a ausência de um teatro, de uma livraria, de uma biblioteca pública ou de um espaço para exposições e apresentações – quanto nos aspectos sociais – junto aos já citados acima, há o problema do desinteresse ocasionado pelo cansaço

---

<sup>3</sup> Conforme afirma Celso Furtado, em *Raízes do subdesenvolvimento*, a estrutura agrária brasileira está disposta em um esquema irracional, onde, por um lado, “uma massa enorme de minifundistas desperdiça grande parte de sua força de trabalho em superfícies agrícolas obviamente exíguas; por outro, os latifúndios, que utilizam apenas uma parcela das terras de que se dispõem, orientam os seus investimentos para reduzir o emprego de mão de obra, num óbvio desperdício – do ponto de vista social – de terras e capital” (Furtado, 2014, p. 160). Nesse estudo, Celso Furtado se referia ao país de décadas atrás, mas essa condição não só é atual até hoje como se intensificou. Isso pode ser constatado em grande parte dos municípios mineiros, principalmente naqueles dedicados à monocultura, como é o caso de quase todo o sul de Minas.

laboral e pela perspectiva existencial que o cotidiano impõe às pessoas –, problemas presentes também nas ações de caráter mais científico e tecnológico.

É diante dessas questões, que envolvem o desenvolvimento histórico nacional e as relações entre o interior do país e as cidades mais urbanizadas, que o filósofo Paulo Freire se propõe a pensar como a extensão pode promover a cidadania, chegando, pois, à conclusão de que isso só seria possível pelo dialogismo:

Ser dialógico é não invadir, não manipular, é não “sloganizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana (...) O diálogo é o encontro amoroso dos homens, que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, humanizam para a humanização de todos. (Freire, 1983, p.28)

O raciocínio do estudioso se concentra na dialética entre o desenvolvimento técnico e a estrutura agrária camponesa que consolida a economia brasileira. Para Freire, a nova sociedade tecnoligizante pode vir a agravar ainda mais a diferença entre o meio urbano e o rural na medida em que se buscam elementos modernizadores que funcionam à parte da estrutura social, girando em falso, seja no espaço citadino ou interiorano. Assim, a intenção inicial do estudioso é desconstruir a palavra extensão, tanto no sentido linguístico, que simboliza “invasão cultural”, quanto no sentido prático, associando as ações de extensão ao conceito de comunicação. Deste modo, busca-se fazer uma leitura de como é preciso compreender a realidade histórica nacional, os anseios do interior e da cidade para que se compreenda a necessidade de uma reforma de pensamento, mas também uma reforma agrária, pois, afinal, a base material nos faz entender os princípios de qualquer proposta comunicativa.

O projeto freiriano é ousado e a intenção parece óbvia, embora difícil de ser executada: para se realizar a extensão comunicativa é preciso vislumbrar o homem, não como produto, mas como agente para que resultados realmente humanizados, no sentido de proporcionar uma presença instigante do sujeito diante do mundo. Nesse aspecto, qualquer ação extensionista que propague uma visão ingênua, que veja o interior como um ambiente bucólico e utópico, por exemplo, ou uma visão mais perversa, que estabeleça a superioridade do centro sobre a periferia, estaria fadada ao erro, além de acentuar o prestígio da modernização e da técnica, enfraquecendo as lutas sociais no contexto globalizado. Paulo Freire, portanto, mostra como a relação entre o moderno e o arcaico na sociedade é um ponto-chave para a comunicação quando se discute, por exemplo, o limite da tecnologia em um país como o Brasil, através da reflexão da relação entre técnica, modernização e humanismo, evitando o messianismo tecnológico e buscando o enfrentamento da realidade histórica e social de um país à margem, porém dentro da esteira, do capital.

Assim, a extensão deve permitir a desmistificação através da comunicação integral de realidades díspares, pois, quando combinadas integralmente, permitem a visão da totalidade, isto é, sem que qualquer parte dessa relação seja tomada como centro relegando à outra o papel secundário. A extensão, nesse sentido, não pode ser encarada como estender algo a alguém. Segundo Freire, ela precisa ser educativa, não persuasiva, o que exige, além da tomada de consciência, ações que vislumbram a totalidade e a autenticidade para permitir que “indivíduos se apropriem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam” (Freire, 1983, p. 23).

Isto posto, o que se estabelece é a prática da cidadania, que nada mais é que o direito à representação, seja política, cultural ou social, dos sujeitos de uma determinada comunidade. A execução dessa prática garante ao indivíduo o direito de exercer papel público, sendo que esse conceito está intimamente ligado à democracia. Inúmeros estudos relacionam a educação como o primeiro passo enquanto direito social, já que por meio dela se compreende a importância da democracia e da necessidade em se garantir a representação cidadã.

Organizando o pensamento, podemos afirmar que a educação é uma ação de extensão quando se educa para a vida, permitindo que as pessoas se compreendam como ser social em comunidade. A extensão é, portanto, interdisciplinar, tem público amplo e seu alcance está além dos livros e laboratórios. De caráter dialógico, permite a visualização da integração dos setores da sociedade, sobretudo entre as esferas do serviço público. O projeto é promissor, mas, na prática, a missão educadora e cidadã se esmorece diante dos conflitos frutos de realidades contrativas e com bases materiais diferentes. Como trazer o discurso da tecnologia, muito evidente nos centros urbanos, em um interior precarizado, cuja base produtiva é a colheita de café? Como mostrar a importância do interior genuíno para o centro urbano contemplativo de bens importados? Como partir de afinidades para que entendamos as especificidades de cada instância na prática extensionista sem centralizar o discurso? Mas na prática, o discurso já não estaria centralizado em função da realidade histórica nacional?

Não é simples. Essas perguntas e uma série de outros questionamentos surgem ao propor a integração entre a unidade de Nepomuceno e os demais câmpus do Centro Federal de Minas Gerais, por exemplo. Ao buscar o diálogo entre realidades diferentes – como entre uma cidade de 27 mil habitantes e a capital do estado, através de atividades de extensão – a premissa básica freiriana é

combater a invasão cultural manifestada pelo hábito de reduzir os homens do espaço invadido a meros objetivos da prática. Diante disso, elencamos algumas ações desenvolvidas na unidade de Nepomuceno para exemplificar os desafios encontrados na prática extensionista de uma cidade do interior. Vamos nos ater ao Festival de Arte e Cultura (FEAC) e outros projetos desenvolvidos nos últimos dois anos, como Ctrl+Alt+Del: Reinicie seu café e Narrativas de quarentena.

Na tentativa de contribuir para a chamada sociedade civil integradora e progressista, os festivais de arte e cultura promovidos pelo CEFET- MG entram no rol de atividades de extensão fixas do calendário institucional. Voltado para as atividades culturais, o FEAC, que antes ocorria anualmente, desde 2018 encontra-se em sua versão bienal. Para compreender as escolhas relacionadas à execução do projeto institucional na unidade de Nepomuceno, é preciso ter em vista a questão, já mencionada aqui, relativa às dificuldades encontradas na esfera global e local quando o assunto é arte e cultura.

As edições ocorrem no câmpus IX desde 2011, quando o Festival de Arte e Cultura passou a ser descentralizado e os câmpus do interior foram envolvidos. É lícito salientar que, desde as primeiras produções do evento, temos em vista a concepção de cultura à luz do sociólogo Raymond Williams, em oposição à visão romântica, autoritária e elitista, cujo teor baseia-se numa ideologia marcada pela genialidade; para o crítico galês, “Tudo é cultura” (Williams, 2007), ela é ordinária, articulada com a sociedade em que está inserida e enfatiza tanto sua dimensão criativa quanto reprodutiva. O crítico considera parte da cultura como produtora de um modo de vida e jamais o mero reflexo da base socioeconômica (Williams, 2011, p. 28).

Faz-se também pertinente pensar no espaço onde se instaura o câmpus IX do CEFET- MG a partir das ideias propostas pelo

filósofo inglês Terry Eagleton que recorre ao significado da palavra cultura desde seus primórdios, associada ao trabalho agrícola e, à lavoura, e ressalta:

A palavra, assim, mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo. No linguajar marxista, ela reúne em uma única noção tanto a base quanto a superestrutura. Talvez por detrás do prazer que se espera, que tenhamos diante de pessoas cultas, se esconda uma memória coletiva de seca e de fome. (Eagleton, p. 10, 2003)

O crítico ainda afirma que a mudança semântica ao longo dos anos carrega um desolador paradoxo, uma vez que “cultos” são os habitantes da cidade e não os que vivem da lavoura. Nas palavras de Eagleton, “aqueles que cultivam a terra são os menos capazes de cultivar a si mesmos. A agricultura não permite tempo livre para a cultura”. A cidade de Nepomuceno, sendo primordialmente agrícola, carrega em alguma medida o valor primitivo da palavra cultura; o que também pressupõe, por um lado, um solo fértil quando se pensa no projeto freiriano de transformar o homem em protagonista de sua história e, em contrapartida, um grande desafio quando essa cultura gera uma barreira para uma relação mais dialógica com as atividades artísticas ou literárias, por exemplo.

Para dialogar com o universo a que pertence o CEFET de Nepomuceno, sem perder de vista a concepção materialista de cultura, os projetos ligados às edições do FEAC sempre procuraram estabelecer ou fortalecer o elo entre o local e o universal. Além disso, pensam num espaço escolar que seja capaz de democratizar o conhecimento universal ou clássico, para usar o termo grego que se refere àquilo aos saberes acadêmicos. A edição de 2012, por exemplo, intitulada “Locais do saber: comunidade, rua, escola”, ofereceu oficinas

de arte e fundição, no laboratório de mecânica, com o intuito de abrir os muros da escola e disponibilizar os meios técnicos ou tecnológicos como ferramenta para o fazer artístico. Ainda nesta edição, o câmpus abrigou o I Festival da Canção de Nepomuceno e reuniu artistas da macrorregião para apresentações de trabalhos autorais que seriam premiados ao final de três dias. A abertura do evento contou com a participação do violeiro Luciano Moraes, artista de uma família de músicos tradicionais da cidade. Com o auditório lotado, a cultura do sertanejo ficou evidente. Em contrapartida, o fechamento com a apresentação da banda Dibigode, grupo belorizontino de rock experimental, não teve um público maior que 10 pessoas. Essa discrepância revela, em termos, a cultura agrícola à qual Eagleton se refere, o que reflete em um dos problemas enfrentados pelos extensionistas locais, a resistência de uma população ainda desacostumada com a diversidade de manifestações culturais.

Outra edição do FEAC, que merece nossa atenção, foi a de 2018, com o tema unificado, “Arte e Tecnologia”. A equipe de Nepomuceno optou por um viés em que arte e tecnologia se encontram como manifestações performáticas, uma vez que ambos os termos têm como base o desempenho e a transformação do meio em que se vive. Quanto a isso, o dicionário *Houaiss* considera “performance” como “atuação, desempenho; alcançar; executar”, entre outros sentidos. A palavra tecnologia, por sua vez, é definida como o “conjunto dos conhecimentos científicos dos processos e métodos na criação e utilização de bens e serviços” (Houaiss, 2011, pp. 717; 899). Em ambos os termos, a ideia de desempenho, seja na interpretação, seja na criação, coincide.

O filósofo Nicola Abbagnano, em seu *Dicionário de Filosofia*, também aproxima os conceitos:

O sentido geral desse termo coincide com o sentido geral de arte (v.): compreende qualquer conjunto de regras aptas a dirigir

eficazmente uma atividade qualquer. [...] 2" As T. de comportamento do homem em relação a outro homem cobrem um campo extensíssimo que compreende zonas díspares: vão das T. eróticas às de propaganda, das T. econômicas às morais, das T. jurídicas às educacionais, etc. [...]. Essa técnica é tratada pela tecnologia (v.) ou praxiologia (v.). (Abbagnano, p. 950-951, 2007)

A partir da concepção proposta como tema de 2018, foi pensada uma programação que se pautasse na reflexão sobre a atuação do CEFET-MG em uma cidade como Nepomuceno e nas possibilidades de transformação de uma rotina já exaustiva pelo acúmulo de tarefas e excesso de uma carga horária teórica no que tange aos discentes e de um cotidiano periférico e rural, ausente de espaços em que o cultivo do intelecto sejam prioridade, como bibliotecas, livrarias, teatros e cinema, só para citar algumas opções no que diz respeito à população como um todo. É óbvio que as possibilidades de transformação concreta em uma comunidade, levando em conta a precariedade com que as cidades do interior do país vivem, são mínimas. Estamos nos referindo aqui a esse deslocamento do olhar ordinário do cotidiano daqueles envolvidos na atividade de extensão para uma visão crítica sobre sua realidade, sem descartar ou ignorar as ações que trabalham também para a valorização da cultura presente nestes espaços. Ou seja, a proposta era compreender em que medida a técnica diária impregnada no cotidiano das pessoas poderia ser revista, modificada ou melhorada.

Retomamos aqui o projeto freiriano já mencionado para descrever como as atividades se desenvolveram. A equipe responsável não descartou o desejo de colocar os sujeitos envolvidos diante da própria realidade de maneira que se reconheçam como agentes de sua história. Destacamos aqui duas ações importantes que ilustram tal prática: a oficina “Onde está o meu ridículo?” e o Encontro de Folias.

A oficina de *clown* “Onde está o meu ridículo” teve duração de uma semana. Nela, a profissional responsável propõe uma imersão do indivíduo, convidado a questionar o seu lugar no mundo e quais estruturas funcionam como suporte ou amarras para a compreensão de si próprio. Outro momento que merece atenção foi o encontro das Folias de Reis e Congado no espaço de convivência do câmpus. A atividade reuniu dois grupos de folia da cidade, um de Congado e o Tambor Mineiro, de Belo Horizonte, sob a regência do músico e artista Maurício Tizumba. Cumpre salientar que esse encontro foi planejado por uma equipe de discentes cujas famílias estão diretamente ligadas às folias, uma importante prática cultural muito presente na cidade. O evento abriu o 8º Festival de Arte e Cultura e teve como protagonistas tanto os discentes à frente dessa atividade quanto a população cidadina que compareceu em peso, conduzida pelos grupos que saíram em cortejo por várias partes da cidade, cumprindo a proposta de deslocar o olhar, não só dos habitantes, mas de toda comunidade institucional para esses sujeitos agentes no processo de valorização cultural e do espaço público como possível palco para os artistas atuarem.

O discurso de abertura desta edição pontuou a importância da autonomia das atividades de extensão nos câmpus, ressaltando a valorização da cultura como um importante processo de se chegar, ou se estender, até a comunidade local de maneira respeitosa. Também foi proposto com um olhar mais crítico para as mesmas atividades voltadas para a cultura que ocupam um lugar não apenas pequeno, mas minorizado na instituição, seja pela verba mínima com que as equipes precisam trabalhar, seja pela burocracia que beira o desrespeito com os profissionais envolvidos no evento e principalmente pela falta de recurso com que as unidades do interior trabalham. Um exemplo mínimo são os *banners* de divulgação que, não raro, chegam dias depois que o evento já finalizou.

O projeto Ctrl+Alt+Del: Reinicie seu café foi uma parceria com uma associação de produtores de café local, denominada Flor de Café. Desenvolvido a partir de um outro PIBIC Jr.<sup>4</sup>, na área de Geografia, partiu das reflexões sobre a condição cafeeira na cidade, devido aos baixos rendimentos obtidos pelos agricultores na produção. Diante de tal questão, o objetivo era aproximar o público regional do CEFET-MG, que, em grande parte, era constituído por pais e parentes próximos dos discentes, proporcionando um espaço para diálogo e acesso ao conhecimento relacionado às áreas da cultura cafeeira. O projeto era extenso e previa oferecer um rol de atividades, relacionadas à formação dos produtores por meio de palestras, de promoção e fortalecimento da identidade cultural cidadina, por meio de pesquisas e do desenvolvimento de tecnologias para otimizar a produção cafeeira.

O projeto teve uma aprovação parcial da Diretoria de Extensão do CEFET-MG, dando início ao ciclo de palestras intitulado “Café: da fazenda à xícara”, em agosto de 2018. Seu encerramento, em março de 2019, foi marcado por um seminário em que produtores, pesquisadores e empresários, depois das palestras, participaram de uma roda de conversa em que todos puderam trocar experiências e realizar discussões de naturezas diversas como produção de cafés orgânicos, especiais e o papel das associações e cooperativas na produção e comercialização do café. Por uma questão burocrática, o processo não pôde prosseguir, o que representou uma perda significativa tanto para a comunidade quanto para o câmpus.

Vale ressaltar que a burocracia se torna uma grande barreira quando se trata de ações extensionistas. Os problemas vão de uma orientação confusa na elaboração dos projetos, até a morosi-

---

<sup>4</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para estudantes do ensino médio e técnico.

dade nas respostas ou trâmites lentos que atrasam o pagamento de colaboradores.

O último projeto elencado é o mais recente e está situado na realidade pandêmica vivida em 2020. A ação extensionista denominada “Narrativas de quarentena” teve como base teórica as concepções de literatura e situações de exceção em que a narrativa passa a ser um importante mecanismo de compreensão, crítica ou reflexão sobre dada realidade, além do fato de a literatura ter uma especificidade que a torna potente e ímpar, pois pode atravessar o campo dos discursos científicos, políticos e sociais. Entre os objetivos definidos, destacamos o desenvolvimento de produções artísticas e culturais voltadas para o fortalecimento de ações colaborativas da população em condição de isolamento social, por meio de uma prática de pesquisa e experimentação com tecnologias; a sensibilização dos jovens e comunidade escolar diante das questões ligadas à perspectiva do isolamento social, no âmbito literal e metafórico; além da conscientização dos discentes envolvidos para o uso crítico das mídias e tecnologias disponíveis. O projeto contou com uma equipe de 10 discentes, sendo três bolsistas, e foi a primeira parceria entre os câmpus de Nepomuceno e Varginha. A ação aconteceu entre abril e outubro de 2020. Participaram das atividades, além dos discentes e das professoras coordenadoras da área de linguagens, o setor pedagógico da unidade de Nepomuceno, as psicólogas dos dois câmpus envolvidos e membros das entidades externas: o centro de tratamento de câncer, em Varginha, Vida Viva, e o Lar das Idosas Samaritanas, em Nepomuceno.

A insistência em preservar a dialogia, caráter primordial nas atividades extensionistas, bem como a diversidade e especificidades da cultura ordinária na qual estamos inseridos, reflete o trabalho de alguns em pensar uma cultura escolar capaz de mobilizar sua comunidade em direção à consciência e aos saberes centrados

em torno de uma visão crítica, mas também valorativa sobre sua própria estrutura.

As atividades extensionistas deveriam ir ao encontro de uma educação escolar como um sistema de significados inter-relacionados capazes de reconhecer a estrutura que o sustenta, seus interesses políticos, suas práticas competitivas ou colaborativas, entretanto o que ocorre na prática está, paradoxalmente, bem distante do esperado. O favorecimento de projetos cada vez mais generalistas e os privilégios de determinadas áreas em detrimento de outras funcionam como barreiras para o que se espera de uma cultura escolar em que é possível produzir, além do conhecimento científico, o exercício da cidadania, reflexões sobre o impacto da desigualdade social no país ou ainda sobre a força e o exercício da democracia. Nesse sentido, o caminho para uma efetiva ação extensionista é longo, os questionamentos ainda são muitos e as respostas bem distantes. ■

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 4ª ed. – São Paulo; Martins Fontes, 2000.

BERNARDELLI, Mara Lúcia Falconi da Hora. “Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural”. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; Whitacker, Arthur Magon (orgs.). **Cidade e Campo**: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Outras expressões, 2013, p. 33-52.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil**: ensaios sobre ideias e formas. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: editora UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1983.

FURTADO, Celso. **Raízes do subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss Conciso da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Ediciones Península, 1975.

OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil**: uma biografia não autorizada. São Paulo: Boitempo, 2018.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. Trad. André Glaser. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Trad. Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

## ► **Letramento científico e comunicação pública da ciência: desafios e experiências**

Raphael Freitas Santos  
Tália Santana Machado de Assis

**A CIÊNCIA**, a tecnologia e a inovação são bens públicos fundamentais para o desenvolvimento social, cultural e econômico de um país. Por isso, o incentivo à experimentação científica pelos jovens na educação básica e tecnológica é um investimento e deve ser incentivada. Existe um distanciamento entre a pesquisa científica e a sociedade em geral, incluindo os jovens, que ainda apresentam uma visão distorcida do que seria fazer ciência ou um cientista. Acredita-se que o conhecimento científico é restrito a poucos e está relacionado a habilidades excepcionais. Já o cientista é visto como um sujeito solitário, que usa jaleco branco e que passa grande parte de seu tempo em um laboratório realizando experimentos extraordinários e buscando grandes descobertas. No geral, a atividade científica é vista como elitista, obra de gênios e que não inclui participação coletiva.

O incentivo à iniciação científica na educação básica e tecnológica representa uma atividade estratégica para interferir e reconstruir a concepção do que seria ciência e também para desmistificar a imagem do cientista. Isso possibilita o desenvolvimento de habilidades intrínsecas de um pesquisador, tais como: formulação

de problemas, seleção de informações, coleta e análise de dados, argumentação verbal e escrita, entre outros. Uma vez que a iniciação científica representa um pilar para a formação de uma sociedade mais educada, é importante pensar em como partilhar as informações geradas, de forma a aproximar o cientista e a comunidade, promovendo notoriedade, prazer, interesse, opiniões e compreensão. Assim, por diversas razões que incluem ensino, visibilidade e financiamento, formas mais efetivas de comunicar à sociedade os resultados de pesquisas científicas têm sido foco de estudos e discussões. Inegavelmente, a comunicação da ciência tem poder para despertar vocações científicas entre os jovens.

A extensão universitária também contribui significativamente para a socialização do conhecimento científico, visto que essa pressupõe o desenvolvimento de atividades reflexivas, democráticas, transformadoras e comprometidas com a sociedade. Certamente, ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis e muitas são suas potencialidades e desafios. Entre os projetos de extensão financiados e desenvolvidos no âmbito do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) para divulgação da ciência, pretendemos neste artigo apresentar e discutir o Programa Pensar Jovem: Fazer Sentido e o Projeto Podcast e Ciência do CEFET-MG. Neste contexto, o presente artigo científico se propõe a discorrer sobre a ciência na educação básica e tecnológica, apontando desafios a serem superados e experiências exitosas vividas no âmbito do CEFET-MG.

## **Ciência, iniciação científica e comunicação pública da ciência**

A imagem que a sociedade normalmente produz e reproduz sobre a ciência e os cientistas normalmente não condiz com sua efetiva configuração. Uma pesquisa internacional realizada por meio da análise de desenhos feitos por crianças permitiu perceber que,

independentemente do país de origem, o estereótipo predominante era do cientista químico que trabalha em laboratório e usa óculos (Chambers, 1983; Mead e Métraux, 1957). Em pesquisa semelhante realizada no Brasil, esse estereótipo também foi evidenciado (Reznik *et al.*, 2017). Essa imagem do cientista também foi comprovada em um estudo recente conduzido no país. A pesquisa “O que os jovens brasileiros pensam sobre Ciência & Tecnologia” contou com a participação de 2.206 pessoas com idades entre 15 e 24 anos, residentes em todas as regiões do Brasil. Foi observado que embora mais de 90% dos entrevistados acredite que o cientista é uma pessoa criativa, organizada e que aprende rapidamente coisas novas, também foi destacado que os jovens enxergam o pesquisador como um sujeito que evita as festas e a vida social (77%), que passa muito tempo sozinho (75%), possui poucos amigos (70%), são esquisitos (60%) e no geral não são muito atraentes (54%) (Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia, 2019).

