

UNIVERSO DE SABERES: interconexões no caminhar entre a comunicação, a educação e a história**UNIVERSE OF KNOWLEDGE: interconnections in the journey between communication, education and history****UNIVERSO DEL CONOCIMIENTO: interconexiones en el viaje entre la comunicación, la educación y la historia**

Mayara Sousa Ferreira

Doutoranda em Educação e mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), onde atua como professora do curso de Jornalismo.

E-mail: ferreiramayara02@gmail.com

Maria do Amparo Borges Ferro

Professora titular da Universidade Federal do Piauí (UFPI), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Educação e graduada em Licenciatura Plena em Filosofia pela UFPI. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição.

E-mail: amparobferro@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute as interconexões entre os saberes, especificamente, entre os campos da comunicação, educação e história, diante de um contexto desafiador, onde há valorização da construção de conhecimentos hiperespecializados e fragmentados. Pensamos sobre as relações entre comunicação e educação, seguindo, com reflexões sobre a história. A organização dos saberes em campos e subcampos não pode limitar a integração entre eles, pois todas as formas de conhecimento se dão na sociedade, que é plural e complexa, com a proposta de servi-la. São desafios e possibilidades postos às nossas pesquisas, refletir sobre quais saberes temos produzido e qual compreensão de conhecimento estamos evidenciando. Pela interligação entre presente, passado e futuro, podemos contribuir com intervenções integralizadoras, abrindo espaços para conexões inter, multi e transdisciplinares.

Palavras-chave: comunicação. Comunicação e educação. Educação. História. Interconexões de saberes.

ABSTRACT

This article discusses the interconnections between knowledges, specifically, between the fields of communication, education and history, in the face of a challenging context, where there is an appreciation of the construction of hyperspecialized and fragmented knowledges. We thought about the relationship between communication and education, following, with reflections on history. The organization of knowledges in fields and subfields can't limit the integration between them, since all forms of knowledge occur in society, which is plural and complex, with the proposal to serve it. These are challenges and possibilities for our research, reflecting on what knowledge we have produced and what understanding of knowledge we are showing. Through the interconnection between present,

past and future, we can contribute with integralizing interventions, opening spaces for inter, multi and transdisciplinary connections.

Keywords: communication; communication and education; education; history; knowledges interconnections.

RESUMEN

Este artículo analiza las interconexiones entre el conocimiento, específicamente, entre los campos de la comunicación, la educación y la historia, ante un contexto desafiante, donde se aprecia la construcción de un conocimiento hiperespecializado y fragmentado. Pensamos en las relaciones entre la comunicación y la educación, siguiendo, con reflexiones sobre la historia. La organización del conocimiento en campos y subcampos no puede limitar la integración entre ellos, porque todas las formas de conocimiento se dan en la sociedad, que es plural y compleja, con la propuesta de servirla. Estos son los desafíos y posibilidades que se plantean a nuestra investigación, para reflexionar sobre qué conocimiento hemos producido y qué comprensión del conocimiento estamos mostrando. A través de la interconexión entre el presente, el pasado y el futuro, podemos contribuir con intervenciones integradoras, abriendo espacios para conexiones inter, multi y transdisciplinarias.

Palabras clave: comunicación. Comunicación y educación. Educación. La historia. Interconexiones de conocimiento.

AMANHECER: do despertar para a interconexão de saberes

A proposta de uma visão integradora sobre o conhecimento, bem como da ação e reflexão interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares perpassa o pensamento crítico na atualidade. Afinal, de que valem os saberes, se fragmentados, segmentados e encaixotados, diante de realidades tão múltiplas e complexas? O estímulo à construção do saber advém das necessidades impelidas pela sociedade; assim sendo, o sentido é servi-la, afinal, ela é o ponto de partida e de chegada, o impulso e o retorno.

Não devemos, portanto, apartar os conhecimentos em divisórias permanentes, tampouco edificar muros, que isolarão os saberes e prejudicarão a compreensão e aplicação no cotidiano. Pelo contrário, as construções interdisciplinares devem ser valorizadas, conforme a necessidade de interligação dos conhecimentos.

Aqui, queremos realçar as interconexões entre três campos: comunicação, educação e história. Consideramos enriquecedores os estudos que propõem a construção do saber pelo cruzamento dos diversos saberes e, então, sugerimos a reflexão acerca da comunicação e da educação à luz do saber histórico, visto que os três podem ser entendidos como

interdisciplinares ou, quiçá, transdisciplinares. Ganham, portanto, quando compreendidos em suas relações múltiplas e indispensáveis.

O despertar para a proposta desta reflexão vem influenciado por nosso lugar de fala. Como jornalista e professora (primeira autora), portanto, profissional da comunicação e da educação, interessa-nos debruçar-nos sobre as duas áreas sobre as quais estudamos, na busca por compreender melhor tais campos, para capacitar nossa atuação. Fazemos isso sob a perspectiva histórica e mnemônica, como ângulo que norteia nosso processo de doutoramento, sob a orientação da segunda autora deste ensaio, mas iniciada ainda durante o mestrado, cuja pesquisa culminou com o foco no jornalismo como lugar de memória¹.

