



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área de Concentração: Educação, Tecnologias e Comunicação – ETEC

**A Comunicação Educativa no Programa Mais Educação:
Um estudo sobre Espaços de Diálogo**

THAÍS RAQUEL SCHWARZBERG

Brasília

2014

THAÍS RAQUEL SCHWARZBERG

**A Comunicação Educativa no Programa Mais Educação:
Um estudo sobre Espaços de Diálogo**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Educação, Tecnologias e Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

Brasília

2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1016207.

S411c Schwarzberg, Thaís Raquel.
A comunicação educativa no Programa Mais Educação : um
estudo sobre espaços de diálogo / Thaís Raquel Schwarzberg.
-- 2014.
213 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2014.
Inclui bibliografia.
Orientação: Carlos Alberto Lopes de Sousa.

1. Programa Mais Educação (Brasil). 2. Comunicação na
educação. 3. Análise de interação em educação. 4. Autonomia.
I. Sousa, Carlos Alberto Lopes de. II. Título.

CDU 37:659.3

NOME: SCHWARZBERG, Thaís Raquel

TÍTULO: A Comunicação Educativa no Programa Mais Educação: Um Estudo sobre Espaços de Diálogo

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Educação, Tecnologias e Comunicação.

Banca Examinadora:

Professor Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa (presidente da banca)
Orientador – Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa (titular)
Examinador Externo – Universidade Católica de Brasília (UCB)

Professora Dr^a. Laura Coutinho (titular)
Examinadora – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dr^a. Amaralina Miranda de Souza (suplente)
Examinadora – Universidade de Brasília (UnB)

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Marcelo, pela amorosidade e atenção inigualáveis de um companheiro.

À minha filha Elisa, que com seus olhares e doces sorrisos preencheram de alegria nossa casa e tanto me inspiraram no decorrer desta pesquisa.

Aos meus pais Sônia e Mario, e ao meu irmão Lucas, pelo entusiasmo e pela força em todos os momentos da minha vida.

Às minhas amigas Anna Carolina, Lyvia e Lorraine, pelas boas energias, pelo carinho e incentivo tão importantes.

Aos(às) professores(as) da Faculdade de Educação da UnB, pela dedicação e interesse em despertar novos saberes. Em especial ao meu professor e orientador Carlos Alberto Lopes de Sousa, por compartilhar seus conhecimentos e pelo seu apoio em uma fase tão nova e intensa da minha vida.

À equipe da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) do Ministério da Educação (MEC), pelo auxílio e disponibilização de materiais e informações que foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

A todos aqueles que participaram desta pesquisa, que com tamanha disponibilidade e generosidade, dispuseram de seu tempo para relatar suas experiências tão ricas.

Um sentimento de gratidão à vida, que a todo momento nos mobiliza e nos inquieta na busca de conquistarmos a “inteireza” do ser.

RESUMO

Esta dissertação é parte integrante da linha de pesquisa Educação, Tecnologias Comunicação, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

A pesquisa reflete sobre as novas configurações estabelecidas na inter-relação dos campos da educação e da comunicação, que buscam romper com a linearidade da educação tradicional e estabelecer relações dialógicas e colaborativas entre educadores e educandos no espaço escolar. Nesse contexto, despontam iniciativas governamentais, como o Programa Mais Educação (PME), uma estratégia do Governo Federal para a indução da política pública de Educação Integral em tempo integral no país. Tendo como um dos eixos prioritários de ação o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, o Programa se propõe a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos nas escolas, reconhecendo na prática do “aprender fazendo” pelos educandos uma possibilidade de exercer sua cidadania e despertar a autonomia crítica.

Dessa maneira, baseando-se de autores como Freire (1969; 1971; 1979; 2005), Martín-Barbero (1997; 2000; 2003), Kaplún (1998), Soares (1997; 1999; 2001), a pesquisa se dedicou a analisar e identificar como se configuram os “espaços de diálogo” de uma escola pública localizada no município de Belo Horizonte (MG) e participante do Programa Mais Educação. Teve por objetivo compreender as possibilidades da Comunicação Educativa como fator de superação de uma *Cultura do Silêncio* em favor da autonomia crítica dos jovens participantes do Programa, analisando os processos de mediação entre educadores e educandos para a prática das atividades de Comunicação e Uso de Mídias, com destaque para a produção radiofônica da escola.

Valendo-se da metodologia de pesquisa tipo exploratória e do estudo de caso, este trabalho combinou análises qualitativas e quantitativas. A aplicação de questionários e realização de entrevistas com os gestores escolares e estudantes permitiu verificar que o PME e suas iniciativas de comunicação configuram um “espaço virtuoso” para a expressão de crianças e jovens, e se constitui como instância fomentadora da inclusão social, da autonomia crítica e do protagonismo infanto-juvenil.

Entretanto, constatou que o Programa Mais Educação não é imperativo para a existência de processos democráticos e dialógicos, mas sim instância catalisadora de esforços já existentes no ambiente escolar. Nesse sentido, para que a ação dialógica consolide um legítimo Espaço de Diálogo, ela precisa estar qualificada como ação política e ideológica em todas as instâncias da escola, instaurando a gestão de uma comunicação viva e plena no espaço escolar.

Palavras-chave: Espaços de Diálogo, Programa Mais Educação, Comunicação Educativa, Cultura do Silêncio, Autonomia Crítica.

ABSTRACT

This thesis is part of the Graduate Program in Education of the University of Brasilia, under the concentration of Education, Technology and Communication, and was advised by Prof. Carlos Alberto de Sousa Lopes.

The research discusses the new configuration resulting from the interrelation of the education and communication fields, which intends to break the linearity of traditional education and to establish dialogical and collaborative relationships between teachers and students. In this scenario, new government actions emerge, especially the *Programa Mais Educação (PME)*, a federal policy to promote the implementation of full time Education in Brazilian public schools. The program provides different areas of interdisciplinary educational actions, called “*macrocampos*”, offering an array of options for the school. Among the *macrocampos*, stands out the area of “Communications and Media Use”, which aims to create and to strengthen communication ecosystems in schools. It encourages the practice of “learning by doing” in students, hence providing them with a chance to exercise their citizenship and awaken their critical autonomy.

Based on authors such as Freire (1969, 1971, 1979, 2005), Martín-Barbero (1997, 2000, 2003), Kaplún (1998) and Smith (1997, 1999, 2001), the research was devoted to analyze and identify how “spaces of dialogue” are configured in the particular case of a PME participant public school located in the city of Belo Horizonte, in the State of Minas Gerais. The research aimed to understand how initiatives for Educational Communication could be the tool to overcome a so-called *Culture of Silence* and to trigger the empowerment of the students engaged in those initiatives. In order to achieve this objective, the research analyzed the processes of mediation between teachers and students for the practice of Communication and Media Use activities - especially those concerning in the school radio production.

The chosen research methodology was an exploratory case study, combining both qualitative and quantitative analyzes. The questionnaires and interviews with school administrators and students indicate that the PME and its Communication initiatives contribute to the constitution of a “virtuous space” for the expression of children and youth, and with the creation of an instance to promote social inclusion, critical autonomy and student prominence.

However, findings indicate that the *Programa Mais Educação* is not mandatory for the existence of democratic and dialogic processes, but it rather works as a catalyst of existing efforts in the school environment. In this sense, the dialogical act to consolidate a legitimate “space of dialogue” must bare ideological and political action within all school levels, instituting a dynamic and comprehensive communication management.

Keywords: Spaces of Dialogue, Programa Mais Educação, Educational Communication, Culture of Silence, Critical Autonomy.

LISTA DE SIGLAS

AICE Associação Internacional das Cidades Educadoras
CENPEC Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CECIP Centro de Criação de Imagem Popular
CIEPs Centros Integrados de Educação Pública
DICEI Diretoria de Currículos e Educação Integral
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
ECA Escola de Comunicações e Artes
EMEF Escola Municipal Emília Ferreiro
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC Ministério da Educação
NCE Núcleo de Comunicação e Educação
ONG Organização Não-Governamental
PBH Prefeitura de Belo Horizonte
PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PME Programa Mais Educação
PEI Programa Escola Integrada
PNAE Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP Projeto Político-Pedagógico
SEB Secretaria de Educação Básica
SIMEC Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SMED Secretaria Municipal de Educação
UFC Universidade Federal do Ceará
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP Universidade de São Paulo
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| O que pesquisar? | 16 |
| Justificativa da Pesquisa..... | 19 |
| Objetivos | 22 |
| CAPÍTULO I - A Comunicação Educativa e o Direito à Palavra | 25 |
| 1.1 Inter-relações entre Educação e Comunicação..... | 25 |
| 1.2 A Sociedade da Informação e novas configurações do processo de ensino e aprendizagem | 26 |
| 1.3 Comunicação e Educação: campos distintos ou complementares?..... | 31 |
| 1.4 Dimensões da Comunicação Educativa: Dos meios às mediações | 41 |
| CAPÍTULO II - A Cultura do Silêncio e Novas Vozes no Espaço Educativo | 50 |
| 2.1 A Cultura do Silêncio e a Educação Bancária..... | 51 |
| 2.2 Discurso e Linguagem..... | 55 |
| 2.3 O Discurso opressor | 57 |
| 2.4 A pluralência dos signos e a “libertação” da palavra autêntica | 61 |
| CAPÍTULO III - O Programa Mais Educação | 66 |
| 3.1 Operacionalização do Programa Mais Educação | 69 |
| 3.1.1 Organização dos Macrocampos e Atividades | 70 |
| 3.1.2 Financiamento do Programa Mais Educação | 72 |
| 3.1.3 Gestão Local do Programa Mais Educação | 74 |
| 3.2 O Programa Mais Educação e o Macrocampo de Comunicação e Uso de Mídias | 76 |
| 3.2.1 As atividades do Macrocampo Comunicação e Uso de Mídias | 79 |
| 3.2.2 Mapeamento do Macrocampo Comunicação e Uso de Mídias (2008-2013) | 81 |
| CAPÍTULO IV - Procedimentos Metodológicos | 89 |
| 4.1 Sobre a pesquisa Qualitativa nas Ciências Sociais..... | 89 |
| 4.2 Metodologia de Pesquisa: Estudo de Caso..... | 90 |
| 4.2.1 Por que Belo Horizonte?..... | 92 |
| 4.3 Sujeitos da Pesquisa | 95 |
| 4.4 Instrumentos para Coleta de Dados..... | 96 |
| 4.5 Organização dos Dados | 98 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO V - Organização e Análise dos Dados | 105 |
| 5.1 Articulação entre o Programa Mais Educação, o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” e a política pública educacional de Belo Horizonte | 105 |
| 5.1.1 História da Escola Municipal Emília Ferreiro (EMEF)..... | 110 |
| 5.1.2 A Educação Integral na Escola Municipal Emília Ferreiro (EMEF)..... | 111 |
| 5.1.3 O perfil dos estudantes | 115 |
| 5.1.4 Os funcionários da Escola Municipal Emília Ferreiro | 117 |
| 5.1.5 Relação Escola-Comunidade | 118 |
| 5.1.6 O Currículo e a organização do Trabalho Pedagógico | 119 |
| 5.2 A experiência de Comunicação Educativa na Escola Municipal Emília Ferreiro (EMEF)..... | 123 |
| 5.2.1 Experiências de Jornal Escolar e Vídeo na E.M Emília Ferreiro | 123 |
| 5.2.2 A experiência da “Rádio Emiliana” | 126 |
| 5.3 Análise dos Questionários | 135 |
| 5.4 Consolidação de Espaços de Diálogo: desafios e oportunidades apresentados pelo Programa Mais Educação..... | 159 |
| 5.5 O Inédito-Viável por meio do Diálogo: conquistando a Autonomia Crítica | 169 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 178 |
| 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 184 |
| 8. APÊNDICES | 193 |

INTRODUÇÃO

O sujeito pesquisador

Nos últimos anos, encontrei-me apaixonada pelo estudo das dinâmicas da vida em sociedade, espaço complexo de mediações simbólicas e construções de sentidos onde os sujeitos têm a habilidade de administrar conflitos e de se reinventarem, de maneira única e singular, a cada momento.

Estudar tal possibilidade de criação, reflexão e ressignificação de experiências, com atenção aos grupos de educandos (crianças e jovens) que vivenciam situações de vulnerabilidade social e têm suas trajetórias desenhadas na escola pública foi algo extremamente significativo e entusiasmante. Especialmente quando a ação criativa destes educandos pode encontrar vazão em práticas de comunicação e uso de mídias como oportunidade de autonomia crítica e cidadania.

Neste sentido, faz-se importante registrar que minha primeira aproximação com o campo da Comunicação Educativa ocorreu durante a graduação em comunicação social na Escola de Comunicações e Artes – ECA/USP. A temática foi aprofundada quando realizei nesta mesma faculdade a pós-graduação em Gestão da Comunicação: Política, Educação e Cultura. As aulas ministradas por diversos professores, entre eles Ismar de Oliveira Soares e Adilson Citelle, trouxeram profundas reflexões a respeito das inter-relações entre os campos da Educação e da Comunicação, que na mencionada escola foram estudadas sob o prisma da “Educomunicação”¹.

O envolvimento com essa área de pesquisa, o engajamento e a responsabilização social nortearam minha pesquisa da pós-graduação, intitulada “A Educomunicação no Processo de Emancipação Social - Um Caso de Estudo da Cooperativa de Catadores Autônomos de Papel, Aparas e Materiais Reaproveitáveis – COOPAMARE”.

O trabalho, apresentado em 2010, buscou discutir a problemática da exclusão social do catador de materiais recicláveis no Brasil.

¹ Inicialmente, o conceito de Educomunicação foi empregado de forma restrita pela UNESCO e por pesquisadores para designar a prática da educação diante os efeitos da mídia e a para se referir à leitura crítica dos meios. Mario Kaplún foi o primeiro a utilizar o termo “educunicador”, para qualificar o agente de atividades específicas de educação para a recepção crítica da mídia. Coube ao Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-ECA), coordenado por Ismar de Oliveira Soares, da Universidade de São Paulo, designar como “Educomunicação” o paradigma discursivo transversal (SOARES, 1999, p.27). Para ele, tal interface se configura enquanto campo próprio, que adquire estatuto epistemológico específico. (PRÓSPERO, 2013, p. 90).

Com base nas pesquisas realizadas, a proposta de intervenção apresentou ações coordenadas no campo de intersecção da educação/comunicação no ambiente da COOPAMARE. Focada na gestão dos processos comunicacionais, democráticos e dialógicos, buscou estabelecer conexões entre sujeito e o grupo, para que quando implementadas, auxiliassem a superar conflitos e dificuldades referentes à dinâmica da organização do trabalho, a ressignificar identidades individuais e coletivas e a colaborar, decisivamente, para o processo de emancipação social.

Com o tempo, as pesquisas nesse campo de estudos se intensificaram, por meio da participação em congressos, seminários, encontros universitários, entre outros ambientes e oportunidades de estudo. Em 2011, iniciei um trabalho de consultoria no Ministério da Educação para atuar diretamente no Programa Mais Educação, uma estratégia do Governo Federal para indução da política pública de educação em tempo integral no país. O Programa, sob gestão da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI/SEB/MEC), teve início em 2007 e atualmente conta com 49.483 escolas participantes, com a meta de atender a 60 mil escolas até o final de 2014.

O trabalho de consultoria via Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), e posteriormente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi aprofundado ao longo dos anos de 2012 e 2013, estabelecendo interesses sólidos no propósito de lutar por uma educação mais humana e significativa aos milhares de crianças e jovens brasileiros, estudantes de escolas públicas de todo o país.

Foram diversas viagens de formação, encontros técnicos e reuniões realizadas em vários estados, onde pude vivenciar “o chão da escola” e dialogar com gestores municipais, coordenadores pedagógicos e dirigentes de escolas. Cada um, ao seu jeito, trazendo os enormes desafios da escola pública, mas também o encantamento pelas “pequenas revoluções” que acontecem no cotidiano escolar. Brilho maior trazido por aqueles que conhecem e vivem situações de risco e vulnerabilidade social, mas que as oportunidades de uma educação mais rica e expressiva fazem crer que todo o esforço empreendido valeu (e vale) a pena.

Durante a participação no II Seminário Latino-Americano de Rádio e Educação, realizado em 2012 pela Universidade Federal de Fortaleza (UFC) em parceria com a ONG Catavento Comunicação e Educação, pude me emocionar ainda mais com as histórias de militância por uma educação como direito, uma educação como prática da liberdade.

Foram relatos trazidos pelo Brasil, Argentina, Equador, Venezuela e Colômbia, de educadores e educandos que encontraram na Comunicação Educativa² a oportunidade de expressão e de ressignificação pessoal e coletiva. Nesse contexto, o Mais Educação estava representado pelas escolas participantes do Programa e que desenvolviam ações de Comunicação e Uso de Mídias; no caso específico, de rádio escolar. Foram diversos relatos que trouxeram a certeza dos potenciais da comunicação como estratégia para qualificar os processos pedagógicos no ambiente escolar.

Estar envolvida em um programa de interesse nacional, que anuncia a importância da comunicação como eixo conector da escola-comunidade, ou seja, que compreende a comunicação como diálogo viável e imprescindível à constituição de *territórios educativos*³ foi motivador central para esta pesquisa.

Nesse sentido, ao ser aceita no ano de 2012 para realizar o mestrado acadêmico na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – FE/UnB, sob orientação do professor Carlos Alberto Lopes de Sousa, aprofundei a intenção de pesquisar, de maneira crítica e inovadora, as inter-relações entre os campos da Comunicação e da Educação. Além disso, ter a oportunidade de novamente estudar em uma universidade pública traz a possibilidade de uma pesquisa que também seja reconhecida como fonte de interesse e significado para a sociedade que a recebe.

Ao compreender a perspectiva cultural de ações comunicacionais em espaços escolares imersas em um patrimônio simbólico tanto heterogêneo, quanto conflitante – esta pesquisa localiza o educador, o educando e toda a comunidade escolar em um ambiente mediado pelas

2 Mário Kaplún, pesquisador argentino, procurou desenvolver o que chamou de uma “Pedagogia da Comunicação”. Em síntese, essa pedagogia visava preparar comunicadores para empreenderem uma comunicação social democrática e eficaz que, baseada no diálogo e na participação, deveria servir a um processo educativo transformador em que os sujeitos destinatários compreendam criticamente sua realidade e adquiram instrumentos para transformá-la. Era, portanto, uma *Comunicação Educativa*, e seu processo constitui o que Kaplún denominou de “educação comunicante” (1998). Mais tarde, inspirado pelo pesquisador argentino, o espanhol Francisco Sierra (2000) aprofunda os debates e reflexões epistemológicas a respeito das inter-relações entre os campos.