Tal representação estereotipada da ciência e dos cientistas pode ser explicada à luz da História da Ciência. Ela remonta ao século XIX e tem sua origem no modelo das ciências experimentais de laboratório, bem como da alegórica origem da química, a alquimia. Nessa percepção antiga, mas ainda muito recorrente no senso comum, o cientista é um sujeito isolado da sociedade, poderoso por possuir um saber a que as “pessoas comuns” não têm acesso e cuja linguagem é hermética e inacessível.

Na segunda metade do século XX, no contexto da Guerra Fria, a figura do físico vai gradativamente substituindo a alegoria do químico, embora igualmente estereotipada com seu jaleco branco e sua linguagem indecifrável. Dessa forma, se o século XX não conseguiu romper com estereótipo do cientista isolado dos “meros mortais”, o início século XXI também não permitiu a construção das bases para essa transformação. As narrativas predominantes, as

metáforas e as conotações mais comuns sobre o saber/fazer científico vêm sendo caracterizadas por elementos oriundos da biologia, marcando as representações populares e o discurso midiático sobre a ciência e os cientistas.

Tais visões sobre a ciência muitas vezes acabam sendo reforçadas pelos conteúdos escolares, na medida em que, por vezes, ignora-se a história por trás da formulação das teorias e das controvérsias científicas que perpassam o processo de conhecimento científico. Essa noção de ciência “aprobemática” e “a-histórica”, somada a uma percepção da ciência enquanto um conhecimento perfeito, cumulativo e evolucionista pode ser uma das causas para o afastamento dos jovens da cultura científica, uma vez que ela acaba parecendo dissociada da realidade em que vivem e da percepção geral que eles têm sobre o presente e o futuro.

Por outro lado, a mesma pesquisa mencionada anteriormente, que detectou as representações mais comuns da ciência e dos cientistas no imaginário de adolescentes brasileiros, identificou também que os professores e professoras tem o poder decisivo de influenciar a escolha da carreira científica que estudantes pretendem seguir (Reznik *et al.*, 2017). Além disso, no *survey* recentemente conduzido no Brasil, 50% dos jovens consideram os professores como a principal fonte de informação confiável, seguido por médicos (37,2%), cientistas (36,7%) e jornalistas (24,2%) (INCT/CPCT, 2019). Isso significa que nas instituições de educação básica e tecnológica, o corpo docente precisa assumir sua responsabilidade para além da promoção do conteúdo curricular de suas disciplinas. Os professores e professoras têm o poder de promover a perpetuação de uma cultura científica na sociedade, ou do seu esvaziamento.

A maioria dos jovens brasileiros percebe a importância social da C&T, tem interesse no tema e acredita que os investimentos nessa área deveriam aumentar. Entretanto, a grande maioria também não é capaz de citar o nome de um cientista brasileiro ou uma

instituição de pesquisa (INCT/CPCT, 2019). O cenário que se apresenta é desafiador e um dos caminhos para reduzir o abismo entre a ciência e os jovens é o incentivo ao desenvolvimento de projetos de iniciação científica no âmbito da educação básica e tecnológica.

No Brasil, a iniciação científica no ensino médio iniciou-se em 1986, na Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), e o sucesso da iniciativa influenciou o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) em 2003, a criar um programa institucional de bolsas para essa modalidade, em parceria com as Fundações de Amparo à Pesquisa. Atualmente, dezenas de instituições, a maioria públicas, também possuem programas de iniciação científica voltados para estudantes do ensino médio (Fiocruz, 2020). A bolsa de iniciação científica nível médio pelo CNPq está na faixa de R\$100,00, sem direito a férias (CNPq, 2020). Ainda que tenha se observado aumento no número de bolsas disponibilizadas no país ao longo dos anos (Arantes e Peres, 2015), o pequeno valor da mesma mostra o desafio que é fazer pesquisa científica no Brasil e o quanto os pesquisadores são desvalorizados do ponto de vista econômico desde cedo.

Os projetos de iniciação científica no âmbito do ensino médio têm por objetivos desenvolver capacidades sócio cognitivas e de natureza científica nos estudantes. Essas habilidades desenvolvem formas mais elaboradas de raciocínio e capacidade de trabalhar individualmente e em equipe. Nesses projetos os alunos aprendem a elaborar questões de pesquisa, levantar hipóteses e desenvolver experimentos para testar suas teorias. Além disso, aprendem a cumprir regras e manter acordos (Brasil, 2014). No geral, a iniciação científica fortalece a disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos nos estudantes, bem como, desenvolve atitudes e valores necessários à educação científica e tecnológica (CNPq, 2020).

De maneira geral, os programas de iniciação científica de nível médio repercutem sobre a maturidade e escolha profissional

dos jovens pesquisadores. A maturidade entre os estudantes relaciona-se às mudanças observadas no âmbito emocional, com ganho significativo de autoconfiança, responsabilidade, disciplina, organização, senso crítico, controle das emoções e das relações interpessoais. Já com relação às escolhas profissionais, observa-se que a iniciação científica é importante na definição do curso superior, sendo que a maioria dos estudantes opta pela continuidade dos estudos na área em que desenvolveu seu projeto (Arantes e Peres, 2015). Certamente, a iniciação científica no ensino médio contribui para a formação de jovens mais críticos, criativos e capazes de formular hipóteses e propor soluções (Oliveira *et al.*, 2019). Esse perfil é extremamente bem-vindo no contexto científico atual brasileiro, onde, infelizmente, observa-se redução do investimento em C&T.

Acreditamos que a comunicação da cultura científica, para além do espaço das salas de aulas e laboratórios, precisa ser valorizada nas instituições de educação básica e tecnológica, bem como de ensino superior. Afinal, conforme apontou Castelfranchi (2013) em uma pesquisa recente sobre a percepção da ciência na população brasileira, a hipótese simplista de que estar mais bem informado, ou mais escolarizado, significa “aceitar mais”, ou ver a ciência e a tecnologia de forma “mais positiva”, vem sendo refutada pelos dados empíricos.

Segundo o autor, por muito tempo acreditava-se que havia um *déficit* de conhecimento científico entre a população e que a causa disso seria uma menor qualidade do debate público sobre Ciência e Tecnologia (C&T). O resultado disso, por sua vez, seria uma menor capacidade de decisão por parte dos cidadãos, afetando também a saúde pública, a política e o desenvolvimento econômico (Castelfranchi *et al.*, 2013). Para sanar esse problema social, muitos cientistas e agências públicas e privadas ligadas a C&T acreditavam que era preciso incrementar a confiança na ciência e na tecnologia,

combatendo as atitudes de hostilidade à ciência que, acreditava-se, tendiam a crescer em todo o mundo, inclusive no Brasil.

Contudo, uma ampla pesquisa realizada no Brasil em 2010 buscou medir o grau de informação sobre pesquisas científicas e tecnológicas no país. Os dados produzidos por essa pesquisa foram trabalhados por uma equipe interdisciplinar que chegou a uma conclusão contrária ao que se presumia no século passado. O resultado foi que o interesse dos entrevistados em assuntos relacionados a C&T é alto no Brasil, uma vez que 65% se declararam muito interessados ou razoavelmente interessados no assunto. Ainda segundo a pesquisa, 86% daqueles que se declararam interessados em ciência e tecnologia se dizem informados ou muito informados de uma maneira mais geral. Contudo esse dado não significa que essa informação consumida seja produzida por instituições científicas, já que “71% das pessoas com muito interesse em C&T não conhecem o nome de nenhuma instituição que faça pesquisa no Brasil, e 82% delas dizem não conhecer o nome de nenhum cientista brasileiro” (Castelfranchi *et al.*, 2013).

Isso significa que a grande questão, que aqui merece uma reflexão profunda, não é falta de interesse da população por ciência e tecnologia, incluindo aqui os jovens da educação básica e superior. Afinal não é possível estabelecer uma relação imediata entre a quantidade maior de informação e uma visão mais otimista sobre C&T. De acordo com os pesquisadores,

identificamos que muitas das atitudes sobre C&T, medidas pela enquête brasileira, não mostram associação significativa com o interesse, o grau de escolaridade ou a informação possuída. Verificamos uma multiplicidade de fatores influenciando as atitudes, mas cada um com peso relativamente pequeno. Em alguns casos, as variações nas atitudes sobre C&T são afetadas mais pela região ou cidade onde o indivíduo mora, do que pelo seu acesso à informação ou ao grau de instrução. (Castelfranchi *et al.*, 2013)

Essa multiplicidade de fatores que influenciam o interesse em ciência e tecnologia nos permite concluir que o nível de informação não é um fator determinante para explicar o apreço ou o desprezo pela ciência. Mas o fato de os brasileiros não conhecerem cientistas e/ou instituições ligadas à C&T indica que, apesar do interesse no assunto, é possível perceber a ausência de uma interação significativa e dialógica entre os cientistas e as instituições onde atuam e a população brasileira. Pois, conforme constatou Castel-franchi (2013), “as pessoas que dizem conhecer tais instituições ou cientistas são mais inclinadas a enfatizar a centralidade da C&T na vida contemporânea e sua potência”.

Portanto, não é um maior grau de instrução que determina, instantaneamente, uma maior ou menor confiança e valorização no conhecimento científico. Não basta apenas “instruir” os jovens, para promovermos uma sociedade que tenha apreço pelos valores científicos. Precisamos problematizar a relação entre a produção em C&T o acesso a essas informações. É pensando nesse fosso entre o conhecimento técnico-científico e as oportunidades em obtê-lo, que o programa de extensão Pensar Jovem, Fazer Sentido atua promovendo a interação e a troca de saberes entre a comunidade universitária e a sociedade, voltado para o atendimento de demandas por conhecimento e informação sobre ciência e tecnologia de um público amplo, difuso e heterogêneo. Afinal, conforme também diagnosticou Reznik (2017), o cerne da questão é que uma parte significativa do público pode realmente ter interesse em ciência e tecnologia, mas não busca ativamente informação ou não está em condição de fazê-lo.

Consideramos importante chamar atenção para o fato de que comunicar ciência e tecnologia não é algo espontâneo, que acontece instantaneamente e naturalmente com a transmissão da instrução formal de conteúdos acadêmicos e escolares. Essa tarefa requer planejamento, avaliação e controle. Pressupõe uma cons-

ciência sobre a prática científica, além de promover uma comunicação menos informativa e mais dialógica da ciência. Dessa forma, divulgar e democratizar o conhecimento é uma das obrigações morais dos cientistas, na mesma medida em que conhecer e apropriar-se do saber é um direito fundamental de todo cidadão em uma democracia.

Nesse sentido, para Castelfranchi (2010, p. 13),

a comunicação pública da ciência é vista não apenas como um instrumento para gerar uma opinião pública competente e informada, mas também como uma maneira de contribuir para a formação e atualização de trabalhadores e para atrair jovens para carreiras tecnocientíficas.

Ademais, a compreensão da ciência e da tecnologia é um importante instrumento prático para a tomada de decisão de cunho pessoal, de maneira racional e informada, sobre temas do cotidiano das pessoas: o que comer, como se deslocar, como se divertir, como se proteger, em que se formar e informar, como exercer seu papel enquanto cidadão, por exemplo.

Para a execução de tal tarefa torna-se premente encontrar formas de difusão e apropriação da informação científica que sejam mais capilares, transversais na interação entre cientistas e não cientistas, que seja reflexiva e direcionada a uma participação social ampliada. Afinal, o apoio da opinião pública é um ingrediente importante atualmente para garantir a continuidade no financiamento público da Ciência e Tecnologia. Ademais, comunicar a ciência para os públicos “leigos” torna-se fundamental para gerar anticorpos contra atitudes crescentemente anticientíficas e obscurantistas (Sagan, 1996).

A pesquisa científica e a divulgação de seus resultados são indissociáveis, visto que não compete apenas ao pesquisador exe-

cutar planos de investigação, mas também deve-se trabalhar na perspectiva de combate ao analfabetismo científico (Targino e Torres, 2014) observado na sociedade em geral e de forma particular nos jovens brasileiros. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2018 revelou que 50% dos brasileiros com 15 anos de idade não possui nível básico em leitura e 55% não possui nível básico em ciências. Essa falta de habilidades se reflete na incapacidade de resolução de questões simples e rotineiras (Brasil, 2018). Neste cenário, é essencial que as descobertas científicas sejam compartilhadas com a população de maneira acessível e clara. A acessibilidade aos novos conhecimentos e a capacidade de compreendê-los favorece à prática cidadã e todos, sem exceção, devem trabalhar em conjunto nesse processo.

Por isso, conforme indicou Castelfranchi (2010), a comunicação pública da ciência está se tornando menos uma opção e mais uma parte integrante do metabolismo da tecnociência. Ainda segundo o autor, são necessárias mais do que seringas para inocular informações e noções, mas bússolas de qualidade para a informação que já circula. Isso significa que a sociedade atual não necessita urgentemente não apenas de decodificadores, mas também críticos da contemporaneidade, para que a informação se torne autêntico conhecimento (Castelfranchi, 2010).

Nesse sentido, Ilana Löwy (2000) aponta para a importância da convergência e da interseção entre as evidências trazidas por historiadores e sociólogos da ciência, na medida em que contribuem para a desmistificação da imagem de uma ciência realizada por observadores neutros e de um conhecimento produzido “sem sujeitos”. Nessa mesma direção, para Conceição (2008), uma ciência “situada” pode abrir caminho para outra definição de objetividade e de universalidade, capaz de incluir noções como paixão, crítica, contestação e solidariedade.

## **A extensão universitária e letramento científico no CEFET-MG: Pensar Jovem: Fazer Sentido e o *podcast* Salve Ciência**

Apesar de estar prevista desde a legislação de 1931, que estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro, foi na década de 1960, na Universidade de Recife, através do serviço de Extensão Universitária, dirigido por Paulo Freire, que se manifestou com clareza a efetiva integração da universidade e da extensão universitária às grandes questões nacionais (Paula, 2013). Essa demora na efetiva implementação dos princípios da extensão no Brasil reside na própria especificidade dessa atividade, que nos coloca questões complexas, seja por suas implicações político-sociais, seja por exigir uma postura intelectual aberta à inter e à transdisciplinaridade, valorizando o diálogo e a alteridade. Algo nada fácil em uma instituição caracterizada pela verticalização e pela especialização das áreas do conhecimento, como é o caso da Universidade.

Para Nunes e Silva (2008), o fortalecimento da relação entre as universidades e a sociedade deve priorizar a superação das condições de desigualdades e exclusão existentes no país. Pois, através de projetos de extensão, a universidade pode socializar seus conhecimentos e disponibilizar seus serviços, exercendo sua responsabilidade social, ou mesmo sua missão, qual seja, o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Nessa perspectiva, o cientista contemporâneo não pode ser somente um indivíduo que busca novos fatos. Ele deve operar também como um decodificador, capaz de, em sua especialidade, extrair e tornar acessível ao público os avanços na sua área específica de trabalho (Demeis, 1998).

Por outro lado, Castelfranchi (2010) defende que os cidadãos não sejam entendidos meramente como uma audiência, tendencialmente ignorante ou irracional, que deve ser educada ou sensibilizada quanto ao valor social do conhecimento científico. Ao contrário, os cidadãos precisam ser encarados como parceiros,

capazes de participar ativamente nos processos de debate e difusão social dos conhecimentos e competências de base científica, e cujos saberes e sensibilidades devem ser considerados.

O programa de extensão Pensar Jovem: Fazer Sentido parte desses pressupostos em sua atuação na extensão universitária. O objetivo geral do programa é contribuir para a formação acadêmica, científica e cidadã de alunos desde o ensino técnico à pós-graduação do CEFET-MG e de outras instituições públicas de ensino da educação básica, bem como estabelecer um espaço de interação e reflexão com a comunidade interna e externa. Nesse sentido, alunos dos três níveis de ensino, orientados por professores e pesquisadores de diversas áreas do saber, da Unidade BH (câmpus I e câmpus II), Unidade Contagem e Unidade Nepomuceno, produzem, editam e apresentam conteúdos para o programa “Pensar a Educação: Pensar o Brasil – 1822-2022”, que vai ao ar às segundas-feiras, na Rádio UFMG Educativa. Esta ação de extensão, constituída por divulgação de atividades que abrangem ensino, extensão, produção e divulgação científica, culminará, além dos programas de rádio, na produção de boletins e de um arquivo virtual, com o fim de dar maior visibilidade à voz do estudante jovem da Instituição, bem como constituir uma memória sobre as atividades das quais participa.

Outra ação do programa é a comunicação pública do conhecimento científico por meio de mídias digitais, em especial o *podcast*. De acordo com Nunes e Silva (2008), os avanços tecnológicos, principalmente no campo da tecnologia da informação, têm alterado sobremaneira as relações no interior das instituições, forçando-as a repensarem suas funções e os métodos para desempenhá-las. Isso ajuda a explicar nossa opção pela mídia digital *podcast*. Ao contrário das mídias tradicionais, tais como rádio, revistas e jornais impressos, em que o usuário precisa seguir uma grade de programação para consumir o conteúdo de seu interesse, o *podcast* é

uma mídia *on demand*. Isso significa que o usuário pode acessar o produto desejado no momento que melhor lhe convier.

De acordo como Associação Brasileira de Podcast (ABPOD), em pesquisa realizada no ano de 2018, os ouvintes de *podcast* vêm crescendo exponencialmente, sendo a maior parte jovens entre 16 e 29 anos – perfazendo um total 59,5% dos consumidores desta mídia (ABPOD, 2018). E não por acaso este é o público-alvo majoritário de nossas propostas de comunicação pública da ciência.

Outro dado importante é que a ocasião na qual os ouvintes mais costumam ouvir *podcast*, de acordo com a mesma pesquisa, é no momento de deslocamento para os estudos ou para o trabalho (79%) (ABPOD, 2018). Como muitos estudantes utilizam o telefone celular como distração durante os deslocamentos entre a casa e a instituição de ensino, às vezes o local de trabalho, a mídia *podcast* nos parece adequada para atender a demanda por conhecimento científico entre o público jovem.

Ademais, o *podcast* é uma mídia com alto grau de atenção dos ouvintes, na medida em que 64,5% dos ouvintes afirmaram prestar muita ou absoluta atenção durante o consumo dessa mídia (ABPOD, 2018). A pesquisa aponta também que os ouvintes de *podcast* buscam não apenas entretenimento – como afirmaram 87% dos entrevistados – mas também aprendizado e informação, pois 80,7% disseram que ouvem *podcast* para “aprender coisas novas” e 79,9% afirmaram ouvir para “se informarem” (ABPOD, 2018).

Assim, tendo em vista os objetivos e os públicos-alvo do programa de extensão Pensar Jovem: Fazer Sentido, consideramos que a mídia *podcast* é extremamente adequada para executar a tarefa de comunicação pública e alfabetização em ciência, e por isso foi a mídia escolhida também para o desenvolvimento dessa ação de extensão. Um projeto vinculado ao Programa de Extensão em pauta chama-se “Podcast e Ciência”. A iniciativa busca reforçar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a interação

dialógica com a sociedade, bem como a inter- e a transdisciplinaridade como princípios organizadores do trabalho de um professor/cientista ou cientista/professor. Afinal, conforme apontou Paulo Freire (2007, p. 27),

conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (...) Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeitos e somente enquanto sujeitos, que o homem pode realmente conhecer.

O projeto “Podcast e Ciência” elaborou o *podcast* Salve Ciência já disponível gratuitamente em diversas plataformas de áudio. Os episódios do Salve Ciência visam ir ao encontro dos interesses e preocupações dos cidadãos, oportunizando-os de competências que estes possam precisar para viver na sociedade contemporânea. Para tanto, buscamos abordar temáticas capazes de relacionar temas caros à contemporaneidade, que ora denominamos de “cultura pop”, com o que está sendo produzido pelas diferentes áreas da cultura científica.

Entendemos por cultura pop os fenômenos culturais ligados ao consumo de massa. Entram nessa categoria: novelas, filmes, séries, memes, jogos, quadrinhos, videoclipes etc. Enfim, estamos falando de diversos tipos de manifestações artísticas que são elaboradas mais para o consumo de massa, do que para fruição individual ou para uma atitude reflexiva. No Salve Ciência, a cultura pop é um ponto de convergência entre a cultura científica e a cultura jovem. As questões, as indagações, os problemas nascem de elementos do cotidiano da cultura jovem e manifestados na cultura pop. Já as hipóteses, os métodos para se chegar às respostas e as conclusões são de natureza eminentemente científica.

Um exemplo disso é o primeiro episódio do Salve Ciência. O ponto de partida do episódio foi uma série de televisão chamada *O Homem do Castelo Alto*. Inspirada no livro de mesmo nome de Philip Dick, a série se passa na década de 1960 e aborda uma versão alternativa da história dos Estados Unidos, na qual o país teria sido derrotado e governado por nazistas. A partir dessa e de outras referências da cultura pop, abordamos o conceito de geopolítica e o panorama global da pandemia do novo Coronavírus, demonstrando como diferentes nações vem lutando, com as armas que possuem, e de forma interna e externa, por diferentes graus de influência no cenário político e econômico global.

A cultura pop foi também o mote para um dos programas de rádios do Pensar a Educação, Pensar o Brasil, transmitido pela Rádio UFMG Educativa no mês de agosto de 2020. Nesse programa de rádio, buscamos apresentar como o uso de produtos culturais de massa tem muito a contribuir também para a cultura escolar. Na ocasião abordamos exemplos de como a cultura pop pode ser apropriada nas escolas e como o uso jogos de console e/ou de computador podem ser uma ferramenta muito útil no processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

Outra referência da cultura pop utilizada nesse programa de rádio foi um importante produto cultural no nosso país, a telenovela. Por ter um repertório comum, uma linguagem de fácil acesso e pontos de realidade parecidos com a vivência popular, as novelas são parte da cultura popular e capazes de trazer diversas questões capazes de catalisar discussões mais profundas, cientificamente guiadas e com propósitos educacionais. Afinal, é fato que os jovens estudantes consomem diariamente diversos produtos culturais, que acabam formando suas percepções sobre a vida em sociedade e, por vezes, seu caráter como indivíduos. Diante dessa constatação, qual deve ser a posição de cientistas/professores: negar o que foi produzido pela cultura pop, tratando-a como subpro-

duto da sociedade, ou se apropriar desses elementos culturais, dialogando com eles, a fim de promover uma comunicação pública de ideias, conceitos, métodos e valores científicos? Nossa escolha no Programa de Extensão Pensar Jovem: Fazer Sentido em suas múltiplas atuações vem sendo buscar esse diálogo com a finalidade de promover e valorizar a cultura científica entre os jovens.

## Considerações finais

O presente artigo científico se propôs a discorrer sobre a ciência na educação básica e tecnológica, apontando desafios a serem superados e duas experiências exitosas relacionadas à divulgação científica, vividas no âmbito do CEFET-MG. Os principais desafios observados relacionam-se ao analfabetismo científico e a importância da divulgação científica para superação das barreiras existentes entre ciência e sociedade. O Programa Pensar Jovem: Fazer Sentido e o projeto “Podcast e Ciência” apresentam-se como iniciativas inovadoras relacionadas a divulgação do conhecimento científico, possibilitando aos jovens, através da produção de programas de rádios e *podcasts*, protagonismo na disseminação de resultados de estudos científicos e discussão de temas de importância para a sociedade. ■

## Referências

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; PERES, Simone Ouvinha. Programas de iniciação científica para o ensino médio no Brasil: educação científica e inclusão social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, vol. 10, n. 1, São João del-Rei, jan./jun., 2015.