Na condição de professora de Jornalismo, a intenção de refletir sobre essa área de atuação para melhorar nossa prática, adentrando a perspectiva do magistério, percorrendo as práticas educativas nos muitos ambientes em que elas se dão, é até conveniente. Mas a proposta deste ensaio é mais ousada. Pretendemos estimular em outras reflexões acerca das interconexões que as diferentes partes que constituem o conhecimento na sociedade estabelecem entre si.

Daí a proposta deste texto, cujo objetivo é, sobretudo, refletir sobre as inter-relações da comunicação e da educação, conectando à historiografia. Fazemos menção de um estudo, com proposições próprias, mas também tomando por alusão as de outrem por meio da pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007), na busca pelo amadurecimento do pensamento reflexivo acerca desses campos, onde decidimos adentrar e caminhar para a construção e reconstrução do nosso “ser social” pesquisadoras, jornalista e professoras, procurando contribuir com as nossas áreas de atuação.

Desse modo, torna-se uma das nossas iniciativas de melhor compreender nossas dimensões de estudo, em um momento de leituras, de buscas e também de crescimento de dúvidas, um tanto quanto essenciais para a maturação intelectual da construção incessante do nosso “eu” enquanto pesquisadoras, assim como do objeto e da pesquisa.

A motivação vem também do fato de que, no primeiro momento do doutorado, nos deparamos com certa resistência pelos pares quanto às áreas de interesse que, muitas vezes, se

¹A dissertação de título “MEMÓRIAS DA CULTURA: estratégias e táticas de *Revestrés* na (re)construção das identidades piauienses” foi defendida em 2016 junto ao PPGCOM-UFPI, e pode ser acessada através do link: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=1107864&key=4f52dc12f479282d0a8d360c5a30603c>.

consubstanciam na pós-graduação em linhas que não condizem exatamente com a mesma área de formação inicial, mas que geram representações pertinentes pelos laços que formam.

Nas socializações com um grupo misto na Pós-Graduação em Educação, composto por pesquisadores cuja formação inicial não se deu exatamente no campo da pedagogia e/ou de licenciaturas, notamos ganhos estimulados pela diversidade de lugares sociais de fala, entre professores, jornalista, psicóloga, arqueólogo. Mas, ao mesmo tempo, percebemos disputas de interesse na convivência entre pesquisadores que emergiram de diferentes áreas e que convergiram para a educação, por ser um campo prático de atuação profissional em comum.

Desafiadas por esse contexto, nos propomos a pensar sobre as relações entre comunicação (área de formação inicial da primeira autora) e educação (área de formação continuada), seguindo, em um segundo momento, com reflexões sobre a história, como o campo que vai interligar as duas primeiras nas nossas pesquisas durante essa trajetória que é o processo de doutoramento.

CAMINHAR QUE SE CRUZA: interfaces entre comunicação e educação

Comunicação é diálogo: requer compreensão pelos sujeitos envolvidos. É troca, demanda reciprocidade. *Educação é comunicação*: exige ação, participação dos interlocutores, compreensão mútua, construção. A comunicação não se restringe à relação entre sujeito(s) ativo(s)/emissor(es) da mensagem e passivo(s)/receptor(es) da mensagem, assim como a educação também não. Ambas impõem interação e coparticipação para imprimir significados e sentidos ao mundo, onde estão os objetos, onde se desenrolam as situações.

O processo comunicativo requer troca, reciprocidade, não se trata de um movimento unilateral. “Dessa forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos cointencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam* seu conteúdo” (FREIRE, 2013, p. 59, grifo do autor). Se não há compreensão dos envolvidos no processo de comunicação e de educação, se não há entendimento dessa corresponsabilidade e da necessidade de participação, a comunicação não acontece e a educação não se concretiza.

Portanto, a educação se cruza, necessariamente, com a comunicação na relação com o mundo e no mundo. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação

dos significados” (FREIRE, 2013, p. 59). O aprendizado se dá pelo compartilhamento, pelas trocas, pela mutualidade dos atores envolvidos no processo educativo, que é, então, comunicacional, interativo e social.

Nessa discussão, vale reforçar a concepção freiriana de rejeição à educação como transmissão de saberes de professores (sujeitos ativos/emissores) para alunos (sujeitos passivos/receptores), a conhecida “educação bancária” (FREIRE, 2005). Na verdade, a defesa é de que a educação seja uma relação dialógica entre docentes e discentes, instituição educativa e comunidade em geral.

A educação é esse campo dinâmico, abrangente, que perpassa as diversas formações e construções do conhecimento no decorrer do tempo. Ela tem seu caráter de dependência em relação à sociedade (FREIRE, 2016), por seu compromisso com ela mesma, provocadora de mudança social, por seu caráter criador, libertador, inovador, político, historicista.