³ O conceito de território educativo tornou-se conhecido a partir do Relatório de Edgar Faure elaborado em 1973, pela UNESCO. Desde então, este movimento vem se intensificando com a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) em 1990, em Barcelona, na Espanha. No seu 1º Congresso, foi redigida a Carta das Cidades Educadoras, subscrita por 139 cidades. No Brasil, desde 2001, a partir da entrada de Porto Alegre (RS), somam 13 as cidades educadoras associadas à AICE, sendo elas: Belo Horizonte (MG), Campo Novo do Parecis (MT), Caxias do Sul (RS), Dourados (MS), Jequié (BA), Montes Claros (MG), Porto Alegre (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Paulo (SP) e Sorocaba (SP). No Programa Mais Educação, o conceito é utilizado no Caderno Pedagógico “Territórios Educativos para Educação Integral” (MEC, 2012, p.26), e considera que a Educação Integral deva ser refletida a partir do binômio “educação-território”, considerando a formação dos sujeitos da educação como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente, a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade.

informações, conhecimentos e múltiplas formas de difusão destes conteúdos, uma dialética social intensa e uma permanente negociação de sentidos.

Dessa maneira, o propósito de pesquisar as ações de comunicação e mídias em uma escola pública do município de Belo Horizonte (MG), participante do Programa Mais Educação, ilumina a dimensão propriamente cultural e política das relações pedagógicas no espaço escolar, por meio das reivindicações de pertencimento, de cidadania e de autonomia crítica. O direito a voz, o direito a ler e pronunciar a palavra, como já dizia Paulo Freire.

Outro elemento que reforça o interesse por esta pesquisa encontra respaldo na revisão da literatura sobre a temática apresentada. Percebe-se que muito tem sido realizado por escolas, organizações não governamentais (ONGs), institutos e universidades no que diz respeito à intersetorialidade dos campos da Comunicação e Educação. São projetos diversos que desenvolvem ações comunicativas sob uma perspectiva cidadã e inclusiva, e buscam compreender as relações complexas – e ainda antagônicas – entre as áreas.

Revelam-se como iniciativas expressivas programas e projetos como da ONG Cipó Comunicação Educativa (BA), Projeto Cala-Boca Já Morreu (SP), Associação Cidade Escola Aprendiz (SP), Oficina de Imagens/Comunicação e Educação (MG), entre tantos outros.

No contexto acadêmico, desde 2007 é possível identificar dissertações de mestrado e teses de doutorado com significativa riqueza no que diz respeito às pesquisas neste campo de estudo e, em alguns casos mais esporádicos, suas práticas em escolas públicas. Foram identificados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 65 (sessenta e cinco) documentos que trabalham na inter-relação da Educação e Comunicação e/ou no campo da Educomunicação.

De maneira geral, os trabalhos desenvolvidos neste campo de pesquisa chegam à conclusão de que os processos de criação, vivenciados em pequenos grupos, mais do que os produtos de comunicação que eles geram, podem contribuir para uma educação comprometida com a constituição de sujeitos autônomos.

Para tanto, é sinalizada a necessidade da produção comunicativa ser considerada como direito a ser exercido por todas as pessoas, bem como as tecnologias e linguagens midiáticas serem utilizadas como instrumentos que possibilitam aos envolvidos no processo de criação se reconhecerem nas próprias palavras e imagens que produzem. Essa reflexão é crucial e estabelece uma conexão direta com os conceitos e objetivos propostos por esta pesquisa.

Nesse sentido, dentre os trabalhos que se destacam pela singularidade e convergência com o presente estudo, identifica-se: “Educação pelos meios de comunicação: produção coletiva de comunicação na perspectiva da Educomunicação”, autoria de Grácia Lopes Lima (ECA-USP/2009).

A pesquisadora fundamenta sua tese orientada pelos estudos de Educomunicação, da pedagogia libertária e da comunicação comunitária, e conclui que do exercício de envolvimento consigo e com o outro, por meio de ações “educativas”, nasce a possibilidade de ressignificarem suas histórias pessoais e coletivas.

Entretanto, identificamos que o conjunto de pesquisas a respeito de ações governamentais, ou seja, políticas públicas que compreendem a comunicação em um contexto mais amplo, posicionando a Comunicação Educativa como caminho possível para uma nova prática pedagógica, ainda se configura como um campo pouco explorado. Um dos motivos centrais é que apenas nos últimos anos ações governamentais (municipais, estaduais e federais) iniciaram um movimento efetivo para fortalecer a intersetorialidade das políticas públicas, compreendendo assim a relação profunda e articulada entre comunicação e a educação.

Por esse motivo, uma das poucas experiências acadêmicas que incorporam essa discussão pode ser localizada na dissertação de mestrado de Daniele Próspero (ECA-USP), defendida em 2013 e intitulada “Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação”.

O trabalho teve como objetivo geral identificar e entender *se e de que forma* a Educomunicação se insere e se desenvolve neste programa complexo de política pública, realizado pelo Ministério da Educação (MEC). Para tanto, a pesquisa realizou um mapeamento nas escolas públicas suas práticas de Comunicação e Mídias, ocorridas entre 2008 e 2011.

Próspero (2013) concluiu que o Programa desponta como um espaço aberto para um diálogo mais próximo entre as práticas educativas e a educação formal, dado seu alcance e capilarização no território nacional. Identificou também que as atividades de comunicação se apresentam como possibilidade de criação de novos significados aos espaços, tempos e oportunidades de aprendizagem em vistas à promoção da Educação Integral.

Outro trabalho de considerável importância foi produzido por Renato Tavares Junior (ECA/USP, 2007) intitulado “Educomunicação e Expressão Comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto Educom.Rádio”, que trouxe uma valiosa reflexão

sobre uma das primeiras políticas voltadas diretamente à Educomunicação em espaços escolares.

Com objetivo analisar a formulação e implementação do Programa Educom.Rádio⁴ em escolas públicas de ensino fundamental do Município de São Paulo, Tavares Junior pesquisou o encontro vivenciado entre educadores e educandos nos projetos dirigidos pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE ECA-USP).

O pesquisador observou, de maneira geral, o potencial pedagógico do rádio como instrumento de inclusão. Além de mobilizar educandos e educadores, desarticulando a autoridade centrada apenas no professor, as ações “educativas” abrem possibilidades de participação constante da comunidade escolar que se envolveu na seleção das pautas e na elaboração das matérias divulgadas pelas rádios escolares. Surge, então, um senso coletivo de compartilhamento e cooperação.

Além disso, na opinião de estudantes e professores, a produção radiofônica potencializou o desenvolvimento da fala, o aprimoramento da leitura e da escrita, caracterizando o potencial pedagógico e o fortalecimento de ações nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, a dissertação de Renato Tavares Junior trouxe com riqueza acadêmica um olhar pouco explorado na época para a relação entre educação e comunicação na rede pública de ensino.

Dado o histórico recente de trabalhos e pesquisas neste campo de estudo, vislumbramos significativas oportunidades para o desenvolvimento de um trabalho crítico em um espaço pouco explorado a respeito da constituição de espaços de diálogo no contexto dos programas governamentais.

⁴ O curso "Educomunicação pelas ondas do rádio" (Educom.Rádio), foi criado em 2001 para atender a professores, estudantes e membros das comunidades educativas da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Para tanto, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE ECA/USP) trabalhou intensamente na formação de educadores e membros da comunidade escolar (educadores) para que pudessem explorar e multiplicar as possibilidades de utilização das tecnologias e linguagens das mídias como instrumentos de promoção da cidadania e da melhoria da aprendizagem. Importante registrar que em 28 de dezembro de 2004 foi promulgada a Lei nº 13.941, que institui o Programa Educom: Educomunicação pelas ondas do rádio, como política pública no município de São Paulo.

Fonte: portal NCE ECA/USP, acessível em <http://www.usp.br/nce/?wcp=/oquefazemos/texto,4,14,30>

O que pesquisar?

Diante dos novos desafios e oportunidades apresentados pela Sociedade da Informação, a educação passa a compreender cada vez mais o âmbito da sua interdisciplinaridade, buscando a promoção de uma educação integral, ou seja, a formação dos educandos respeitando sua complexidade e multidimensionalidade.

Isso passa, obrigatoriamente, pela necessidade da escola e o território ao qual pertence se converterem em um *locus educativo* privilegiado, capaz de garantir às novas gerações os conhecimentos e as habilidades para que se comuniquem com autonomia e criticidade. Nesse sentido, à educação formal pública e, em um nível mais amplo, à política nacional de educação, são exigidos modos de organização que favoreçam às crianças e jovens as bases para a aprendizagem das novas linguagens e diferentes maneiras de *ser e estar* no mundo.

Nesse sentido, o Ministério da Educação lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁵. Pressupondo existir uma interdependência entre o processo educativo e processo de emancipação dos estudantes, o PDE concebe a educação formal como um caminho que enlaça momentos do desenvolvimento individual com a edificação de uma sociedade livre, justa e solidária.

Deseja, então, ser compreendido como mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional à demanda de uma educação ampla e humanizadora. Para isso, o Plano sustenta sua proposta em seis pilares: 1) visão sistêmica da educação; 2) territorialidade; 3) desenvolvimento; 4) regime de colaboração; 5) responsabilização e 6) mobilização social.

A concepção de educação que inspira o PDE e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação “uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo”. (MEC - Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007, p. 5).

Ao pretender firmar as bases para uma educação crítica e autônoma, faz-se necessário considerar o “rearranjo” dos fluxos e atores que estão envolvidos na prática pedagógica, o que implica em considerar as vozes dos estudantes como instâncias legítimas de elaboração do conhecimento.

⁵ O “Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas” foi lançado pelo Ministério da Educação em 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

Nesse contexto, nota-se que estratégias indutoras da articulação entre os campos da comunicação e da educação na escola pública têm estado cada vez mais presentes, por meio de programas e projetos governamentais.

De acordo com o professor Ismar de Oliveira Soares (coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Arte – ECA/USP), uma leitura cuidadosa das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos⁶, publicada pelo Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica em 2010, permite vislumbrar os potenciais de um imenso campo de trabalho na relação entre comunicação e educação.

Observa-se, inicialmente, o artigo 5º das novas Diretrizes: “O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais”. (MEC, 2010, p. 2)⁷.

Essa dimensão cidadã apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea a ampliação das necessidades formativas das crianças e jovens, incorporando suas necessidades afetivas, cognitivas, culturais, éticas e estéticas.

Dessa forma, busca vincular à ação educativa a necessidade de ampliar e enriquecer as formas de socialização, de expressão e de criação. Trata-se de considerar uma transversalidade das práticas pedagógicas, garantindo o respeito à diversidade e à construção de identidades plurais e solidárias. A partir desta perspectiva, Soares (2011, p. 10) considera que “a Educação Comunicativa (ou *Educomunicativa*) tende a ver-se incluída nos documentos norteadores do MEC, quando este reconhece a importância do universo representado pela comunicação social”.

A leitura da Resolução CNE/CEB 07/2010, artigo 6º, corrobora essa visão e a necessidade das práticas pedagógicas considerarem “o cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da

⁶ As orientações do MEC estão em dois documentos que se complementam: o Parecer CNE/CEB n. 11, de 7/12/2010, de autoria do Conselheiro Cesar Callegari, homologado pelo Ministro da Educação, e a Resolução CNE/CEB n. 7, de 09/12/2010, com a norma oficial, ambos publicados no D.O.U. de 9 dez. 2010.

⁷ Resolução CNE/CEB 07/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2010.
Disponível em: <http://www.cesarcallegari.com.br/files/arquivos/1292010223.pdf>

criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias”. (MEC, 2010, p. 2)

O documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” diz, nesse sentido, que a escola deve valer-se dos recursos midiáticos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos. E justifica, numa visão crítica:

Há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar, entre as crianças, jovens e a população em geral, o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais. (CNE/CEB MEC, 2010, p.10)⁸

O propósito do Ministério da Educação é que as escolas disponham de recursos que potencializem seus processos educativos, dialogados com seu Projeto Político-Pedagógico, de maneira a oportunizar que seus estudantes sejam receptores críticos da grande mídia. Nesse sentido, o Governo Federal corroborou a importância pela busca de uma nova proposta educacional e inseriu no Programa Mais Educação (PME) o conceito e pressupostos da Comunicação Educativa.

Lançado em 2007 como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o PME se apresenta como estratégia para ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas nas escolas públicas, com objetivo de viabilizar a proposta de Educação Integral em tempo integral no país. A Comunicação Educativa / Educomunicativa está inserida como proposta pedagógica no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, um dos dez macrocampos que compõe a oferta formativa do PME⁹.

No Caderno Pedagógico “Comunicação e Uso de Mídias” (SEB/MEC), o material esclarece que embora o PME não tenha a pretensão de solucionar todas as questões da educação brasileira, o Mais Educação, por meio da Comunicação Educativa, torna-se um “instrumento

⁸ Parecer CNE/CEB n. 11, p. 10, aprovado em 7 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www.cesarcallegari.com.br/files/arquivos/1292009455.pdf>>.

⁹ Compreendendo que as inter-relações entre os campos da Educação e da Comunicação podem ser identificadas diferentemente pelos autores e pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, como “Comunicação Educativa”, “Educomunicação” ou “Educação para a Comunicação”, assume-se nesta pesquisa a interface representada pela *Comunicação Educativa*. Entretanto, os demais termos são mencionados e posicionados ao longo do texto, especialmente a proposta Educomunicativa, por estar incorporada aos preceitos teóricos e aos objetivos do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, do Programa Mais Educação.

importante de flexibilização do currículo e de capilarização de uma proposta interdisciplinar. A verdadeira transformação e diferença que a Comunicação e Uso de Mídias pode fazer no ensino-aprendizagem é se essas tiverem na sua essência esse fazer; trata-se do grande diferencial dessas práticas” (MEC, 2012, p. 19).

Neste sentido, a orientação do MEC para as atividades nesse macrocampo é que as ações utilizem os recursos audiovisuais e midiáticos no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. A proposta é garantir o acesso à comunicação livre e democrática, isto é, a possibilidade de cada educando poder expressar suas ideias e divulgar as informações que considere pertinentes.

Acredita-se que é no “fazer juntos”, por meio de práticas coletivas e dialogadas, que os estudantes poderão encontrar sentido para muitas questões colocadas pela escola que, até então, pareciam desconectadas. São todas possibilidades ricas e plurais para transformar o *ethos* da educação brasileira, por tanto tempo atravessada pela cultura pelo silêncio.

Justificativa da Pesquisa

Quando se recorda da história da educação brasileira, suas trajetórias e grandes marcos é possível verificar iniciativas valiosas e inovadoras que tiveram como objetivo estabelecer uma conexão mais profunda entre educadores, educandos e comunidades, ampliando o sentido do fazer pedagógico (como as Escolas-Parque de Anísio Teixeira e os CIEPs de Darcy Ribeiro). Mesmo assim, apesar do enorme valor de tais projetos, reconhece-se que o país ainda vive os legados de uma educação fragmentada e compreende a relação entre os campos da educação e da comunicação como a dinâmica entre dois agentes tradicionais e independentes.

De acordo com o célebre educador Paulo Freire (2005), uma questão central para garantir a legitimidade dos processos de ensino e aprendizagem é compreender que não existe educação sem diálogo, sem comunicação.

Na obra “Comunicação e Cultura: as ideias de Paulo Freire”, Venício A. de Lima resgata o princípio estabelecido por Freire da comunicação como relação social e política, e pontua que “(...) assim como não existe ser humano isolado, da mesma forma também não existe pensamento isolado” (NICOL apud LIMA, 2011, p. 88).

A leitura de Lima nessa condição em que o conhecimento é construído por meio das relações entre os seres humanos e o mundo, “Freire está, na verdade, definindo a comunicação como a situação social em que as pessoas criam conhecimento juntas, ao invés de transmiti-lo ou impô-lo. A comunicação é uma interação entre sujeitos complexos e criativos” (LIMA, 2011, p.90), explicitando dessa maneira sua defesa pela dimensão política da comunicação.

Ao analisar a comunicação dialógica como fenômeno humano, Freire diz ser o diálogo a própria palavra. Porém, ao buscar o diálogo “como algo mais que um meio para que ele se faça”, encontra dois elementos constitutivos: ação e reflexão, “de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis.” (FREIRE, 2005, p. 89).

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta na dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, quando esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isso, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem o compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 2005, p.90)

Neste sentido, o educador anuncia que enquanto não houver comunicação como *diálogo*, reciprocidade, respeito, afetividade nas relações humanas, não há educação. Existe, ao contrário, uma relação de poder, de dominação entre “opressores e oprimidos”. Essa complexidade se reflete na compreensão do oprimido:

O oprimido é o ser humano impedido da condição de "ser mais" no sentido de realização da vocação de ser capaz de pronunciar o seu mundo como sujeito. Embora seja o portador da esperança de um futuro diferente, ele não está isento ou acima dos conflitos e das contradições da sociedade em que vive. A libertação será possível na medida em que houver uma assunção crítica dessas contradições, não apenas na teoria nem apenas na prática, mas na práxis que integra ação e reflexão como dois movimentos complementares em permanente tensão. (FREIRE, 2005, p. 42)

Dessa maneira, a proposta fundamental de uma ação cultural na qualidade de movimento revolucionário está na compreensão de que a libertação ocorre como um processo de humanização total – “libertar a si próprios e a seus opressores” (FREIRE, 2005) – sendo o diálogo a essência da ação revolucionária.

Assim, o respeito à autonomia e à cidadania não deve ser entendido como algo que se possa conceder ao outro. Trata-se, ao contrário, da condução de um processo humanizado, em que “os homens se libertam em comunhão”. (FREIRE, 2005, p.152). A libertação autêntica, que é o próprio processo da humanização, implica na superação da educação bancária, pois a ação de “depositar” conteúdos aos educandos nunca poderá ser uma ação legitimamente pedagógica. Ao contrário, é transmissão, é dominação.

Entretanto, apesar de considerar a centralidade da comunicação e do diálogo, e que tal competência comunicativa é o princípio que garante a consciência crítica e a percepção do “sujeito histórico”, nota-se que o caminho de tal humanização está longe de pertencer ao tecido vivo das escolas brasileiras.

Foram determinantes culturais e sociais que não permitiram ao Brasil lograr as bandeiras da educação para a cidadania e emancipação social. Ao contrário, por muitas décadas o sistema educacional foi marcado por momentos de violação dos direitos. Direito à expressão, à voz, à luta por uma sociedade mais justa. Trata-se da história de um país que foi colonizado, que viveu a escravidão e a Ditadura Militar, situações críticas de violência e opressão que assinalaram a trajetória política de diversas nações da América Latina.