BRASIL. **Trajetórias criativas**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo

e autonomia: caderno 7: iniciação científica. [organizadores, Italo Modesto Dutra *et al.*]. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Relatório Brasil no PISA**, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em 23 out. 2020.

CHAMBERS, David Wade. Stereotypic Images of the Scientist: The Draw-a-Scientist Test. **Science Education**, n. 67, v. 2, p. 255-265, 1983.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. Disponível em: <http://cnpq.br/pibic-ensino-medio/>. Acesso em 18 out. 2020.

DICK, Phillip. **O Homem do Castelo Alto**. São Paulo: Aleph, 2019.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Disponível em: <http://www.juventudect.fiocruz.br/iniciacao-cientifica/o-que-e-iniciacao-cientifica>. Acesso em 18 out. 2020.

O QUE OS JOVENS BRASILEIROS PENSAM DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA? Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia: Rio de Janeiro, 2019.

MEAD, Margaret; MÉTRAUX, Rhoda. The Image of Scientist among High-School Students. **Science**, v. 126, n. 3270, p. 384-390, 1957.

OLIVEIRA, Fátima Peres Zago; CIVIERO, Paula Andrea Grawieski; BAZZO, Walter Antonio. A iniciação científica na formação dos estudantes do ensino médio. **Debates em Educação**, vol. 11, n. 24, mai/ago, 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PODCAST. **Podpesquisa 2018**. Disponível em: <https://abpod.com.br/podpesquisa/> Acesso em 20 out. 2020.

CASTELFRANCHI, Yuri. Por que comunicar temas de ciência e tecnologia ao público? (Muitas respostas óbvias... mais uma necessária). In: MASSARINI, L. **Jornalismo e ciência**: uma perspectiva ibero-americana. Rio de Janeiro: Museu da Vida/CasaVisa/Casa Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2010.

CASTELFRANCHI, Yuri; VILELA, Elaine Meire; LIMA, Luciana Barreto; MOREIRA, Ildeu de Castro; MASSARANI, Luisa. As opiniões dos brasileiros

sobre ciência e tecnologia: o paradoxo da relação entre informação e atitudes. In: **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, vol. 20, p. 1163-1183, 2013.

CONCEIÇÃO, Cristina Palma; GOMES, Maria do Carmo; PEREIRA, Inês; ABRANTES, Pedro. Promoção de cultura científica: experiência da sociologia. In: **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 57, maio-agosto, p. 51-81, 2008.

DEMEIS, L. **A universidade e a pesquisa: o público e o privado**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LATOUR, B. **Ciência em ação**. Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: UNESP, 2000.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. In: **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, vol. 4, n. 7, p. 119-133, 2011.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e proposta. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**. Belo Horizonte, vol. 1, n. 1, jul./nov., p. 5-23, 2013.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado por demônios: a ciência vista como uma vela na escuridão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCOLARI, Carlos Alberto. Narrativas transmídias. Consumidores implícitos, mundos narrativos e branding na produção da mídia contemporânea. **Parágrafo**. Vol. 1, n. 3, jan./jun., p. 7-19, 2015.

REZNIK, Gabriela; MASSARANI, Luisa Medeiros; RAMALHO, Marina; MALCHER, Maria Ataíde; AMORIM, Luis; CASTELFRANCHI, Yuri. Como adolescentes apreendem a ciência e a profissão de cientista? **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 25(2), maio-agosto, p. 829-855, 2017.

TARGINO, Maria das Graças; TORRES, Názia Holanda. Comunicação Científica Além da Ciência. **Ação Midiática: Estudos em comunicação, sociedade e cultura**, Curitiba, n. 7, p. 1-12, 2014.

## ► **Curso de redação do ENEM: contribuições para a escrita de texto dissertativo-argumentativo no ensino médio**

Anna Caroline Souza de Paula  
Cecília Marques Buccini Siqueira  
Gláucia do Carmo Xavier

**O PROCESSO** de escrita de textos dissertativos-argumentativos para discentes do ensino médio requer planejamento e um processo de aprendizagem em que ações sejam elaboradas para que cada critério da construção do texto seja aprendido e praticado. Quando esse tipo de texto se refere ao gênero redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o processo demanda dedicação aos critérios de correção, além de possível pressão existente entre os candidatos, uma vez que a redação no Enem representa parte significativa para aquisição de uma boa pontuação para a entrada em uma universidade. Este ingresso pode representar desde a continuidade nos estudos, e possibilitar ao profissional melhores oportunidades de trabalho, até o acesso a mais elevadas novas camadas sociais no futuro, com a inserção ao mundo do trabalho. Portanto, escrever bem a

redação do Enem é uma habilidade importante no processo de sua escolarização.

Pensando nesses percursos de aprendizagem da escrita, foi desenvolvido no IFMG, câmpus Ribeirão das Neves, um projeto de ensino realizado por meio do Curso de Redação do Enem, que ocorre na modalidade à distância, para os alunos do ensino médio. Nesse curso, os alunos têm acesso a aulas, *lives*, materiais, propostas de redação quinzenais e à correção delas. Baseado em todos os dados coletados, este texto propõe-se a relatar as contribuições dessa ação de ensino. O objetivo é descrever os avanços e desafios da escrita de doze textos de uma aluna.

Na próxima seção, este trabalho traz a explicação do Curso de Redação e seu funcionamento. Na seção seguinte tem-se a fundamentação teórica sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel, na qual o projeto se inspira. As análises dos dados e o relato da referida experiência de escrita constituem a seção posterior e, finalmente, tem-se as considerações finais.

## **O Curso de Redação do Enem**

No Enem, a redação corresponde a uma grande parcela da nota final. Entretanto, dados estatísticos indicam dificuldade dos alunos na escrita desse texto: em 2019, a média geral foi de 592,9 pontos (INEP, 2019). Considerando essa realidade, os professores de português do câmpus do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), em Ribeirão das Neves, criaram o Curso de Redação do Enem, voltado para o aprimoramento da escrita por meio de aulas e de propostas de temas quinzenais com correções posteriores. O projeto contempla duas bolsas e a equipe conta com quatro docentes, sendo três responsáveis pela parte de conteúdo e um responsável pela parte técnica, e quatro monitores, sendo dois deles voluntários.

A princípio, o curso seria ministrado presencialmente, mas, com o advento da pandemia da covid-19, precisou funcionar remotamente. Para isso, ele foi hospedado no Moodle, uma sala de aula virtual. Com a imersão desse cenário, novos desafios e questionamentos surgiram: a garantia da possibilidade de acesso dos alunos, a constância dos discentes e a segurança da eficácia do processo ensino-aprendizagem. foram questionamentos levantados.

Além disso, o curso foi estruturado em três tópicos principais, organizados na plataforma: o “Fica a dica”, em que são oferecidas dicas gramaticais e ortográficas; o “Ampliando o repertório”, em que são indicados repertórios socioculturais que podem ser utilizados na redação; e “As cinco competências”, em que são postadas aulas sobre cada um dos critérios de avaliação do Enem. Dessa forma, a equipe busca preparar os alunos para a redação e não apenas corrigir os textos escritos por eles com base somente em seus conhecimentos prévios, a fim de que, a cada proposta, os discentes possuam mais informações para uma boa escrita e, conseqüentemente, progridam no resultado final. Visando garantir a assertividade dos conteúdos e das correções, todos os membros da equipe passaram por uma mentoria ministrada por uma professora de referência na área.

Tendo em vista que o projeto foi desenvolvido pelos professores do IFMG, vale resgatar o compromisso de omnilateralidade da instituição, ou seja, a promoção de uma educação completa, focada não somente nos aspectos curriculares, mas, também, na formação humana. Por essa ótica, o projeto tem como finalidade, além do ensino da redação, o estímulo da capacidade argumentativa e do desenvolvimento crítico. Nesse viés, os vídeos sobre repertórios socioculturais e as discussões temáticas abordadas têm como propósito, também, incentivar uma leitura política de mundo, pensando nas razões para os problemas sociais vigentes e em possíveis alternativas para mitigá-los.

## Os pressupostos teóricos de Ausubel: por uma Aprendizagem Significativa

Aprender de forma significativa é um dos principais objetivos da educação. De início, para aprender significativamente é preciso abandonar as práticas de memorização que findam em si mesmas, e iniciar a aprendizagem sempre pelos pressupostos básicos apresentados pelos discentes. Esses são um dos legados deixados por Ausubel, na Teoria da Aprendizagem Significativa, que esta seção buscará apresentar, construindo uma relação com o Curso de Redação do Enem.

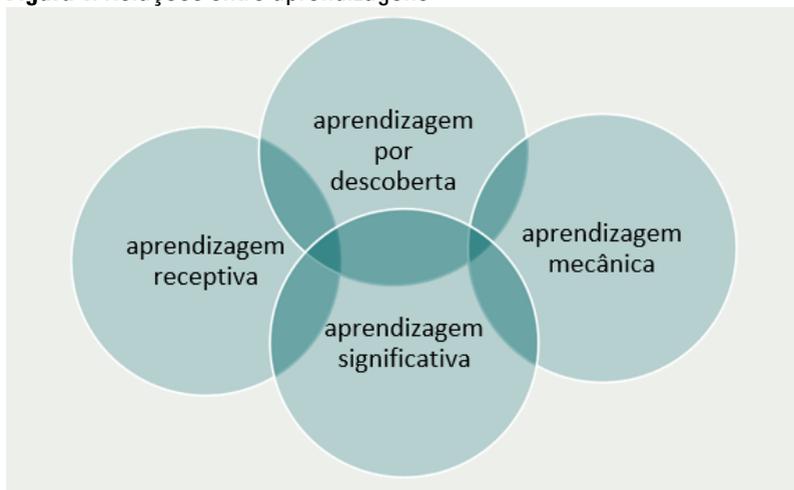
David Ausubel nasceu nos Estados Unidos, é filho de imigrantes judeus e tornou-se referência em psicologia educacional. Dedicou seus estudos à aprendizagem significativa, na qual ideias expressas simbolicamente (por meio de palavras, símbolos, operações), relaciona-se de forma completa com o conhecimento prévio do discente, chamado de subsunçor. Para ele, a aprendizagem significativa acontece quando

(...) novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando compreende. (Moreira, 2011, p. 60)

Para ele, a educação precisa se dedicar (1) aos subsunçores, (2) a um material potencialmente relevante e (3) aos estímulos para que a aprendizagem se dê por descoberta (Ausubel, 2003). Ausubel postula que a aprendizagem significativa é composta pela relação entre os conhecimentos já existentes (subsunçores) e os novos. Um grande esforço para a educação, para ele, é evitar a aprendizagem mecânica. Porém, o autor afirma que aprendizagem mecânica não é o oposto da significativa, uma vez que a mecânica pode, por vezes,

culminar na outra. Já a aprendizagem receptiva, a qual pode ser entendida como aquela em que o aluno recebe a informação pronta, nem sempre pode ser vista como o oposto da aprendizagem por descoberta. O quadro abaixo representa os quatro tipos de aprendizagem citadas por Ausubel.

**Figura 1.** Relações entre aprendizagens



Fonte: Xavier (2019).

Ele acrescenta que uma aprendizagem inicialmente mecânica pode se tornar significativa, assim como uma aprendizagem por descoberta (aquela em que o aluno inicialmente descobre o que vai aprender) não é o contrário de receptiva. No Curso de Redação do Enem, a equipe tem buscado desenvolver uma aprendizagem significativa. O esforço tem se concentrado em partir dos conhecimentos já existentes dos alunos, como a escrita de textos dissertativos e a escrita de parágrafos. O “aprender fazendo” também é foco do curso, além de priorizar a autonomia do aluno, pois o projeto não faz parte de nenhuma disciplina.

Um dos maiores empecilhos no curso tem sido a aprendizagem receptiva. Com o hábito dos docentes e da escola, trazer a aprendizagem pronta ainda é uma prática comum. Isso é um entrave, pois como o Curso de Redação acontece 100% à distância, há aulas gravadas sem a interação e participação dos alunos. Nesse sentido, a informação é apresentada sem muita problematização, quer dizer, já completa.

Ausubel (2000) reforça a necessidade de haver um material potencialmente relevante. Se por um lado, a equipe do curso observa que é preciso repensar a aprendizagem receptiva, por outro, considera que os materiais produzidos têm sido completos e diversificados. Na plataforma, os alunos podem encontrar: aulas gravadas, *lives* gravadas com a participação dos alunos, dicas, sugestões de repertórios socioculturais, propostas de redação, e apostilas de cada competência exigida na redação do Enem, além de *posts* semanais nas redes sociais do câmpus. Ou seja, a equipe busca o aprimoramento de suas práticas e de seu material visando a resultados que busquem o sucesso escolar de seus alunos que, nesse caso, é a nota 1000 na redação do Enem.

## **Análise das redações**

Esta seção trata da análise de desempenho da aluna Adriana Cristina de Oliveira Souza Soares, estudante do 3º ano do ensino médio integrado do IFMG, câmpus Ribeirão das Neves, e visa principalmente apontar a evolução da escrita dela ao longo das propostas de redação disponibilizadas na plataforma. Inicialmente, cabe apresentar os temas das propostas de redação que direcionaram a aluna a escrever os textos que serão aqui analisados. A escolha dos assuntos para as propostas foi baseada não só na importância deles no cenário brasileiro atual, uma vez que o Enem opta por temas conhecidos e recentes, objetivando uma produção crítica dos estudantes,

mas também na incidência dos temas na prova, dando preferência aos temas e subtemas que ainda não foram cobrados.

**Quadro 1.** Propostas de redação

<b>Proposta</b>	<b>Tema</b>
I	A educação à distância no Brasil
II	A inserção das mulheres na ciência brasileira
III	A resistência à vacinação em questão no Brasil
IV	Os efeitos do tabagismo na sociedade brasileira
V	Os desafios para doação de sangue no Brasil
VI	A questão da identidade cultural brasileira na atualidade
VII	A questão da uberização do trabalho no Brasil
VIII	Caminhos para a ampliação do acesso à telemedicina no Brasil
IX	Os desafios da população indígena brasileira na atualidade
X	As adversidades do processo de adoção no Brasil
XI	Os desafios para a melhoria da mobilidade urbana no Brasil
XII	O comércio virtual e seus impactos no cenário econômico brasileiro

Fonte: as autoras.

As produções de Adriana, correspondentes às sete primeiras propostas fornecidas pelo projeto, possuem características muito comuns em alguns aspectos. Por essa razão, dedicamos uma análise única para as sete redações mencionadas.

Desde o primeiro texto, a aluna demonstra domínio amplo da estrutura textual que é requerida no modelo da prova do Enem, e todas as produções dela atendem ao modelo dissertativo-argumentativo, apresentando sempre quatro parágrafos compostos por três frases completas, no mínimo, aspecto que a aluna mantém com poucos desvios até a última redação em análise. Pode-se observar nos textos da discente que ela possui conhecimento sobre a modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que apresenta ótimo desempenho na escrita, apesar de demonstrar alguns desvios no uso da crase, das vírgulas e de ortografia, erros que não são frequentes nas produções.

Outro fator que é comum em todas as redações é a presença constante de repertórios socioculturais com uso produtivo, trazendo informações extracurriculares variadas nos parágrafos de introdução e desenvolvimento. Além disso, a argumentação defendida pela aluna nos textos é um ponto forte, uma vez que possui introdução, explicação e conclusão na maior parte das produções. Entretanto, é possível observar que inadequações estão presentes.

Primeiramente, a tese repetidamente elaborada na segunda ou terceira frase do texto não apresenta os dois núcleos que antecedem os argumentos que serão defendidos, fazendo com que o projeto de texto apresente lacunas. A seguir, destacamos como exemplo a última frase do parágrafo de introdução de duas redações: “Ainda que fundamental, o ensino à distância no Brasil é vulnerável quanto a sua disponibilidade equitativa, carecendo de estratégias que incluam todos os cidadãos” (Soares, proposta I); e “De tal forma, é cabal promover ideologias diversas para que seus cidadãos sejam conscientes de seu papel na sociedade” (Soares, proposta VI).

É notável, em ambos os casos, que ela apresenta o ponto de vista com palavras-chaves que levam a entender do que ela vai tratar, porém não expressa claramente os dois argumentos, comprometendo o projeto de texto.

Já a proposta de intervenção produzida pela aluna, nos primeiros textos aqui discutidos, apesar de apresentarem, na maioria das vezes, dois agentes válidos, não é completa, pois faltam elementos válidos na solução do problema defendido nos parágrafos de desenvolvimento. Na maioria das redações, ela não expressa de forma clara o modo de realização da ação.

*Assim sendo, é papel das escolas promover debates acerca da referida temática, além de incentivar a leitura de textos femininos. É necessário que a mídia se ocupe em divulgar a questão da mulher e seus grandes feitos nos mais diversos meios de comunicação, como forma de romper com um passado de mistificações. Outrossim, se terá um país onde o papel na história é equânime e fatores biológicos e sociais não serão atributos para a promoção ou desqualificação de nenhum indivíduo. (Proposta II)*

Com relação à coesão textual, a aluna evoluiu na coesão entre parágrafos, visto que o primeiro texto escrito não possui operadores argumentativos em todos os parágrafos, mas a partir do segundo texto, ela passa a redigir em todos. Contudo, em relação à coesão dos intraparágrafos, ela apresenta pouca evolução, pois não inicia todas as frases com operadores argumentativos, como é apropriado para competência 4.

Nas redações correspondentes às últimas propostas apontadas, pode-se notar uma significativa evolução em relação aos aspectos mal desenvolvidos nas redações anteriores. O primeiro fator foi a construção da tese em dois argumentos. A aluna passou a escrever a maioria das redações antecipando os argumentos na introdução, mesmo assim, em alguns textos, acontecem deslizos nessa questão. A construção da proposta de intervenção no parágrafo de conclusão também teve grande progresso, uma vez que as intervenções passaram a apresentar todos os cinco elementos válidos.

*Logo, é papel do Ministério da Tecnologia em parceria com o Ministério da Saúde, através de decretos e verbas direcionadas à hospitais e universidades, a adaptação do atendimento clínico em todo o país, por meio de aplicativos de chamadas em vídeo entre médicos e pacientes que estejam vinculados a bancos de dados criptografados, bem como fornecimento de infraestrutura para garantir a conexão de todas as regiões do país às telecomunicações, permitindo acesso apenas aos sujeitos envolvidos, evitando invasões e modificações no trato de com sistemas de alta relevância. Consequentemente, toda população poderá exercer sua cidadania ao prezar pelo seu bem-estar físico de maneira protegida e equânime, para que diferentemente de “1984” as pessoas não estejam reféns do mau uso das redes. (Soares, Proposta VIII)*

Ao final da análise de todas as produções de Adriana, pode-se observar a evolução dos textos, levando em consideração os critérios de correção do Enem, nas Competências III, IV e V. É válido observar que a aluna entrou no curso com muitos conhecimentos de escrita no modelo dissertativo-argumentativo, que ela mantém até o presente momento. Desde a primeira redação enviada, nota-se grande entendimento das normas de escrita formal da língua portuguesa, na percepção de erros de acentuação, pontuação e escrita de palavras não frequentes, o que demonstra que já havia domínio da norma padrão antes do início do projeto.

A aluna escreve os seus textos em mais de 28 linhas, e outra estratégia utilizada por ela é o uso constante de repertórios socio-culturais legitimados. Portanto, podemos afirmar que a evolução da aluna na escrita da redação modelo Enem, se deve, também, aos conhecimentos prévios, aulas e demais atividades oferecidas pelo projeto.

## Considerações finais

Este texto teve como objetivo discutir acerca dos impactos do curso na escrita dos alunos e, para isso, foram analisados doze textos da aluna Adriana. Nesta seção, tencionamos concluir quais têm sido os pontos fortes do trabalho desenvolvido dentro do curso, e os tópicos que ainda carecem de melhorias no projeto e apontar quais as maiores dificuldades da aluna.

Durante a análise, foi observado que alguns aspectos se mantiveram constantes desde o primeiro texto. Tendo isso em vista, é possível inferir que, antes de ingressar no curso, ela já possuía noções acerca do gênero dissertativo-argumentativo e da norma culta da língua portuguesa. Nessa ótica, percebe-se que a facilidade da aluna com esses dois tópicos está relacionada com seus conhecimentos prévios, e não necessariamente com as informações adquiridas ao longo do projeto.

Em contrapartida, a evolução na coesão, no projeto de texto, e na elaboração das propostas de intervenção evidenciam o impacto positivo do curso na escrita da estudante. Inicialmente, a aluna era habituada a construir teses que não correspondiam sempre aos argumentos desenvolvidos ao longo do texto, aspecto que, a partir da proposta oito, passou a ser mitigado. Ademais, à medida que o curso avançava, ela passou a utilizar conectivos interparágrafos e a escrever propostas de intervenção que apresentassem os cinco elementos necessários. Considerando esse cenário, postula-se que as correções realizadas pelos monitores e os materiais disponibilizados têm sido relevantes para a melhoria dos critérios citados.

Além disso, é importante salientar que a participação ativa da aluna no curso, por meio da entrega de todas as redações, e da interação com quase todas as atividades postadas, é um ponto fundamental para sua progressão, uma vez que, com a ascensão do modelo remoto, a disciplina individual se tornou extremamente signi-

ficativa para que a eficácia do ensino oferecido seja concretizada. Outrossim, vale apontar que ela apresenta, desde o início do curso, problemas em relação à coesão intraparágrafo, empecilho que, até então, não foi solucionado. Nesse ângulo, postulamos duas possíveis causas para esse cenário que podem, inclusive, coexistir: a dificuldade individual da discente com essa competência e/ou e a insuficiência do material disponibilizado. Considerando tais suposições, acreditamos que a equipe deve produzir mais conteúdos sobre esse tema, como videoaulas e slides explicativos, a fim de auxiliar alunos(as) como Adriana a mitigar seus obstáculos. Por fim, conclui-se que o curso tem impactado de maneira positiva nos resultados dos textos dos alunos constantes e participativos, evidenciando a relevância de um projeto voltado para a escrita da redação do Enem. ■

## Referências

AUSUBEL, D.P. **The acquisition and retention of knowledge**: a cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Notas médias do ENEM caem em relação ao ano anterior, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/notas-medias-enem-2019-caem-em-comparacao-ao-ano-anterior>. Acesso em: 23 dez. 2020.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

XAVIER, Gláucia do Carmo. **Teorias da Aprendizagem**. Belo Horizonte: IFMG, 2019.

# **RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

## ► Pensar Jovem, pensar na formação do sujeito

Daniel Botelho

*O ser humano é aquilo que a educação faz dele.*  
(Immanuel Kant)

*A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.*  
(Nelson Mandela)

**QUANDO PENSAMOS** na formação do sujeito nos vêm à mente diversas vertentes, como educação familiar, vivências sociais, dentre outras. Um dos mais importantes meios de construção social, já apontado por diversos pensadores, políticos e filósofos, como Nelson Mandela e Immanuel Kant, é justamente a educação. A educação atua como uma forma de obtenção de conhecimento pelo indivíduo, que, assim, poderá fazer melhores escolhas no decorrer de sua vida.