Considerada como um processo permanente e mutável, a educação traz em si história, faz história, na medida em que se constrói a partir de relações, que se dão em espaço e tempo, interações temporais e que, ao mesmo tempo, extrapolam a linearidade da cronologia. Aprendemos com a sociedade a viver em sociedade e essa apreensão e reconstrução se dá ao longo da história. Nesse âmbito, a comunicação é essencial para o aprendizado.

Dessa forma, as práticas educativas não se restringem à escola, elas são sociais (FREIRE, 2019). Aprendemos socialmente, com as trocas, com as experiências, com o convívio. Por isso, entendemos que a educação pode existir de diversos modos, não somente de maneira institucionalizada, formal, escolar. A família, as comunidades, os mais diversos tipos de relações e práticas sociais contribuem com o processo educativo, e aí se incluem também os meios de comunicação social.

A ideia de que a sociedade precisa ser compreendida como um todo, composto por diferentes partes que se entrelaçam entre si, e não de forma isolada em saberes fragmentados, se manifesta em diferentes documentos e fontes que norteiam, até mesmo, as propostas curriculares de diversas áreas. Entre as quais, podemos mencionar as diretrizes curriculares brasileiras dos cursos voltados ao magistério, tanto em relação à formação inicial, quanto à continuada, assim como as dos cursos de comunicação.

Para atender à necessidade de repensar a formação docente apontada em estudos e pesquisas, as diretrizes curriculares aprovadas em 2015, após ampla discussão participativa no

âmbito da comissão de elaboração as diretrizes nacionais curriculares, assim como de instituições acadêmicas e científicas, entidades sindicais e da sociedade em geral, estabelecem, entre os muitos aspectos, a necessidade de percepção da realidade dos sujeitos; contextualização espaço-tempo; e de se trabalhar com base na interdisciplinaridade, diversidade, pluralidade (DOURADO, 2015).

Muitas características das diretrizes para os cursos de magistério se assemelham às diretrizes curriculares dos cursos de Jornalismo, o que pode indicar uma tendência das pesquisas, estudos, ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. Sendo assim, de modo semelhante se estabelecem as orientações, no campo da comunicação, aos cursos de Jornalismo do país no que tange à diversidade, articulação teoria-prática; realidade-contexto; interdisciplinaridade (BRASIL, 2013).

Essa posição também é defendida por muitos pensadores que perpassam os diferentes campos das ciências. Entre os que adotam tal perspectiva, destacamos, no campo das ciências sociais e humanas, Edgar Morin (2000), que propõe saberes necessários ao que o autor chama de “educação do futuro”, e que podem ser ponderados à educação da atualidade, com atenção à necessidade de pensar no contexto, no global, no multidimensional e no complexo como elementos com os quais a educação precisa trabalhar.

A fragmentação de saberes diante de realidades complexas, múltiplas e plurais é um problema que a educação tem de enfrentar, segundo o autor, pois “[...] existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2000, p. 36).

Outro problema à educação, de acordo com Morin (2000), é trabalhar a articulação de saberes em realidades complexas, múltiplas, plurais. Apesar dos avanços na construção de conhecimentos disciplinares ao longo do século XX, houve também dispersão, devido à especialização, que gera compartimentação dos saberes em nichos. “Estes sistemas provocam a disjunção entre as humanidades e as ciências, assim como a separação das ciências em disciplinas hiper-especializadas, fechadas em si mesmas” (MORIN, 2000, p. 40).

A questão não está na organização do conhecimento e da ciência em áreas e subáreas, mas no isolamento dos tais. Todavia, embora seja necessário, trabalhar disciplinas e áreas de forma integradora, relacionando às ramificações do conhecimento é extremamente

desafiador, uma vez que a ciência está instituída em divisões e subdivisões de campos, cada qual com peculiaridades e distinções. Ao mesmo tempo, ocorre ainda uma valorização das especializações verticais dos saberes, em detrimento da horizontalização e, mais que isso, do entrelaçamento.

Muitas vezes, nos encontramos como cegos por paradigmas, que se comportam como determinantes ao nosso olhar sobre os saberes, a partir de seus modelos e teorias. Claro que eles nos ajudam a perceber fenômenos, mas também podem nos impedir de vê-los de outras formas, por ângulos e enquadramentos diversos.

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2000, p. 35).

Morin (2000) considera necessário mantermos as incertezas, educarmos reconhecendo-as em todo o processo. É por conta dessas incertezas e erros do conhecimento, além das relações subjetivas, e não só objetivas, que terminamos por determinar a construção. Devemos ter na autoavaliação e na autocrítica uma constante na nossa rotina enquanto construtores de saberes.