Tal legado caracterizou “uma escola voltada à obediência, à disciplina, uma educação retórica e memorística, a educação para a produção de corpos obedientes e servis, a anulação da originalidade pessoal, a resignação e a passividade”. (NUNES, 2006, p.45)

Neste sentido, a discussão sobre práticas de Comunicação Educativa nas escolas públicas participantes do Programa Mais Educação como potenciais conectores da autonomia crítica dos educandos encontra na própria realidade em que está inserida seu principal desafio. Isso porque a inserção de mídias no contexto escolar e as condições em que educadores e educandos podem conviver com um novo *modus comunicandi* lançam um debate estrutural sobre o fazer pedagógico.

Não se trata de questionar quais são os equipamentos disponibilizados às escolas; quais *softwares* ou plataformas tecnológicas são utilizadas; se há ou não banda larga para acesso à rede. O debate que se espera é mais profundo, inquietante e busca provocar uma reflexão sobre questões fundamentais do diálogo no ambiente escolar.

Coloca-se, assim, a **questão norteadora deste trabalho**: a Escola Municipal Emília Ferreiro¹⁰, participante do Programa Mais Educação, consegue, efetivamente, consolidar espaços de diálogo como espaços de reflexão, ação e autonomia crítica dos estudantes por meio das atividades de Comunicação e Uso de Mídias?

Importante registrar que não há o interesse de comprovar a eficácia das técnicas comunicativas desenvolvidas pelas escolas, mas sim em compreender a legitimidade de suas ações pedagógicas e as possibilidades de uma educação para a comunicação como fator de superação de uma *Cultura do Silêncio* em favor da autonomia crítica dos jovens participantes do Programa. A reflexão colocada não anula, de maneira alguma, a riqueza e o mérito de tal programa, mas nos mobiliza a refletir com responsabilidade sobre o desafio de consolidar, nas escolas públicas brasileiras, um legítimo espaço de diálogo e inclusão social. A busca por compreender essas questões conduz aos seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Identificar como se configuram os “espaços de diálogo”¹¹ entre educadores e educandos para a prática das atividades de Comunicação e Uso de Mídias desenvolvidas pela Escola Municipal Emília Ferreiro (Belo Horizonte - MG), participante do Programa Mais Educação.

Objetivos Específicos:

- Analisar os processos de mediação entre educadores¹² e educandos para a prática das atividades de Comunicação e Uso de Mídias.
- Identificar qual relação é estabelecida entre educador-educando para a prática das atividades de Comunicação e Uso de Mídias (estando mais próxima de uma “educação bancária” ou de uma “educação dialógica”).
- Identificar os desafios e oportunidades para a autonomia crítica dos educandos que participam das atividades de Comunicação e Uso de Mídias.

¹⁰ Com objetivo de preservar o anonimato da escola e a integralidade dos atores envolvidos na pesquisa, optou-se por criar nomes fictícios tanto para a **unidade escolar** quanto para os **participantes da pesquisa**, sendo eles: coordenadores do PME na Secretaria Municipal de Educação, direção da escola, coordenadora do PME na escola, monitores, colaboradores e estudantes.

¹¹ Por “espaços de diálogo” esta pesquisadora compreende os espaços comunicativos e as oportunidades de participação democrática na escola que envolvam todos os atores – direta ou indiretamente – nos processos decisórios da comunidade escolar. Um verdadeiro espaço de diálogo promove uma cultura de participação democrática e dialógica dos educandos, desarticulando uma única palavra “autorizada” (classicamente incorporada na figura do educador) e mobiliza crianças e jovens como receptores críticos e principalmente como produtores de comunicação, de sua palavra autêntica.

¹² Importante considerar entre “educadores” os professores e os monitores que atuam nas escolas, sendo estes últimos os responsáveis por acompanhar diretamente as atividades do Programa Mais Educação.

Dessa forma, o presente trabalho está fundamentado em uma base teórica que pretendeu abordar os principais conceitos e reflexões que sustentam a pesquisa. Em um contexto que privilegia os aspectos socioculturais, foram pesquisados autores que fomentam análises e interpretações alternativas ao modelo burocrático e fragmentado da educação formal, promovendo uma reflexão sobre as experiências de uma educação transversal e dialógica que passam a ter um sentido muito mais profundo para a vida dos estudantes e uma ligação mais estreita com o seu cotidiano.

No Capítulo I, “A Comunicação Educativa e o Direito à Palavra”, a Sociedade da Informação será apresentada por meio do olhar de Castells (1999) e as possibilidades da reorganização dos tempos e espaços trarão novas formas de produção, organização e distribuição do conhecimento. Trata-se, porém, de conceber as tecnologias informacionais e midiáticas confrontando a racionalidade instrumental e mecânica que muitas vezes atravessa os processos educativos.

Neste sentido, os teóricos Kaplún (1998), Martín-Barbero (1997; 2000) e Soares (1998; 1999; 2000), serão fundamentais por abordarem a dialogicidade e o uso das mídias como aspectos que implicam na descentralização de uma única palavra autorizada, permitindo o surgimento de uma nova perspectiva cultural e comunicacional nas relações sociais internas do espaço de ensino e aprendizagem. Assim, o objetivo será refletir sobre as novas configurações epistemológicas entre os campos da educação e da comunicação como *locus* de mediações e trocas simbólicas, sendo terreno fértil para práticas comunicativas no contexto escolar.

Ao assumir a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura, a *Comunicação Educativa* é, então, anunciada, como prática conectiva da autonomia crítica e do protagonismo infanto-juvenil, no qual o educando, de receptáculo passivo de informações, assume a centralidade do movimento pedagógico. A educação passa a ser considerada como *processo* de construção do conhecimento pelo educando, prática da “ação-reflexão-ação” que ele(a) faz a partir de sua realidade social junto aos demais.

No Capítulo II, “A Cultura do Silêncio e Novas Vozes no Espaço Educativo”, serão abordadas as teorias de Freire sobre Pedagogia da Autonomia (2006), Cultura do Silêncio (2005) e Educação como Prática da Liberdade (1967), conceitos fundamentais para discutir o ciclo de reprodução de desigualdades firmadas por meio de uma educação bancária.

A leitura do sociólogo Bourdieu (2011), localizará a escola como sistema de produção e legitimação de capital cultural. Um espaço que oficializa discursos, legitima ideologias e incorpora – de maneira instrumental, ou não – as novas tecnologias informacionais.

A partir do momento que se considera a centralidade da comunicação nas práticas educativas, sendo o *diálogo* problematizador o princípio que garante a consciência crítica e a percepção do sujeito-educando como ser histórico, adentra-se no terreno da cultura. Ou seja: a educação como ação política e cultural, que na América Latina teve suas origens em movimentos populares e hoje encontra espaço tanto no âmbito da sociedade civil como por meio de iniciativas de políticas públicas.

Nesse contexto, o Capítulo III apresentará o Programa Mais Educação (PME) como estratégia do Governo Federal para indução da política de Educação Integral em tempo integral. Para melhor elucidar os propósitos do PME, serão expostos brevemente os objetivos que orientam a proposta, os conceitos fundamentais que norteiam suas ações e o processo de gestão do programa. Atenção especial será dada ao macrocampo de “Comunicação e Uso de Mídias”, que se coloca na busca do ideal de uma comunicação viva e plena no espaço escolar.

No Capítulo IV, serão apresentados os aspectos metodológicos para a realização da pesquisa. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas em profundidade com a equipe gestora da Escola Municipal Emília Ferreiro (Belo Horizonte – MG), monitores e estudantes envolvidos diretamente nas atividades de Comunicação e Uso de Mídias. Além disso, também foram coletadas e sistematizadas informações a respeito das práticas comunicativas da escola durante os três dias de imersão no cotidiano escolar, caracterizando a pesquisa a campo.

A análise das informações permitiu a constituição do Capítulo V, que – à luz do referencial teórico e dos objetivos propostos por este trabalho – apresentará a análise de dados referente à pesquisa desenvolvida junto a uma escola municipal de Belo Horizonte (MG).

CAPÍTULO I - A Comunicação Educativa e o Direito à Palavra

Com o surgimento de novos arranjos epistemológicos sobre o conceito de educação e comunicação, o sistema tradicional de ensino passou a sediar constantes reflexões a respeito de seu isolamento físico e organizacional.

Ao receber concorrências cada vez mais fortes dos meios de comunicação, das tecnologias informacionais e midiáticas que ampliam a construção e veiculação de saberes, a educação formal compreende, pouco a pouco, que o processo educativo que se dinamiza na vida social contemporânea não deve mais ser uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados e conteudistas dos livros didáticos.

Também não é mais possível acreditar que o “sucesso” da educação está em uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante, sujeito portador de uma complexa experiência política e sociocultural. Configuram-se, assim, caminhos para uma nova proposta pedagógica, em que a escola é instância catalizadora de processos de ensino e aprendizagem, tendo o desafio de oferecer aprendizagem significativa, incentivando a participação crítica e o desvelamento do mundo, ou seja, um espaço onde todos têm o “direito de ler e pronunciar a palavra” (FREIRE, 1967).

Nesta perspectiva, este primeiro capítulo fará uma introdução conceitual sobre as inter-relações entre a Educação e a Comunicação, com atenção especial à inserção das mídias no contexto escolar. Buscar-se-á refletir sobre o campo epistemológico emergente da Comunicação Educativa e suas práticas dialógicas no ambiente escolar como possibilidade da cidadania e autonomia crítica.

1.1 Inter-relações entre Educação e Comunicação

As transformações advindas das novas dinâmicas globais entre produção e consumo influenciaram decisivamente a lógica estruturante do trabalho no sistema capitalista e o papel dos sujeitos como atores sociais, moldando uma realidade pautada pela velocidade dos meios de informação e comunicação.

Pensando nos propósitos da presente discussão, a denominação da “Sociedade da Informação” será utilizada com o objetivo de expressar as novas tecnologias comunicacionais e midiáticas, caracterizando tanto a natureza de seus produtos culturais, quanto seus modos de criação e distribuição. Trata-se de um fenômeno social de origem tecnológica que vem sendo configurado há algumas décadas e se estabelece de forma cada vez mais complexa e elaborada, permitindo o surgimento de práticas híbridas entre o espaço físico e o espaço virtual.

O objetivo é traçar um breve contexto histórico no qual estará localizado o estudo e objeto de pesquisa – a escola pública e sua relação com os meios de comunicação como instrumentos para reflexão, cidadania e autonomia crítica. Neste sentido, não se pretende estabelecer uma visão maniqueísta das tecnologias como a razão dos males da sociedade (a “barbárie” dos videogames, da internet, dos fóruns eletrônicos e mundos virtuais), muito menos compreendê-las como a solução mágica para enfrentar a desigualdade de acesso à informação e ao conhecimento.

Referimo-nos à importância em reconhecer que mudanças qualitativas nas negociações simbólicas moldam novas formas de interação e convivência em sociedade, impactando decisivamente na trajetória escolar de crianças e jovens.

1.2 A Sociedade da Informação e novas configurações do processo de ensino e aprendizagem

Manuel Castells argumenta em sua obra “A Sociedade em Rede” (1999) que várias temporalidades subsistem, embora uma esteja emergindo como determinante: a que ele chama de tempo intemporal, próprio da estrutura de rede, onde passado e futuro se fundem em um eterno presente.

Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura (CASTELLS, 1999, p.497)

São transformações sociais profundas que têm sido objeto de investigação de intelectuais de diversas áreas, notadamente das Ciências Humanas e Sociais. Geralmente realizadas a partir de macro contextos, essas investigações vêm contribuindo para uma visão panorâmica tanto da trama quanto da dinâmica da nova organização social.

De acordo com Marcelo Branco (2005, p. 227):

Vivemos num período histórico caracterizado como a «era da informação», onde nos deparamos com a possibilidade de interação com novos aparatos tecnológicos, que estabelecem novas formas de comunicação entre as pessoas e das pessoas com coisas. Estamos vivenciando uma revolução, que tem como elemento central a tecnologia da informação e da comunicação. Por consequência, estamos presenciando uma profunda alteração nas relações sociais, políticas e econômicas, impulsionadas por uma expansão permanente de hardware, software, aplicações de comunicações que prometem melhorar os resultados na economia, provocar novos estímulos culturais e incentivar o aperfeiçoamento pessoal, através do uso da tecnologia para a prática educativa.

Trata-se de um novo ambiente que potencializa a convergência das tradicionais plataformas comunicativas como a televisão e o rádio, trazendo a possibilidade de uma comunicação em rede, “do tipo muitos-a-muitos” (BRANCO, 2005, p.228).

Rompendo com a linearidade de tempo e espaço, a Sociedade da Informação apresenta como lastro revolucionário a apropriação da Internet com seus usos e aspectos incorporados pelo sistema capitalista. Trata-se de uma estrutura que se estabelece por meio do ritmo, da transitoriedade e do alcance da mudança.

Ela originou-se e difundiu-se, não por acaso, em um período histórico da reestruturação global do capitalismo, para o qual foi uma ferramenta básica. Portanto, a nova sociedade emergente desse processo de transformação é capitalista e também informacional, embora apresente variação histórica considerável nos diferentes países, conforme sua história, cultura, instituições e relação específica com o capitalismo global e a tecnologia informacional. (CASTELLS, 1999, p.50).

Surge, assim, uma dinâmica social que configura a falência das narrativas lineares do iluminismo (que estabeleceu dogmas fundamentais sedimentados na razão e no progresso) e consolida uma sociedade identificada por um sujeito plural e múltiplo, o que gera a impossibilidade de “moldá-lo” nas classificações e rótulos pré-estabelecidos. Não se tem mais o recurso de um discurso metafísico calcado no dualismo razão e sensibilidade; corpo e mente; material e espiritual; mas um constante diálogo entre os diferentes campos do conhecimento.

Outra forte característica dessa sociedade é a ruptura com a tradição como visão “segura” e unívoca das coisas. Hoje se observa um cenário de incertezas, de fragmentações e desconstruções da realidade. Vivencia-se não a “inversão” dos valores, mas a possibilidade de vivenciar todos eles, em formas parciais e múltiplas. Esse esfacelamento do pensamento tradicional trouxe ao sujeito inúmeras possibilidades de interpretação e escolhas, e se apresenta como um dos maiores desafios já experienciado pelo sistema escolar.

Nessa perspectiva, os processos educacionais também se transformam de maneira estrutural, já que o ensino e aprendizagem acontecem na dinâmica social, e são, essencialmente, uma ação comunicativa. Entretanto, observa-se que enquanto o discurso tradicional da educação é oficial, burocrático e autoritário, preso ao Estado e às suas amarras hierárquicas, o discurso das comunicações é mais flexível, aberto e dinâmico, seguindo o ritmo volátil da Sociedade da Informação.

De acordo com Adilson Citelli (1999), os modelos tradicionais escolares com os quais a sociedade convive está marcado por três eixos básicos: hierarquia, coerção e exclusão. Um modelo caracterizado pelo arranjo burocrático, pela autoridade, pela “seleção” imposta por exercícios e avaliações muitas vezes sem maior função no terreno pedagógico.

A tendência, nesse tipo de escola, foi a de elaborar programas educativos fechados em que não se ajustam comportamentos que possam levar à quebra das sequências hierárquicas justificadas pela lógica da melhor escolha dos conteúdos e pela autoridade que a selecionou. Há que ensinar, pois, um conjunto de itens cuja pertinência se afirma como única possível, sendo as *vozes da fratura* objetos de possíveis punições. (CITELLI, 1999, p. 84)

Conceber o espaço escolar formal como o único “centro legitimado do saber”, ainda apoiado na linearidade dos textos impressos, com seus conteúdos programáticos, prolonga a temporalidade do saber, preso a um modelo mecânico de leitura uniforme e passiva, afastando, assim, as possibilidades de reflexão crítica dos educandos.

As principais instituições educadoras ao longo da história, como a igreja e a escola, reforçaram a dependência desta visão dualista, privilegiando o conhecimento lógico-matemático e o linguístico (organização, estruturação do conhecimento e expressão verbal-escrita). O positivismo retoma modernamente esse racionalismo no conhecimento separando como racional o que é demonstrável, quantificável, e jogando para o mundo do irracional todas as dimensões não quantificáveis do ser humano e do universo. Não supera o dualismo corpo e mente, mas introduz a valorização do material (que pode ser medido) e desvaloriza o “espiritual” (o que não pode ser quantificado). (MORAN, 1994, p. 39)

Neste sentido, com objetivo de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, a UNESCO solicitou ao filósofo e sociólogo francês Edgar Morin¹³ que expusesse suas ideias sobre a educação do amanhã. Defendendo uma "reforma radical" do modelo de ensino formal, o autor apresentou no documento “Os sete saberes necessários para a educação do futuro” a necessidade de passar da atual especialização e fragmentação de conteúdos para uma aprendizagem que integre as várias áreas do conhecimento.

Morin pontua que nestas condições de fragmentação, as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. “O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus cidadãos)”. (MORIN, 2000, p. 40).

¹³ Edgar Morin, nascido na França em 1921, é pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. Autor de mais de trinta livros, entre eles: O método; Introdução ao pensamento complexo; Ciência com consciência e Os sete saberes necessários para a educação do futuro, é considerado um dos principais pensadores contemporâneos. A obra “Os sete saberes necessários para a educação do futuro” (2000), está organizada nos seguintes capítulos: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão e A ética do gênero humano.

No terceiro capítulo da obra, “Ensinar a Condição Humana”, Morin enfatiza que a educação do futuro deverá ser o ensino centrado na condição do homem como sujeito histórico. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo específico ao qual pertence, e não separa-lo deste. Todo o conhecimento deve contextualizar seu objeto no "quem somos?" - estando inseparável da pergunta "onde estamos", "de onde viemos”, “para onde vamos?" Portanto, interrogar a condição humana implica questionar a posição em que se ocupa no mundo.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. (MORIN, 2000, p. 15)

É justamente neste diálogo estratégico e transdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento que a educação tem a possibilidade de enfrentar as mudanças estruturais trazidas pelas novas tecnologias da informação e comunicação em rede.

Para isso, configura-se a urgência de um novo *modus educandi* na relação entre sujeitos participantes de processos educativos que vivenciam a passagem da sociedade analógica, ou a sociedade firmada no paradigma iluminista, à sociedade da informação. Ou seja: compreender e incorporar os avanços decorrentes de uma sociedade anteriormente regida por um modelo de conhecimento lógico-matemático, habilidades ligadas à rigurosidade do cálculo, à leitura e à escrita, para uma educação dialógica e contemporânea que coloca ênfase nos processos criativos, dinâmicos e colaborativos.