Uma das melhores e mais significativas formas de se construir uma educação forte é a implementação de atividades acadêmicas de extensão. É nesse tipo de atividade que o indivíduo consegue aplicar e confirmar os conteúdos aprendidos nas diversas áreas do conhecimento, relacionando-os com suas vivências. Tudo isso deve-se ao fato de a extensão acadêmica conseguir aproximar a instituição de ensino do meio social, proporcionando ao indivíduo a construção de caminhos profissionais e de relacionamentos sociais,

bem como a busca por soluções de diversos problemas e desenvolvimento e criação de novas tecnologias para a sociedade.

Ao ingressar nas atividades de pesquisa e extensão por meio do projeto Pensar Jovem: Fazer Sentido, eu, Daniel Botelho, estudante do curso técnico em Mecatrônica do CEFET-MG, pude vivenciar diversas experiências técnicas e relações sociais que muito me agregaram no âmbito social e no profissional.

Uma pergunta que eu me fiz, e que provavelmente todos os estudantes do ensino médio e graduação que vão entrar no mercado de trabalho deveriam fazer, foi: “Por que eu devo entrar em um projeto de extensão?”.

No meu caso, eu decidi entrar nesse projeto porque um dos seus objetivos é dar espaço de fala aos estudantes. Além disso, é possível apresentar os resultados, ideias e atividades produzidas no ambiente acadêmico em um período com tantas paredes sociais e políticas do nosso país, e isso estava diretamente ligado com meus interesses. Pude notar também que, por meio da extensão acadêmica, eu conseguiria extrair diversas habilidades e conhecimentos, além de vivências sociais e profissionais, das quais irei discorrer ao longo deste relato.

Um dos pontos em que o projeto mais me chamou atenção foram os diversos minicursos ministrados a nós, extensionistas do Pensar Jovem, por ótimos profissionais. Com eles, pude adquirir novos conhecimentos e ampliar minha mente, o que gerou um impacto positivo e direto na minha vida profissional e social.

Ao todo, tivemos três minicursos: “Oficina Audiovisual”, ministrada por José Junior dos Santos; “Aprendizado para uma transmissão: Luz, som e transmissão (*Lives*)”, ministrado por Priscilla Sayuri Fujiwara; e “O que pode um *podcast*”, ministrado por Leila Marli de Lima Caeiro. Além dos minicursos também tivemos a apresentação de duas palestras: “O que é um pensar-jovem? Da necessidade ou não de pensar o que é um pensar-jovem” pelo professor

João Batista Santiago Sobrinho; e, por fim, “Escrever, desobedecer”, ministrada pelo professor Luiz Carlos Gonçalves Lopes.

No decorrer do minicurso “Oficina Audiovisual”, o ministrante José Junior dos Santos apresentou diversas técnicas e conhecimentos acerca das atividades de gravação de áudios e vídeos. Foram indicados diversos programas de edição, e dentre eles o que mais me interessou foi o Audacity, um programa de edição de áudio gratuito que possui diversos recursos muito importantes na hora da gravação, edição e exportação dos áudios, redução de ruídos, cortes de trechos dos áudios, mudanças e normalização da altura das ondas sonoras e possibilidade de exportação de áudio em diversos formatos, proporcionando qualidade nos arquivos. Posso afirmar que os conhecimentos técnicos que nos foram passados nesse minicurso se mostraram de extrema importância no decorrer do projeto e, também, em algumas de minhas ações particulares.

O minicurso “Aprendizado para uma transmissão: Luz, som e transmissão (*Lives*)”, ministrado por Priscilla Sayuri Fujiwara, também agregou muitos conhecimentos a nós, extensionistas. Durante o curso, pudemos entender, aprender e aplicar de forma bem detalhada conhecimentos sobre as atividades relacionadas ao preparo técnico de roteiro, iluminação, captação de som e imagem, para a realização de transmissões *online (lives)*, que por sua vez tiveram grande alta durante o período de isolamento social na pandemia de covid-19. Os dois minicursos estão diretamente relacionados aos recursos tecnológicos de informação e, juntos, nos proporcionaram ainda mais capacitação para futuros projetos.

O minicurso “O que pode um *podcast*” também foi muito interessante e, na minha opinião, um de seus diferenciais foi o resultado que conquistamos com tão pouco tempo. Nesse curso, a ministrante Leila Marli de Lima Caeiro nos apresentou o mundo dos *podcasts*, que são uma forma de publicação de programas de quaisquer que sejam os assuntos por meio de arquivos de áudio em

diversas plataformas. Durante o processo, foi proposto que nós fizessemos um *podcast* e nós abraçamos bem a ideia. Com isso nasceu o LiteraCast, que tem como objetivo fazer reflexões sobre obras literárias. Gravamos o nosso primeiro episódio denominado “13 de maio”, no qual apresentamos a narração e análise do conto “13 de maio”, da autora Carolina Maria de Jesus. Podemos então afirmar que, por meio desse minicurso, em uma semana, nós conseguimos construir um *podcast* com um tema social superimportante a ser discutido no contexto social de nosso país.

Um outro tipo de experiência proporcionada pelo Pensar Jovem: Fazer Sentido foi a construção dos programas de rádio que foram elaborados por nós, integrantes do projeto e transmitidos pela nossa parceira Rádio UFMG Educativa. Nessa vertente do Pensar Jovem, uma das coisas mais importantes foi o relacionamento e trabalho em equipe dos extensionistas e coordenadores. Cabe citar a interação necessária para elaborar e construir esses programas, que foi feita com maestria por nós, como mostram os resultados que vêm sendo apresentados. Um outro ponto interessante foi a participação de outros indivíduos, como alunos e pessoas da nossa sociedade, que tiveram grande importância na construção dos programas, já que, com os relatos e experiências desses indivíduos, conseguimos abranger diversos temas, apresentando assuntos muito relevantes por meio dos programas na Rádio UFMG Educativa.

Retomando o que eu tinha dito anteriormente, e relacionando com os programas de rádio do Pensar Jovem, no minicurso “Oficina Audiovisual”, eu conheci e pude aprender a arte da edição de áudio com a utilização de diversos programas, em especial o Audacity. No decorrer das construções dos programas de rádio e do *podcast* LiteraCast, eu fiquei encarregado de juntar os áudios gravados e editá-los, ou seja, graças a um dos minicursos ministrados para a nossa capacitação eu fiquei apto, e venho me aperfeiçoando

cada vez mais nessa área, para cuidar da parte da edição de áudio no nosso projeto e entregar um resultado final com mais qualidade.

Uma outra experiência que o Pensar Jovem: Fazer Sentido proporcionou para nós, extensionistas, foi a criação e transmissão de *lives* sobre variados assuntos utilizando a página do projeto na plataforma Instagram. Dentre essas *lives*, tive a oportunidade de ser o mediador em duas apresentações, entrevistando e conversando com o convidado.

A primeira transmissão em que participei foi a *live* “Eu toco, tu tocas”, na qual conversei com dois convidados, o estudante de Mecatrônica Daniel Sales Aguiar e o estudante de Redes de Computadores Gustavo Gabriel Martins. Tivemos como tema principal a música, e discutimos sobre diversos pontos além de ouvirmos os convidados tocando seus instrumentos: Daniel se apresentou com uma guitarra elétrica e Gustavo com um violão clássico, dois instrumentos de estilos diferentes.

Já na segunda *live*, denominada “Mangás & outras artes”, pude conversar com dois estudantes do CEFET-MG de Nepomuceno: Thomas Anderson Lopes e Sofia Amaral Uchôa. Durante essa transmissão, nós falamos um pouco sobre as experiências dos convidados e discutimos sobre algumas dicas, técnicas de desenhos e pinturas e discutimos também sobre os mangás, que são histórias em quadrinhos da cultura asiática.

Essas atividades foram desdobramentos que aconteceram com a ajuda do minicurso ministrado pela Priscilla Sayuri Fujiwara “Aprendizado para uma transmissão: Luz, som e transmissão (*Lives*)”, pois, como dito anteriormente, nele aprendemos diversas técnicas no que diz respeito à produção e transmissão de *lives*. Ou seja, mais uma vez reafirmo a minha opinião a respeito da importância de projetos de extensão, no qual nós, estudantes, conseguimos aplicar os nossos conhecimentos na prática, o que provavelmente eu

não teria vivenciado se não tivesse ingressado no projeto de extensão acadêmica Pensar Jovem: Fazer Sentido.

Outro ponto interessante sobre esse tipo de *live* que busca um assunto relevante para a sociedade, do ponto de vista do espectador, é a formação do indivíduo. Por meio de conversas e apresentações sobre inúmeros assuntos, as pessoas que as assistem acabam obtendo o acesso a essas informações, o que, por sua vez, acaba contribuindo com a formação individual delas, não só dos integrantes (convidados e mediadores), mas também dos espectadores.

O minicurso “Oficina Audiovisual”, portanto, me agregou bastante, e teve um papel importante nas minhas ações. Falando um pouco sobre mim, de maneira geral, sempre fui uma pessoa que estive inserida no meio artístico, principalmente na música, creio que por influência familiar, sempre gostei dessa área. Aprendi a tocar alguns instrumentos e também um pouco sobre o básico da teoria musical, e sempre tratei isso como um *hobby*. Contudo, após entrar no projeto Pensar Jovem: Fazer Sentido, eu resolvi ampliar meus horizontes na música e, no atual contexto em que escrevo, de eleições políticas municipais, decidi criar meu próprio estúdio de gravação DBÁudio, aplicando alguns conhecimentos adquiridos no projeto juntamente com minhas experiências na música, e trabalhando com gravação de *jingles* políticos, pílulas (áudios com aproximadamente 30 segundos) e *spots* (áudios de 3 a 6 minutos) políticos para rádio. Utilizei o *software* que o José Junior dos Santos nos apresentou e trabalhei na transmissão *online* para uma vereadora, que por sua vez foi um desdobramento de um conhecimento sobre a plataforma de transmissão StreamYard adquirido por mim no minicurso ministrado pela Priscilla Sayuri Fujiwara. Ou seja, por meio de experiências adquiridas durante o PJFS, juntamente com conhecimentos que eu já tinha obtido ao longo da minha vida, fui capaz de utilizar de uma situação específica (período de eleição) e ganhar dinheiro com isso.

Um outro desdobramento do projeto Pensar Jovem na minha vida, foi, e está sendo, a minha participação em um outro projeto criado por Antônio Carlos Botelho e José Ronaldo na minha cidade, Coqueiral (MG), denominado Arte e Vida. O projeto foi criado durante o período de pandemia e isolamento social, para alavancar e apresentar os diversos talentos artísticos da nossa região em *lives* que acontecem quinzenalmente aos sábados, e foi justamente na parte da execução da transmissão em que me inseri. Nesse projeto eu cuido da parte técnica, ou seja, eu monto e organizo as câmeras de gravação, a iluminação do ambiente, a captação de áudio das vozes e instrumentos musicais e a configuração da plataforma (StreamYard) para a transmissão no Facebook, tudo isso graças aos conhecimentos que foram adquiridos durante minha participação no Pensar Jovem: Fazer Sentido. ■

## ► Pensar Jovem: discurso, edição e divulgação do conhecimento

Alexsandra Santos Reis  
Jaqueline Araújo da Silva  
Vivian Cristine Teixeira

**A INTERNET** e as mídias digitais abrem um leque de debates públicos nos meios virtuais produzindo, assim, uma materialidade discursiva que afeta e reconfigura o discurso acadêmico. É por meio desse espaço que o *Pensar Jovem: Fazer Sentido* propõe aos alunos que saiam dos muros das escolas para expressar suas ideias, suas experiências, suas vivências de forma crítica e dialógica, promovendo, assim, um espaço de discussão *online*.

A era tecnológica introduziu mudanças em todos os setores da vida humana, interferindo nas relações do sujeito com o mundo, e produzindo novos modos de subjetividade. As tecnologias da informação revolucionaram as formas de comunicação humana e de acesso ao saber, fomentando a possibilidade de relacionamentos virtuais entre pessoas de todo o mundo. As comunidades digitais resultam dessa nova realidade tecnológica promovendo a sociedade em rede, o que possibilitou a ascensão da internet, e o surgimento de um outro processo de conexão entre pessoas por meio das redes sociais, como Instagram, Facebook, Twitter ou na divulgação de *podcasts* e da rádio. Nesse sentido, Orlandi (2006) nos ensina que

as comunidades virtuais e o espaço da internet, colocam-se como um lugar público de discursos para que os internautas possam estabelecer-se como sujeitos que ocupam tais lugares. Assim, nós temos sujeitos estudantes/professores/pesquisadores, que passam a ocupar esse novo espaço do dizer, e a discursivizar ideias que, muitas vezes, ficavam apenas no âmbito acadêmico.

É nesse contexto tecnológico que surge o Programa de Extensão Pensar Jovem: Fazer Sentido, composto por professores do CEFET-MG, de diferentes unidades, alunos do ensino técnico, graduação e pós-graduação, bem como colaboradores externos, que visam dar voz e visibilidade aos estudantes das escolas públicas de Minas Gerais, seja por meio da Rádio UFMG Educativa (104,5 FM), seja por meio das diferentes redes sociais que o projeto ocupa. Como exposto acima, as redes sociais possibilitam que os sentidos sejam produzidos e compartilhados por diferentes sujeitos. São sentidos complexos e paradoxais, que não se fixam e nem se fecham, mas se ressignificam no discurso, produzindo efeitos nos seus interlocutores. Nesse jogo discursivo, o projeto Pensar Jovem se faz presente enquanto um lugar que possibilita que os sujeitos falem, e se deixem ser falados por suas angústias, percepções, desejos, experiências, vivências; um lugar em que os sujeitos não são considerados enquanto indivíduos, mas enquanto produtores de sentidos investidos pela ideologia, pela cultura, pelo social e pelo histórico.

Nesse sentido, este artigo é uma proposta teórica em que o “pensar jovem” faz sentido em diferentes materialidades, em diferentes sujeitos, em diferentes condições de produção. Dessa forma, nos propomos a refletir, analisar e dialogar sobre esse espaço discursivo que o projeto ocupa, levando em consideração os processos que envolvem o discurso, a edição, e a divulgação do conhecimento. E, para ancorar e promover essas reflexões, partimos de um lugar teórico proposto pela Análise do Discurso (AD) de linha francesa, lugar esse que considera o sujeito e os sentidos enquanto constitu-

tivos da linguagem, da história e da ideologia. A Análise do Discurso constitui-se como uma disciplina de confluência, o que nos possibilita debater questões do âmbito virtual, no qual a edição e a divulgação do conhecimento se dão por uma pluralidade de sujeitos que propagam suas discursividades.

## **Discurso e o Pensar Jovem: Fazer Sentido**

A AD não se compôs como um campo teórico e metodológico homogêneo. Estabeleceu-se na França durante os anos 1960, ganhou vigor nos anos 1970, e vem sofrendo uma expansão desde os anos 1980 (Sargentini, 2006). Na década de 1960, apareceram múltiplos projetos de Análise do Discurso, elemento então obsessivamente disputado pelos mais diferentes estudiosos do campo das Ciências Sociais e da Linguística. De acordo com Maltby (1994), a AD teve um duplo embasamento: pelos trabalhos de Jean Dubois e de Michel Pêcheux. Sem dúvida, a maioria dos estudos produzidos naquele período foram concretizados baseando-se nas noções e métodos elaborados por esses dois autores. Entretanto, pode-se identificar nesse período outros projetos, como o da fase da arqueologia do saber, de Michel Foucault (Orlandi, 2013). A noção de discurso foi introduzida por Foucault – o discurso como jogo estratégico de ação e reação, de dominação e esquiwa, de luta (Brandão, 2004) –, mas para tratarmos do discurso, usaremos, além de Foucault ([1969] 2009), as colocações de Orlandi (2010).

Segundo Orlandi (1999, p. 19), a noção de discurso apresentada pela Análise do Discurso é diferente da noção de modo de comunicação, no qual temos emissor (transmissor da mensagem), receptor (recebe a mensagem) e a mensagem (código de algo da realidade). Para a AD, o discurso não é codificação e decodificação, já que o emissor e o receptor discursivos realizam esse processo de forma mútua, com uma alternância constante das funções de

emissor e receptor. Nesse sentido, a mensagem não é o centro desse processo, e, sim, o discurso. Não se trata de transmitir uma ideia em si, mas a relação que se estabelece entre essa ideia com o sujeito, com a língua e com a história, ou seja, o aluno, que constitui esse Pensar Jovem: Fazer Sentido, vai discursivizar nas redes aquilo que faz parte da sua história, o que ele vivencia. É importante pensarmos que esse jovem é um sujeito que está inserido num contexto histórico, que é interpelado por uma história (sua vida de estudante e sua própria inserção como cidadão, filho etc.) e por uma memória (questões que são discutidas na escola com os professores, fora da escola com amigos, com a família, nos diferentes ambientes que frequenta, ou seja, que perpassam os diferentes espaços sociais que o sujeito interage durante a vida).

Assim, podemos considerar que o discurso não é apenas uma mensagem em si, já que “o discurso é feito de sentido entre locutores” (Orlandi, 2015, p. 20), ou seja, os sujeitos que compõem o Pensar Jovem: Fazer Sentido produzem uma discursividade que busca estabelecer uma relação, um sentido com o outro, por meio das redes sociais e da rádio. As discussões realizadas nos programas de rádio, nas enquetes do Facebook e Instagram, abordam assuntos de interesse desses jovens. Por exemplo, o primeiro programa<sup>5</sup> trouxe temas relacionados à literatura, à música, à educação, à cultura no contexto pandêmico. Foi um programa que deu aos jovens a possibilidade de se expressarem sobre o que estavam fazendo para lidar com o contexto de isolamento social. Nesse programa, realizamos uma pesquisa para saber quais eram os jogos mais utilizados pelos estudantes e como suas formas de jogar poderiam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Houve também uma discussão sobre a questão da emancipação feminina e da política regional, a partir de obras literárias que eles leram ou estavam lendo.

---

<sup>5</sup> Todos os programas realizados ficam disponíveis no canal do Youtube do projeto.

Isso tudo contribui para a construção de um aluno crítico, participativo, ativo socialmente e politicamente.

Refletindo ainda sobre o discurso, segundo Orlandi, a noção não deve ser limitada à noção de fala proposta por Saussure como parte da dicotomia língua e fala, pois, assim como a fala, o discurso também tem sua regularidade, mas este é, sobretudo, uma prática social ligada à história, à ideologia e à língua. Então, quando no segundo programa realizamos uma discussão debate na Rádio UFMG Educativa sobre as dificuldades vivenciadas pelos estudantes em tempo de isolamento social, devido às desigualdades sociais presentes no cenário educacional, estávamos discutindo algo que é presente na história da educação, e que foi intensificado pelo contexto da pandemia. Sendo assim, consideramos o contexto histórico desse jovem, as realidades distintas dos sujeitos estudantes das escolas públicas, que, muitas vezes, não possuem acesso à internet.

É importante ressaltar que a história, no contexto apresentado pela autora, não é aquela que se apresenta no texto, mas que se materializa no discurso. Sobre essa relação, Orlandi (2005, p. 20) assim se expressa:

[...] nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. As sistematicidades linguísticas – que nessa perspectiva não afastam o semântico como se fosse externo – são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. A língua é assim condição de possibilidade do discurso.

Como foi posto, é preciso pensar também, nesse contexto, sobre a questão da língua, que é condição para que o discurso aconteça, e não há como separá-los. De acordo com Pêcheux ([1975] 2009, p. 82), língua e fala não têm sentidos opostos e, ao usarmos a

expressão “discursividade”, não estamos nos referindo à fala, mas ao “processo discursivo que visa explicitamente a recolocar em seu lugar (idealista) a noção de fala (*parole*) [...]” (Pêcheux, [1975] 2009, p. 82). Logo, podemos afirmar que não é possível conceber a língua como oposição à fala, por isso busca-se um entremeio que considere os fatores externos (históricos/ideológicos). É nessa instância da linguagem que temos o discurso.

O homem constrói sua existência e lhe confere sentido ao transformar a realidade em que vive, e a si mesmo por meio da linguagem. É essa competência de atribuir sentidos ao mundo e a si mesmo que ele promove seu inalterável devir e, também, o das coisas. Dessa forma, o homem insere a linguagem à sua exterioridade, à sua historicidade, sendo, o homem e seu discurso, influenciados e influenciadores pela história. Nesse contexto, temos um grupo de estudantes e professores, que interpelados pela memória e pela história acadêmica, buscam “sair” dos muros escolares para refletir e ampliar as discussões, e pautas que precisam ser ouvidas e discutidas socialmente. É por meio dessas discursividades que os sujeitos do projeto buscam democratizar essas discussões.

Em se tratando de discurso, é preciso pensar também na questão da estrutura e do acontecimento. Os dois não se distinguem, relacionando a linguagem à sua exterioridade. Essas duas categorias são abordadas por Orlandi (1999) da seguinte maneira:

Nos estudos discursivos [...] procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. (Orlandi, 1999, p. 62)

Portanto, esses sujeitos, professor e aluno, são interpelados por uma história de contexto escolar que busca agora divulgar e

possibilitar que os discursos acadêmicos consigam atingir as diferentes esferas sociais. A língua funciona como um acontecimento que possibilita que esse discurso, seja materializado pelo Instagram, Facebook, rádio, *podcast* etc.

A entrada do ser humano na linguagem é afetada pelo funcionamento da distância entre um significante e outro, nesse espaço marca-se um vazio, que inclui a descontinuidade significante. Quando tomamos a palavra e falamos, nós o fazemos marcados por esse funcionamento descontínuo, que inclui o silêncio e traz a marca da distância entre a linguagem e o mundo. É por isso que, de acordo com o comentário de Lebrun (2008) sobre o trabalho de Lacan, o sujeito falante é um sujeito dividido pelo funcionamento da linguagem, pois é “atingido por essa descontinuidade, barrado e em via de se barrar; é o que vai marcá-lo com um inconsciente” (Lebrun, 2008, p. 51).

Entrar na linguagem é condição para existir inconsciente e estabelecer laços sociais. De acordo com Lebrun (2008, p. 51), “um sujeito não é um pleno que tem de se dizer no descontínuo da linguagem, ele é o que resulta desse descontínuo imposto pelo sistema da linguagem”. Assim, para o autor, o que de mais importante se transmite na espécie humana, para além do caráter genético, são os significantes.

Essa construção de laços sociais, e do próprio inconsciente através da linguagem remete, por sua vez, à formulação da noção de discurso. De acordo com Foucault ([1969] 2009), o discurso é um conjunto de enunciados que possui uma mesma formação discursiva, que é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições da função enunciativa” (Foucault, [1969] 2009, p. 153). Temos, portanto, as condições para que essas funções enunciativas possam ocorrer por meio das redes sociais. Temos

sujeitos estudantes que constroem sua existência promovendo debates, reflexões sobre temas atuais produzindo sentido, e transformando a realidade em que vivem por meio do discurso, interpelados pela ideologia e pela história. E é sobre essa relação discursiva com a ideologia que iremos tratar.