Para o autor supracitado, o contexto, o global, o multidimensional e o complexo são, assim, elementos que a educação do futuro precisa considerar, centrando-a na condição humana. Ao defender que todo ensino deve estar focado na condição humana, Morin (2000) converge com Paulo Freire (2013), que defende uma educação com características gnosiológicas. Para que a educação e a produção de conhecimento estejam centradas na humanidade, é preciso unir; em fragmentos não dá. Esse é um desafio da educação.

Entretanto, a sociedade moderna se ocupa de disputas sobre aquilo que pode ser colocado como verdade científica. Tensões constantes entre a ciência e outros tipos de conhecimento, e dentro da ciência, entre os saberes que integram o campo científico. Tal percepção nos direciona a pensar sobre as construções sociais, relações, imposições e dominações sobre as formas de conhecimento, que, muitas vezes, são naturalizadas, o que nos levam a não perceber as contradições existentes.

O foco e a valorização da modernidade demonstram um pensamento abissal, como diz José Boaventura Santos (2009). Para esse autor, existe uma linha abissal invisível que divide o pensamento moderno. Ao Norte, a “verdade científica”, saberes dominantes; ao Sul, saberes

dominados, considerados inexistentes por não reunirem os critérios científicos, segundo essa “verdade”.

É como se não houvesse conhecimento relevante e aceitável do outro lado da linha. Portanto, é necessário refletir sobre isso e questionar a posição de epistemologias e paradigmas postos como predominantes. O conhecimento é objeto e instrumento de poder e pode gerar exclusão social, desigualdade, ao mesmo tempo em que pode integrar e promover oportunidades.

Temos de contribuir para o deslocamento das “linhas abissais” de que Santos (2009) fala para um pensamento pós-abissal, uma “ecologia dos saberes”, que considera a pluralidade de conhecimentos, as interações, que seja dinâmica, autônoma, que valorize e promova interconhecimentos, que tenha diversidade epistemológica e que cruze os saberes.

Ler o mundo de outra maneira requer inter-seccionalidade. A educação exige consciência da pluralidade social e, portanto, da diversidade de conhecimentos. Logo, faz-se necessário promover a interligação desses saberes, compreendendo que as vivências e construções da atualidade precisam ser contextualizadas, pois estão enraizadas em práticas do passado.

Uma boa leitura de mundo requer comunicação contextual, utilizando, para tanto, instrumentos e linguagens que poderão contribuir com o processo educativo. Afinal, como discute Carlos Rodrigues Brandão (2007), a educação aparece na sociedade, em diferentes ambientes, com métodos diversificados, em práticas informais de reciprocidade entre o ensinar e o aprender. Portanto, a educação acontece em diversos ambientes e de diferentes formas, não só necessariamente em termos institucionalizados.

Aprendemos socialmente a viver como seres humanos ao longo da história. O processo de apropriação da realidade, de apreensão dos fenômenos e de partilha uns aos outros é natural na convivência entre gerações. “A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 2007, p. 26). Mas há que reconhecer o papel da educação escolarizada. “O ensino formal é o momento e que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados” (p. 26).

Cabe o alerta de Selma Garrido Pimenta (2012) sobre essa discussão. Convém à

educação escolar preparar para lidar com os saberes de forma crítica, sempre desconstruindo e reconstruindo, para desenvolver habilidades e condições de trabalhá-los e desenvolvê-los. “O que implica analisá-los [os conhecimentos], confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de ‘cidadania mundial’” (PIMENTA, 2012, p. 25).

Logo, a articulação entre comunicação e educação se dá no âmbito da produção e circulação da informação e do conhecimento. Aprendemos uns com os outros pela comunicação, assim, a comunicação leva à educação, em termos amplos. A sociedade da comunicação, da informação e do conhecimento produz informações em grande escala e, através das tecnologias, o acesso, a distribuição e o consumo são facilitados e potencializados.

A informação está para a comunicação como o conhecimento está para a educação, e ambos podem se complementar. Contudo, informar-se é diferente de conhecer. Conhecimento significa consciência (PIMENTA, 2012), capacidade de analisar, refletir, pensar, estabelecer relações, compreender, avaliar. Enquanto informar está num âmbito mais superficial. Cabe às instituições de educação e aos professores a missão de trabalhar as informações, que facilmente se constroem e circulam entre as pessoas, de modo a transformá-las em conhecimento, como pondera a mesma autora.

Mais que campos inter-relacionados, comunicação e educação podem ser compreendidas como um só. Essa é a abordagem de Maria Aparecida Bacega [s/d]: comunicação/educação como um só campo, onde ocorrem as mediações, onde convergem diferentes saberes. Esse novo campo é formado a partir do intercâmbio entre os dois, o da comunicação e o da educação, ambos transdisciplinares e multidisciplinares.

A autora adota um posicionamento científico de que a transdisciplinaridade e a diversificação do ponto de vista do observador são benéficas para a percepção sobre o observado. Quando a observação se dá apenas por um ângulo, ela tende a ser incompleta, parcial, fracionada, pois o conhecimento fragmentado não compreende o objeto por si só.