Tal realidade dialógica implica decisivamente em uma aproximação dos campos da Comunicação e da Educação, que busca refletir as novas estruturas sociais de articulação e mediações simbólicas entre os indivíduos.

De acordo com Soares:

À margem dos projetos de modernização tecnológica do ensino formal, setores da sociedade civil já haviam descoberto, com anos de antecedência, nas práticas da educação não formal com jovens e adultos, a inviabilidade de se promover qualquer tipo de educação para a mudança no convívio humano se não houver o uso dos processos e dos recursos da comunicação. Reconhecer a comunicação como o mais importante dos eixos transversais dos processos educativos foi, sem dúvida, o que garantiu o sucesso dos movimentos sociais em torno dos direitos das minorias, de um manejo sustentável da terra, do bem estar da infância e dos idosos, entre tantos outros temas. (SOARES, 2004, p. 3)

Compreender que realidades polifônicas diversas atuam de maneira estratégica como atores do processo educativo de milhares de crianças, jovens e adolescentes é fundamental para materializar um novo contexto que permita ações educativas mais ricas, humanas e plenas de sentido.

1.3 Comunicação e Educação: campos distintos ou complementares?

Durante o Fórum Mundial de Educação, sediado em São Paulo no ano de 2004, o professor Ismar de Oliveira Soares¹⁴, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação, NCE-ECA/USP, identificou que um dos conflitos mais significativos que impedem a conjunção criativa e profícua entre os campos da Comunicação e Educação é o embate entre educação formal, espaço historicamente consolidado enquanto gestor e distribuidor de saberes, e a comunicação e suas plataformas tecnológicas.

Nesta perspectiva, o pesquisador acredita que tanto a comunicação quanto a educação, ao serem instituídas pela racionalidade moderna, tiveram seus campos de atuação demarcados no imaginário social como espaços independentes e cumprindo funções específicas: “a educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a

¹⁴ Ismar de Oliveira Soares é pesquisador citado por muitos estudiosos como o primeiro a usar o termo Educomunicação no Brasil. Atualmente é coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE ECA-USP), professor titular da Universidade de São Paulo e vice-presidente do World Council for Media Education.

comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo” (SOARES, 2007, p.13).

Ao se estudar as dinâmicas e inter-relações entre os campos é possível notar que existem duas frentes de pesquisa: uma que concebe essa inter-relação como a dinâmica entre dois agentes tradicionais e independentes, que podem relacionar-se de maneira autônoma e independente; e outra que reconhece a interdependência entre a educação e a comunicação.

A educação, para os primeiros pesquisadores, é legitimada na esfera do oficial, do bem comum, da necessidade mínima de construção da cidadania, enquanto a comunicação é reconhecida como inerente ao sistema liberal e transferida para a iniciativa privada (SOARES, 2000, p. 18).

Segundo Braga e Calazans (2001, p.14), quando se fala sobre o campo da Comunicação Social, a primeira tendência é pensar nos grandes conglomerados midiáticos e redes de comunicação de massa. Entretanto, os autores ressaltam que a Comunicação não pode e não deve ser vista apenas neste enfoque reducionista, pois “desde que se pode identificar a existência de grupos humanos, na pré-história mais remota, existe comunicação social”.

Uma maneira (intuitiva e não definidora) de referir-se à interação comunicacional é considerar que se trata de processos simbólicos e práticos que, organizando trocas entre os seres humanos, viabilizam as diversas ações e objetivos em que se vêem engajados (por exemplo, a área de política, educacional, econômica, criativa ou estética) e toda e qualquer atuação que solicita co-participação. (BRAGA ; CALAZANS, 2001, p.16)

Oswaldo Trigueiro (2001), professor na Universidade Federal da Paraíba, aponta que a partir da década de 70 houve um rompimento com a dialética entre *Apocalípticos e Integrados*, ideia elaborada por Umberto Eco, em livro homônimo, cujo objetivo foi designar a polêmica entre funcionalistas (integrados) e frankfurtianos (apocalípticos) e propor um novo caminho às dinâmicas e inter-relações entre sociedade e a força dos meios de comunicação.

Neste sentido, Eco (1979) faz uma crítica às duas grandes teorias da comunicação. Uma delas, defendida pelos funcionalistas norte-americanos (denominados “integrados”), que “raramente teorizam e assim, mais facilmente, operam, produzem, emitem as suas mensagens

cotidianamente a todos os níveis". De acordo com as concepções teóricas de Eco, é possível deduzir que os funcionalistas não estariam preocupados com a crítica das ações, mas sim com a eficiência e a funcionalidade das mensagens transmitidas na relação emissor-receptor.

A outra vertente mais radical quanto à produção em cultura, a dos “apocalípticos”, faz referência à Teoria Crítica produzida por pesquisadores da Escola de Frankfurt. Para estes autores, que tem como precursores Adorno e Horkheimer, a Indústria Cultural manipula os indivíduos, induzindo à aquisição de produtos e gostos de forma inconsciente e acrítica. Os apocalípticos consideravam o sucesso popular como um indício de baixa qualidade e criticam os *mass media* pela apresentação da cultura como uma forma homogênea, utilizando fórmulas com resultados esperados, evitando a originalidade, entregando o produto e a emoção já prontos, considerando o receptor passivo.

A desarticulação dessa dicotomia levou ao desenvolvimento de novos métodos de pesquisa em comunicação, deslocando sua centralidade para a dimensão sócio histórica e cultural. Nesse sentido, a teoria da manipulação cultural pela mídia perde força e os novos estudos demonstram que a recepção das mensagens midiáticas se processa dialeticamente e são interpretadas de acordo com os diferentes interesses da audiência. “A comunicação é global, mas os destinatários negociam localmente o significado simbólico das mensagens. ” (VILCHES, 1997, p. 84).

De acordo com Cardoso (1996), ainda na década de 70, a ciência da informação inaugura uma discussão sobre a especificidade do campo a partir do referencial teórico marxista, incorporando a perspectiva crítica da historicidade como condição para a reflexão dos fenômenos sociais:

Tendo como pressuposto básico e fundamental que a realidade está permanentemente em movimento e em construção, e que todo processo de conhecimento é apenas uma possibilidade, dentre outras, de aproximação da realidade, considera-se que o objeto de estudo da área de Comunicação Social deve ser apropriado tendo como referência: a) A historicidade dos sujeitos cognoscentes e dos objetos cognoscíveis (lembrando que nas ciências do homem são também sujeitos, por definição) que os coloca em uma relação culturalmente determinada; b) A totalidade dos fenômenos sociais; c) A tensionalidade constante que está presente na sociedade. (CARDOSO, 1996, p.111-112)

Dessa maneira, as pesquisas realizadas na América Latina a partir da década de 80 tomam rumo inverso dos estudos que até então privilegiavam o emissor e os efeitos da comunicação. O receptor, por tanto tempo considerado como um mero depósito de estímulos e de conhecimentos enviados pelo emissor, passa a ser concebido como ator ativo no processo comunicativo.

A partir dessa perspectiva, inauguram-se em países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador e Venezuela programas voltados para a recepção crítica dos meios, desenvolvidos em sua maioria por meio de iniciativas de educação informal ou não-formal, comprometidos com uma educação libertadora e com a cultura popular.

Resgatando o percurso histórico da Comunicação Educativa na América Latina durante os anos 80 e os primeiros dos 90, são marcantes as ações do CIESPAL (Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para América Latina) no Equador; do ILCE (Instituto Latinoamericano de Comunicação Educativa), no México; do CENECA (Centro de Investigação e Expressão Cultural e Artística) no Chile; do ILPEC (Instituto Latinoamericano de Pedagogia da Comunicação) em Costa Rica; do Plan Deni, no Uruguai; do Centro Guarura, na Venezuela; do SEPAC (Serviço à Pastoral da Comunicação), da UCBC (União Cristã Brasileira de Comunicação) e do Cineduc – Cinema e Educação, no Brasil, além da ONG de La Crujia, na Argentina. Ações caracterizadas pela organização, formação, difusão e expansão das diferentes práticas neste campo de estudos, buscando dar respostas às necessidades culturais e sociais de seus respectivos contextos (APARICI apud PRÓSPERO, 2013, p.87).

Estes centros de estudos receberam contribuições valiosas de movimentos da sociedade civil, ONGs e núcleos de extensão de universidades, qualificando ainda mais os debates em torno do binômio educação e comunicação.

Soares (2011, p. 33) ressalta que, diferentemente do que ocorreu em outras regiões, as práticas de *Media Education* (terminologia utilizada para designar o esforço de formação crítica de crianças e jovens frente ao impacto dos meios de comunicação) ganhou força nos países latino-americanos no âmbito dos movimentos denominados de “educação popular” / “comunicação alternativa”.

Foram diversos estudiosos latino-americanos, tais como Mario Kaplún (Argentina), Carlos Valderrama (Colômbia), Francisco Sierra (Espanha), Guillermo Orozco (México),

Jorge Huergo (Argentina), Ismar de Oliveira Soares (Brasil) e Jesús Martín-Barbero (Colômbia), a receberem forte influência das ideias de Paulo Freire, passando a incorporar a corrente que pressupõe a comunicação dialógica e libertadora como alternativa ao modelo linear vigente.

Sob esse prisma, o diálogo e a participação se impõem como elementos basilares tanto para a elaboração de uma nova *práxis* comunicativa, como para a compreensão da relação entre os universos, até então distintos, da comunicação, da educação e da cultura.

É nesse contexto de profícuas reflexões acadêmicas que o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo¹⁵ (NCE ECA/USP) reuniu professores de várias universidades brasileiras e latino-americanas interessadas na inter-relação entre essas áreas. Uma das pesquisas do NCE, realizada no final dos anos de 1990, num trabalho que mobilizou o Núcleo e o Diretório Latino-americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação, tomou como base inicial para a coleta de dados 1.200 nomes de produtores culturais, arte-educadores, tecnólogos, professores, pesquisadores e profissionais de comunicação e de educação de toda a América Latina.

A amostragem da pesquisa foi formada pelos 178 especialistas (representantes de diversos países) que efetivamente responderam o questionário exploratório que lhes foi enviado, que indagava, basicamente, sobre a natureza da inter-relação em estudo.

A hipótese central com qual a pesquisa trabalhou, desde seu início, foi a de que efetivamente já se formou, conquistou autonomia e encontra-se em franco processo de consolidação um novo campo de intervenção social a que denominamos de "Inter-relação Comunicação/ Educação". Tal inter-relação, ou simplesmente Educomunicação, não foi tomada apenas e tão somente como uma nova disciplina, a ser acrescentada nos currículos escolares. Ao contrário, ela foi entendida como inauguradora de um novo paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares com novas categorias analíticas. Esta foi justamente a segunda hipótese levantada: o novo campo, por sua natureza relacional, estrutura-se de um modo processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social. (SOARES, 2001, p. 02)

¹⁵ O que caracteriza o Núcleo de Comunicação e Educação é a dinâmica da pesquisa participativa, o que significa produzir pesquisa para devolvê-la imediatamente à sociedade por meio de assessorias e projetos de intervenção social. O NCE-USP, em atividade desde 1996, é considerado um dos centros mais relevantes na análise, produção, divulgação e aplicabilidade de pesquisas e trabalhos científicos sobre o tema da Educomunicação. Fonte: <http://www.usp.br/nce/onucleo/>

Foi este grupo, reunindo à sua volta especialistas, que inaugurou um novo e distinto campo epistemológico denominado “Educomunicação”¹⁶. Somado a isso, a pesquisa constatou que neste *paradigma discursivo transverso* (SOARES, 2000) se começa a delinear os contornos de um novo profissional para a área da Comunicação Educativa: o “Educomunicador”, dedicado a uma ou mais ações dentre quatro tipos diferentes de intervenção social possíveis, a saber, (SOARES, 2011, p. 47):

1. Área da educação para a comunicação: a área é constituída pelas reflexões em torno da relação entre os polos vivos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens), assim como, no campo pedagógico, pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios.
2. Área da mediação tecnológica em espaços educativos: uso das tecnologias analógicas e digitais, assim como de todos os processos comunicativos que envolvem a organização, gestão e educação de pessoas, em determinados espaços, aí incluindo a educação a distância.
3. Área da gestão da comunicação nos espaços da educação: voltada para o planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos que se articulam no âmbito da comunicação/ cultura/ educação, criando ecossistemas comunicativos. O conceito de ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações de comunicação.
4. Expressão comunicativa através das artes: nesta área, o objetivo é despertar o potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa como meio de uma comunicação acessível a todos.
5. Área da reflexão epistemológica sobre os fenômenos Educomunicativos: a reflexão acadêmica, metodologicamente conduzida, que vem garantindo unicidade às práticas da Educomunicação, permitindo que o campo seja reconhecido, evolua e se legitime.

¹⁶ Inicialmente, o conceito de Educomunicação foi empregado, de forma restrita, pela Unesco e pelo pesquisador Mário Kaplún para designar a prática da educação diante os efeitos da mídia. Ao ressemantizá-lo, na conclusão da pesquisa de 1999, o NCE ECA/USP passou a defender que, efetivamente, já se formou, conquistou autonomia e encontra-se em franco processo de consolidação um novo campo de intervenção social a que denominam de inter-relação comunicação/educação, ou *Educomunicação*. (SOARES, 2000)

Soares (2011) diz que o que caracteriza a Educomunicação não é exatamente cada tipo de ação tomada isoladamente, mas a identidade paradigmática existente entre estas áreas. “É fato que ela permite a existência de ações específicas, mas virtualmente abertas à complementaridade dos demais tipos de ações que formam as cinco áreas de intervenção listadas”. Nesse sentido, as áreas estimulam exercícios profissionais diferenciados dentro de um mesmo campo de intervenção social. Nas palavras do professor e pesquisador:

Defino, inicialmente, a Educomunicação como sendo o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos comunicativos, assim como de programas e produtos com a intencionalidade educativa destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática dos recursos da informação. (SOARES, 2009, p.05)

As ações realizadas nesse campo se voltam a uma abordagem sistêmica das relações humanas e têm uma ação direta na percepção crítica das relações desiguais de poder (incluindo o espaço escolar), atuando no sentido de minimizar as diferenças sociais que estas ocasionam. A Educomunicação se constitui, portanto, como um campo de intervenção social que se encontra na interface entre a comunicação e a educação; mas, de acordo com Soares, há diferenças fundamentais distinguindo os três campos – da Comunicação, da Educação, da Educomunicação.

O fato mesmo de ser *interdisciplinar* já é uma marca que lhe peculiar. Nesse sentido, trata-se de um campo aberto, em diálogo com os demais. Sendo interdisciplinar, é natural que se apodere de referências de outros campos, desde que estes contribuam para definir sua especificidade. Outro aspecto a distinguir a Educomunicação é a transversalidade da comunicação dialógica em todas as ações empreendidas. (SOARES, 2011, p.02)

Assim, a Educomunicação – etimologia da palavra vem da fusão de educação e comunicação – busca se consolidar como campo de atuação social baseado em processos de construção coletiva que tem como premissa trabalhar na promoção da horizontalidade da gestão comunicacional.

Outros pesquisadores, como o argentino Jorge Huergo¹⁷, entendem a relação Educação/ Comunicação como uma área de intersecção e de sucessivas negociações que não se configura, necessariamente, em uma nova disciplina ou em um campo autônomo.

Para Huergo, o binômio comunicação e educação estabelece forte vínculo entre o mundo cultural e seu horizonte político, e conclui que é preciso projetar forças na construção de outro modelo educacional, baseado no diálogo entre os jovens e a sua realidade política, econômica e social. “É um diálogo que não é necessariamente harmônico e nem deve ser”, pois busca valorizar a relação conflituosa, crítica e criativa que marca a Comunicação Educativa (1999).

O educador esclarece que esse conflito deve ser mediado pelo próprio interesse de conhecer e reconhecer o mundo cultural do outro, intercambiando experiências, visões, propostas e preocupações.

Nesse sentido, tanto para Huergo¹⁸, quanto para Soares, a Comunicação Educativa/Educomunicativa deve se projetar na construção de horizontes políticos, investigando traços comunitários que se complementam no discurso e permitem o diálogo amplo e democrático. Para eles, cada comunidade escolar tem que se voltar a si mesma para compreender seus dilemas, conflitos e contradições, para assim iniciar uma empreitada pedagógica comprometida com a transformação social.

Martín-Barbero, outro pesquisador responsável por uma sólida reflexão a respeito da relação entre Comunicação, Cultura e Educação, tem colaborado de modo fundamental para sedimentar as profundas relações entre os campos aqui sinalizados.

O pesquisador (1995, p.40) ao definir a participação dos atores sociais no processo de comunicação afirma: “Parto do princípio de que a recepção não é somente uma etapa no interior do processo de comunicação, um momento separável, em termos de disciplina, de metodologia, mas uma espécie de um outro lugar, o de rever e repensar o processo inteiro da comunicação”.

¹⁷ Jorge Huergo é diretor do Centro de Comunicação e Educação da Universidade Nacional de La Plata e diretor de Educação Superior da Província de Buenos Aires.

¹⁸ Renato Tavares Junior (2007, p. 61), pesquisador do NCE-ECA/USP, complementa as reflexões a respeito da proposta de Huergo, mencionando que o pesquisador argentino acredita ser necessário compreender os sentidos da cultura da mídia de massa e dos processos de comunicação na cultura. Destaca que nem toda comunicação é educação e nem toda educação é comunicação e alerta para o risco de se reduzir a Educação apenas às questões da escola (didático-pedagógicas). Ressalta que a racionalidade comunicativa e pedagógica deve primar sobre a racionalidade tecnológica valorizando o papel ativo das audiências como sujeitos de comunicação. O desafio, segundo Huergo (apud TAVARES JUNIOR, 2007) é o de construir espaços democráticos de comunicação para resistir e negociar com o poder hegemônico.

No processo comunicacional firmado na historicidade dos sujeitos, desarticula-se o conceito de um tempo hegemônico e espaço uniforme, e passa a existir uma multiplicidade de temporalidades que permitem negociações contínuas e ininterruptas de símbolos, signos e significados. Dessa forma, a sociedade midiaticizada desenvolve circuitos gerais de produção de sentidos baseada nos processos sociais.

O resultado final da “dinâmica comunicacional” é um fluxo contínuo e intenso de negociações simbólicas.