## **Edição e divulgação do conhecimento**

Tendo em vista a discussão apresentada anteriormente, podemos compreender o discurso como o funcionamento da linguagem na produção dos sentidos, sendo esse constituído pela história e pela ideologia. É interessante destacar que a ideologia não é compreendida aqui como ideias, como algo pontual, mas enquanto efeito que atravessa o sujeito e o constitui enquanto tal. A ideologia é o que permite ao sujeito que ele se posicione no mundo diante de um acontecimento, e está em relação com a historicidade e com a língua. Para que o discurso se realize, é preciso que haja sujeitos, o que pressupõe a presença da ideologia nesse jogo interpretativo da linguagem, em seu pleno funcionamento, pois não há sujeito sem ideologia. Orlandi (2020), ao conceituar sobre o que é a ideologia, ressalta que

A ideologia na AD pode ser definida como o imaginário que nos liga as nossas condições materiais de existência, pois a relação entre linguagem e pensamento e mundo, não se corresponde termo a termo e, por outro lado, a gente é obrigada a interpretar, há uma injunção a interpretação. Tudo tem que fazer sentido. Qualquer objeto simbólico, nos leva a interpretar, e é aqui que a ideologia funciona. Como esse imaginário que ao nos ligar as nossas condições de produções de existência também faz com que os sentidos para uns e para outros não sejam os mesmos. (Orlandi, 2020, s.p.)

Assim, ao pensarmos sobre os sujeitos extensionistas do *Pensar Jovem: Fazer Sentido*, estamos falando de sujeitos que discursivizam uma posição, a partir das suas relações sociais, culturais, ideológicas e históricas. O projeto se apresenta enquanto um lugar de formulação e circulação dos sentidos, sejam estes por meio das redes sociais, ou por meio dos programas de rádio e *podcasts*. Os sentidos se constituem, se formulam e circulam nesses espaços de produção, tanto pelos sujeitos extensionistas, e aqui nos referimos à equipe do *Pensar Jovem*, quanto pelos sujeitos leitores, que interpretam e produzem seus próprios sentidos que serão ressignificados, metaforizados e parafraseados em outros espaços discursivos.

Todas essas ações não são neutras, não são inocentes e muito menos transparentes. É uma relação constitutiva, que pressupõe uma abertura à produção dos sentidos, pois estes não se fecham. Quando há a produção de um discurso, e este é disponibilizado em um meio de circulação que diferentes sujeitos, com diferentes posições discursivas interagem, como o Instagram, os sentidos são colocados em disputas. Afinal, uma palavra fala com outras, é um elo discursivo que é suscetível ao outro, produz transferências de sentidos, equívocos, silenciosa ou explicitamente, com ou sem nosso consentimento, com ou sem nosso conhecimento, de diferentes formas (Orlandi, 2020).

Vamos refletir, por exemplo, sobre o espaço discursivo das redes sociais, especificamente Instagram e Facebook, em que há uma interação significativa: o sujeito-leitor, ao realizar o gesto de interpretação em uma determinada postagem, implica-se em uma inclinação do olhar. O sujeito-leitor inclina-se sobre a postagem em um gesto de interpretação que o leva a produzir sentidos sobre o que está em debate a partir da sua posição, das suas experiências de vida, das suas relações históricas e culturais, podendo materializar esse gesto interpretativo na curtida, no compartilhamento, nos comentários e, até mesmo, na ação de rolar a tela. Mesmo que ele

materialize a sua interação com a postagem, os sentidos já foram postos em circulação, já estão sendo significados neste sujeito que passou pela postagem.

Um pressuposto da Análise do Discurso que vale ser ressaltado aqui é a não transparência da linguagem. Nós somos ensinados a olhar para o texto, para a imagem, para qualquer objeto significativo como algo dado, transparente, fechado em um quadro de significações prontas. Porém, para nós, analistas do discurso, essa transparência está na ilusão de pensarmos que somos a origem do que dizemos, da ilusão de que o que está dado só pode ser aquilo (Pêcheux, 1988). Entretanto, pela subjetividade, de acordo com os estudos empreendidos por Orlandi (2012), podemos observar “os sentidos possíveis que estão em jogo em uma posição-sujeito dada” em relação a um acontecimento, esses sentidos são produzidos a partir (como mencionado anteriormente) das nossas relações sócio-culturais-históricas e ideológicas. Por isso, a linguagem não é transparente, pois os sentidos estão suscetíveis ao outro, esse outro pode ser o autor, o leitor, o sujeito com o qual o leitor irá compartilhar suas impressões, as redes sociais e plataformas de *streaming*, celular, computador, entre tantos outros. Nós estamos nesse diálogo incessante com o mundo, sendo constituídos por eles, e nos posicionando a partir deles. Conforme Orlandi (2020) ressalta em sua apresentação na Abralín, “ao falarmos significamos e nos significamos, assim como significamos os outros e somos significados por eles. É muito mais complexo que a mera interatividade”.

Não se trata, portanto, de uma transferência de conhecimento, mas de uma produção sendo significada pelo todo da interação. Todas essas pontuações iniciais nos ajudam a pensar no processo de edição da produção do que vai ser formulado e posto em circulação, por meio das ações extensionistas realizadas pelo Pensar Jovem: Fazer Sentido. É no processo de edição que o sujeito extensionista se coloca no discurso em produção, como, ao refletir-

mos sobre o processo de edição dos programas de rádio, é necessário fazer alguns questionamentos: sobre o que vai ser falado? Como vai ser abordado? Com quais ferramentas? Como os discursos vão ser legitimados? Como os radiouvintes vão receber essa produção discursiva? Se houver cortes, como serão realizados? Por quê? Afinal, toda ação realizada na edição do que irá ser divulgado reflete nos sentidos que afetarão os sujeitos ouvintes-leitores. As escolhas dos designs, das cores, das ilustrações, das animações, das músicas, dos convidados, entre outros serão constituídos no e pelo discurso, a partir da memória do dizer, e irá intervir no contexto sócio-histórico-ideológico mais amplo.

Diante do que já foi exposto, não podemos nos esquecer do nível da formulação. Segundo Orlandi (2012, p. 9), é na formulação que “a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)”, é o que dá “corpo aos sentidos” (idem), é realizada em condições de produções e circunstâncias específicas de enunciação. Pode-se mencionar como exemplo o programa realizado, em novembro, pelo projeto, ao tratar sobre as políticas públicas na juventude. Vivenciávamos um contexto de eleições próximas, e os jovens recebiam, “em suas casas”, possíveis candidatos, por WhatsApp, pelo Instagram, pelo Facebook, pelo Twitter, e demais redes sociais. Enunciações sobre as eleições e propostas dos candidatos compunham o contexto mais amplo naquele momento em que o programa foi produzido. Por isso, a escolha da temática não foi realizada de forma aleatória, mas de modo a significar os diferentes discursos com os quais os jovens interagem sobre as eleições. Vale ressaltar o que Orlandi pontua sobre a importância da formulação do discurso, pensada aqui no processo de edição que é realizado pelos sujeitos extensionistas:

O momento em que o sujeito diz o que diz. Em que se assume autor. Representa-se na origem do que diz com sua responsabi-

lidade, suas necessidades. Seus sentimentos, seus desígnios, suas expectativas, sua determinação. [...] A formulação é o lugar em que esta contradição se realiza. Ela é o acontecimento discursivo pelo qual o sujeito articula manifestamente o seu dizer. (Orlandi, 2012, p.10)

Sendo assim, o processo de edição envolve todos esses níveis até chegar o momento de ser colocado em circulação. Logo, ao pensarmos na edição dos textos, das publicações, dos programas de rádio, devemos pensar nessa tensão das relações significativas entre o autor, o processo de formular, editar e pôr em circulação, e, principalmente, no outro que irá interagir com essas produções. O que temos na edição do que vai ser posto em circulação são signos potenciais de significação, de sentidos que serão produzidos pelos leitores e que os irão constituir enquanto tal, mas que serão diferentes de um sujeito para outro, pois, como Orlandi (2020) afirma, “os sentidos são moventes, exploram múltiplas direções, o que rege a direção dos sentidos são as condições de produção, ou seja, quem diz, para quem diz, em que condições diz, sobre o que diz e como diz”.

Assim, neste artigo, propomo-nos a questionar sobre o lugar que o Pensar Jovem: Fazer Sentido ocupa dentro do espaço enunciativo universitário, enquanto um projeto de divulgação do conhecimento compartilhado pelos jovens das escolas públicas. Há um distanciamento entre a Universidade e as escolas municipais/estaduais, por isso, ao propor um projeto que deseja diminuir essa distância por meio da extensão, compreendemos que, pelas ações realizadas, pode-se criar um espaço de diálogo, em que o pensar esteja para além do ato de “refletir”, ou seja, como possibilidade de criação. Significar e criar é vital em nossa existência. É uma forma de colocar a nossa voz no mundo, pois não se separa linguagem e sociedade. O que movimenta a sociedade na história é a

sustentação dos sentidos em direção à construção da liberdade. E essa liberdade se dá pelo ato revolucionário de nos posicionar, pela nossa voz, pelo ato de pôr o nosso discurso em circulação, pelo ato de viver. Formular, editar e colocar em circulação as nossas indignações, os nossos anseios, as nossas necessidades, o nosso saber enquanto sociedade, é um gesto político.

As redes sociais assumem um papel crucial de circulação e materialização do conhecimento que é produzido pelos jovens no espaço que é proposto pelo projeto, sendo assim, concordamos com Dias e Couto (2011, p. 637) quando as autoras assumem que:

Nas redes sociais, essa mediação do sujeito com as condições de existência que ele tem diante de si diz respeito ao modo de constituição desse sujeito nesse espaço. Esse modo de constituição passa, em nosso entender, pela formulação e circulação de um conhecimento do/no mundo, de um saber.

É desse modo que as redes sociais aqui em questão se organizam para constituir um sujeito do conhecimento e que, ao mesmo tempo, é produtor de conhecimento.

Com tantas materialidades diferentes formuladas, editadas e postas em circulação, o Pensar Jovem se coloca como esse lugar discursivo de divulgação do conhecimento por meio das redes sociais. Ao refletirmos sobre as condições históricas e atuais do processo de divulgação do conhecimento, é necessário partirmos de questionamentos, pois é isso que o conhecimento nos proporciona: questões que nos mobilizam para descobrir, para desvendar, para construir o conhecimento em um país em que a ciência e a produção do conhecimento não são tão valorizadas.

Como exposto acima, os sujeitos são determinados pelos processos históricos, políticos e sociais que estão presentes nos círculos de interação; portanto, compreendemos que todo processo de edição e divulgação do conhecimento que é produzido por esses

jovens estudantes das escolas públicas de Minas Gerais são políticos, uma vez que a relação do lugar de produção e edição (aqui refletido no *Pensar Jovem*), da divulgação do conhecimento e da circulação (o meio no qual será publicado: redes sociais, rádio, *podcast* etc.) são estritamente interligados e não se limitam a um espaço fechado, mas antes a um espaço em que os sujeitos são chamados a existência, são chamados a se posicionarem. São chamados a materializar discursivamente o seu pensar, o seu refletir, o seu saber. O conhecimento sai do lugar ocupado pela academia e é posto em circulação na sociedade.

No cenário em que nos encontramos, é necessário produzir, editar, compartilhar, divulgar. Os sentidos já estão em circulação, por isso, ao realizar essa reflexão sobre o que é o discurso, sobre o que é a edição e sobre o que é a divulgação do conhecimento, gostaríamos de deixar esse dizer que é apenas um sussurro ao pé do ouvido, mas que não vai ser fechado aqui, será passado adiante, será posto em circulação por tantos outros sujeitos, viralizado, como uma pulga atrás da orelha. Faz-se necessário ainda ressaltar a fala de Pêcheux (1988, p. 304), ao afirmar que

[...] há dois pontos incontornáveis: não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”; ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso “ousar pensar por si mesmo.

Portanto, enquanto um projeto de extensão voltado para os jovens, é preciso que ousemos pensar por nós mesmos, que ousemos nos revoltar seja pelo desejo de produzir, seja pela ousadia de viver. E, ao tocarmos uma produção significativa, ousemos pensar na sua divulgação enquanto potencialização discursiva. ■

## Referências

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2004.

DIAS, Cristiane; COUTO, Olivia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. **Ling. (dis)curso**. Tubarão, v. 11, n. 3, p. 631-648, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322011000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322011000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FOUCAULT, Michel. [1969]. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

LEBRUN, Jean Pierre. **A perversão comum: viver juntos sem outro**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E (Org). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Campinas: Unicamp, 1994. p. 15-28.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia**. 3. ed. Pontes Editores, Campinas, SP, 2017.

ORLANDI, Eni P. Na trilha: teoria, autoria, reescrita. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.) **Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos. 30 anos de Michel Pêcheux**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

ORLANDI, Eni P. A materialidade de interpretação e o discurso eletrônico. **Série e-urbano**; v. 2, 2013. Disponível em: <[https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumell/arquivos/pdf/eurbanoVol2\\_EniOrlandi.pdf](https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumell/arquivos/pdf/eurbanoVol2_EniOrlandi.pdf)>. Acesso em: 26 mai. 2019.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4º Edição. Pontes Editores, Campinas, SP, 2012.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.) **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et. al. (Orgs.) **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 59-69.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Pontes. 2009 [1988]. Tradução: Eni Orlandi.

SARGENTINI, Vanice. Os estudos do discurso e nossas heranças: Bakhtin, Pêcheux e Foucault. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 35, v. 1, p. 181-190, 2006.

**VOLATILIDADE da interpretação**: política, imaginário e fantasia. Conferência apresentada por Eni Puccinelli Orlandi [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (1h 55min 08s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MjCsJxfiXtg&t=1520s.2020>>. Acesso em: 18 maio 2020.

## ► **Entre o abandono e o equívoco: pandemia e ensino remoto nas escolas estaduais mineiras**

Karina Fonseca Soares Resende

**NO DIA 03** de fevereiro de 2020, professores e professoras de diversas escolas de Minas Gerais se reuniram para definir o planejamento didático do ano letivo que se iniciava. Minha expectativa pessoal, enquanto uma jovem professora no início de minha carreira, era poder elaborar um planejamento didático que fosse significativo para meus futuros alunos e alunas do ensino médio. Lembro-me de, na primeira semana de aula, escutar relatos de estudantes das minhas turmas sobre suas expectativas em relação ao ano de 2020. Muitos eram novos na escola e estavam ingressando no ensino médio. Outros estavam prestes a concluir seus estudos na educação básica. No entanto, ninguém imaginava que esses momentos seriam as últimas oportunidades de 2020 em que nos encontraríamos presencialmente.

A escola, muito além de um espaço de construção e mediação do conhecimento, é um espaço de experiência por definição. A sociabilidade, as relações afetivas, o lidar com o outro em sua diferença, tudo isso constitui o espaço escolar e são dimensões fundamentais deste. Com a pandemia da covid-19, o mundo globalizado parou. A partir do dia 23 de março de 2020, por meio de decreto, o governador Romeu Zema suspendeu, por tempo indeterminado, as

atividades nas escolas estaduais mineiras. Havia, de fato, uma expectativa de retorno em poucos dias. Essa semana, no entanto, se estendeu por meses. A expectativa de muitos de que haveria um retorno presencial das aulas ainda em 2020 fugiu do horizonte.

Universidades e institutos federais, a princípio, aguardaram e elaboraram planos de retorno na modalidade remota, e muitas escolas particulares migraram imediatamente para o ensino *online*. Durante os meses de março e abril, a expectativa de retorno presencial era grande se fez presente nas escolas públicas estaduais até que, por fim, em 12 de maio, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) apresentou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) para os alunos da rede. A solução, apresentada num curto espaço de tempo, mostrou problemas desde o momento de sua elaboração e estabelecimento. A proposta se converteu em ação sem nem sequer haver uma consulta àqueles que seriam diretamente afetados: pais, professores(as) e estudantes. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais impôs um modelo de ensino que acreditava poder despontar Minas Gerais como referência de contenção de danos na área educacional naquele momento da pandemia. O regime de estudos definido pela SEE-MG foi assentado na exclusão consciente de milhares de estudantes mineiros e na desvalorização, inutilização e sobrecarga de milhares de funcionários da educação no Estado.

A proposta da Secretaria foi balizada em três eixos principais: aulas remotas por meio da emissora Rede Minas; uso do um aplicativo, o Conexão Escola, permitindo o contato com os professores e o acesso a materiais didáticos (Plano de Estudos Tutorados – PET), elaborados, de acordo com a Secretaria, por professores voluntários da rede, o Plano de Estudos Tutorados. As experiências que nós, membros da comunidade escolar, enfrentaram e ainda temos vivenciado, evidenciam o quanto esse planejamento foi realizado com um absoluto desconhecimento do que é a educação de Minas

Gerais. Aulas remotas que, em tese, garantiriam o aprendizado, não possibilitaram o desenvolvimento nem de metade dos conteúdos disponíveis nas apostilas disponibilizadas pelo governo. No início do processo, foi estimado que apenas 186 dos 853 municípios de MG tinham acesso à Rede Minas no Estado, excluindo cerca de 42% dos estudantes das aulas. O chat do aplicativo Conexão Escola, que, em tese, deveria proporcionar o contato entre professores(as) e estudantes, não funcionou nos primeiros meses, gerando angústia, desconhecimento e prejuízo a milhares de pessoas envolvidas no processo. O Plano de Estudos Tutorado apresentou erros, prejudicando os(as) estudantes. A quem interessa essa dinâmica? Qual a concepção de educação e aprendizado presente desde a elaboração até a aplicação dessa forma de ensino remoto? Quem somos nós, as pessoas mais interessadas e envolvidas no processo, para o principal setor de gestão educacional do Estado de Minas Gerais?

Iniciar as atividades docentes na rede estadual, em um momento em que o ensino não presencial foi estabelecido, não foi e não tem sido uma tarefa fácil. Uma grande parcela dos profissionais de educação da rede estadual teve que, em questão de dias, aprender a trabalhar com novas ferramentas, tecnologias e toda uma nova forma de trabalho com a educação, a partir de seus próprios computadores e smartphones. O início do ensino remoto foi visto com confusão e desconfiança por muitos colegas professores(as): “Como vamos trabalhar com esses estudantes, através da internet, tendo em vista a vulnerabilidade social de muitos?”; “Como vamos conseguir estabelecer contato e fazer, de fato, um acompanhamento pedagógico desses estudantes?”.

O estabelecimento do Regime Especial de Atividades Não Presenciais acarretou que os(as) professores(as) assumissem a responsabilidade de acompanhar as atividades, que eram previamente elaboradas por uma equipe, e preencher anexos que comprovariam a carga trabalhada. O trabalho criativo e pedagógico do(a)

professor(a) não existe nesse contexto. Seja em relação ao material didático, às notas ou aos conteúdos trabalhados, os(as) professores(as) perderam qualquer poder de ação tendo em vista a forma como o ensino emergencial foi pensado e imposto pela Secretaria.

O Plano de Estudos Tutorado, o material de referência do Plano de Estudos Tutorado, foi elaborado pela Secretaria às pressas e, a velocidade – e não a qualidade – de sua formulação foi apontado pela SEE-MG como seu principal atributo. No entanto, o primeiro volume do PET, ao chegar às mãos dos professores, foi recebido com espanto pelos(as) professores(as). Uma série de equívocos e dilemas tornaram o material mais um problema a ser enfrentado. Os principais giram em torno das referências bibliográficas questionáveis e da falta de autoria nos primeiros volumes; conteúdos em séries inadequadas e discordância entre os conteúdos trabalhados que foram disponibilizados e aqueles que estavam sendo desenvolvidos antes da pandemia; erros de diagramação, de ortografia e de conceitos; visões preconceituosas e equivocadas e o abandono do livro didático.

A natureza e a necessidade dos PETs foram questionadas desde sua imposição. Havendo um material didático aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para as escolas, qual a necessidade de um gasto público estrondoso excessivo para a produção de um novo material para todas as turmas dos ensinos fundamental e médio em um mês? Essa problemática permeia todos os questionamentos subsequentes que dizem respeito à qualidade e à viabilidade da proposta.

O Plano de Estudos Tutorado foi elaborado tendo em vista que o estudante teria acesso à internet. Em apostilas, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, os estudantes são instruídos a buscarem a explicação dos conteúdos em links e portais de vídeos, e algumas atividades exigiam que o estudante tivesse acesso a trechos de filmes para sua realização, por exemplo. O estudante que não tivesse acesso à internet seria, segundo o Estado,

atendido pela apostila impressa, mas a impressão de uma apostila que não tem o conteúdo adaptado para sua versão impressa pouco significa para aquele estudante que, sem condições de acessar links e visualizar imagens coloridas, terá um conjunto inútil de folhas de papel.

Outro ponto bastante problemático do ponto de vista pedagógico é que, em muitas apostilas, alguns portais de pesquisa e de conteúdo sem confiabilidade acadêmica e pedagógica foram colocados como referência para os estudantes, que lidam com o material de maneira autônoma, em sua maioria, sem a devida mediação de professores, devido à falta de contato presencial. Um dos exemplos mais preocupantes é de um portal de dúvidas de questões, fomentado por estudantes e pais, que foi colocado como referência bibliográfica para elaboração do material para a Secretaria da Educação.

Diversos questionamentos foram levantados por parte dos docentes, inclusive ao observarmos a ausência de referências bibliográficas e dos autores responsáveis pela elaboração do material. As referências bibliográficas, após um primeiro mês de repercussão muito negativa, foram incluídas no material. A falta de autoria, no entanto, permaneceu sem resolução, sendo justificada pelos responsáveis como um trabalho em conjunto por parte de professores(as) voluntários(as). O trabalho docente, inclusive, a produção de material didático, comumente desvalorizada, é colocada pela Secretaria como uma produção intelectual que não precisa de reconhecer seus próprios autores.

Do ponto de vista da atuação prática do(a) professor(a) em suas salas de aulas virtuais, fomos confrontados com a realidade de um material que, por muitas vezes, não dava sequência aos conteúdos trabalhados no período anterior à paralisação por conta da pandemia, inadequação de conteúdo nas séries e conteúdos assuntos apresentados de forma rasa. Mas foram os erros que, sem dúvidas, geraram espanto na comunidade escolar. Além do amadorismo na

formulação estética e gráfica do material, com erros ortográficos e uma diagramação questionável, em muitos volumes os conteúdos apresentavam erros ortográficos, de data e de interpretação, que fizeram parte de todo o primeiro volume das apostilas.

Mais do que meros equívocos ou erros de digitação, visões preconceituosas permearam, especialmente, o material de História dos PETs dos ensinos fundamental e médio. O parecer técnico elaborado pelo Grupo de Estudos de África Pré-Colonial da UFMG (GEAP-UFMG) escancarou, ainda mais, seus problemas. O grupo de pesquisadores da universidade observou problemas nos primeiros volumes do Plano de Estudos Tutorados, focando, especialmente, nas questões e textos relacionados à História da África, dos africanos e da diáspora. Os pesquisadores observaram como o material deseduca a respeito de uma série de temas, culpabilizando os africanos pelo tráfico transatlântico, associando, com recorrência, negros a à escravidão e apresentando uma produção desatualizada e distante de pesquisas já feitas nas áreas de ciências humanas. O grupo conclui que:

O material distribuído pela SEE-MG referente ao conteúdo de História da África e dos afrodescendentes apresenta uma perspectiva eurocêntrica, elitista e desatualizada, contribuindo, assim para interpretações desconectadas das realidades locais e experiências plurais do continente africano e da história da população negra no Brasil. O material analisado não observa as normas que regulam o ensino de História, bem como desconsidera importantes pesquisas produzidas pelas universidades sobre os temas em tela. As defasagens identificadas no material de ensino da SEE-MG interferem negativamente na promoção de uma educação de qualidade e com vistas à promoção da equidade racial. [...] Estudantes negros e negras serão ridicularizados por meio destes materiais e terão suas vidas e futuros comprometidos. [...]. Essa educação baseada em mentiras define e atribui valores humanistas e civilizatórios a determinados sujeitos, em

detrimento de outros. [...] Esse modelo educacional perpetuado em nossa sociedade é baseado em estereótipos do povo negro, construídos a partir de escritos eugênicos, [...]. Assim, o estudo sobre a história da África e da diáspora africana deve incluir material qualificado e atual, pois se constitui numa ferramenta poderosa na luta antirracista. (GEAP-UFMG, 2020)

A revisão feita para os volumes seguintes tratou de alguns dos problemas mais visíveis, passando ao menos pela revisão dos textos. Entretanto, de nenhuma maneira, se aproximou da resolução da problemática em sua essência: um regime de estudo e trabalho excludente, mal planejado e com pouca (ou nenhuma) participação da comunidade escolar em sua elaboração. O(a) professor(a) ocupou “lugar nenhum” ao longo deste ano letivo.