Um conjunto de conhecimentos precisa se articular para possibilitar ao sujeito e à sociedade um melhor direcionamento, segundo a mesma pesquisadora. Entre as formas de mediação do conhecimento e formação cidadã estão os meios de comunicação, que, com a escola e a família ajudam os sentidos sociais, pela construção da realidade social (BACEGA, 2010).

No campo da comunicação, a mídia, e não somente as agências de socialização tradicionais – escola e família, pode ser uma das principais mediadoras da realidade, inspirando a formatação da visão dos indivíduos sobre a sociedade. Nesse ponto de vista, Bacega (2010) constata que os meios de comunicação têm sido educadores também, ajudando na formação da cidadania, uma vez que têm presença na vida cotidiana, com possibilidade de influência social.

Daí vem a importância da leitura crítica sobre os meios de comunicação e sobre suas produções. O campo comunicação/educação, dessa forma “[...] inclui, mas não se resume a, educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso da tecnologia em sala de aula, formação do professor para o trato com os meios etc. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado” (BACEGA, 2010, p. 20).

Complexo e desafiador, certamente. Mas isso passa pelo reconhecimento da pluralidade e negação da fragmentação, afinal, comunicação/educação tem que ser compreendido pelo ângulo da interdisciplinaridade, pelo enquadramento da transdisciplinaridade e pelo foco da multidisciplinaridade.

A diversificação do ponto de vista do observador é benéfica para a percepção sobre o observado, porque amplia a abrangência do olhar (pela soma de olhares) sobre o objeto estudado, a partir de lugares diferentes, cada um trazendo sua contribuição e, juntos, fazendo convergir diferentes saberes. Quando a observação se dá apenas por um ângulo, ela tende a ser incompleta, parcial, fracionada.

Precisamos pensar nos desafios e nas possibilidades às nossas pesquisas e sobre quais saberes temos produzido e qual a compreensão de conhecimento estamos evidenciando. Escutar o passado, dar visibilidade à história nos ajuda a aprender sobre nós mesmos. Promovemos a interligação entre presente, passado e futuro para contribuir com intervenções integralizadoras, abrindo espaços para conexões inter, multi e transdisciplinares.

O LUGAR DO PASSADO: comunicação e educação à luz da história

O fenômeno da fragmentação dos campos seria um problema da sociedade moderna e pós-moderna, segundo José D’Assunção Barros (2004a). Na verdade, conforme o mesmo autor, desde o século XIX, as tendências de hiperespecialização já se manifestavam, mas de forma mais sutil. Desse modo, teria sido no século XX, que a ocorrência se acentuou, com o

crescimento das especializações e hiperespecializações.

A perspectiva do autor mencionado acima se dá sobre o campo da história, mas isso não é algo exclusivo dessa área, pelo contrário, é comum em muitas outras, nesses tempos de modernidade e pós-modernidade. As compreensões são de que ocorra um encontro e interação entre as diversas dimensões e espaços da realidade social.

O receio é de que haja algo semelhante a uma trituração do conhecimento, sem estabelecer conexões com o todo e com as outras partes. Nesse quesito, falamos especialmente da história, mas estendemos aos campos da educação e comunicação. Essa falta de percepção das interligações contextuais pode prejudicar a compreensão geral dos campos.

Não se deve estudar qualquer objeto de forma isolada ou descontextualizada, mas há sempre que se considerar a situação que o compõe, que o rodeia, que o influencia, para, assim, chegar um pouco mais perto de o compreender, na revisitação do acontecimento ou do fenômeno da investigação científica.

Barros (2004b, p. 21) enfatiza que “a história é sempre múltipla, mesmo que haja a possibilidade de examiná-la de perspectivas específicas”. E, então, resalta duas dificuldades principais na hora de classificar a história em subáreas: 1) confusão dos critérios que presidem esses esforços classificatórios; 2) uma prática historiográfica não pode ser rigorosamente enquadrada dentro de um só campo.

Desde que a história experienciou uma renovação, num contexto em que diferentes objetos passaram a ser considerados como campo de estudo, fez surgir muitas histórias, como a história da educação, história do Piauí², histórias de vida, história da comunicação, história do jornalismo e outras tantas especialidades, hiper-especialidades e possibilidades de estudo sob a ótica do campo.

A partir da Escola dos *Annales*, houve um movimento no sentido de ampliar a historiografia para além dos grandes acontecimentos vinculados à política e à análise de suas estruturas, com possibilidades de realização de estudos em todas as esferas das atividades desenvolvidas pela humanidade (BURKE, 2002).

² O Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME), da Universidade Federal do Piauí, do qual fazemos parte, tem explorado o campo da história da educação do Piauí nas últimas décadas. Entre os trabalhos publicados, apontamos esse da segunda autora, por estar entre os primeiros estudos sobre a educação no Piauí à época da República: FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

É como se tivesse surgido um novo campo da história, com diferenças à história tradicional quanto aos temas, às narrativas dos acontecimentos, às fontes consideradas na pesquisa, às metodologias adotadas, ao olhar lançado sobre o objeto e à apresentação dos fatos, conforme apresenta e problematiza Peter Burke (1992) sobre a assim chamada história cultural.