Comunicação é produção social de sentido. E esse sentido se contrói nas relações sócio-históricas dessa sociedade pós-industrial. Os meios de comunicação, que são de natureza dessa sociedade, atuam como fator de coesão social tanto nas pequenas regiões, no nível interno e/ou no nível de suas relações com o mundo, quanto em sociedades com grande complexidade social e cultural. Atuando privilegiadamente no cotidiano, eles editam o mundo, agendam temas. Por essas características, a comunicação entra no processo permanente de produção de significado, portanto, de construção da realidade, em todas as suas manifestações, quer sejam culturais, econômicas ou políticas. (BACCEGA, 1998, p.10)

Martín-Barbero, defendendo a necessidade de que sejam criados novos modelos de relação pedagógica e comunicativa, numa perspectiva crítica, cultural e politicamente engajada, identifica que o *locus* desta ação deva ser formado por ecossistemas comunicativos, isto é, pelo conjunto de linguagens e representações presentes nas relações da vida cotidiana, mediadas por meios de comunicação, empresas, movimentos populares e organizações não governamentais.

Nesse contexto, um ponto fundamental tratado pelo autor está em reconhecer que a questão-chave não está nas tecnologias, mas no próprio modelo de comunicação adotado. Como já mencionado anteriormente, não significa a mera inserção de equipamentos audiovisuais e midiáticos na escola, mas promover novas configurações nos fluxos educativos. “Trata-se de desarticular uma única palavra autorizada, historicamente legitimada na figura do professor/educador, e permitir a inserção de novas vozes no espaço educativo”. (MARTÍN-BARBERO, 1997).

O meio digital, ao considerar as dimensões políticas e socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo, passa, então, a ser um espaço profícuo de estímulo à participação, na medida em que contribui para reconhecer o protagonismo dos cidadãos frente a assuntos que lhes dizem respeito.

Essa relação transversal e dialógica entre os campos da Educação e da Comunicação suscita uma multiplicidade de termos para designar seu novo estatuto epistemológico. Porém, o que os autores evidenciam é a urgência em compreender que as comunidades discursivas de ambos os campos são interdependentes e devem posicionar suas narrativas levando em consideração o ambiente criado pelas novas tecnologias da comunicação e da informação.

A partir daí, serão estimuladas a compartilhar os significados dos seus discursos e reformulá-los em campos semânticos complexos e multifacetados, uma vez que ambas têm como objetivo, além do conhecimento, também a ação social (LAURITI, 2004).

Trata-se de uma re-fundamentação teórico-prática e ético-política, tanto do agir pedagógico, quanto do agir comunicativo. Ambos estão entremeados pela linguagem que além do valor de conhecimento, agrega também um valor de ação social que pode unir, separar, influir, integrar, persuadir, modificar ou fundamentar os comportamentos dos indivíduos. Ninguém consegue escapar dos processos interativos das linguagens, isto é, do famoso agir comunicativo de HABERMAS (1989), pois o estar-no-mundo implica a existência de um saber partilhado que permite negociação de leituras de mundo, emolduradas por confluências e discordâncias dos sentidos das nossas linguagens. (LAURITI, 2004, p. 03).

Esse novo contexto “educativo” induz reflexões a respeito dos papéis de emissores e receptores no sistema escolar – ou seja, a relação entre educadores e educandos. Uma nova perspectiva que vem potencializar a convergência de intencionalidades comunicacionais e educacionais firmadas na historicidade dos povos, possibilitando a libertação de uma cultura da submissão, para que estes indivíduos se tornem protagonistas do seu processo de conhecimento.

1.4 Dimensões da Comunicação Educativa: Dos meios às mediações

A sentença “comunicação é um ato pedagógico e a educação é um ato comunicativo”, referindo-se ao conceito de que todo ato pedagógico é dialógico e também ação política (FREIRE, 2005, p. 60) sintetiza a complexidade e, ao mesmo tempo, as inter-relações entre os campos. Isso significa que transformar a relação entre comunicação e educação partindo de uma perspectiva sociocultural, oportunizando os caminhos e ferramentas para uma comunicação firmada em processos afetuosos, colaborativos e dialógicos é fundamental como prática conectiva de uma ação cidadã, marcada pela autonomia crítica.

Para Francisco Sierra, em “Introdução à Teoria da Comunicação Educativa”, o enfoque de partida de todas as interpretações sobre a intersecção dos campos coincide em reconhecer que a exposição educativa, produto das necessidades impostas pelo progresso técnico, requerem um desenvolvimento do modelo formal de ensino, tendo como aliados os meios audiovisuais e midiáticos. A pergunta que o autor faz é “*cómo puede la educación evaluar, utilizar e dominar los mensajes que divulgan los sistemas complejos de información en un sentido pedagógico?*” (SIERRA, 2000, p. 49).

A partir daí, o autor anuncia ser fundamental distinguir duas vertentes de investigação que tratam da intersecção entre os campos da Comunicação e da Educação: o informacionista, de orientação instrumental, e o cultural, de base interpretativa.

O primeiro considera que o sistema formal de ensino deve consagrar-se a distribuir o saber social operativo (racionalidade instrumental), orientado para a promoção do indivíduo localizado em uma sociedade capitalista.

Nesse contexto, a educação formal recebe concorrências cada vez mais fortes no espaço de formação, construção e veiculação de saberes. Os meios tecnológicos, aliados a um mercado competitivo, sugerem que o educando encontre sintonia de conhecimentos que dêem conta, ao mesmo tempo, de um tecnicismo instrumental e de uma diversidade cultural pragmática, tornando-se “flexível” para interagir nos mais diversos cenários.

Assim, ao considerar que o sistema educativo formal se constituiu como “guardião” dos valores clássicos, cultos e humanistas da sociedade frente à uma cultura do espetáculo, a escola deve se colocar à disposição para enfrentar os efeitos nocivos da fragmentação do universo midiático.

Frente a este enfoque instrumental, o campo da comunicação e da cultura propõe outra integração contextualizada dos meios, sistemas e recursos de informação e aprendizagem a partir das características, hábitos culturais e necessidades dos grupos destinatários desta nova “educação tecnológica”. Ou seja: uma linha de pesquisa que assume o educando, participante deste processo comunicativo, como sujeito ativo na emissão e recepção das mensagens – confrontando a dimensão instrumental da educação.

Nesta mesma perspectiva, Mário Kaplún, um dos maiores teóricos latino-americanos sobre as teorias de Comunicação Educativa, em seu livro “Una pedagogia de la Comunicación”, propõe que para começar, deve-se falar de *procesos educativos* e não de “plataformas comunicativas”.

No artigo “Kaplún, educador: biografia de um visionário”, Simone Bortoliero (2005) afirma que, na opinião de todos aqueles que conheceram o pesquisador, sua aspiração era uma sociedade humanizada, firmada no diálogo, na cooperação solidária e na reafirmação das identidades culturais. “A competência comunicativa dos sujeitos estaria alicerçada numa participação política e social, cujos resultados se traduziriam numa consciência cidadã e que, portanto, o diálogo não se estabeleceria de forma ingênua” (BORTOLIERO, 2006, p. 83).

Ao se falar de Kaplún, algumas ideias são recorrentes: a crítica ao modelo de educação conteudista, o método do Cassete-fórum¹⁹ e o método da leitura crítica. Concebendo os meios de comunicação como instrumentos de educação popular e fomentadores de um processo educativo transformador, o pesquisador assimila a expressão “comunicação” como derivada de comunidade, de comunhão, que expressava algo que se compartilha, que se tem ou se vive em comum.

Dessa maneira, ao definir com qual conceito de comunicação se trabalha, externaliza-se em que tipo de sociedade se vive.

¹⁹ De acordo com Maria de Fátima A. Caracristi (2000), o método Cassete-fórum se constitui em um sistema de comunicação para a promoção comunitária da educação de adultos, posto a serviço de organizações populares, rurais e urbanos, centrais cooperativas e centros de educação popular, desenvolvido por Mario Kaplún em vários países da América Latina. “O modelo, combina a comunicação coletiva com a interpessoal, através das mensagens coletivas gravadas em cassetes que são posteriormente escutadas e discutidas por cada integrante dos grupos participantes, que gravam as respostas e considerações, no outro lado da fita e as devolvem ao centro emissor. A primeira experiência, descrita por Kaplún foi realizada na Organização Cooperativa de Calforu, central agrícola de Montevideo, mas a metodologia do C-F tomou como forma referencial as experiências de rádios com fóruns nascidos na Inglaterra, desenvolvidos no Canadá e aplicados na Índia e em Ghana”.

Ao compreender o processo comunicacional na forma de transferência de informações, excluindo sua dimensão política, social e cultural, a sociedade estaria concebida a partir do poder, ao passo que a comunicação compreendida em sua matriz dialógica permitiria a consolidação de uma comunidade democrática.

Toda comunicação democrática começa indo às pessoas, partindo delas e de sua realidade (...) colocar o destinatário não apenas no final do esquema, mas também, no princípio: originando as mensagens, inspirando-as, como fonte de pré-alimentação (...) recolher as experiências dos destinatários, selecioná-las, ordená-las e organizá-las e, assim estruturadas, devolvê-las, de tal modo que elas possam torná-los conscientes, analisá-las e refleti-las. Quando a mensagem é difundida, o sujeito coletivo pode reconhecer-se nela, identificar-se com ela, ainda que sejam outros atores e não ele o protagonista dando vida à história. (KAPLÚN, 1998, p.78-79).

Dessa forma, Mário Kaplún (1998) propõe que se possa falar de tipos de educação, já que para cada tipo de educação corresponde uma determinada concepção e uma determinada prática comunicativa. Nesta linha de raciocínio, visualiza três modelos: 1) a educação que enfatiza os conteúdos; 2) a educação que enfatiza os resultados, e 3) a educação que enfatiza os processos. Serão examinados cada um deles, de forma separada, tomando como referencial alguns dos indicadores elaborados de forma sintética pelo autor.

A) Modelo que enfatiza os conteúdos:

De acordo com Kaplún, trata-se do modelo dominante de ensino e aprendizagem, constituído no paradigma hegemônico de formação educativa como processo restrito ao campo da Educação. Trata-se de um modelo que incorpora a *concepção bancária da educação*, e como tal, conforme Paulo Freire bem sua obra “Educação e Mudança” (1979, p.21) “O professor ainda é um ser superior que ensina a aqueles que nada sabem. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador (...) educa-se para arquivar o que se deposita, mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá, mais se sabe”.

Trata-se de um tipo de prática epistemologicamente firmada em uma realidade cartesiana, que relega a reflexão crítica dos educandos em favor da acumulação quantitativa de informações. Nesta perspectiva, o educando é tratado como ser passivo, o professor é a fonte do conhecimento. O eixo de ensino e aprendizagem se dá de forma verticalizada, autoritária, assimétrica e paternalista.

A educação bancária se classifica, portanto, como um tipo de comunicação pedagógica “informacionista”, centrada nos conteúdos e na transmissão de informação em um fluxo unidirecional, já que flui em uma única direção: do emissor para o receptor. O grau de participação dos educandos revela-se minimizado, enquanto que as chances de criticidade e de criatividade são significativamente reduzidas.

B) Modelo que enfatiza os resultados

Segundo análise de Kaplún, este modelo de educação surgiu na América Latina como uma primeira resposta ao problema do subdesenvolvimento, já que uma das soluções possíveis para a superação da pobreza seria a modernização da sociedade, por meio da adoção dos modelos e métodos de produção dos chamados países desenvolvidos. Neste sentido, colocou-se como requisito fundamental a adoção de técnicas modernas que permitissem a aceleração da produção, garantindo maior lucratividade. As inovações tecnológicas eram vistas como uma solução para todos os males do chamado “terceiro mundo”.

A educação, nesse sentido, devia servir como suporte para potencializar a efetividade e auxiliar a aumentar as chances de alcançar metas. Por exemplo, ela deveria ser aplicada para persuadir os camponeses “atrasados” a abandonar seus métodos agrícolas primitivos e adotar novas técnicas. “Los medios de comunicación debían ser utilizados para instrumentar este cambio y cumplir esta función permanente y penetrante de persuasión. De ahí la importancia que este modelo de desarrollo asignó a las técnicas de comunicación” (KAPLÚN, 1998, p.52).

Baseados nesta teoria, Caracristi (2000) sinaliza que a comunicação passou a exercer uma função maior, “passando a ser uma arte de provocar significados e produzir comportamentos, suscitando trocas no pensamento, no sentimento e na ação das pessoas, da mesma maneira que há a intenção de obter daqueles envolvidos um certo tipo de comportamento através da produção e a emissão das mensagens”.

Deslocando grande importância à motivação e estabelecendo uma comunicação robotizada, teve como objetivo central a “mudança de atitudes”. Trata-se de método firmado

na avaliação dos resultados, que tecniciza o ensino – o que interessa é que o educando chegue à resposta desejada; resposta autônoma e crítica não encontra espaço neste modelo.

Dessa forma, a educação que enfatiza resultados coloca que o lugar ocupado pelo educando é de objeto da ação. O eixo do processo pedagógico é o educador/programador, a quem compete realizar o planejamento e a programação (que passa a ser considerado como uma tarefa de “engenharia do comportamento”).

Nessa perspectiva, a relação educador-educando é de natureza autoritária-paternalista: quanto maior a assertividade do educando na entrega das demandas feitas pelo educador, maior o seu mérito. A motivação passa a ser categoria central, já que é responsável por assegurar o funcionamento dos mecanismos típicos de estímulo/recompensa.

C) Modelo que enfatiza o processo

O terceiro modelo é a abordagem pedagógica centrada no processo de concepção libertadora-transformadora, inspirado na proposta pedagógica de Paulo Freire.

Esta abordagem tem o mérito não apenas de estabelecer as conexões entre comunicação e educação, como também posicionar a educação fora do terreno da suposta “neutralidade”. Ao contrário, trata-se de uma instituição que pode ser apreendida como espaço de controle e reprodução de valores, espaço de dominação e de rebeldia, de reflexão, ação e de criação.

Neste sentido, para melhor posicionar a história da inter-relação entre os campos na relação comunicativa que enfatiza os *processos*, e assim compreender os caminhos da Comunicação Educativa, é preciso voltar os olhos para Paulo Freire, educador que desenvolveu fundamentos sólidos para um novo modelo educativo, essencialmente horizontal, democrático e dialógico.

Conforme já mencionado, a matriz freireana perpassa o pensamento de vários teóricos da comunicação da América Latina, destacando-se aqui os pesquisadores Mário Kaplún e Jesús Martín-Barbero. Martín-Barbero atribui a Freire “la primera teoría latinoamericana de comunicación, ya que no sólo tematizó prácticas y procesos comunicativos de estos países sino que puso a comunicar a América Latina consigo misma y con el resto del mundo”. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 20).

O grande *boom* das tecnologias da comunicação e informação conduzem Paulo Freire a afirmar que mais que a utilização de uma técnica ou tecnologia, a problematização e a conscientização são fundamentais no ato pedagógico.

O educador menciona que não significa ignorar ou rejeitar novas tecnologias ou linguagens; ao contrário, é preciso apropriar-se delas, com critério, para reavivar a humanização do homem; é preciso discutir os meios de comunicação e a quem eles servem. É uma questão ética e política e não tecnológica (FREIRE, 1996).

Nestes termos, tal como se pode verificar em “Educação e Mudança” (1979), ao abordar aspectos relacionados às características culturais das sociedades latino-americanas, o educador afirma que:

Assim é possível falar de “sociedade-sujeito” e de “sociedade-objeto”. “Esta última opera necessariamente como um satélite comandado pelo seu ponto de decisão: é uma sociedade periférica e não reflexiva. Nestas sociedades se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. As elites prescrevem as determinações às massas. Estas massas estão sob o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos. (FREIRE, 1979, p. 18)

Contrastando a educação com ênfase nos conteúdos e nos resultados, neste modelo (ênfase nos processos) a formação da criticidade e as chances de criatividade são altamente estimuladas; o tipo de ação pedagógica que orienta o processo é baseado na comunicação/diálogo, em que se desarticula o eixo verticalizado “educador-educando”.

A característica da educação como processo é a prática da “ação-reflexão-ação” que o educando faz a partir de sua realidade social junto aos demais. Já o educador é um mediador que acompanha o processo de descoberta do conhecimento, no qual o estudante passa de um ser passivo para ativo, na qualidade de principal agente e protagonista da sua descoberta do conhecimento. É uma educação essencialmente problematizadora, que se faz com autonomia, estimulando o educando a decodificar sua realidade, tanto física quanto social.

Assim, no dizer de Kaplún (1998), “já não se trata de uma educação para informar (e muito menos para conformar comportamentos), mas de uma educação que busca formar as pessoas e levá-las a transformar sua realidade”. Esta dinâmica, no interdiscurso através do qual os homens vão se educando entre si, constitui-se precisamente no *processo* educativo.

Dessa forma, o deslocamento da análise dos meios de comunicação de massa para os processos (Mário Kaplún), ou nas *mediações culturais* (Martín-Barbero) é o fio condutor da relação educomunicativa como prática da liberdade.

As pedagogias ativas, que buscam inverter as posições assimétricas entre educador e educando, compreendem que nada pode prejudicar mais a educação que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que permeia o sistema escolar. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 52).

Acompanhar os processos de produção e circulação das mensagens é o principal enfoque de Jesus Martín-Barbero. Para o autor, a comunicação é uma “questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimento, mas de reconhecimento”. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 28).

A partir do momento em que se assume a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura, a escola tem a oportunidade de reinventar sua práxis pedagógica, incluindo novas metodologias e práticas que contemplem tanto as novas tecnologias – estabelecendo, assim, os intercâmbios entre o analógico e o digital – como também revelar as possibilidades de um *ethos comunicativo* diferenciado, firmado em uma práxis cotidiana voltada para os interesses e as necessidades da comunidade escolar no qual está inserida.

Com relação ao aspecto instrumental da comunicação nas escolas, cabe lembrar uma observação que Martín-Barbero (2001, p. 59) faz quando coloca em debate o papel da escola na disseminação do saber e dos novos modos de ver/ler/aprender. O autor afirma que "ao reduzir a Comunicação Educativa à sua dimensão instrumental, isto é, ao uso das mídias, a escola deixa de fora aquilo que é mais estratégico pensar: a inserção da educação nos processos complexos de comunicação da sociedade atual".

Ao destacar a “tecnicidade midiática” como dimensão da cultura, Martín-Barbero enfatiza que uma educação como prática da autonomia crítica implica em, primeiramente, reformular o espaço escolar e permitir a inserção de diferentes fontes de informação e novas práticas pedagógicas que desarticulam a escolarização burocrática e bancária que ainda predomina nas salas de aula; em segundo lugar, compreender as tecnologias de informação e comunicação (TICs) como instâncias que assumem papel estratégico no terreno da cultura.

De acordo com o relatório UNICEF, “Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo! Sistematização da Experiência em Educomunicação”²⁰, publicado em 2010, as ações de Comunicação Educativa mostram que é possível construir uma educação para valores, centrada no cuidado consigo mesmo e com o outro.