Em meio ao preenchimento de anexos semanais e mensais, tentativas de comunicação com os estudantes e uma carga horária invisível de 24 horas, muitas vezes usando suas redes sociais pessoais como canal de comunicação, os(as) professores(as) foram inutilizados. Aquele que pode ter um trabalho criativo, autônomo, que enxerga o estudante como um ser em suas particularidades e a educação como uma forma de transformação social, se viu não só engessado como impossibilitado de ser, de fato, professor(a).

Diversas instâncias foram mobilizadas durante esse processo. O Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-Ute UTE/MG), em representação dos profissionais da educação, esteve em embate com a Secretaria em relação às decisões arbitrárias que foram tomadas. Um dos momentos mais importantes foi a audiência pública, presidida pela deputada estadual Beatriz Cerqueira, com o objetivo de discutir as problemáticas da modalidade por diversos setores educacionais. O resultado foi um projeto de lei para o impedimento da continuidade da modalidade de ensino como estava sendo feita. No entanto, a Secretaria SEE-MG

nem cogitou revisar as bases do ensino remoto, decidindo permanecer com o mesmo, até o início de 2021.

O professor e a professora são as pessoas que, dentro de sala de aula, conhecem seus alunos e alunas e suas especificidades. Diretores(as), vice-diretores(as) e supervisores(as) são as pessoas que melhor conhecem a realidade escolar. Já os(as) Assistentes Técnicos da Educação Básica (ATBs) e Auxiliares de Serviços da Educação Básica (ASBs) são as pessoas que conhecem o que é ser uma escola e o que é viver na área da educação. Em um momento onde no qual a experiência não pode ser vivida presencialmente, são esses os profissionais, de cada regional, que deveriam ser os primeiros consultados sobre soluções plausíveis de acordo com cada realidade escolar. Cada escola é um mundo. Cada trabalhador(a) e estudante são seus construtores. Não dar ouvidos às minhas pautas como professora da educação básica e às suas, seja você técnico(a), professor(a), auxiliar, diretor(a), supervisor(a), estudante, mãe ou pai, é desconsiderar o coração que pulsa vívido dentro de cada escola.

A proposta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais nos leva a refletir sobre questões mais profundas a partir dos problemas práticos que apresentamos. A primeira dessas reflexões diz respeito a quais são os caminhos que o ensino público estadual de Minas Gerais pretende tomar. A forma como os professores(as) e estudantes foram tratados ao longo de 2020 – muitas vezes, com tendo seus questionamentos abordados como tentativas de sabotagem – nos dão indício disso: falta de participação, falta de voz, falta de ação, tanto para estudantes como para professores(as). Uma forma de ensino que não precisa do(a) professor(a) sendo professor(a), apenas cumprindo um papel de meramente reproduzir dados num sistema de base, quer manter seus(suas) professores(as)? Qual papel teremos daqui pra frente, em meio a um ensino híbrido, em que o(a) profissional da educação deverá trabalhar tanto de maneira presencial quanto remota? Qual o papel do(a) estudante que

foi reduzido a uma apostila em branco que deve ser preenchida, tendo seu aprendizado considerado satisfatório, sem que esse seja conferido por ninguém?

A filósofa escritora Bell Hooks (2017) define a educação como prática de liberdade, “um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. A proposta de ensino feita durante um momento tão delicado como o pandêmico que vivemos foi visando o aprendizado dos estudantes da rede pública, quaisquer que sejam? Foi uma forma de exercício da liberdade? Ou uma forma de coerção, silenciamento e redução do aluno(a) e professor(a) ao cumprimento de tarefas mecânicas? Encurralados entre o abandono por parte do poder público e o equívoco da proposta elaborada e imposta, estudantes e professores(as) ficaram sozinhos(as), por mais que a realidade fosse negada pelas autoridades em entrevistas e coletivas exaltando todo o processo durante esses últimos meses. Uma educação nesses moldes não corresponde a à luta de anos de movimentos estudantis, de profissionais da educação e de pessoas que acreditam na escola como um local eficaz para a transformação social. ■

## Referências

CAMPOS, Camila. Professores voltam a achar erros em material do governo de Minas Gerais. **Itatiaia**, Belo Horizonte, 13 de julho de 2020. Disponível em <<https://www.itatiaia.com.br/noticia/professores-voltam-a-achar-erros-em-material-do-governo-de-minas1>> Acesso em: 13 de julho de 2020.

GEAP-UFMG (Grupo de Estudos de África Pré-Colonial da Universidade Federal de Minas Gerais). **Parecer Técnico dos Planos de Estudo Tutorado do Estado de Minas Gerais**. 06 jun. 2020. Disponível em: <<http://www.lutapelosocialismo.org.br/files/parecer-tecnico-apostilas-estado-deminas-gerais.pdf>>.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LEÃO, Sofia. Exclusão, plágio, alunos e professores desamparados: Entenda o caos na educação de Minas. **BHAZ**, Belo Horizonte, 8 de junho de 2020. Disponível em <<https://bhaz.com.br/2020/06/08/caos-na-educacao-minas/#gref>>. Acesso em: 08 de junho de 2020.

MELOMELLO, Ricardo; PIMENTALPIMENTEL, Thais. Professores apontam problemas ortográficos, plágios e conteúdos errados no material didático oferecido pelo governo de Minas Gerais. **G1 Minas e TV Globo**, Belo Horizonte, 8 de junho de 2020. Disponível em: < <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/06/08/professores-apontam-problemas-ortograficos-plagios-e-conteudos-errados-no-material-didatico-oferecido-pelo-governo-de-mg.ghtml>>. Acesso em: 08 de junho de 2020.

MENEZES, Bruno. Em Minas Gerais, 700 mil alunos devem ficar sem acessar as aulas remotas. **O TEMPO**, Belo Horizonte, 20 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/cidades/em-minas-gerais-700-mil-alunos-devem-ficar-sem-acessar-aulas-remotas-1.2326670>> . Acesso em: 20 de abril de 2020.

RODRIGUES, Gabriel. Apostila de ensino remoto de Minas diz que Shakespeare nasceu em 1954. **O TEMPO**, Belo Horizonte, 8 de junho de 2020. Disponível em: < <<https://www.otempo.com.br/cidades/apostila-de-ensino-remoto-de-minas-diz-que-shakespeare-nasceu-em-1954-1.2347019>>. Acesso em: 08 de junho de 2020.

## ► O audiovisual e a divulgação científica: experiências de uma produção colaborativa

Suzi de Andrade Leite

**O PROJETO** de Extensão Pensar Jovem: Fazer Sentido é um projeto vinculado ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), e coordenado pela professora Carla Barbosa Moreira, que tem o projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil como parceiro. O Pensar Jovem teve início em maio de 2020, durante o contexto de isolamento social provocado pela pandemia mundial de covid-19. Surgiu então uma oportunidade ímpar para explorar e pôr em prática os principais objetivos do Projeto, que sintetizou a produção de programas para a Rádio UFMG Educativa, a fim de divulgar o conhecimento produzido e circulante não só no CEFET-MG, mas em outras instituições públicas de ensino. Esta ação esta que se ampliou nas redes sociais e em outras ações externas ao projeto.

Com a abertura de chamadas públicas, a composição final e atuante do Pensar Jovem foi definida em 12 alunos, sendo três bolsistas e nove voluntários, além de 11 professores, que contribuíram com a missão de dar protagonismo e visibilidade a jovens alunos, além de promover a reflexão e o diálogo entre eles. Por meio de um formulário específico, os interessados poderiam submeter suas propostas para a produção de quadros dentro dos programas de rádio

ou divulgá-los nas redes sociais, enviando o material (imagens, textos, áudios ou vídeos) para a equipe editorial do Projeto. As informações recebidas foram de suma importância para a apuração e desenvolvimento de todo conteúdo que seria apresentado à comunidade através de seus canais: Rádio UFMG Educativa, Instagram, Facebook, Twitter, YouTube e Spotify.

Além dos desafios inerentes a execução do Projeto, por sua natureza acadêmica, o *Pensar Jovem: Fazer Sentido* teve de se adaptar a uma nova realidade que atingiu grande parte da população mundial. A pandemia de covid-19 atualizou as expectativas de desenvolvimento das ações previstas. Com o isolamento social, a produção do conteúdo para a rádio e as redes sociais tiveram de se adaptar à distância e às novas tecnologias para criar e divulgar os projetos recebidos. Tal contexto e situação foi o principal motor de colaboração entre pares para produzir o material audiovisual que circulou pelas mídias sociais ao longo do ano. Por ser um projeto piloto, os padrões de organização e criação tiveram de ser planejados e estruturados pelos membros da equipe com a experiência que cada um possuía. Dessa forma, a produção colaborativa que titula este trabalho se mostrou uma experiência de aprendizagem, em primeiro lugar, além de ser uma forma de utilizar o audiovisual como ferramenta de divulgação científica dentro do ambiente escolar e acadêmico, em diálogo com a comunidade.

O foco deste trabalho é apresentar e descrever os processos internos de produção que contemplaram os programas de rádio e a série de relatos em vídeo intitulada *Voz e Vivências*. Ao analisar tais atividades, percebemos que a base sólida de produção estava na colaboração interna e externa ao Projeto, além disso, a reflexão teórica sobre as mídias, a serem utilizadas, promoveram uma integração e um diálogo fértil entre a teoria e a prática, sobretudo, dos registros documentais e radiofônicos ao qual pre-

tendia-se espelhar, para o entendimento e consciência no uso de determinadas plataformas.

## O registro documental audiovisual da experiência

Desde seus primórdios, o audiovisual responde a algumas necessidades de comunicação social da população. Antes da invenção oficial, que data a primeira exibição em 1895, vários foram os experimentos envolvendo tentativas de “dar vida” às imagens estáticas, a qual conhecemos como cinema. Os primeiros registros de imagens em movimento estavam ganhando forma, mas o que ficou evidente, foi que o registro documental do cotidiano ocuparia grande parte das pequenas produções que começavam neste momento. Dessa forma, o registro documental seria moldado e potencializado na mesma medida em que novas tecnologias e estruturas narrativas do cinema evoluíam.

O gênero do registro documental audiovisual nasce de uma vontade de “compreender como as coisas chegaram ao ponto em que estão hoje” (Nichols, 2005, p. 116), cabendo nesta afirmação o ponto chave de organização das produções audiovisuais dentro de um projeto de extensão que pretendia dar voz e protagonismo ao jovem. O cinema documental carregou ao longo do tempo, profundas reflexões que resultaram em estilos diversos de abordar um determinado tema ou personagem. Podemos citar o início do cinema, ainda sem som, com a série de curtas realizados por Auguste e Louis Lumière<sup>6</sup>, denominados *A saída dos trabalhadores da fábrica* e *A chegada do trem à estação*, que mostravam em um plano fixo a rotina e o cotidiano dos parisienses do fim do século XIX (Mascarello, 2012, p. 18). Em seguida, as realizações de Robert Flaherty e John

---

<sup>6</sup> Considerados os “pais” do cinema, Auguste e Louis Lumière patentearam o cinematógrafo, equipamento que permitiu a filmagem e primeira exibição pública de sua série de curtas, em 28 de dezembro de 1895.

Grierson estabeleceram “uma base institucional para o que, no fim da década de 1920, se tornou conhecido como cinema documentário” (2005, p. 118). Com essa base, muito bem estabelecida, as experimentações poéticas, neorrealista, de montagens, éticas e sociais, modelaram alguns tipos diferentes de pensar e construir o registro documental audiovisual.

Bordwell, Thompson (2013) e Nichols (2005) criam categorias e divisões condizentes com a abordagem seguida por diferentes cineastas. Essa categorização serviu como guia para que a equipe audiovisual do Pensar Jovem pudesse estruturar os vídeos da série de relatos *Voz e Vivências*. Segundos os autores supracitados, existem pelo menos seis categorias de estilos do cinema documentário que seguem uma linha evolutiva histórica na medida em que novos experimentos e reflexões surgiam, são eles: o modo poético, expositivo, observativo, participativo, reflexivo e performático. Para construção dos vídeos dessa série, o modo expositivo se mostrou eficaz para a condução da entrevista e da captura dos depoimentos, pois esse estilo de construção “dirige-se ao espectador diretamente, com legendas ou vozes que propõem uma perspectiva, expõem um argumento ou recontam a história” (Nichols, 2005, p. 142).

### *Voz e Vivências*

O objetivo da série *Voz e Vivências* é reunir reflexões sobre as experiências dos alunos e estudantes de instituições públicas de Minas Gerais sobre rotina, desigualdade, preconceito e diversos outros temas que atingem diretamente as condições de “ser e estar” no espaço escolar. Assim, para a construção dos dois vídeos que compõem a série, além de organizar como seria a captura destes depoimentos no isolamento social, foi necessária uma pesquisa de pautas que pudessem estruturar a produção deste material.

Uma das formas de pensar a produção de conteúdo do Projeto, além das propostas submetidas e recebidas mencionadas

anteriormente, foi o acompanhamento de debates emergentes propiciados, sobretudo, por jovens estudantes. Dessa forma, para a construção das pautas dos vídeos dessa série em questão, visto que se tratava do mês do orgulho LGBTQIA+<sup>7</sup>, o roteiro de perguntas e pré-produção deste material foi instruído para abordar as experiências de estudantes da comunidade LGBTQIA+ dentro do ambiente acadêmico. Com isso, chegamos aos depoimentos de dois jovens estudantes: Gustavo Dias, estudante de psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Rochelle Paula, estudante de Letras no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, que relataram experiências particulares sobre o tema.

A fase de pré-produção dos dois relatos recebeu um adendo em função do distanciamento social: além da pesquisa temática, escrita do roteiro e o contato com os entrevistados, foi necessário realizar uma reunião com cada um para orientar quanto à forma de gravar o áudio e o vídeo, que seriam editados na fase de pós-produção. Nessa entrevista de orientação, era possível conversar sobre os temas a serem abordados, respeitando a individualidade de cada um, além de indicar os melhores ângulos, tempo e espaço para gravarem, já que a pandemia impediu que a equipe se deslocasse até o ponto de encontro com os personagens. Dessa forma, após a reunião de orientação, cada entrevistado realizou sua gravação do depoimento, de acordo com o roteiro, e enviou para a equipe audiovisual do Pensar Jovem. É importante demarcar aqui nosso primeiro reflexo de produção colaborativa: se antes a equipe pouco dependia da atividade do elenco em participar de funções técnicas de filmagem, agora tornou-se fundamental para ter um material bruto de montagem.

No primeiro vídeo, com o estudante Gustavo Dias, o modo expositivo de abordagem surge nos pontos levantados por ele ao

---

<sup>7</sup> LGBTQIA+ é um termo que significa lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, *queers*, intersex, agêneros, assexuados e mais (Bortoletto, 2019, p. 5).

refletir sobre o contexto histórico do movimento LGBTQIA+ no mundo e no Brasil, além de mencionar planos e políticas públicas de combate ao preconceito. Já no segundo, temos uma sequência de fatos apontados pela estudante Rochelle Paula no tratamento de pessoas transgênero dentro e fora da escola. A argumentação, exposição de informações e pouca interferência estilística da equipe nesses registros tornaram o material um conteúdo documental de escuta, sendo usado como ferramenta audiovisual de divulgação de conhecimento e experiência.

## **O Rádio: um fazer colaborativo**

Dentro das diretrizes do projeto, o rádio foi a primeira ferramenta a ser pensada para a divulgação de conhecimento. Mesmo na era do *streaming*, o rádio se mostrou uma ferramenta importante, pois conseguiu sobreviver aos avanços tecnológicos se adaptando às novas demandas da mídia. Para ilustrar o poder e a força de alcance do rádio, lembremos do episódio da transmissão histórica da rádio CBS (Columbia Broadcasting System), no dia 30 de outubro de 1938, feita pelo cineasta e dramaturgo Orson Welles.

O episódio ficou conhecido como *A invasão dos marcianos*, por se tratar de uma adaptação do livro *Guerra dos mundos*, de H.G. Wells, no qual o cineasta pioneiro, Orson Welles, criou dentro do modelo de um boletim de notícias urgentes, uma narração dramatizada que interrompeu a programação normal da Rádio. Isso gerou um pânico coletivo nos moradores de uma pequena cidade dos Estados Unidos, tornando o evento memorável. Adiciona-se a esse episódio, uma série de fatores que possam ter contribuído com a comoção geral, a união de elementos do radioteatro com a urgência dos noticiários podem ser mencionados. Entretanto, além de ter buscado ferramentas que dessem verossimilhança ao roteiro, soma-se aqui o fato importante de que o rádio era o meio de comunicação

presente na casa da maior parte das pessoas naquele momento, assim, o poder de crença e confiança das transmissões radiofônicas era grande (Ortriwano,1999). Sem dúvidas, após esse episódio, as transformações de linguagem atreladas ao rádio, e que hoje são revisitadas pelo *podcast*, atualizaram essa mídia e, com isso, as apostas no seu potencial permanecem em evidência.

Acreditando no poder da mídia rádio, o projeto Pensar Jovem: Fazer Sentido transformou um momento dentro do programa Pensar a Educação, Pensar o Brasil, da rádio UFMG Educativa (sintonizada na estação 104,5 FM), em uma participação de aproximadamente uma hora, composta por quadros temáticos, debates, conversas com especialistas, apresentação de novos artistas, e tudo isso guiado por alunos do ensino médio e superior a fim de abrir um espaço de diálogo com outros jovens estudantes da rede pública. As participações seguiram um cronograma mensal, sendo na primeira segunda-feira de cada mês, às 20 horas. A produção dessas participações era organizada para apresentação ao vivo e gravadas. Ao longo do ano de 2020, o Projeto contabilizou um total de sete programas, pensados, desenvolvidos e apresentados colaborativamente. Veja a seguir uma tabela com os eixos temáticos que nortearam cada programa e a data em que foram ao ar, respectivamente:

**Quadro 1.** Temas e datas de apresentação de cada participação do projeto de extensão Pensar Jovem: Fazer Sentido na Rádio UFMG Educativa.

<b>Tema do programa</b>	<b>Data</b>
Iniciativas de alunos e professores no isolamento social	08/06/2020
Ensino remoto em escolas públicas	06/07/2020
Cultura pop	06/07/2020
Educação, perspectivas e o medo do amanhã	14/09/2020
Iniciação científica no ensino básico	28/09/2020
Ações políticas da juventude	02/11/2020
Representatividade e políticas públicas para a juventude	07/12/2020

Fonte: a autora.

Para melhor ilustrar a experiência colaborativa de produção no rádio, serão apontados os processos que envolveram a produção do programa, que foi ao ar no dia 14 de setembro, com o tema “Educação, perspectivas e o medo do amanhã”. Esse programa foi pensado para dialogar com o contexto das celebrações do feriado da independência do Brasil, celebrado no dia Sete de Setembro, dessa forma a primeira etapa consistiu no desenvolvimento de um roteiro que pudesse abrigar as ideias coletadas na reunião de pré-produção, logo, o programa foi dividido para ser apresentado em três blocos.

No primeiro bloco foi apresentada uma cena de radioteatro, inspirada nas radionovelas e no próprio evento protagonizado por Orson Welles descrito anteriormente, no qual cada membro da equipe interna e externa gravou fragmentos e falas de uma cena que mostrava e narrava a rotina e as dificuldades que muitos alunos da rede pública enfrentam diariamente para chegar até a escola. Na pós-produção, esta cena foi intercalada com a música *Janaína*, da banda Biquini Cavado, o que agregou ao bloco um momento de reflexão e musicalidade.

No segundo bloco, foram apresentados depoimentos de jovens estudantes abordando, além das dificuldades do acesso presencial à escola, os obstáculos que o ensino remoto trouxe em função da pandemia e do distanciamento social. E por fim, no terceiro bloco, uma entrevista sobre futuro profissional com uma psicóloga especialista em testes vocacionais. Vale ressaltar que cada bloco criado trazia a experiência colaborativa. Entretanto, essa experiência ampliou-se com a ação de divulgação de uma enquete durante o período de produção do programa, em que as perguntas estruturadas dentro de cada enquete, que era divulgada nas redes sociais do Projeto, geraram resultados percentuais que guiavam a equipe de produção do programa a pensar a melhor abordagem, permitindo, portanto, colaboração do público, que acompanha as ações do

Projeto nos meios sociais, a participar e deixar suas considerações. Algumas das respostas eram citadas diretamente no programa.

## Conclusão

Neste relato foi possível perceber que algumas das ações apresentadas, de fato, proporcionaram uma experiência colaborativa de produção audiovisual, tanto interna quanto externa. A realização dos vídeos da série *Voz e Vivências* e os programas de rádio contribuíram para a conscientização da força de cada mídia, além de ampliar o aprendizado contínuo para lidar com as técnicas inerentes a cada uma. Nota-se ainda que a experiência de uma produção audiovisual colaborativa surgiu de diferentes frentes de trabalho, como a vivência de apuração dos dados de cada enquête divulgada, coletando consideração e pontos de vistas de pessoas distintas para moldar um determinado tema.

Além da experiência de trabalho em equipe, ao pensar um vídeo ou programa de rádio do início ao fim, considerando as etapas, os entrevistados, a habilidade particular de cada profissional e a adaptação ao trabalho remoto, o reflexo do trabalho colaborativo uniu a teoria à prática, a academia à comunidade, a equipe do projeto ao público. Dessa forma, pode-se afirmar que a experiência de produção colaborativa produziu e promoveu de forma diversa e democrática materiais audiovisuais que responderam diretamente aos objetivos do Pensar Jovem: Fazer Sentido. Sendo possível transformar o audiovisual em uma forte ferramenta de divulgação científica e traduzir os esforços particulares em uma vivência coletiva única, de desenvolver materiais que agregam e dialogam com o público externo à academia. ■

## Referências

BORDWELL, D.; THOMPSON, K. **A arte do cinema**: uma introdução. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora USP, 2013.

BORTOLETTO, G.E. **LGBTQIA+**: identidade e alteridade na comunidade. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Escola de Comunicações e Artes / Centro de estudos latino-americanos. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro cinema. In: MASCARELLO, F. (Org). **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ORTRIWANO, G.S. A invasão dos marcianos: A guerra dos mundos que o rádio venceu. In: MEDITSCH, E. (Org). **Rádio e pânico**: A guerra dos mundos, 60 anos depois. Especialistas brasileiros analisam o programa que mais marcou a história da mídia no Século XX. Editora Insular, 1999.

VOZ e Vivências com Gustavo Dias. Youtube: Pensar Jovem Fazer Sentido, 03 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YFpbNN-fOGJA&list=PL5IF48W9RHvhwqtxGqTOcJIX7Uy-KQdMB&index=2>>. Acesso em 03 jan. 2021.