Há que se ressaltar a importância desse fenômeno de renovação da pesquisa em história, porque permitiu uma ampliação das possibilidades de construção do conhecimento indo além dos acontecimentos ligados à política, às guerras, às “grandes” nações. Não só isso. Possibilitou o uso de outras fontes, como a oral, a escrita, a menos convencional, a não oficial.

De acordo com Roger Chartier (2010), existem variáveis e normatizações impostas à historiografia, que podem intervir, por exemplo, na escolha das temáticas abordadas. A história cultural mostra que, por muito tempo, as abordagens estiveram submetidas, primeiramente, às condições de possibilidade, traçando regras sobre os objetos legítimos e os desaprovados. Com isso, novas temáticas passaram a ser estudadas sob tal perspectiva.

Para além dessa renovação e do crescimento do campo, que tiveram suas contribuições um tanto quanto enriquecedoras, existem críticas sobre a hiperespecialização da história, alicerçadas no entendimento de que há um rateamento das abordagens que pode fragmentar e também fragilizar os estudos realizados, afinal, a interação deve estar presente, uma vez que as diversas dimensões perpassam e se entrelaçam no campo do conhecimento.

É preciso perceber o entrelaçamento dos subcampos da história, não devendo, portanto, usar as diversas e oportunas possibilidades de estudos em subáreas, os micro-objetos, como subsídios para a edificação de muros, que separarão os saberes e prejudicarão as revisitações das memórias que compõem o acontecimento.

Os estudos no campo da história perpassam a proposta memorialística e podem ser uma maneira de enxergar e compreender outros campos, a exemplo da comunicação e da educação. Tanto um quanto outro enveredam-se por memórias individuais e coletivas (HALBWACHS, 2006), através de testemunhas oculares (BURKE, 2004) ou não. Esse pode ser também um ponto de encontro para compreender fenômenos e objetos, pensando novas perspectivas de análise.

Ao mesmo tempo em que a dinâmica da história se dá sobre as práticas educativas por diversas formas, períodos e lugares, desde a escola, às comunidades, famílias e aí podemos incluir até o ambiente midiático e jornalístico, a própria instituição jornalística pode se

estabelecer dentro do ambiente escolar como prática de educação, no que pesquisadores chamam de imprensa pedagógica.

Assim, a produção jornalística, e dos meios de comunicação de forma geral, pode se constituir como uma estratégia de formação, especialmente, quando feita por estudantes, podendo ser considerada um componente curricular na formação de crianças e jovens. E, quando nos deparamos com essa imprensa pedagógica sob o distanciamento temporal, ainda que este seja breve, podemos perceber aspectos relativos àquela educação, àquela comunicação a partir do processo historiográfico.

Através da história e, portanto, da memória, é possível notar as transformações desses campos. A própria comunicação, e aqui nos referimos especialmente ao jornalismo, pode ser entendida como lugar de memória (RÊGO, 2012; 2014; FERREIRA, 2016) e, portanto, arquivo da história, fonte que carrega lembranças de determinada sociedade em dado tempo e lugar, campo de estudos historiográficos sobre si e sobre tantas outras áreas, acervo construído no tempo presente, podendo gerar contributos em outros tempos.

A documentação nos diferentes campos do saber se constitui importante. Registrar as práticas, as experiências, as informações, o conhecimento é tornar possível a percepção de uma sociedade por outras. Estudadas, analisadas, investigadas, cruzadas, tais memórias se transformarão em mais conhecimentos interconectados.

Nesse âmbito, a outra história nasce junto com essa temática, pois, o que a educação e a comunicação viveram intervêm na produção atual. Segundo Jacques Le Goff (2013), a história de um passado distante interfere na história do presente e a história do presente interfere no próprio presente, pois o passado é uma construção e o presente é apenas um reflexo de toda a história.

Devemos nos perguntar sobre as motivações que nos conduzem a estudar os objetos vinculados aos diferentes campos da ciência sob a ótica da história. Há uma espécie de consenso entre estudiosos da historiografia de que sua contribuição vem do fato de que, pelo conhecimento e análise das experiências passadas, podemos compreender o tempo presente.

É o caso de Maria Cecília Cortez C. de Souza (2000), que defende a importante e necessária valorização do passado pela educação, especialmente no Brasil. Na visão crítica dela, por aqui, tendemos a prospectar o futuro e valorizar o novo, sobrecarregando a ideia de “escola do futuro” em detrimento do passado.

Consequentemente, desprezamos as histórias de instituições educativas, de docentes e de discentes, sem considerar que a escola é um lugar de memória e que aspectos históricos, que não foram percebidos pela história oficial e generalista, podem ser entendidos pelo ponto de vista de histórias de instituições e de histórias de vida de sujeitos que vivenciaram um período.