²⁰ Acessível no endereço http://www.unicef.org/brazil/pt/br_educomunicacao.pdf

Essa construção parte da busca dos educandos pela autonomia e pelo diálogo entre pares como oportunidade:

São esses os itens estruturais dos processos de um novo campo de estudo chamado Educomunicação. É nesse conjunto de processos que a educomunicação promove a formação de cidadãos participativos política e socialmente, que interagem na Sociedade da Informação na condição de emissores e não apenas de consumidores de mensagens, garantindo, assim, seu direito à comunicação. (UNICEF, 2010, p. 05)

O relatório teve como base projetos desenvolvido junto a jovens e adolescentes de escolas públicas em 5 capitais brasileiras: Salvador (BA), Fortaleza (CE), Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP). Uma iniciativa apoiada pelo UNICEF, realizada por um conjunto de 6 organizações parceiras: Rede CEP, CIPÓ Comunicação Interativa, Oficina de Imagens, CECIP, Associação Cidade Escola Aprendiz e Comunicação e Cultura.

Foram experiências que demonstraram uma relação entre educação, juventude e meios de comunicação que extrapolaram a questão da leitura crítica da mídia, vislumbrando um processo mais amplo de participação cidadã dos educandos e o envolvimento da comunidade dentro e fora da escola, além do acesso aos veículos de comunicação.

Ao perceberem a realidade na qual estão inseridos, crianças e jovens passam a pensar e questionar o mundo a partir de outro olhar. Trabalhando juntos, em um ambiente que estimula a parceria e colaboração, estes educandos tem a chance de refletirem sobre seus temas de interesse, assuntos que os mobilizam na escola e fora dela, o que implica em um processo legítimo de significação das práticas pedagógicas.

Ainda de acordo com o relatório (UNICEF, 2010, p. 9), o Projeto Político-Pedagógico da escola, quando firmado numa perspectiva “educomunicativa”, contribui para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, transformando a escola em um espaço de criação.

Essa transversalidade permite que as disciplinas curriculares ganhem outra dimensão quando abordadas em meio ao desafio da pesquisa, do trabalho coletivo e da produção de peças de comunicação. Portanto, não se trata de somente utilizar um computador ou uma câmera digital em sala de aula.

É redefinir o papel de educador e educando na prática pedagógica e nos espaços de aprendizagem; é apropriar-se criativamente dos meios de comunicação; é permitir múltiplos olhares do plano pedagógico sobre a educação; em última instância, é integrar a voz dos estudantes ao “ecossistema comunicativo”, ampliando o sentido do termo inclusão digital e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação (SAYAD, 2011)²¹.

Ao firmar a intencionalidade pedagógica da escola em processos educativos orientados para a autonomia e protagonismo infanto-juvenil, configura-se um ambiente profícuo capaz de despertar o interesse por novos saberes, novas práticas, novas ações de intervenção social, potencializando as oportunidades de formar cidadãos participativos política e socialmente.

²¹ Alexandre Sayad é secretário executivo da Rede CEP – Rede de Experiências em Educação, Comunicação e Participação. A publicação “EDUCOMUNICAR - Comunicação, Educação e Participação no desenvolvimento de uma educação pública de qualidade” (2011), foi realizada pela Rede CEP, com apoio do Instituto C&A e do UNICEF. Trata-se de uma coletânea de relatos de experiências das organizações da rede e dos desafios que elas encontram para sensibilizar o poder público a respeito da importância da inter-relação entre os campos, o acesso às tecnologias e às novas práticas “educativas”.

CAPÍTULO II - A Cultura do Silêncio e Novas Vozes no Espaço Educativo

Ao mesmo tempo em que importantes iniciativas empenham esforços por uma Comunicação Educativa e se materializam como estratégias governamentais, observa-se que o grande desafio à comunicação autêntica, ao direito ao exercício da cidadania e livre expressão crítica dos educandos ainda está presente nos “tecidos vivos” da sociedade brasileira, estendendo-se à instituição escolar.

Compreende-se que, apesar dos avanços graduais, as ações de comunicação ainda estão marcadas pelas relações assimétricas entre educadores e educandos. Tal realidade, caracterizada pela ausência de um diálogo pedagógico entre os campos da educação e da comunicação não demonstra simplesmente um “atraso tecnológico”, mas revela, sim, a cultura de uma sociedade que deriva de um sistema elitista, uma escola por muito tempo marcada por ações anacrônicas e antidemocráticas. Um espaço de exclusão, onde poucos – efetivamente – tiveram direito à voz.

Trata-se do legado histórico de uma “Cultura do Silêncio”, nomeada pelo educador Paulo Freire (1967), que inviabiliza o processo comunicativo como *diálogo*, e dessa maneira, deslegitimando o próprio fazer pedagógico. De acordo com o educador, se não há diálogo amoroso e respeitoso na prática educativa, existe, ao contrário, uma educação bancária calcada em relações de poder, de dominação entre “opressores e oprimidos”.

Conforme escrito por Ana Maria Araújo Freire, no prefácio de “Comunicação e Cultura: as ideias de Paulo Freire (LIMA, 2011, p. 13), “a *extensão* está dentro dos padrões autoritários da verticalidade do mando, enquanto a *comunicação* se caracteriza pela horizontalidade do diálogo amoroso e epistemológico”.

Neste sentido, estabelece-se como pressuposto nesta pesquisa que a discussão sobre práticas de Comunicação Educativa nas escolas públicas participantes do Programa Mais Educação como potenciais conectores da autonomia e empoderamento dos educandos encontra na própria realidade na qual está inserida seu principal obstáculo. Isso porque, por mais legítimos que sejam os objetivos das atividades de Comunicação e Mídias, ainda muitos são os desafios para a consolidação de ações comunicativas que permitam a legitimação de *espaços de diálogo* francos e abertos nos ambientes escolares.

2.1 A Cultura do Silêncio e a Educação Bancária

No segundo capítulo da obra “Educação como Prática da Liberdade”, Paulo Freire se propõe a refletir densamente sobre a “inexperiência democrática” brasileira. Retomando a formação histórico-cultural do país, ele menciona que o Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. Carregando o legado de uma colonização exploratória, fortemente predatória, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo, o Brasil nasceu e cresceu “doente” – sem fala autêntica. (FREIRE, 1967, p.67)

Faltou aos colonos que para cá se dirigiram, ânimo fundamental, que teria dado, possivelmente, outro sentido ao desenvolvimento de nossa colonização. Faltou-lhes *integração com a colônia*. Com a terra nova. Sua intenção preponderante era realmente a de explorá-la. A de ficar “sobre” ela. Não a de ficar nela e com ela. Integrados. Daí, dificilmente virem animosos de trabalhá-la. De cultivá-la. (FREIRE, 1967, p.68)

Para descrever a situação em que se encontrava a colônia nesse período, Paulo Freire recorre ao pregador jesuíta Padre Antônio Vieira, no relato da “Visitação de Nossa Senhora”²², em que Vieira (1959) cita diretamente da Vulgata Latina, parte do versículo 44 – “Ut facta est salutationis tuae in auribus meis, exultavit in gaudio infans”; e prossegue:

Começemos por esta última palavra, infante [do latim *infans, infantis*: que não fala, incapaz de falar, infantil; de *fari, falar*]. Neste estado estava o menino Batista, quando a Senhora o visitou, e neste esteve o Brasil muitos anos, que foi, a meu ver, a maior ocasião de seus males. [...] O pior acidente que teve o Brasil em sua enfermidade foi o tolher-se-lhe a fala: muitas vezes se quis queixar justamente, muitas vezes quis pedir o remédio de seus males, mas sempre lhe afogou as palavras na garganta, ou o respeito, ou a violência; e se alguma vez chegou algum gemido aos ouvidos de quem o devera remediar, chegaram também as vozes do poder, e venceram os clamores da razão”. (VIEIRA apud FREIRE, 1967, p. 67).

²² Sermão pregado quando da chegada do Marquês de Montalvão, vice-rei do Brasil — Hospital da Misericórdia — Bahia — Obras Completas do Padre Antônio Vieira — Sermões, Vol. III, pág. 330 — Lelo & Irmãos, Editôres — Pôrto, 1959 proferido no dia 2 de julho de 1640.

É este contexto do “tolhimento da fala” que despertará em Freire uma das maiores causas da inexperiência democrática brasileira, sendo posteriormente conduzido à reflexão da Cultura do Silêncio. Neste sentido, o educador anuncia ainda no Capítulo II de “Educação como Prática da Liberdade” a questão do “mutismo” brasileiro, já que em um país cercado pelo domínio dos grandes senhores, o antidiálogo imperou nas relações assimétricas e opressoras entre patrões e empregados / nobres e servos.

Naquelas condições referidas se encontram as raízes das nossas tão comuns soluções paternalistas. Lá, também, o “mutismo” brasileiro. As sociedades a que se nega o diálogo — comunicação — e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico. (FREIRE, 1967, p.69)

Ao particularizar a ausência de circunstâncias para o diálogo no Brasil, Freire afirma que este “mutismo” é característico das sociedades a que se negam a comunicação e o diálogo, tornando-se, preponderantemente ‘mudas’, carentes não só de pronunciar a palavra, mas do dialogismo que permite a palavra crítica.

As consequências de uma colonização que inviabilizou a vida comunitária, em que não há compartilhamentos, apenas mandos, sustentou a ausência da participação do povo na solução dos problemas comuns, e estabeleceu o paternalismo e o assistencialismo como características desta sociedade.

O educador menciona que em uma terra explorada e exploradora, um poder exacerbado sempre dominou, associando à cultura da submissão. Como consequência, desenvolveu-se um “espírito social” fechado, extremamente individualista. Ao invés de centros urbanos feitos de baixo para cima à base da solidariedade política a associar os grupos humanos em comunidades, “o que nos teria ajudado no aprendizado de nossa sabedoria democrática (...) aconteceu, ao contrário, o surgimento de núcleos urbanos nascidos de cima para baixo. Criados compulsoriamente, com suas populações arrebanhadas” (FREIRE, 1967, p.72).

Inspirado pelo debate da inexperiência democrática brasileira, Paulo Freire desenvolve com maior profundidade a expressão “cultura do silêncio”. O termo foi cunhado inicialmente em 1968, referindo-se ao contexto global da América Latina.

Seu trabalho junto ao Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agrária Chileno (ICIRA), na década de 1960, colocou-o em estreito contato com os “campesinos”, em cujo ambiente cultural encontrou fortes traços de semelhanças com aquele dos camponeses do nordeste brasileiro. Foi um processo que o levou a perceber as semelhanças da violenta colonização e as consequências tanto da exploração portuguesa como da espanhola na América Latina. Assim, no Informe de Actividades do ICIRA para 1968, Freire expande os horizontes conceituais do mutismo para toda a América Latina e escreve:

Estamos convencidos – hoje, mais do que nunca – que aquilo que chamamos de cultura do silêncio, introjetada como “inconsciente coletivo” pelos camponeses, não pode ser transformada mecânica ou automaticamente pela mudança infra-estrutural operada através do processo de reforma agrária. Esta cultura do silêncio, tão característica de nosso passado colonial, nutre-se e deita suas raízes no solo favorável da estrutura de propriedade da terra na América Latina. Histórica e culturalmente, esta cultura do silêncio assumiu a forma de uma “consciência camponesa”, ou na definição de Hegel, uma “consciência servil”. (FREIRE apud LIMA, 2011, p. 110)

Nesse sentido, Freire sustenta que os séculos de colonização portuguesa e espanhola na América Latina resultaram numa estrutura de dominação que é tanto reflexo como uma consequência das situações de opressão. Sendo a sociedade dependente essencialmente silenciosa (FREIRE, 2006, p. 70-71), esse movimento se manifesta nas diferentes formas de ser, pensar e agir do povo dominado.

A “educação bancária”, representando uma das dimensões da cultura do silêncio, mantém e estimula a sociedade a que se nega a comunicação e o diálogo e, em seu lugar, se lhe oferece “comunicados”. Trata-se da educação como ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.

Paulo Freire (2005, p. 67) menciona que, na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. “Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”.

Ainda o autor afirma que:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
 - b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
 - c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
 - d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
 - e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
 - f) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
 - g) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos;
 - h) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos.
- (FREIRE, 2005, p.68)

Dessa forma, na visão “bancária” da educação, os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais os educandos forem estimulados no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, sua ressignificação e seu verdadeiro processo de libertação por meio da ação, reflexão e conscientização – por meio da *práxis* problematizadora.

O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade. Por isto mesmo é que reagem (os opressores), até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico. Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem. (FREIRE, 2005, p.69)

Na verdade, porém, Freire (2005, p. 69) observa que os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram “*fora de*”. Sempre estiveram “*dentro de*”.

Dentro das estruturas que os transformam em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” à esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”.

Entretanto, o educador aponta que a verdadeira libertação não pode ser, obviamente, o objetivo dos opressores. Daí que a “educação bancária”, que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos. A questão está em que pensar autenticamente é perigosa. “O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa – de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais”. (FREIRE, 2005, p.70)

2.2 Discurso e Linguagem

No cuidadoso estudo que Lima faz de Freire, na obra *Comunicação e Cultura: ideias de Paulo Freire* (2011), o autor percebe e defende contribuição valorosa que assenta as bases para o que se tornaria o conceito da *comunicação como diálogo* como elemento para a superação de uma Cultura do Silêncio. Uma comunicação como direito humano fundamental de todos os homens e de todas as mulheres, sendo a possibilidade real para a superação das situações de opressão.

Lima retoma o ensaio “Extensão ou Comunicação” (FREIRE, 1985), onde o educador reflete sobre a comparação entre animais e homens, e parte do pressuposto que seres humanos se diferenciam de maneira particular e única, pois são capazes de criar e inovar seu mundo, se envolvendo e se recriando constantemente a cada relação.

Os homens [...] não podem ser verdadeiramente humanos sem a comunicação, pois são criaturas essencialmente comunicativas. Impedir a comunicação equivale reduzir o homem à condição de ‘coisa’. Somente através da comunicação é que a vida humana pode adquirir significado. (FREIRE, 1985, p.44)

E complementa:

A posição normal do homem no mundo, visto que não está apenas nele, mas com ele, não se limita à mera passividade. Não estando limitado à esfera natural (biológica), pois participa também da dimensão criativa, o homem é capaz de interferir na realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios (...) discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1967, p.41)

Assim como no âmbito da natureza (comunidade animal), existe a obrigação de prover a sobrevivência biológica de seus pares, também existe uma característica peculiar derivada da genuína identidade humana.

De acordo com Freire, em “Educação como Prática da Liberdade” (1967), os homens, além da transmissão genética ou reprodução dos caracteres biológicos, têm como imperativo cultural a necessidade da transmissão de sua carga simbólica. Nesse caminho, ele transmite, de uma geração para outra, um complexo arcabouço de símbolos e signos, amparado por um universo comunicativo acrescido de um conjunto de prescrições morais e comportamentais, referências ético-morais que, quase sempre, são transmitidas por meio da religião e das demais instituições basilares de uma sociedade (escola e família).

Por ser um sujeito incompleto, imerso em uma realidade igualmente inacabada, o homem tem o potencial de se constituir como *sujeito criativo*. Esta relação única e dinâmica, denominada de *práxis* (FREIRE, 2005, p.97), implica em um constante recriar, uma dialética permanente de estar *no* mundo e *com* o mundo. Trata-se da natureza crítica do ser humano, que quando consciente da sua existência e seu devir, o permite transcender a unidimensionalidade e banhar-se no tempo – vivendo o hoje, remontando o ontem e configurando o amanhã.

Assim, na visão de Freire (1967, p. 42), “enquanto os animais são seres de contatos, os homens são seres de relações que interagem com o mundo na *práxis* e estão com ele”. Trata-se de uma realidade complexa, que não apenas reflete as relações humanas, mas também as refrata a cada contato estabelecido.

Esta concepção do homem sinalizada por Freire está profundamente condicionada à concepção de que os homens não poderiam verdadeiramente assumir sua *humanidade* sem a comunicação, pois somente por meio desta é que a vida e a história humana adquirem significado. Entretanto, apesar de considerar a comunicação e o diálogo como *vocação ontológica* do homem (FREIRE, 2005, p.47), e que tal competência comunicativa é o princípio que garante a sua consciência crítica e a sua percepção como sujeito histórico, nota-se que o caminho de tal humanização está longe de pertencer ao tecido vivo das escolas brasileiras.

Para transformar a escola em um espaço amplo, onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora dos muros das instituições oficiais de ensino. É uma concepção que não se limita à inserção das mídias nas escolas, muito menos ao simples aumento dos tempos e espaços das práticas educativas.

É nesse contexto dialético dos discursos escolares, legitimados na *práxis* e na esfera do cotidiano que esta discussão se localiza, colocando atenção à escola como instituição inserida numa estrutura social e multicultural, marcada por relações antagônicas de classes. Neste sentido, faz-se necessário posicionar uma reflexão que busque compreender o espaço escolar na qualidade de *locus* de conflitos e disputas, fora de uma suposta neutralidade, mas sim permeado por discursos ideológicos que são reproduzidos e sistematicamente disponibilizadas aos educandos.

2.3 O Discurso opressor

A partir da compreensão que os sujeitos sociais caracterizam sua humanidade por meio da comunicação, e que a relação da autonomia do ser se manifesta quando há corporificação dos processos comunicativos – só faz comunicação quem nela se reconhece –, é possível resgatar dois influentes teóricos: Mikhail Bakhtin e, novamente, Paulo Freire.

De modo resumido, pode-se dizer que a linguagem, tanto para Paulo Freire quanto para Bakhtin, tem uma função constitutiva dos sujeitos, e tratam a dialogia como espaço de construção do humano.

Localizando o conceito de linguagem e discurso, Brandão (2004), em sua obra “Introdução à Análise do Discurso” retoma o filósofo russo e observa que a língua é um fato social cuja existência se fundamenta nas necessidades de comunicação.

A autora considera que discurso é o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos. O nível discursivo apoia-se sobre a gramática da língua (o fonema, a palavra, a frase), mas nele é importante levar em conta também (*e sobretudo*) os interlocutores (com suas crenças, valores) e o contexto (lugar e tempo geográfico, histórico) em que o discurso é produzido.

Partindo dessa premissa, faz-se oportuno resgatar conceitos básicos dos estudos de Bakhtin em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, no qual o sujeito é visto através do prisma do “humano genérico”, produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador da sua história.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. [...] A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 2002, p. 34)

Bakhtin defende o conceito de comunicação dialógica como a tomada de consciência construída no campo do enunciado concreto (verbal) e o processo do conhecimento, em que linguagem e pensamento estão intrinsecamente ligados, como indissociados da prática. Tal afirmação implica que, ao contrário da ideia de que a consciência é elaborada de maneira única e individual pelo sujeito, ela é na verdade resultado direto de um processo social. No entanto, este coletivo não é pacífico, não está posto nem acabado.