VOZ e Vivências com Rochelle Paula. Youtube: Pensar Jovem Fazer Sentido, 26 jun. 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=HzP4ZZwe4jk&list=PL5IF48W9RHvhwqtxGqTOcJIX7Uy-KQdMB&index=1>>. Acesso em 03 jan 2021.

PENSAR Jovem: Fazer Sentido na Rádio UFMG Educativa – 1ª Participação. Youtube: Pensar Jovem Fazer Sentido, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B7uNrpbjFfQ&list=PL5IF48W9RHvj0-5tnotsS6kWJuhcPZtl>>. Acesso em: 3 jan. 2021.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. São Paulo: Papyrus, 2005.

## ► **Relato de experiências de uma jovem extensionista**

Nathália Roberta Araújo de Carvalho

**QUANDO FUI** convidada pela professora Carla Moreira a integrar o programa de extensão Pensar Jovem: Fazer Sentido, coordenado por ela, eu não compreendia o papel que um projeto de extensão desempenha dentro de uma instituição educacional tradicional. Hoje, com cerca de 9 meses atuando no projeto, consigo perceber alguns dos muitos benefícios ímpares.

Logo no primeiro mês foi perceptível que, ao me integrar a esse projeto, eu conseguiria praticar alguns conhecimentos que já havia adquirido na sala de aula, como redigir textos, refletir e promover críticas sobre temas variados, trabalhar em equipe, dentre outros. Mas o que eu não esperava vislumbrar, nesse curto período de tempo, era que surgiriam inúmeras oportunidades de vivenciar experiências construtivas, de forma acadêmica e pessoal, que se distanciariam do formato didático tradicional, mas que promoveriam conhecimentos diversificados em diferentes áreas e, conseqüentemente, incitariam a aquisição e o aprimoramento de novas habilidades e competências que não seriam possíveis dentro de um padrão normativo de educação. Adquirir esses outros tipos de conhecimentos tem ocorrido de forma espontânea, pois estão sendo trabalhados de acordo com as necessidades do próprio projeto.

Dessa forma, ocorrem cursos de capacitação imprescindíveis para o funcionamento e melhoria do Pensar Jovem: Fazer Sentido, como por exemplo, o curso de edição de áudio, imagem e vídeos – ministrado por José Júnior – que ocorreu para nos auxiliar na melhoria dos conteúdos midiáticos das redes sociais do projeto, pelo qual conseguimos ampliar o diálogo entre os professores e os alunos, bem como incentivar reflexões e discussões que, muitas vezes, não são prioridade no espaço escolar. Por meio das mídias, conseguimos ouvir mais os estudantes e as suas questões, atividades e projetos, auxiliamos na divulgação de eventos, cursos e concursos voltados para eles, além de ceder espaço para que os estudantes das escolas públicas tenham voz. A linguagem digital tem se mostrado uma grande aliada do nosso projeto, engajando os alunos e promovendo aprendizagens significativas. Houve também o curso “Aprendizado para uma transmissão (*Lives*)”, apresentado pela Priscilla Fujiwara, que nos permitiu conhecer melhor as ferramentas usuais (Instagram, Facebook, YouTube), com amplos recursos a serem explorados, e que eu não conhecia. Por meio das *lives*, que estão ocorrendo majoritariamente no Instagram do projeto, está sendo possível estabelecer diálogos naturais com os seguidores do Pensar Jovem sobre temas variados como: música e improviso, os desafios da Educação nos Institutos Federais, a possibilidade de fazer ciência no ensino médio é possível, dentre outras.

Participando do programa Pensar Jovem, estou sendo incentivada, de forma pessoal, a ter mais autonomia, fazer escolhas, ter criatividade, me envolver, ter iniciativa, observar e desenvolver minhas habilidades de uma forma muito potente e diferente da que vivenciei no ensino médio. Permita-me exemplificar.

Mais recentemente, tivemos o minicurso sobre “O que pode um *podcast*”, no qual foram trabalhadas as várias etapas de concepção de um *podcast* com palestras de *podcasters* bem consolidados no mercado atual, como Luiza Lages (*podcaster* do “Histórias de

ninar para pequenos cientistas”) e Stephania Amaral (*podcaster* do “Feito por elas”). Houve dicas, prática de edição e muito mais. O minicurso nos permitiu aprender a teoria na prática, pois Leila Marli de Lima Caeiro, que ministrou o curso, lançou-nos um desafio: um produto final da capacitação, um *podcast* feito por nós, estudantes, de forma independente.

Dessa maneira, nosso primeiro passo foi idealizar e planejar a proposta, o tema, o que almejávamos e que mensagem e reflexões objetivávamos transmitir e despertar nos ouvintes. Através da observação realizada em uma das aulas do curso, ministrada por Júlio Sardinha (que nos ensinou técnicas de edição de *podcasts*), foi possível identificar que o nicho “contação de histórias” era uma área pouco explorada, e que estava em ascensão no mercado de *podcasts*. Esse nicho nos atraiu rapidamente, e como os participantes do minicurso eram, em sua maioria, da área de Letras, a ideia de trabalhar contos e obras literárias, surgiu como sugestão. E por que não promover debates sobre obras literárias? Nós, por acreditarmos que a literatura é um elo poderoso entre o homem e o mundo, idealizamos o Literacast, a fim de que, por meio da narração de diferentes contos, pudéssemos auxiliar os ouvintes no processo de conhecimento e transformação.

O passo seguinte foi a roteirização do nosso primeiro episódio. Para isso, foi necessário escolher um conto. Os fatores preponderantes para a escolha do conto “13 de Maio”, da autora negra Carolina Maria de Jesus, foram o contexto social, de gênero e racial discriminatório, que estamos presenciando no Brasil e no mundo. Um episódio específico havia ocorrido poucos dias antes da nossa decisão; uma das inúmeras ações policiais violentas com viés racial no Brasil tinha ganhado manchete: “Mulher agredida por policial 'achou que ia morrer como George Floyd’” (*UOL Notícias* – 14 de julho de 2020), “Mulher negra de 51 anos é pisada no pescoço e arrastada por policial em São Paulo” (*Hugo Gloss* – 13 de julho de 2020).

Foi assim que pensamos em promover reflexões através do conto de uma mulher negra. Uma das alunas do projeto Pensar Jovem, da área de Letras, Jaqueline Araújo, sugeriu a autora Carolina Maria de Jesus. Nós, após uma breve pesquisa e análise conjunta da vida e das obras da autora, escolhemos o supracitado conto para que passasse a mensagem desejada dentro do tempo anteriormente previsto, de cerca de 30 minutos. Observamos, porém, que deveríamos fazer algumas contextualizações sobre a vida da autora e sobre a relação contemporânea do conto “13 de Maio” com os dias atuais.

Portanto, o roteiro ficou organizado com a vinheta, introdução, bibliografia, narração e análise, visando uma melhor experiência para os ouvintes. Outra etapa fundamental foi a apresentação, produção e revisão do conteúdo. Nós mesmos, integrantes da equipe, nos dividimos da forma que julgamos ser mais confortável, de acordo com as habilidades de cada um. Por exemplo, do aluno técnico do CEFET, câmpus Nepomuceno, Daniel Botelho, que se encontrou na área da edição e revisão de conteúdo. Assim, com muita liberdade, fomos dando voz ao roteiro, tomando iniciativa ao convidar outros integrantes para o projeto, que não compunham a equipe, para participar – como a Thalyta Gonzaga, que deu voz à personagem da Carolina, e Miriã Alexandre, mestranda em Estudos de Linguagens, para tecer as considerações finais da obra. Por fim, Suzi Andrade e eu cuidamos da publicidade e hospedagem do LiteraCast. Deu para perceber como é trabalhada a autonomia?

Acho interessante ressaltar também minha participação enquanto uma das gestoras das mídias sociais do projeto. O Pensar Jovem foi pensado e elaborado para ocorrer em um formato mais presencial. Entretanto, 2020 foi um ano bem atípico, que impôs certas dificuldades ao modelo inicial. Acredito, então, que as ferramentas digitais (Instagram, Facebook, Twitter e YouTube) foram os meios fundamentais que nos permitiram superar muitas das barreiras enfrentadas, como a falta de sociabilidade e de interações

presenciais, devido à covid-19. Como consequência do isolamento social, as plataformas digitais foram os principais meios de aproximação e comunicação com a juventude estudantil. Começamos esse contato principalmente através do Instagram e do Facebook do projeto Pensar Jovem, no qual buscamos apresentar ao público em geral o que viria a ser o projeto, de que forma os alunos seriam contemplados e como tomariam esse espaço como seus. Para isso, fizemos um pequeno vídeo de apresentação esclarecendo aos estudantes como eles poderiam participar ativamente do projeto Pensar Jovem. Além disso, foi elaborado um questionário, também divulgado nas nossas redes sociais, e pudemos fazer um levantamento, e, posteriormente, a divulgação dos principais projetos educacionais desenvolvidos nas escolas públicas de educação básica. Por meio dessas e outras estratégias de contato, pudemos estabelecer, dentro desses aproximadamente 6 meses de projeto, uma rede crescente de influência, que atualmente, no Instagram, por exemplo, já alcançou o número de 900 acompanhantes no Instagram, o que já permite uma visibilidade bem bacana para os projetos de protagonismo jovem divulgados em nossas redes.

Dessa forma, o que eu gostaria de salientar é que as redes digitais são veículos imprescindíveis que viabilizam o diálogo entre o Pensar Jovem e os alunos, dos alunos entre si e entre os alunos e a comunidade no geral. Por meio desses espaços midiáticos do projeto, as vivências, as atividades e pesquisas desenvolvidas por jovens estudantes, tornaram-se de conhecimento de toda a comunidade que nos acompanha. Sendo assim, o Pensar Jovem cumpre a função social da educação pública, que é a de tornar democrático o acesso e o diálogo entre o conhecimento produzido pelos jovens e a comunidade no geral. Mas de que formas o projeto consegue criar um ambiente plural e democrático com jovens estudantes protagonistas que propõem reflexões e debates, relatam suas experiências educacionais e mostram para a sociedade que seu pensamento faz sentido?

Foram várias as iniciativas para que isso ocorresse. Um dos quadros elaborados por nós da gestão midiática do projeto, e pelo qual eu tenho muito apreço, foi a série *Voz e vivências*. Por meio da série, abrimos canal para que os alunos relatassem suas diferentes experiências e reflexões sobre a disparidade do tratamento dos alunos pelo professor, a discriminação, as cotas, as dificuldades e inseguranças com o ensino remoto emergencial, entre outros temas. O resultado foram debates supersensíveis sobre os assuntos. Ainda para esse quadro, convidamos alunos para gravar vídeos para o YouTube do projeto refletindo sobre o debate LGBTQIA+ no espaço escolar, pauta ainda muito ignorada no sistema educacional tradicional, mas que afeta incisivamente os estudantes. Foram elaboradas também *lives* com alunos de diferentes instituições, a fim de tratar temas diversos, como a experiência artística no ensino médio, música, ensino remoto e iniciação científica. Sobre esse último tema foi criada, inclusive, uma série de *lives* com o título “Fazer ciência no ensino médio é possível”, na qual diferentes finalistas da Feira Brasileira de Jovens Cientistas puderam compartilhar seus projetos com toda a comunidade, comentando como funciona sua elaboração, qual o apoio da escola e dos professores, quais foram as dificuldades enfrentadas e os conhecimentos adquiridos, além do compartilhamento de dicas para que outros estudantes pudessem se interessar e ingressar também na área da pesquisa. Enfim, esses são apenas alguns exemplos, mas há muitos outros conteúdos e ações importantes que foram desenvolvidas nas redes.

Ademais, ser extensionista tem me permitido criar uma importante rede de contatos com referências profissionais em diversos ramos como o da comunicação, linguística, educação e outras – o que eu compreendo ser fundamental para a minha profissão futura.

Contudo, se eu tivesse que destacar apenas um dos proveitos que tenho retirado dessa jornada de jovem extensionista, seria o de contribuir, mesmo que minimamente, para o reconhecimento

da sociedade acerca da importância da “emancipação intelectual” (Mantoan, 2003) dos alunos das escolas públicas. Acredito que ao comunicar à comunidade sobre as atividades realizadas pelos estudantes, mostrando a importância de suas questões, falando das suas capacidades, vivências e propostas, ajudo a passar a significativa mensagem de que todos os estudantes podem e devem, através de suas vontades, chegar onde quiserem estar. ■

## Referências

**5 Benefícios de participar de projetos no seu câmpus.** Site do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Disponível em: <http://ifsul.edu.br/ultimas-noticias/930-5-beneficios-de-participar-de-projetos-no-seu-campus>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Mulher pisada por PM em SP diz que 'achou que ia morrer como George Floyd'. **Site Notícias UOL.** Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/14/mulher-agredida-por-policial-em-sp-achou-que-ia-morrer-como-george-floyd.htm>

NOBREGA. B. Mulher negra de 51 anos é pisada no pescoço e arrastada por policial em São Paulo; Vídeo exibido no “Fantástico” causa revolta, e Dória se pronuncia sobre PM – Assista. **Hugo Gloss.** Disponível em: <https://hugogloss.uol.com.br/brasil/mulher-negra-de-51-anos-e-pisada-no-pescoco-e-arrastada-por-policial-em-sao-paulo-video-exibido-no-fantastico-causa-revolta-e-doria-se-pronuncia-sobre-pm-assista/>

ROZENO, Susana Cordeiro Benevides. Refletindo a qualidade da educação como direito fundamental numa visão da sociologia reflexiva. **Site Brasil Escola.** Disponível em: <https://meuartigo.brasilescuela.uol.com.br/educacao/refletindo-qualidade-educacao-como-direito-fundamental-numa-visao-sociologia-reflexiva.htm>

## ► Reflexões sobre outras possibilidades de escrita no processo de empoderamento social

Thalyta Martins Gonzaga

**O PROGRAMA** de extensão Pensar Jovem: Fazer Sentido tem como objetivo principal elucidar o protagonismo dos estudantes da educação básica pública de Minas Gerais. Logo, o suporte midiático que dialoga imediatamente com esse público são as redes sociais, como Instagram, Facebook, Youtube, Twitter. Este artigo relata a experiência de produção de conteúdo para o Instagram, primeira rede consolidada pelo Programa. Desta maneira, o objetivo da construção programática das peças digitais é elucidar e potencializar vivências e trajetórias de alunos da educação básica pública, tendo em vista o sucateamento financeiro, ideológico e ético a que estes espaços e participantes da comunidade escolar estão submetidos. Logo, a produção de conteúdo digital não pode ser subestimada, pois carrega a responsabilidade de instigar os movimentos de resistência da Educação em tempos de descaso e desmoralização política-representativa evidente e exacerbada.

A escrita é uma etapa basilar e constante no processo de criação das postagens, desde o mapeamento e registro das pautas, até a estrutura textual apresentada para os leitores. A metodologia – que veremos na próxima seção – é tecida de escolhas e recortes

que contemplem o objetivo do Programa, o qual, concomitantemente, é gerido pelos desejos individuais de cada extensionista produtor. Logo, várias vozes são potencializadas e representadas, uma diversidade de narrativas e de discursos é produzida e veiculada, o que fomenta uma rede de resistência, ainda que virtual.

A partir dessa compreensão, é necessário perceber que todo esse desenvolvimento é permeado por ferramentas que favorecem o processo de empoderamento social – aqui, destacamos a escrita como uma dessas ferramentas. As redes sociais evocam o efêmero, o passageiro, o equívoco e o esvaziamento, a construção de sentidos a partir de narrativas diversas, que concorrem entre si em busca do “sentido original” ou “sentido verdadeiro” dos fatos, das ideologias. Parece-nos que essa constatação enfraquece a possibilidade de empoderamento social, mas, ao contrário, pode significar uma possibilidade de criticidade, tendo em vista que o empoderamento é feito por uma dimensão cognitiva (Stromquist, 2002 *apud* Berth, 2019, p. 46) – o que Paulo Freire considera ser a compreensão crítica e ação crítica (Freire, 1987 *apud* Berth, 2019, p. 39).

Sob essa perspectiva, este relato comporta o caráter libertário da escrita – enquanto objeto de [outro] estudo – não com o intuito de questionar a linguagem na qualidade de ferramenta para o empoderamento, mas para entender como os sentidos se comportam e se movimentam nesse processo. A tentativa de considerar a produção de sentido e significado como finita, a partir das delimitações conceituais, por exemplo, promove o imaginário de que existe uma única narrativa dentro dos múltiplos atravessamentos sociais, que não pode ser questionada ou correspondida por outras narrativas. E considerando que o público alvo do PJFS é feito de sujeitos sedentos por significados, narrativas, sentidos e protagonismo, tal abordagem é imprescindível e fundamental.

## Metodologia

A elaboração metodológica do processo de criação de conteúdo para as redes sociais do Pensar Jovem, Fazer Sentido foi delimitada pelas seguintes etapas: formação de uma equipe de extensionistas responsáveis pela produção integral das peças veiculadas no Instagram; procura por parceiros participantes da comunidade escolar que desejassem contribuir com o Programa; realização de reuniões internas para definição das pautas; confecção de uma planilha interna com assuntos diversos para a produção de conteúdo; atribuição das tarefas entre os extensionistas; entrega das peças para revisão interna; postagem na página oficial no Instagram do projeto. Dessa maneira, cada extensionista pode propor pautas de acordo com o interesse pessoal, em concordância com a temática do programa mensal no rádio (participação rádio UFMG, Programa Pensar a Educação: Pensar o Brasil), ou conforme notícias veiculadas. As peças digitais são compostas por imagens, textos e links, de acordo com o que a plataforma disponibiliza. Vídeos e *gifs* eram utilizados via *stories* e poucas vezes no *feed*. Inicialmente, a proposta era investir em postagens três vezes por semana.

## Discussão

A criação de conteúdo digital é feita de tarefas simples: pesquisa preliminar das pautas corriqueiras; seleção de materiais (textos, imagens, vídeos e outras mídias); confecção das peças e legenda; e revisão ortográfica. Tecnicamente, é uma sequência de fácil execução e o primeiro desafio é a constatação de que o Instagram é uma rede social para textos curtos e imagens de boa qualidade. A experiência virtual é arquitetada para ser sempre imediatista e superficial. Logo, potencializar as vivências de estudantes da educação básica de Minas Gerais (objetivo principal do Pensar Jovem, Fazer

Sentido) impõe não apenas o desafio da produção digital, como também reflexões sobre a escrita enquanto ferramenta no processo de empoderamento social.

Na língua portuguesa brasileira a palavra “empoderamento” é um neologismo usado em tantos contextos de maneira equivocada, o que provocou o esvaziamento de seu sentido original e de seu valor estratégico. Além disso, o fazer político é permeado pelo conceito de poder individualizado e distante, e somado ao contexto histórico de desigualdade social, corrupção e fragmentação política, tal concepção é alimentada pelo desânimo e pela apatia quanto ao engajamento na esfera pública e coletiva. Esse contexto é conhecido pela comunidade escolar, que luta bravamente em resistência através dos grêmios estudantis, sindicatos, diretórios acadêmicos e entidades similares – alguns mecanismos de participação e engajamento.

Essa conjuntura exige uma revisão do conceito de empoderamento, a fim de qualificar a participação política, descentralizar as esferas de poder e, assim, fortalecer a democracia. Sendo assim, uma das definições mais usadas para o neologismo, diz que este processo é possível em quatro dimensões: cognitiva, psicológica, política e econômica (Stromquist, 2002 *apud* Berth, 2019, p. 46). A dimensão cognitiva nos interessa em maior nível, uma vez que diz respeito à possibilidade de enxergar a realidade a partir do viés crítico – e a escrita é fundamental nesse processo.

O fatídico “O gigante acordou”, de 2013, será sempre lembrado como o erguer da população fora das redes sociais. Ainda que a movimentação tenha sido feita praticamente apenas no Facebook, o que nos serve de paralelo é a forma como as palavras de ordem, os textos aliados a diversas militâncias, os vídeos que convocaram os protestos, todas essas ações são sustentadas pela linguagem e confirmam o posicionamento de diversos sujeitos. Apesar de um Brasil unido naquele momento, não é possível uma

homogeneidade discursiva – o que foi identificado nos protestos pró-*impeachment* de Dilma Rousseff. Logo, constata-se uma guerra ideológica e contraposição de narrativas, a fim de fortalecer uma hegemonia discursiva.

É a partir desse fato histórico que repensar a escrita informativa e combativa se faz necessária. Como já dito, cada extensionista do PJFS carrega um posicionamento social e, apesar de fazermos coro unísono em prol da educação pública brasileira, não há a possibilidade de um discurso homogêneo. Ao mesmo tempo, e a partir do entendimento de que as palavras moldam a nossa maneira de pensar e ver a realidade, a autoria carrega a responsabilidade da conscientização, da libertação social. Para Freire, por exemplo, apesar de não existir uma fórmula para o processo de empoderamento de grupos oprimidos, toda compreensão de algo resulta em alguma ação – se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será (Freire, 1986 *apud* Berth, 2019, p. 42).

Paralelamente a Freire, Eni Orlandi (2012, p. 35) nos provoca quando propõe a língua como “sistema significante sujeito a falha, inscrevendo-se na história para significar, na produção necessária do equívoco”. Para a autora, o caráter libertário da língua, a possibilidade de conscientização a partir dela, a fim de constituir uma pedagogia da verdade, é uma ilusão. Além do caráter ilusório, tal posicionamento costuma polarizar politicamente “aqueles que enxergam” “daqueles que estão cegos” – o que engessa o processo de descentralização do poder e, conseqüentemente, ameaça a manutenção da democracia. Já que estamos em um pleito constante entre narrativas, não é necessário entender em qual lado estamos (discursivamente), mas analisar como nossa produção discursiva movimenta e é movimentada, quais produções de sentido são possíveis a partir dela, quais sujeitos se apropriam e se manifestam dela, por ela.

O posicionamento de Eni Orlandi é contrário à dimensão cognitiva do processo de empoderamento social? Não! Analisar a

realidade com discernimento continua como tarefa básica para o engajamento político. O que a autora propõe é o entendimento de que a língua falha e (se) produz (no) equívoco. Logo, a linguagem, não pode estar à serviço de uma verdade, nem aliada a uma narrativa hegemônica de poder. E para empoderar, de fato, grupos oprimidos, é imprescindível compartilhar e conhecer diversas narrativas marcadas na história e no tempo, a fim de que o oprimido não sonhe em ser o opressor, como temia Paulo Freire (2019).

## Considerações finais

A produção de conteúdo digital para potencializar as vivências e experiências de alunos da educação básica exige um novo posicionamento quanto à autoria e à escrita. Apesar da conectividade esvaziata, a partir das redes sociais do PJFS foi criada uma rede de resistência(s), o que assegura um padrão de conteúdos veiculados. As respostas aos posts, os compartilhamentos e salvamentos são estímulos para a manutenção do processo de empoderamento a partir da dimensão cognitiva – o exercício de leitura e a interpretação textual são movimentações da (e pela) produção de sentido.