Esse é um campo que precisa ser dinâmico, capaz de reconhecer as significações das construções e transformações tão presentes nas relações sociais, afinal, a história é a ciência da mutação e da explicação da mudança, com o dever de responder a pelo menos algumas das interrogações da nossa época.

Entendemos que estudar a sociedade pelo regime do tempo implica conhecer processos educativos em processos sociais, uma vez que a educação é inerente ao ser humano. De tal modo, pesquisar na ótica da história requer uma visão ampla das constantes transformações culturais que ocorrem nas diversas sociedades, pois a escola é um espaço social.

Nos estudos de história da educação, Ferro (2002) considera que as memórias constroem ecos e, relacionadas ao ambiente escolar, transparecem características da sociedade de então. Assim, trabalhar com a pesquisa em história é perceber que vários caminhos podem ser percorridos.

É notável, portanto, uma ampliação dos espaços e tempos de estudo na história da educação, a partir de novas leituras de documentos e do reconhecimento de novas fontes de pesquisa. Para Eliane Marta Santos Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2010), a diversidade nessas pesquisas é conveniente, por se tratar de um território plural, cujas abordagens podem ser diversificadas, a exemplo da história do ensino, dos intelectuais pedagógicos, das crianças e jovens, das mulheres.

Da mesma forma, é interessante notar o uso de fontes documentais alternativas e diversas. Com a renovação da história, percebemos que muitos documentos podem ser utilizados também pela pesquisa científica, incluindo aí diários íntimos, cartas, jornais e revistas da imprensa pedagógica, por exemplo. Esses documentos e fontes podem ser percebidos como certos “lugares de memória” ou de uma certa memória, para Lopes e Galvão (2010), uma vez que são fontes documentais, com valor de informação de um período histórico específico.

Com isso, reconhece-se a educação e a comunicação como processos que se constroem historicamente, com probabilidades de reconhecimento de suas realidades dinâmicas

e com diversas inter-relações sociais. E, ainda, amplia-se também o leque de objetos na história da educação e na história da comunicação, que também se renovam em relação à nova história.

É importante discutirmos sobre transformações sociais e educacionais, pois é eminente a relação de dependência entre educação e sociedade, como ressalta Freire (2016). A educação se constitui sociologicamente, e como tal, não pode ser pensada de forma isolada, por isso a importância da discussão contextualizada não limitada ao campo escolar, mas estendida ao campo social como um todo, assim como aos campos da memória e da história, onde ela se constitui.

O compromisso da educação para com a sociedade deve ser considerado e analisado, pois a educação integra o processo de mudança social e esse processo se dá ao longo do tempo e de forma constante (FREIRE, 2016). A partir disso, entendemos que é adequado o estudo da educação com base no campo da história para entender tais transformações, dentro de uma perspectiva de abertura à interdisciplinaridade.

A oportunidade de estudar a educação e a comunicação pelo olhar da historiografia abre um leque de possibilidades, enveredando objetos de estudos sob diferentes perspectivas. A educação é multidimensional e, assim como a comunicação e a história, tem caráter interdisciplinar e precisa ser compreendida a partir da abrangência da cultura para uma dimensão crítica da realidade, afinal, as transformações fazem parte dela e caracterizam as passagens de épocas.

DEPOIS QUE ESCURECE: o amadurecimento para uma galáxia de colaboração infinita

Refletindo sobre como esse tema nos instiga e nos movimenta, imaginamos, mais que a nós, o aprendizado coletivo a partir disso, considerando que podemos contribuir e aprender com ele. Nas conexões das áreas se dão diferentes formas de aprendizados, que consideramos como sendo mais ricos e frutíferos, do que quando nos vemos “especialistas” em algo e nos fechamos nisso, impedindo que o saber flua por entre essas conexões.

Ao nos depararmos entre os três campos, apesar de nos apropriarmos de cada um e de todos por diferentes maneiras, não nos vemos hiper-especialistas em nenhum. Trilhando lugares distintos, mas inter cruzados em nossas vidas, construímos aprendizado por trocas recíprocas, ainda que partindo de pontos diversos, transformamos naquilo que nos são comuns.

Entendemos que o pesquisador enxerga melhor o campo, quando estuda os fenômenos relacionados à sua vivência, daí, as interconexões, que fazem parte da vida, fluem mais naturalmente. Assim, reconhece seu lugar social de fala, as influências e possíveis implicações às escolhas e resultados.

Ao mesmo tempo, quando mistura diferentes saberes – aqui nos apropriando de Pimenta (2012) em relação aos saberes docentes da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos e ousando estendê-los por entre a comunicação e a história – amplia a possibilidade de reinventá-los, com interesse de expandir a visão de mundo e, conseqüentemente, a ação, como numa forma de colaboração entre si.