Em uma sociedade marcada pela luta de classes, o sujeito não apenas reflete os signos absorvidos na dinâmica social, mas também os refrata em diferentes índices de valor. Sendo o *valor ideológico* do signo uma construção social, determinado pelas relações de poder e produção, esta dinâmica estará sempre permeada pelas condições sociais, políticas e econômicas vigentes. Trata-se de um “processo de evolução social realmente dialético, que procede da infraestrutura e vai tomar forma nas superestruturas.” (BAKHTIN, 2002, p.40)

Nesse sentido, o que vem mobilizar os estudos do autor não é a “pureza semiótica da palavra em questão” (BAKHTIN, 2002, p.41), mas sim “reconhecer esta palavra enquanto signo ideológico – e também signo linguístico – determinado pela realidade (infraestrutura), ou seja, pelo horizonte social de uma época”.

Para manter-se como discurso hegemônico, as classes dominantes elaboram uma reação semiótica-ideológica ligada às condições socioeconômicas vigentes. Ou seja, encontra na base material e nos sistemas de produção uma maneira estável de manter os índices de valor que atingem a consciência individual. Somente assim, depois de adquirir valor social, é que o signo pode “deitar raízes” no domínio da ideologia.

Eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza, interindividual. Todavia, a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível, acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (BAKHTIN, 2002, p. 47)

Vislumbra-se, portanto, a “sutileza” do processo que se estabelece entre opressores e oprimidos na relação de dominação que Paulo Freire descreve em *Pedagogia do Oprimido*. Se as palavras são repetidas pelos educandos sem reflexão crítica, transformam-se em palavras ocas, “palavração”, que servem apenas para a manutenção de uma situação de controle daqueles que não tiveram direito a pronunciar a sua própria palavra.

É neste cotidiano plural, hierárquico e heterogêneo que os centros moleculares de poder, mais especificamente a escola, estão imersos e colocam-se em posição legítima para a reprodução e distribuição de saberes. Entretanto, o que torna esta relação mais complexa são os discursos elaborados no interior da instituição escolar e por ela disseminados, transformando a diversidade social, econômica e cultural em um índice “homogêneo”, que busca se impor como universalmente válido.

Sem conflito, sem contextualização histórica, sem reflexão-ação, a educação bancária corre o risco de legitimar o discurso dominante nas salas de aula, tornando a palavra vazia, distanciando-a cada vez mais da sua ação transformadora, enquanto caminho para a conscientização.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A *palavra*, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, com verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. (FREIRE, 2005, p.45)

Neste sentido, Brandão (2004) prossegue:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso lugar privilegiado de manifestação da ideologia. É o “sistema suporte das representações ideológicas (...) é o ‘medium’ social em que se articulam e defrontam agentes coletivos e se consubstanciam relações interindividuais. (BRANDÃO, 2004, p.12)

Compreendendo a natureza político-ideológica da palavra, retoma-se o trabalho desenvolvido a partir dos anos 1960 por Pierre Bourdieu, que conduz à uma reflexão sobre um fato estrutural: não apenas a escola tradicional encontra sérios obstáculos em combater as desigualdades sociais do seu público e de se transformar internamente à luz das novas configurações que marcam o processo educativo, como ainda é instância reprodutora e legitimadora destas mesmas desigualdades.

Ao ser socialmente reconhecida como disseminadora da cultura legítima, a instituição escolar estabelece que os conteúdos por ela sistematizados e disseminados também são os “únicos universalmente válidos”. Utilizando-se de uma suposta neutralidade ideológica e sob as aparências de equidade formal, a escola determina um arbitrário cultural que consagra e transmite a cultura da elite. (BOURDIEU, 2011, p.55).

Legítima, assim, uma cultura aristocrática e, especialmente, uma relação aristocrática com essa cultura. O professor, orientado pelo *ethos* da elite, identifica os “dons inatos” em sala de aula tendo como referência o estilo, o bom-gosto, o talento; em síntese, atitudes e aptidões que só aparecem naturais aos “membros da classe cultivada”.

Nessa dinâmica, a *linguagem* tem papel estruturante na seleção dos estudantes “mais aptos”, pois o código linguístico da elite (com um léxico e uma sintaxe que lhes são próprios) será identificado apenas naqueles “futuros notáveis”, que herdaram de suas famílias a linguagem culta apropriada pelo mundo escolar.

Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a escola transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar o que é, a ideologia do “dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino (...) – à sua natureza individual e à falta de dons. (BOURDIEU, 2011, p.58-59)

A instituição escolar, portanto, não seria uma instituição imparcial que simplesmente seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos, mas assume um papel ativo no processo social de reprodução das desigualdades sociais.

É claro que muitas vezes essa realidade não é percebida pelos educadores, que com suas melhores intenções (tendo como base e referência a educação que eles mesmos receberam), continuam a repetir um modelo bancário de ensino e aprendizagem.

Bourdieu ainda observa que, apesar de estar socialmente vinculada à uma classe, a autoridade pedagógica só pode ser garantida na medida em que seu caráter arbitrário e socialmente imposto é dissimulado, sendo apresentado como uma cultura neutra. “Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”. (BOURDIEU, 2011, p.53)

Dessa forma, a educação bancária trabalha com o conhecimento na qualidade de material a ser transmitido por educadores distanciados da problematização do mundo e da complexidade intrínseca ao discurso escolar.

A prática pedagógica, nessa lógica, desconsidera a multidimensionalidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, excluindo aqueles que não tiveram acesso ao capital cultural das “elites”, que os tornaria aptos a decodificar o conteúdo escolar. Assim, a palavra, além de ser repetida e não apreendida, não encontra sentido no universo particular dos educandos.

Não havendo um processo de ação-reflexão-ação, não há significação da palavra por meio da *práxis* (pela qual o homem se humaniza) impossibilitando a distinção entre ações de ordem natural (determinismo) e ações existenciais do terreno da cultura. Um processo cíclico de dominação, no qual a conscientização crítica e emancipatória é obstruída enquanto caminho para a libertação autêntica.

2.4 A pluralência dos signos e a “libertação” da palavra autêntica

Apesar das situações adversas que surgem de um legado histórico-cultural advindo da Cultura do Silêncio, contexto de opressão e alienação, o educador Paulo Freire manteve a crença nas possibilidades emancipatórias e libertadoras que caracterizam a existência humana.

Para que a pedagogia se faça antropologia, o educador coloca como imprescindível uma *ação cultural* que auxilia a esclarecer “o papel do homem *no* mundo e *com* o mundo (FREIRE, 1967, p.108) enquanto ser transformador e não simplesmente adaptativo”.

Nesse sentido, o educador relaciona o desafio da transformação social estar ligada à dimensão cultural: “para a educação ser transformadora – transformar as condições de opressão – ela deve enraizar-se na cultura dos povos.” (FREIRE, 2005, p.56).

É uma ação que implica em reconhecer que o processo de aprendizagem não está apenas no conhecimento ou reconhecimento de conteúdos, mas sim uma ação crítica e consciente de decodificar o mundo. Ler a palavra, que compreende um valor simbólico específico, demanda um distanciamento para “ler” a sua própria existência. O educando, assim, teria condições de iniciar o processo de ação-reflexão-ação, mediado pela objetivação do mundo vivido.

Apesar de haver uma forte relação ideológica no discurso (entre opressores e oprimidos), a palavra é elemento vivo. Por ser a *interação verbal* a verdadeira substância da língua (e não o sistema abstrato de formas linguísticas), a palavra será sempre dialógica.

É neste momento que, novamente, aproximam-se o educador Paulo Freire e o filósofo Bakhtin. Ambos os pensadores, ao sinalizarem que a linguagem é fio condutor em que a história é entendida, analisada e ressignificada, estabelecem a dialética entre a singularidade (das histórias de vida) e a totalidade (ligação dessas histórias à grande temporalidade).

Bakhtin vê a palavra, assim como Paulo Freire, como um fenômeno ideológico, que exerce uma função de signo. Ou seja: a palavra é material semiótico da consciência. A língua, tendo como propriedade intrínseca o *dialogismo*, constitui o discurso do enunciador levando em conta sua historicidade, mediada e interpelada pelo discurso do *outro*.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2002, p.109)

A citação é marcante pois compreende a complexidade do diálogo e da produção de sentido. Trata-se da *dialogização* interna de todo discurso, ou seja, do interdiscurso que emerge o sentido e as possibilidades de reinvenção, transmutação e superação das condições de

opressão. “O signo se torna, portanto, uma arena onde se desenvolve a plurivalência social do signo ideológico (...) este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e mutável, capaz de evoluir” (BAKHTIN, 2002, p.46).

Ou seja, potencialmente capaz de transformar situações de dominação e dependência em uma *ação cultural* para a liberdade. (FREIRE, 2005, p.60). Para que este processo aconteça, Freire observa que se faz necessária a compreensão da maneira pela qual “a superestrutura, influenciando a infra-estrutura, a sobredetermina” (FREIRE, 2005, p.181).

Este processo de objetivação da pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora²³, implica dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. (FREIRE, 2005, p. 46)

Isso porque, ao objetivar seu mundo, Freire aponta que o educando nele reencontra-se com os outros e nos outros em um mesmo mundo comum. Da coincidência das intenções que se objetivam, surge o diálogo que critica. Assim, juntos, ressignificam criativamente seu mundo: “o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés”. (FIORI, 2005, p. 10)

Evidencia-se a força da palavra como uma operação do pensamento, sob a forma de conceitos e também de representações. Trata-se de uma unidade verbal e mental que permite a significação do mundo.

²³ Paulo Freire criticava o sistema tradicional de ensino, o qual utilizava a cartilha como ferramenta central da didática para o ensinar da leitura e da escrita, repetindo palavras soltas ou frases criadas de forma forçosa, como exemplo “Eva viu a uva”, “o boi baba”, “a ave voa”, dentre outros. E dizia: “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. (GADOTTI, 1996). Assim, o método elaborado pelo educador propõe a identificação das palavras-chave do vocabulário dos estudantes - as chamadas palavras geradoras. Elas devem sugerir situações de vida comuns e significativas para os integrantes da comunidade em que se atua, como por exemplo, "tijolo" para os operários da construção civil. Os mecanismos de linguagem serão estudados depois do desdobramento em sílabas das palavras geradoras. O conjunto destas palavras deverá conter as diferentes possibilidades silábicas e permitir o estudo de todas as situações que possam ocorrer durante a leitura e a escrita, trazendo à luz os conflitos e contradições sociais gerados por meio de uma reflexão problematizadora.

Por isso que Freire defendia que o indivíduo dissesse a sua palavra:

Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, num sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de Cultura do Silêncio, em que as classes dominadas se acham ‘semi-mudas’ ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. (FREIRE, 1981, p. 41)

A proposta fundamental de uma ação cultural como movimento revolucionário é compreender a libertação como um processo de humanização total – “libertar a si próprios e a seus opressores” – sendo a comunicação enquanto *diálogo* a essência da ação revolucionária.

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 2006, p.126).

Localizando a Comunicação Educativa como nova área do saber que tem o potencial de despertar a reflexão crítica por meio do *fazer comunicativo dos educandos*, as ações lançadas por iniciativas governamentais – como a política de Educação Integral do Governo Federal – encontram oportunidade de se transformar em catalizadores de processos dialógicos, de articulação e mobilização social.

Os estudantes, ao terem acesso a projetos de comunicação, tem a chance de problematizarem o mundo vivido e expressarem sua palavra autêntica, assumindo responsabilidades e decisões que nos modelos tradicionais de ensino se concentram apenas nos níveis superiores de gestão.

Um movimento de leitura crítica do mundo que pode acontecer por meio da elaboração de produtos de rádio, vídeo, jornal, envolvendo a já mencionada “desarticulação de uma única palavra autorizada” e reconfigurando as relações de poder que caracterizam a micropolítica do ambiente escolar.

Trata-se de uma ação como prática da liberdade e da autonomia crítica que só poderá conquistar seu espaço quando o educando tem condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito da sua própria destinação histórica. Como já se dizia: “o processo em que a vida como biologia passa a ser vida como biografia”. (ORTEGA apud FIORI, 2005, p.8).

CAPÍTULO III - O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação (PME) integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁴, e se apresenta como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral em tempo integral no país.

Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, sob a gerência da Diretoria de Currículos e Educação Integral/Secretaria de Educação Básica – DICEI/SEB/MEC, o Mais Educação visa fomentar projetos e/ou ações de articulação intersetorial entre políticas públicas sociais e educacionais a estudantes de escolas públicas do Ensino Fundamental, considerando as seguintes orientações:

- I. contemplar ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas;
- III. integrar as atividades ao Projeto Político-Pedagógico das escolas e redes de ensino;
- IV. promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais, a capacitação de gestores locais na perspectiva da Educação Integral;
- V. contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
- VII. fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
- IX. estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

²⁴ A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida na Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral do indivíduo: “Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa”.

A política de Educação Integral, que já esteve presente nas formulações de visionários educadores, como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, foi materializada por meio de programas e projetos de grande riqueza. Infelizmente, submetidas à descontinuidade das políticas sociais e educacionais, essas iniciativas foram desarticuladas, perdendo sua força de ação²⁵.

Hoje, no entanto, vive-se no Brasil um contexto político e social favorável ao resgate das propostas de uma “Escola Nova”. Trata-se de incluir novamente na agenda pública um conjunto de práticas articuladas, dispostas a debater os modelos de gestão das políticas de educação voltadas ao desenvolvimento integral de crianças, jovens e adolescentes.

A partir da leitura minuciosa dos documentos orientadores, manuais e resoluções que definem os pressupostos do Mais Educação²⁶, compreende-se a centralidade da sua ação intersetorial. Isso significa um esforço de articulação entre as diversas oportunidades ofertadas pelo município, seus produtos e serviços públicos.

A educação integral, na definição do *Programa Mais Educação*, propõe a formação mais completa possível do ser humano, considerando as particularidades das questões sociais do Brasil e alimentando-se de parcerias entre os ministérios e outras instâncias do Governo Federal. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. (MEC - Manual Operacional de Educação Integral, 2013, p. 04).

O Programa sinaliza que, mediante a ampliação da jornada escolar – considerando sete horas diárias de atividades pedagógicas, cinco dias por semana durante o período letivo –, faz-se indispensável a consolidação de um *arranjo educativo local* em estreita conexão com a comunidade, organizando em torno da escola pública ações nas áreas da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social e sustentável.

25 A primeira experiência de Educação Integral no Brasil aconteceu na década de 1940 na cidade de Salvador, com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, e posteriormente na nova capital federal, nos anos 1950, com a construção de cinco Escolas-Parque, projetos do educador Anísio Teixeira. Já os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo destes projetos era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, devendo obedecer a um projeto arquitetônico uniforme.

26 Todas as informações sobre o Programa Mais Educação, incluindo “Ofertas Formativas” e “Gestão do PME” foram coletadas no Manual de Educação Integral 2013 e Programa Mais Educação “Passo a Passo”, 2010, disponíveis no portal do MEC www.mec.gov.br

De acordo com o caderno Rede de Saberes - Programa Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (2009), esta concepção de educação se coloca visivelmente explicitada:

Acreditamos que as escolas no Brasil só têm a ganhar se buscarem se abrir para as vivências comunitárias, assim como as comunidades para suas escolas; dessa forma, esperamos poder formular saberes diferenciados, ou seja, saberes diferentes dos originais. Queremos uma Educação Integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas. Uma Educação Integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários. (MEC – Caderno Rede de Saberes, 2009, p.14).

Nesse sentido, compreende-se que para o Ministério da Educação os esforços empregados para consolidar a política de Educação Integral em tempo integral devam ter suas bases firmadas em instrumentos de diálogo e constante troca de conhecimentos, respeitando a multidimensionalidade dos estudantes e a complexidade de suas culturas e vivências.

Uma Educação Integral estruturada a partir de um conceito dinâmico de integralidade, que supere os termos como “turno e contraturno”, bem como a concepção de conteúdos escolares *versus* comunitários, e auxilie os educadores a compreenderem que todos os saberes são formas legítimas de conhecimento.

Para atingir suas metas, uma das principais proposições da Educação Integral é considerar as atividades curriculares e extracurriculares como partes de um único processo com um objetivo comum: a formação plena do educando, derrubando, assim, os limites e os vícios de um turno e contraturno escolares. Ou seja: o Programa Mais Educação propõe repensar a estrutura seriada e compartimentada da escola. As atividades propostas devem dialogar com as disciplinas acadêmicas e os conhecimentos juvenis e comunitários, para que o sentido de “integralidade” seja, realmente, exercido. Trata-se da discussão de uma nova ordem curricular na escola, um debate antigo na sociedade brasileira. (MEC - Caderno Pedagógico Comunicação e Uso de Mídias - Programa Mais Educação, 2012, p. 07).

O Programa Mais Educação, assim, convida as escolas na figura de seus gestores, professores, estudantes, funcionários e toda a comunidade escolar, a refletir sobre o processo educacional como uma prática formativa vinculada à própria vida. Essa tarefa exige, principalmente, um olhar atento e cuidadoso ao Projeto Político-Pedagógico da escola, pois é a partir dele que será possível promover a ampliação das experiências educadoras sintonizadas com o currículo e com os desafios acadêmicos.

3.1 Operacionalização do Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI/SEB/MEC), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e destinado às escolas públicas estaduais e municipais de Ensino Fundamental.

O PME atende, em sua maioria, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais e regiões metropolitanas em situação de vulnerabilidade e risco social, priorizando estudantes que apresentem: defasagem idade/ano; abandono após a conclusão; evasão e/ou repetência.

- Em 2008 foram atendidas 1.380 escolas de baixo IDEB localizadas nas capitais, regiões metropolitanas e cidades com mais de 200.000 habitantes e 941.573 estudantes.
- Em 2009, expandiu-se para 5.006 escolas de cidades acima de 160.000 habitantes, com baixo IDEB, beneficiando a 1.181.807 estudantes.
- Em 2010, o programa atendeu as 10.027 escolas contempladas com o PDE escola, com baixo IDEB e/ou localizadas em regiões de vulnerabilidade social; localizadas nas cidades acima de 90.000 habitantes e 2.264.718 estudantes.
- Em 2011, o Programa Mais Educação chegou a 14.995 escolas localizadas em municípios com mais de 18.800 habitantes e a 2.864.928 estudantes.
- Em 2012, o Programa chegou a 32.074 de escolas de baixo IDEB que apresentavam maioria de estudantes provenientes de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família (PBF) e localizadas em regiões de vulnerabilidade social. A expansão do PME naquele ano previu a adesão de 10.000 novas escolas urbanas, das quais entre 60% e 80% contam com maioria de alunos do Programa Bolsa Família (PBF), e de 5.000 escolas do campo, atendendo a 4.863.468 estudantes.