Sendo assim, as novas possibilidades de escrita apontam para a necessidade de revisar não apenas as pautas veiculadas, mas principalmente a forma como este conteúdo é exposto. Novos parâmetros podem ser incorporados à rotina de produção e um deles é: apresentar ao público leitor diversas narrativas (por meio de outros sujeitos e outras vozes) tendo em vista que não existem apenas dois lados políticos, nem a expectativa da imparcialidade (a linguagem não permite tal posição), nem a viabilidade de uma pedagogia da verdade. Dessa maneira, o incentivo ao engajamento político e social será efetivo, uma vez que a diversidade é basilar no regime democrático. ■

## Referências

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2012.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 81. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

## ► Reflexões sobre a transformação de projetos científicos em programas de rádio

Isabelle Teotônio Campos

A **EXTENSÃO** universitária constitui um conjunto articulado de programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços de caráter orgânico-institucional e interdisciplinar, com orientação para um objetivo comum. Sob essa ótica, o programa de extensão Pensar Jovem: Fazer Sentido, aprovado no Edital 20/2020 junto à Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Acadêmico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), propõe ações de divulgação, circulação e visibilidade científica na forma de publicações em redes sociais, eventos, cursos, programas de rádio, entre outras atividades, com o objetivo de evidenciar as produções científicas produzidas nas escolas públicas de ensino básico.

O uso do rádio como canal de comunicação se torna favorável à divulgação científica, pois é uma mídia acessível à população civil e atinge milhões de pessoas sem necessitar de grandes aparatos tecnológicos e recursos financeiros. Além disso, segundo McLuhan (1971 *apud* Oliveira; Araújo, 2010, p. 4), “o rádio é uma extensão tecnológica do homem, só igualada como ferramenta de comunicação pela voz humana”. Por isso, a força de aproximação que a oralidade causa, combinada ao tipo de linguagem radio-

fônica veiculada, pode estimular reflexões e envolver pessoas no assunto comentado.

Outrossim, a pandemia do novo coronavírus (covid-19) e a necessidade de isolamento social nos aproximou ainda mais dos recursos tecnológicos e das redes de comunicação. Nesse contexto, e considerando o atual cenário sociopolítico e econômico de grande midiatização, o uso de tecnologias “demarca novos locais e hibridizações a partir de novos nexos, bricolagens e aperfeiçoamento da linguagem e da difusão [...] Sai de cena a rádio convencional e entra a radiofusão interconectada à web, redes sociais e novos espaços de comunicação” (Nápolis; Façanha; Luz, 2016, v. 21, p. 29).

Nesse tocante, em parceria com a Rádio UFMG Educativa e com o projeto Pensar a Educação: Pensar o Brasil – 1822-2022, o Pensar Jovem, Fazer Sentido, uma vez ao mês, produz um programa de rádio, buscando ampliar o consumo e interesse da comunidade externa pelo conhecimento científico e tecnológico. Além disso, trabalha para que a comunidade possa refletir sobre os impactos socioeconômicos e as precárias condições de pesquisa que se estabelecem no país, ressaltando sua importância e necessidade e fazendo uma mediação comunicativa entre sociedade científica e público em geral, visto que

[...] A difusão de ciências e seu processo de divulgação amplia o conceito de comunicação adquirindo uma denominação educacional, de forma que, para além do aspecto da informação, amplia o espectro da comunicação e cria ecossistemas de comunicativos e educativos que possibilitam o crescimento e desenvolvimento dos indivíduos e da coletividade. (Nápolis; Façanha; Luz, 2016, v. 21, p. 27)

Portanto, este relato pretende expor como se deu o processo de captação de projetos de iniciação científica, adequação e concretização dos programas de rádio, uma vez que transformar projetos

de iniciação científica e tecnológica de alunos do ensino básico e público em programas de rádio, ultrapassando fronteiras geográficas e barreiras sociais, inspira outros futuros jovens cientistas, tornando-se um importante instrumento de transformação social. Além disso,

Divulgar ciência em rádio é prezar pela adequação da linguagem de modo que não banalize a informação para o cientista, mas que fique ao acesso do entendimento do ouvinte, de maneira objetiva, desmistificando a ciência e fazendo com que se perceba que ela faz parte do dia a dia, desde as coisas mais simples até as mais complicadas, levando as pessoas a imaginarem as situações estimuladas pela audição e tornando assuntos complexos, parte do seu mundo real. (Oliveira; Araújo, 2010, p. 8)

## **Percurso metodológico**

O primeiro passo da produção dos programas aconteceu a partir do público externo. Assim, através do preenchimento de um formulário, divulgado nas redes sociais ou pelo e-mail oficial, alunos e/ou professores da educação básica cadastraram seus projetos de extensão, grupos de pesquisa e projetos de iniciação científica. A captação para os programas ocorreu a partir de temas pré-selecionados pelos extensionistas e professores e, a partir desses temas, os extensionistas buscaram projetos internos do CEFET-MG, externos, nos bancos de dados, e também por indicação, pois, algumas vezes, um extensionista ou professor vinculado ao programa conhecia projetos que se encaixam no tema proposto.

Dessa forma, escolhidos os projetos, a equipe selecionada responsável para trabalhar no programa entrou em contato com os alunos ou orientadores por e-mail e pelas redes sociais para verificar a possibilidade de participação e a disponibilidade de falar ao vivo, visto que, devido a à pandemia de coronavírus, os encontros presen-

ciais foram suspensos. Assim que os estudantes aceitaram mostrar seus projetos, o roteiro do programa começou a ser desenvolvido. Na sequência, pedimos para o estudante relatar o projeto desde o princípio: como surgiu a ideia, o que era o projeto, seus resultados e contribuições sociais, sempre apresentando os orientadores, que são peças fundamentais para que o projeto ocorra, e, dependendo do foco do programa, outras questões foram levantadas.

Outro tipo de abordagem utilizada foi a entrevista. Criamos uma série de perguntas em conjunto com a equipe, com o intuito de transmitir conhecimento de forma descontraída e didática, tornando a pesquisa ou projeto compreensível para todos os tipos de públicos, porém sem simplismos, e, adequando, também, ao tempo disponível e no ao que queríamos transmitir. Além disso, consideramos as possíveis falhas técnicas como, por exemplo, imprevistos no dia do programa ir ao ar, ou o caso de os estudantes, os extensionistas ou os apresentadores não poderem participar.

Dessa forma, ao longo dos 7 sete primeiros meses de projeto (01/06/2020 – 31/12/2020), foram produzidos e executados 7 sete programas com temas pré-predeterminados:

- O primeiro trouxe a temática “Literatura, educação, música e cultura” e apresentou projetos de enfrentamento das desigualdades sociais em meio a pandemia do novo coronavírus e alternativas para os jovens no período ocioso de cancelamento das aulas, como jogos e cursos extras. Além disso, houve um bate-papo com o produtor musical e agente cultural Rômulo Spuri sobre questões relativas ao universo da produção audiovisual;
- O segundo, “Desigualdades em isolamento”, tratou da questão do ensino remoto e as formas de como tal modelo de ensino afetaram professores, alunos e pais. Nesse programa, a professora Karina Rezende, docente de história na

E.E. Coronel Adelino Castelo Branco e mestranda em história na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresentou os problemas da implementação do ensino remoto na educação básica, principalmente nos cadernos do Plano de Estudo Tutorado (PET), como informações sem citação, fontes nas apostilas e erros conceituais e ortográficos;

- O terceiro programa foi sobre cultura pop e um dos projetos apresentados foi o de produção e programação de jogos pedagógicos do CEFET-MG câmpus Contagem, que objetivou trazer para o jogador uma experiência divertida e uma história cativante para que o aluno se interesse pelo jogo e, além disso, obtenha conhecimento com a partir dele;
- O quarto programa, com a temática “Brasil, o país do futuro: educação, perspectivas e o medo do amanhã”, teve como foco as dificuldades e angústias que os alunos dos terceiros anos do ensino médio encontram no último ano do ensino básico;
- O quinto foi sobre iniciação científica no ensino básico, no qual diversos projetos científicos desenvolvidos por alunos de escola pública foram apresentados;
- No sexto programa, falamos sobre ações políticas das juventudes, trazendo a voz dos alunos do ensino básico de Minas Gerais para entender quais eram suas pautas, debates, ações e posições na arena política;
- E, por fim, o último programa, que trouxe como tema “Representatividade e políticas públicas para a juventude”, apresentou jovens que propuseram projetos em suas cidades e diálogos com vereadores eleitos democraticamente nas eleições municipais de 2020.

## Reflexões sobre melhorias

O principal objetivo do Pensar Jovem: Fazer Sentido é dar voz aos alunos e aos seus projetos, trabalhos e grupos de pesquisa, e, ainda, dar mais visibilidade às questões levantadas pelos estudantes e a juventude de maneira geral. Esse objetivo concretizou-se, ao longo dos meses, em publicações nas redes sociais (Facebook, Instagram e Twitter), nos programas vinculados à Rádio UFMG Educativa no Pensar a educação, pensar o Brasil e no II Seminário Sujeito e Sentido. Com efeito, durante a experiência de planejamento e seus desdobramentos até a execução dos programas na rádio, grandes objetivos foram alcançados. No entanto, é necessário refletir, também, sobre as dificuldades encontradas e possíveis melhorias que possam ser aplicadas.

Sob esse viés, uma das dificuldades se deu devido à pandemia do novo coronavírus e à necessidade de execução remota de programas. O acesso à internet, além da instabilidade das redes nacionais, não está presente em todos os domicílios brasileiros, dessa forma, o aluno pode não ter uma estrutura que favoreça a participação dele no programa ao vivo, tanto por questão da conexão, quanto por estar num ambiente tumultuado, com muitos ruídos, entre outras situações geradas pela pandemia. De certa forma, participar do programa ao vivo com hora e data marcada, no contexto que estamos vivendo, requer uma preparação e uma disponibilidade maior, assim, alguns programas gravados foram feitos totalmente, ou parcialmente, em partes gravados. Inclusive, esse tema foi tratado em um de nossos programas, “Desigualdades em isolamento”.

Nota-se, também, dentre os projetos apresentados na rádio, que algumas áreas do conhecimento foram mais discutidas que outras. Esse fato pode decorrer não só do pelo modo como a ciência é vista no imaginário social, como também pela infraestrutura do ensino público, que diminui as chances de que ela aconte-

ça, pela compreensão que se tem de que a ciência abrange somente projetos que obtêm retorno financeiro imediato e tecnológico ou voltados para a área de exatas e natureza, envolvendo laboratórios e computadores.

Destaca-se, ainda, que, no que tange à infraestrutura das escolas públicas, notamos que Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), ao qual o programa é vinculado, possui recursos financeiros e estruturais que outras escolas públicas de ensino básico não possuem, como laboratórios e investimentos. Ademais, por ser uma instituição federal, em geral, é exigido dos professores formação em pós-graduação *stricto sensu*. Logo, os professores possuem contato direto com a pesquisa, podendo orientar projetos e, inclusive, propô-los com maior facilidade.

Em suma, a possibilidade de aumentar a divulgação é muito necessária para os próximos anos do projeto. Neste primeiro ano, a pandemia do coronavírus dificultou o acesso físico às escolas e a captação de projetos para divulgação. Sobretudo, muitos projetos foram suspensos por conta da necessidade de uma estrutura e da suspensão das aulas, bem como a implementação do ensino remoto nas escolas públicas. Logo, é necessário que a equipe trabalhe formas e estratégias de divulgação que possam atingir mais as escolas públicas, para que elas conheçam o programa de extensão Pensar Jovem: Fazer Sentido e queiram divulgar seus projetos de iniciação científica.

## Considerações finais

No cenário político-ideológico atual, de grande negacionismo científico e ataque às instituições públicas de educação, as ações de divulgação científica e capacitação de jovens que estão em fase de formação educacional são de extrema importância. Estar envolvido com a ciência, com as causas sociais e culturais e, principalmente,

com a revolução de pensamento que projetos educacionais de qualidade representa é um grande passo para a formação do pensamento crítico. O jovem, ao se ver representado por outros jovens, ao ver estudantes da sua idade, do seu nível escolar, fazendo pesquisa, desenvolvendo projetos em prol da sociedade, encontra razões para almejar participar também. A representatividade é um fator importante e o Pensar Jovem está possibilitando isso e ajudando a democratizar espaços. ■

## Referências

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. Conselho Diretor. **Resolução CD-014/17**, de 28 jun. 2017. Regulamenta as ações de extensão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte: Conselho Diretor, 2017.

NÁPOLIS, Patrícia; FAÇANHA, Alessandro; LUZ, Jociara. Educomunicação Científica: rádio, jornalismo e popularização das ciências na construção da cidadania. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 27-38, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/106399>. Acesso em: 11 fev. 2021.

OLIVEIRA, Edilene; ARAÚJO, Rômulo. Rádio com Ciência: divulgação da ciência por meio da linguagem radiofônica. **IX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte**, Rio Branco, p. 1-13, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/norte2010/resumos/R22-0292-1.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.



## ► SOBRE OS AUTORES

**CARLA BARBOSA MOREIRA** é coordenadora do Programa de Extensão Pensar Jovem. Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é docente no CEFET-MG, atuando na educação básica, na graduação em Letras: Tecnologias de Edição e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, Linha Discurso, Mídias e Tecnologia. Coordena o Grupo de Pesquisa Discurso, Tecnologia e Circulação do Conhecimento.

**LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO** tem doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e membro do Grupo de Pesquisa Portal do Bicentenário e do Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil, iniciativas desenvolvidas em rede por várias instituições universitárias brasileiras. Foi Secretário Regional da SBPC Minas no período de 2019 a 2021.

**JOÃO BATISTA SANTIAGO SOBRINHO** é escritor, poeta, ecologista, músico e artista plástico. É professor de Língua Portuguesa, Literatura e Cultura do CEFET-MG. É membro do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da mesma instituição. Possui doutorado em Literatura Brasileira. Participa do Grupo de Pesquisa Literatécnica: Estudos sobre Literatura, Outras Artes e a Técnica.

**ALEX ALVES FOGAL** é graduado em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), mestre e doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sua formação e seus

interesses de pesquisa estão voltados, principalmente, para a área de literatura brasileira e para a crítica literária de caráter materialista e dialético. É professor do CEFET-MG, unidade de Nepomuceno. Foi extensionista do Programa de Extensão Pensar Jovem.

**BÁRBARA DEL RIO ARAÚJO** é doutora e mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela mesma instituição. Atualmente, é professora adjunta no CEFET-MG. Possui experiência docente no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino técnico e na graduação das redes particular e federal de ensino. Foi extensionista do Programa de Extensão Pensar Jovem.

**CRISTIANE FELIPE RIBEIRO DE ARAÚJO CÔRTEZ** é graduada em Letras, mestre em Teoria da Literatura e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); pesquisadora dos grupos NEIA (Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade, UFMG) e GELLDIS (Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Semióticos, CEFET-MG). É professora efetiva de Estudos Literários e Redação do CEFET-MG, câmpus Nepomuceno. Investigadora de pós-doutorado em Literatura Comparada da Universidade do Porto, Portugal.

**RAPHAEL FREITAS SANTOS** é professor do Departamento de História do CEFET-MG e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pesquisador visitante na Universidade de Lisboa (2011), mestre em História Social da Cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e licenciado em História pela mesma instituição. Possui experiência na educação profissional e tecnológica e no ensino superior desde 2005. Foi extensionista do Programa de Extensão Pensar Jovem.

**TÁLIA SANTANA MACHADO DE ASSIS** possui graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, mestrado e doutorado em Ciências da Saúde, área de concentração Doenças Infecciosas e Parasitárias, pelo Centro de Pesquisas René Rachou / Fundação Oswaldo Cruz (CPqRR/Fiocruz), onde também realizou pós-doutorado em Saúde Pública, subárea Economia da Saúde. Atualmente é professora do CEFET-MG, unidade Contagem, e pesquisadora colaboradora no Núcleo de Avaliação de Tecnologias do Instituto René Rachou da Fiocruz. Foi extensionista do Programa de Extensão Pensar Jovem.

**ANNA CAROLINE SOUZA DE PAULA** é formada no curso técnico em Administração pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Já atuou como bolsista em projetos de pesquisa e extensão na área de Linguística e produção de texto. Atualmente, é graduanda em Biomedicina na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

**CECÍLIA MARQUES BUCCINI SIQUEIRA** atuou como monitora bolsista de língua portuguesa no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), câmpus Ribeirão das Neves. Durante o ensino médio, foi voluntária em um projeto de ensino e extensão focado no aprimoramento da escrita dissertativa-argumentativa para o ENEM, também desenvolvido pelo IFMG.

**GLÁUCIA DO CARMO XAVIER** é doutora em Linguística e Língua Portuguesa e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) e realizou pós-doutorado em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e coordenadora de Pesquisa do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Dedicar-se aos estudos verbais, redação do Enem e inclusão escolar.

**DANIEL BOTELHO** é graduando em Engenharia de Controle e Automação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e técnico em Mecatrônica pelo CEFET-MG. Foi extensionista bolsista do Programa de Extensão Pensar Jovem.

**JAQUELINE ARAÚJO DA SILVA** é mestra em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG e graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Foi bolsista no Programa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPEs), e Coordenadora de Assuntos Socioculturais no Centro Acadêmico Carolina Maria de Jesus II (Letras, UFLA). Atualmente é vice-coordenadora do Programa de Extensão Pensar Jovem.

**ALEXSANDRA SANTOS REIS** possui graduação em Letras Português/Espanhol pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (2004). Atualmente, é professora de português e literatura. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira. É pós-graduada em Leitura e Produção de Texto pela PUC-Minas e mestra em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG.

**VIVIAN CRISTINETEIXEIRA** é mestra em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Atua como jornalista na Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Faz parte do Grupo de Pesquisa Discurso, Tecnologia e Circulação do Conhecimento (CEFET-MG/CNPq). Foi extensionista do Programa de Extensão Pensar Jovem.

**KARINA FONSECA SOARES REZENDE** é mestra e licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora efetiva da rede estadual de Minas Gerais e professora do ensino fundamental e médio. Seu foco de pesquisa centra-se nas relações entre religião e política na Alemanha Nazista, pensando formas de contestação e legitimação do totalitarismo a partir do discurso religioso.

**SUZI DE ANDRADE LEITE** é formada em Cinema e Audiovisual pelo Centro Universitário UNA e em Letras – Tecnologias de Edição pelo CEFET-MG. Foi bolsista do Programa de Extensão Pensar Jovem e atuou com práticas editoriais na editora-laboratório LED, ambos do CEFET-MG. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, pesquisando as relações entre cinema e literatura, com foco na análise histórico-cultural e nos processos discursivos.

**NATHÁLIA ROBERTA ARAÚJO DE CARVALHO** é formada no curso técnico de Hospedagem pelo CEFET-MG. Foi extensionista bolsista do Programa de Extensão Pensar Jovem. Atualmente é graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

**THALYTA MARTINS GONZAGA** é graduanda em Letras – Tecnologias de Edição no CEFET-MG. É idealizadora do Projeto Saúde Mental do CEFET-MG e foi extensionista voluntária no Programa de Extensão Pensar Jovem.

**ISABELLE TEOTÔNIO CAMPOS** possui curso técnico em Controle Ambiental e graduação em Letras – Tecnologias de Edição, ambos pelo CEFET-MG. É integrante do Grupo de Pesquisa Discurso, Tecnologia e Divulgação do Conhecimento. Foi extensionista bolsista do Programa de Extensão Pensar Jovem.

## **Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)**

*Diretora-Geral*

Carla Simone Chamon

*Vice-Diretor*

Conrado de Souza Rodrigues

*Chefe de Gabinete*

Danielle Marra de Freitas Silva Azevedo

*Diretora de Educação Profissional e Tecnológica*

Lilian Aparecida Arão

*Diretor de Graduação*

Moacir Felizardo de França Filho

*Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação*

Laíse Ferraz Correia

*Diretor de Planejamento e Gestão*

Flávio Luis Cardeal Pádua

*Diretor de Extensão e Desenvolvimento Comunitário*

Patterson Patrício de Souza

*Diretora de Governança e Desenvolvimento Institucional*

Carolina Riente de Andrade

*Diretor de Tecnologia da Informação*

Sandro Renato Dias

## **Bacharelado em Letras: Tecnologias de Edição**

*Coordenadora*

Joelma Rezende Xavier

*Coordenadora Adjunta*

Mariana Jafet Cestari



**LED** é a editora-laboratório do Bacharelado em Letras: Tecnologias de Edição do CEFET- MG. Tem por objetivo proporcionar ao corpo discente um espaço permanente de reflexão e experiência para a prática profissional em edição de diversos materiais. Tem como princípios fundadores: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a integração entre formação teórica e formação prática; e a valorização do aprendizado horizontal e autônomo.

<https://www.led.cefetmg.br/>

*Coordenadora* Elaine Amélia Martins

*Vice-coordenador* José de Souza Muniz Jr.

*Comissão Editorial* Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro  
Profa. Dra. Elaine Amélia Martins  
Prof. Dr. José de Souza Muniz Jr.  
Prof. Dr. Luiz Henrique Silva de Oliveira  
Prof. Dr. Rogério Silva Barbosa  
Prof. Dr. Wagner Moreira

*Conselho Editorial* Profa. Dra. Ana Cláudia Gruszynski (UFRGS, Brasil)  
Profa. Dra. Andréa Borges Leão (UFC, Brasil)  
Profa. Dra. Daniela Szpilbarg (IDES-CONICET, Argentina)  
Profa. Dra. Isabel Travancas (UFRJ, Brasil)  
Profa. Dra. Luciana Salazar Salgado (UFSCar, Brasil)  
Prof. Dr. Luis Alberto Ferreira Brandão Santos (UFMG, Brasil)  
Profa. Dra. Marília de Araújo Barcellos (UFSM, Brasil)  
Prof. Dr. Mário Alex Rosa (UNI-BH, Brasil)

## **Projeto editorial**

## **Produção e circulação do conhecimento das/pelas Juventudes: o Programa de Extensão Pensar Jovem**

*Supervisor de projeto*

José de Souza Muniz Jr.

*Preparação de originais  
e revisão de textos*

Aline Tavares  
Ana Clara Duarte  
Elinara Santana  
Fernanda Oliveira  
Gabriela Oliveira  
Natália Vieira Costa  
Suzi Andrade

*Projeto gráfico e capa*

José de Souza Muniz Jr.

*Revisão final*

Carla Barbosa Moreira

P964 Produção e circulação do conhecimento das/pelas juventudes:  
o programa de extensão Pensar Jovem / Carla Barbosa Moreira  
(org.). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2023.  
148 p.

ISBN: 978-65-87948-35-5

1. Educação. 2. Conhecimento. I. Título.

CDD: 370

Este livro foi composto nas fontes  
Kepler Std Scn e Univers Condensed  
e lançado pela LED em formato digital  
em dezembro de 2023.



A vida é trabalho, é bem certo. Mas não é trabalho no sentido da mera subsistência, mas de cuidado e reinvenção de si, dos outros e do mundo, aí incluindo, de forma cada vez mais inexorável, o cuidado com o planeta e com todas as espécies que o habitam. É desse cuidado, em boa parte, que se fala no Pensar Jovem. É uma utopia. Mas, ao repor a utopia como horizonte de expectativa de todos nós, estes e estas adolescentes e jovens, em fina sintonia e companhia com adultos/os cuidadosos/as, nos mostram que um outro mundo é possível. Ter a disposição de dar o primeiro passo é um grande desafio, mas este, eles e elas já venceram e, por isso também, devemos agradecer-lhes! **LUCIANO MENDES**

ISBN 978-65-87948-35-5



DEDC | Diretoria de Extensão e  
Desenvolvimento Comunitário

  
**CEFET-MG**  
CENTRO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
DE MINAS GERAIS