A pluridisciplinaridade que a comunicação, a educação e a história abarcam é colaborativa e mobilizadora. Ao invés de considerar que o pesquisador com formação inicial em área x, y ou z permaneça nela verticalmente sob a pena de se contrapor, vemos como benéfica a apropriação de um campo por outro, cada um trazendo, em seu lugar social de fala, marcas de sua construção, que passam por uma dolorosa e penosa desconstrução para se reconstituírem.

Todavia, é necessário reconhecer que esse processo não é fácil e fluido. Pelo contrário, requer cuidados para não agredir por um ponto de compreensão. É preciso, em primeiro lugar, abrir-se a essa percepção para, então, favorecer o desenvolvimento colaborativo e articulado, com formas de pensar que interagem e se valorizam, convivendo com as diferenças de perspectivas que são, naturalmente, construídas pelas diversas formas de conhecimento que vão além do científico.

É preciso pensar: que saberes estamos construindo? Como estamos construindo? Qual a compreensão de conhecimento nosso projeto evidencia? Que tipos de relacionamentos e interconexões são possíveis e como podemos efetua-los? Como aproveitá-los? Quais os desafios e as possibilidades?

Precisamos questionar o que sabemos, aquilo que já aprendemos, como aprendemos. Questionar para pensar; pensar para desconstruir; desconstruir para compreender; compreender para reconstruir. São reflexões necessárias por provocações, através de perguntas, que nos instigam a problematizar aquilo que está posto em relação à história.

Ao evidenciar os focos de abordagens, apontar as convergências, as recorrências e as possíveis lacunas, inquirimos que todo conhecimento é contextual em relação ao lugar social

de quem fala e sobre o que se fala. Nossos problemas de pesquisa emergem das nossas vidas. Pensar e destacar a nossa relação com a produção do conhecimento é reconhecer como nosso olhar refletirá nossa história.

Por isso, é importante deixar claro sob quais perspectivas empreendemos a produção do conhecimento e como ela conversa com outras mais. Por que essa vertente foi escolhida? Como ela converge ou se afasta de outras? Quais as críticas a ela? Quais os impactos da nossa pesquisa sobre o coletivo? Qual a dimensão social?

Trabalhar sob uma ou outra perspectiva teórica e metodológica é mais que preencher requisitos, muitas vezes, generalistas impostos à investigação. Trata-se de incorporar um olhar ao objeto. Esse direcionamento é fruto da trajetória construída socialmente, e não apenas tem o intento de cumprir normativas.

Do começo ao fim dessas páginas, reiteramos a necessidade de diálogo (reflexões dialógicas) entre os campos dos saberes para ganhos maiores, por colaborações frutíferas. Portanto, precisamos trabalhar as formas de conhecimento, nas diversas nuances, como interdependentes, pois falam sobre o social e para as coletividades, e, pelo menos nesse ponto, vão se encontrar. A proposta de divisão de campos e subcampos não deve limitar a ideia de integração entre eles. Afinal, todas as formas de conhecimento se dão dentro desse universo, que é a sociedade.

Reconhecer as benesses dessa diversidade interconectada é caminhar para um amadurecer de ideias, notando, pelo favorecer do percurso, a ligação de saberes, antes vistos como distantes. Pela percepção aguçada, enxergamos que eles integram a mesma galáxia de colaboração, que pode até ser infinita, no universo de saberes. É preciso andar, portanto, mesmo que com passos incertos, até contemplar, depois que escurece.

REFERÊNCIAS

BACEGA, Maria Aparecida. O campo da comunicação/educação e as práticas de recepção: o papel das mediações. **Compós** — Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, [s/d]. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1283.pdf. Acesso em 6 mar. 2020.

BACEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação e educação**, ano XIV, n. 3, Set./out. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201>. Acesso em 6 mar. 2020.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Os campos da história: uma introdução às especialidades da História. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, n. 16, p. 17-35, dez. 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis16/art3_16.pdf. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 27 de Setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação -Câmara de Educação Superior**. Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1º mai. 2017.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 7-37.

_____. **História e teoria social**. Tradução Klaus Brandini Gerhardt, Ronede Venância Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru-SP: EDUSC, 2004.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. 2015.

FERREIRA, Mayara Sousa. **Memórias da cultura: estratégias e táticas de *Revestrés* na (re)construção das identidades piauienses**. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

_____. **Cazuza e o sonho da escola ideal**. São Luís-MA: EDUFMA, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação e mudança.** Tradução Lilian Lopes Martin. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão et al. 7 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural: a pesquisa em história da educação.** São Paulo: Ática, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

RÊGO, Ana Regina. Jornalismo e memória: entre o tempo e a ética. In: 10º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2012.

_____. A Ditadura Militar no jornalismo: uma abordagem a partir do conceito de lugar de memória. **Revista Brasileira de História da Mídia (RBHM)**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.unicentro.br/rbhm/ed06/dossie/02.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 23-72.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A escola e a memória.** Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/ EDUSF, 2000.