- A expansão do PME para 2013 previu a inclusão de escolas e municípios de baixo IDEB, egressas do PDE/Escola e onde o público do Programa Bolsa Família (PBF) representassem 50% ou mais do universo de estudantes, além do público do Pró-Jovem Adolescente. A meta de alcançar 45 mil escolas em todo o país foi cumprida, atingindo 49.483 escolas em todo o país e atendendo mais de 6,5 milhões de estudantes.
- Para o ano de 2014, a previsão é de que o Programa Mais Educação esteja em todo território nacional, chegando a 60.000 escolas.

A orientação dada aos gestores escolares e técnicos das Secretarias de Educação é de que o Programa seja implementado, preferencialmente, com a participação mínima de 100 (cem) estudantes - exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no Censo Escolar do ano anterior seja inferior a este número. Cada turma deve ser formada (em média) por 30 estudantes.

3.1.1 Organização dos Macrocampos e Atividades

As atividades desenvolvidas pelas escolas no âmbito do PME²⁷ estão organizadas em áreas interdisciplinares de ação educativa, denominadas “macrocampos”. A organização destes campos muda em função da natureza da escola (urbana ou do campo).

A partir de 2012, as **escolas do campo** foram incluídas no Programa e, para essas unidades de ensino, foi criado um desenho de organização das atividades em 07 (sete) macrocampos que foram mantidos para a adesão ao Programa Mais Educação em 2013 e 2014. São eles:

1. Acompanhamento Pedagógico
2. Agroecologia
3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial
4. Educação em Direitos Humanos
5. Esporte e Lazer
6. Iniciação Científica
7. Memória e História das Comunidades Tradicionais

²⁷ O Programa Mais Educação oferta um leque com mais de 80 atividades à disposição das unidades escolares. A orientação do MEC é que a seleção de macrocampos e atividades aconteça em fóruns coletivos, de modo democrático e dialogado entre os educadores, alunos e comunidade. A relação completa de todas as atividades disponíveis pelo Programa se encontra no Manual Operacional de Educação Integral 2013, acessível no Portal do MEC (www.mec.gov.br).

Para as **escolas urbanas**, o Programa Mais Educação também propôs 07 (sete) macrocampos:

1. Acompanhamento Pedagógico
2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica
3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial
4. Educação Ambiental e Sociedade Sustentável
5. Esporte e Lazer
6. Educação em Direitos Humanos
7. Promoção da Saúde

As escolas têm liberdade na escolha de seus macrocampos e atividades (sendo possível escolher até 06 atividades por Plano de Atendimento, cadastrado no SIMEC e correspondendo a 10 meses de atividades). A orientação dada pelo MEC é que as oficinas sejam diversificadas e conectadas ao Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Porém, tanto para as escolas urbanas quanto as escolas do campo, é obrigatória a escolha de pelo menos uma atividade do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”²⁸.

O Programa Mais Educação, em seu Manual Operacional de Educação Integral (MEC, 2013, p. 10) enfatiza que a ampliação do tempo escolar na perspectiva da Educação Integral busca expandir o horizonte formativo do estudante e estimular suas múltiplas dimensões formativas (cognitiva, ética, estética, política, social e cultural). Retoma o Relatório Delors (UNESCO), trabalhando na Educação Integral com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

Tendo como inspiração o Texto Desencadeador do Debate Nacional sobre a Política Curricular da Educação Básica (2012), o MEC também sugere que as ações do Programa sejam trabalhadas de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos.

²⁸ O macrocampo Acompanhamento Pedagógico contempla as atividades de: Alfabetização/Letramento; Ciências (inclui laboratórios, feiras e projetos científicos); História e Geografia; Línguas Estrangeiras; Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto e Matemática. Para as escolas urbanas, a partir de 2013, o Macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” passa a ter apenas uma atividade que contempla as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis anteriormente (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras). Essa atividade denominada “Orientação de Estudos e Leitura” tem por objetivo a articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME. (fonte: Manual Operacional de Educação Integral 2013).

Aponta como fundamental o estímulo às práticas educativas que promovam aos alunos a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas, visando a conexão dos saberes no espaço escolar e compreendendo os educandos como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos e cooperativos (MEC, 2013, p.10).

Propõe, portanto, um plano de ação participativo, que valorize as experiências do grupo e, ao mesmo tempo, multiplique as possibilidades de contribuição diferenciada de cada um, valorizando as diferentes manifestações culturais e a construção de identidades plurais e solidárias.

3.1.2 Financiamento do Programa Mais Educação

Para financiar este conjunto de ações²⁹, o MEC repassa às Unidades Executoras³⁰ um montante de recursos destinados à cobertura das despesas de custeio e capital, calculados de acordo com os macrocampos e atividades escolhidas por cada escola³¹, além de um recurso complementar que varia de acordo com número de estudantes indicados no Plano de Atendimento das Escolas e cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), devendo ser empregados:

- I – Na aquisição de materiais permanentes e de consumo;
- II – Na contratação de serviços necessários às atividades de Educação Integral; e
- III – No ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores e tutores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação.

²⁹ A respeito do financiamento da política de Educação Integral do Governo Federal (PME), todas as informações foram coletadas a partir da leitura da Resolução FNDE nº 34 de 6 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes>

³⁰ A execução financeira dos recursos é operacionalizada pela chamada Unidade Executora, ou seja, uma entidade representativa do estabelecimento de ensino, podendo ser a Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho Escolar, Caixa Escolar e afins, registrada na Receita Federal e com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos.

³¹ Para cada uma das atividades do programa, há um kit de material específico (valores e itens descritos detalhadamente no Manual Operacional de Educação Integral). Os kits podem ser adquiridos de duas formas: 1. Por meio do repasse de recursos financeiros do FNDE/MEC para as escolas, ficando estas, neste caso, responsáveis pela aquisição; e 2. Pelo repasse do material que será adquirido pelo FNDE/MEC e enviado às escolas (materiais referentes às atividades de banda fanfarra, hip-hop, cineclube, vídeo, rádio escolar e algumas publicações), tendo em vista o valor que exige licitação.

Abaixo, segue tabela de cálculo do valor complementar transferido às escolas, em custeio e capital, considerando o número de alunos inscritos no Programa, destinados à compra de outros materiais permanentes e de consumo e à contratação de serviços necessários ao desenvolvimento/manutenção das atividades:

| Número de Estudantes | Valor em Custeio (R\$) | Valor em Capital (R\$) |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Até 500 | 3.000,00 | 1.000,00 |
| 501 a 1.000 | 6.000,00 | 2.000,00 |
| Mais de 1.000 | 7.000,00 | 2.000,00 |

Fonte: Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI/SEB/MEC

No Manual Operacional de Educação Integral, o MEC elucida os seguintes exemplos para a utilização dos recursos (MEC, 2013, p.24):

- A escola realiza atividade em outro espaço da cidade, cinema ou teatro, e, para o desenvolvimento dessa atividade, necessitará deslocar os estudantes. Então poderá utilizar o recurso, previsto na tabela acima, para alugar ônibus para transportar os estudantes até o local da atividade e custear a entrada dos mesmos, quando for cobrada taxa específica. Nota: este recurso não poderá ser utilizado para o transporte escolar, de casa para a escola e vice-versa;
- A escola que fez opção por atividade esportiva e já possui quadra de esportes, mas necessita de tabelas novas de basquete ou traves novas de futebol ou handebol, pintura demarcatória de garrafões e áreas, etc., poderá, então, utilizar este recurso para a aquisição do material;
- Tendo realizado escolha por banda fanfarra, canto coral, ensino coletivo de cordas, ou qualquer atividade vinculada à musicalização, os recursos poderão ser utilizados para aquisição de partituras diversas e para manutenção dos instrumentos;
- Se a escolha foi pela criação de uma horta escolar e a escola possuir área para seu desenvolvimento, mas precisar de preparo do terreno, de cercamento da área e de adaptação local para depósito do material, pode utilizar o recurso para a aquisição do material e contratação de mão de obra para a realização dos serviços;

- No caso de haver necessidade de aquisição de equipamentos de cozinha e refeitórios (mesa, cadeiras, freezer, fogão industrial) para atendimento aos estudantes inscritos no Mais Educação³²;
- Se a escolha da escola foi por atividade de letramento e/ou leitura, o recurso poderá ser utilizado para a aquisição de livros (desde que não sejam os mesmos disponibilizados pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE).

3.1.3 Gestão Local do Programa Mais Educação

A gestão do Programa Mais Educação é intersetorial e se propõe a acontecer de forma articulada nos territórios em três níveis: nacional (esfera federal - Ministérios), regionais (esfera estadual e municipal - Comitês e Conselhos) e locais (escolas – Equipe e Comitê Local). Outras instituições, como por exemplo, da iniciativa privada, da sociedade civil, universidades, faculdades e institutos de ensino, sistema S (SESI, SESC, SENAC, etc) e órgãos públicos deverão ser identificados e convidados a colaborar com as atividades do Programa, tanto no nível de planejamento como de execução.

Todas as unidades escolares são orientadas a compor um grupo de trabalho responsável pelo diagnóstico situacional da comunidade, planejamento e execução das ações do PME sob a orientação de uma coordenação³³, que responderá sobre as atividades na escola. A direção da escola deve encaminhar a definição dos membros da coordenação de maneira democrática, consultando a comunidade intra e extra-escolar.

O MEC enfatiza para as escolas que as iniciativas promovidas pelo Mais Educação devam incorporar os temas que geram identificação e façam sentido para cada localidade. Daí a importância do mapeamento também resgatar aspectos sociais e culturais, os interesses que mobilizam os grupos envolvidos no projeto de Educação Integral e as referências mais significativas para os diversos atores presentes naquele espaço.

³² Os recursos para a alimentação escolar estão garantidos pela Resolução 67 de 28 de dezembro de 2009 do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que estabelece o valor de R\$ 0,90 (noventa centavos de real) para os estudantes participantes do Programa Mais Educação. Os recursos financeiros são transferidos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação e às Prefeituras Municipais, que atendem às escolas mediante envio de gêneros alimentícios ou repasse dos recursos às Unidades Executoras.

³³ O Coordenador do Programa Mais Educação, também chamado de "Professor Comunitário", é o ator responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora – Secretaria de Educação Municipal, Estadual ou Distrital.

Para viabilizar esse esforço nos territórios, são necessários atores qualificados e comprometidos com os propósitos da Educação Integral. Dessa forma, o MEC determinou como “contrapartida” das Secretarias de Educação Municipal, Estadual ou Distrital a disponibilização de, ao menos, dois técnicos com experiência ou vinculados a projetos que apoiem a relação escola-comunidade. Esta equipe deverá ser a interlocutora junto à SEB/MEC e acompanhar as atividades necessárias para garantir a operacionalização e acompanhamento pedagógico do Programa nas escolas de sua rede de ensino.

Além do dirigente da escola e do seu corpo docente, o Programa Mais Educação prevê, conforme mencionado acima, o Coordenador do PME (Professor Comunitário) e o grupo de monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades junto aos estudantes.

O MEC recomenda que este trabalho de monitoria seja desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e estudantes do ensino médio.

Com o objetivo de garantir os pressupostos políticos e filosóficos da Educação Integral, o MEC também orienta que todas as unidades escolares participantes do programa componham uma *equipe local* de trabalho responsável pelo diagnóstico da comunidade, planejamento e execução das ações sob a orientação do Professor Comunitário.

A direção da escola deve encaminhar a definição dos membros da coordenação de maneira democrática, após consulta e deliberação de toda a comunidade escolar envolvida com o Programa. Cada equipe organiza suas atividades³⁴ e a ação adquire um jeito próprio em cada escola, com o objetivo de valorizar a cultura local, atender as demandas específicas da comunidade com realidades diversas e incentivar movimentos locais de organização cidadã e resgate de valores comunitários (MEC, 2013, p. 37).

³⁴ No Programa Mais Educação, o Plano de Atividades da Escola é um instrumento de planejamento e organização do PME, preenchido anualmente no SIMEC pelos dirigentes escolares e coordenadores do Programa. Neste plano, a unidade deve informar quais ações/atividades pretende desenvolver a partir do levantamento das demandas da comunidade, das pessoas que desejam compartilhar seus conhecimentos, habilidades e competências identificadas no entorno e das parcerias que podem ser construídas pelas secretarias e escolas. (fonte: Diretoria de Currículos e Educação Integral – SEB/MEC).

3.2 O Programa Mais Educação e o Macrocampo de Comunicação e Uso de Mídias

O conceito de comunicação no Programa Mais Educação é identificado pela busca do ideal de uma comunicação viva e plena, garantindo às crianças, adolescentes e jovens o direito à voz, a valorização das diferenças e o respeito à diversidade. No Caderno Pedagógico Comunicação e Uso de Mídias³⁵, o Programa Mais Educação propõe uma nova relação entre educação, educandos e meios de comunicação, com objetivo de promover: 1) o acesso aos veículos de comunicação; 2) o estímulo à leitura crítica da mídia e 3) a produção de uma comunicação autêntica, crítica e problematizadora por parte dos estudantes. (Caderno Pedagógico Comunicação e Uso de Mídias, 2012, p.09).

Embora não tenha o objetivo de solucionar todas as questões da educação brasileira, o Mais Educação, por meio da Comunicação e Uso de Mídias, é um instrumento importante de flexibilização do currículo e de capilarização de uma proposta interdisciplinar. A verdadeira transformação e diferença que a Comunicação e Uso de Mídias pode fazer no ensino-aprendizagem é se essas tiverem na sua essência o fazer; trata-se do grande diferencial dessas práticas. (MEC - Caderno Pedagógico Comunicação e Uso de Mídias, 2012, p. 19).

Ao longo das 70 páginas que compõem o texto do Caderno Pedagógico, estão relacionadas experiências de Comunicação e Uso de Mídias bem sucedidas em escolas de todo o Brasil.

O material busca demonstrar, dessa forma, que quando o estudante é o protagonista na elaboração do jornal, rádio, vídeo, fotografia e quadrinhos, eles trazem no âmago do processo comunicativo um fazer interdisciplinar e integrador de tempos e espaços, fomentando a participação de cidadãos mais críticos e participativos.

³⁵ Para contribuir com o processo de implementação da política de Educação Integral pelos gestores escolares, o Programa Mais Educação disponibilizou em 2012 os *Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação* pensados e elaborados para contribuir na organização didático-metodológica das atividades voltadas para a jornada escolar integral. No total, são 14 Cadernos, entre eles, “Comunicação e Uso de Mídias”.

Os estudantes podem utilizar-se da Rádio de uma escola como voz de seus anseios e prática de expressão verbal; o jornal do grêmio estudantil tem potencial de divertir e educar, simultaneamente, se feito pelos alunos; a produção de vídeo, como documentários, por exemplo, torna crianças, adolescentes e jovens mais críticos ao assistirem televisão, pois viveram a experiência de produzir aquela mídia e conhecem melhor seu potencial. A fotografia é a base de uma sociedade imagética na qual os estudantes estão inseridos; trabalhar esses símbolos e suas “gramáticas” significa instrumentalizá-los para a leitura do mundo. Os quadrinhos, uma linguagem totalmente *antenada* à velocidade de absorção de conteúdo desta geração, têm potencial de re-significar a linearidade da estrutura narrativa e adequá-la à maneira com que crianças, adolescentes e jovens se relacionam, hoje, com essa estrutura. Assim, a produção em comunicação é entendida, no contexto da Educomunicação, como uma prática estudantil/escolar, que respeita a autonomia dos estudantes e que deve envolver as mais diversas disciplinas. O trabalho em grupo, com o monitor que auxilia o processo, vai exigir pesquisa e esforço dos estudantes com relação ao conteúdo escolar. (MEC - Caderno Pedagógico Comunicação e Uso de Mídias, 2012, p. 19-20).

Pelas ambições postas no referido material, também fica explícita a intenção do Programa em trabalhar as atividades de comunicação de maneira *transversal e interdisciplinar*, conectadas ao currículo e ao PPP das escolas, estimulando os educandos a refletirem e dialogarem sobre seus direitos e responsabilidades como protagonistas de uma sociedade livre e plural, a partir do contexto escolar e social no qual estão inseridos.

Neste sentido, o Programa Mais Educação sistematiza seu Caderno Pedagógico Comunicação e Uso de Mídias em quatro partes (MEC, 2012, p.10):

- A primeira resgata os conceitos da Sociedade da Informação, problematizando a influência da mídia na sociedade contemporânea.
- A segunda parte do caderno, “A Educomunicação no Programa Mais Educação”, apresenta este novo campo como uma proposta interdisciplinar que articula dois campos de saberes – educação e comunicação – como resposta aos desafios da mediação. Nas suas diversas vertentes – educação para a comunicação (produção de mídias escolar), mídia educação (formação para a recepção crítica da mídia), dentre outras – a Educomunicação é apresentada como ponto fundamental a participação ativa de professores e alunos na chamada sociedade da informação.
- A terceira parte do caderno, “Projeto Pedagógico das Mídias Escolares”, apresenta recomendações para a definição de uma proposta educativa coerente para as mídias

escolares. Com efeito, o caderno explicita que produzir mídia não é um “fazer”, mas requer reflexão e clareza de propósitos. “A produção de mídias na escola está atravessada por uma tensão entre o produto (o jornal, o programa de rádio, o vídeo, a fotografia, a História em Quadrinhos) e o processo ensino-aprendizagem de onde se origina. É necessário assumir e ficar atentos a essa tensão” (MEC, 2012, p.10).

- A quarta parte do caderno, “Mídias Escolares”, apresenta, brevemente, uma ordem prática para cada uma das mídias propostas pelo Programa Mais Educação: jornal escolar, rádio escolar, vídeo, fotografia e História em Quadrinhos.

Evidencia-se que ao constituir o macrocampo, o Programa Mais Educação incluiu em seus debates epistemológicos a respeito da interface educação/comunicação os princípios da teoria Educomunicativa, proposta pelo NCE-ECA/USP.

A partir da pedagogia da “ação e experimentação”, assume que “a leitura da mídia será mais eficiente quando os jovens tiverem garantida a capacidade de analisar suas próprias formas de comunicação e as maneiras de se comunicar adotadas e privilegiadas pela escola”. (Caderno Pedagógico Comunicação e Uso de Mídias, 2012, p. 15).

No bojo das quatro abordagens propostas pela Teoria Educomunicativa, trataremos aqui da Comunicação e Uso de Mídias, sobretudo, como o conjunto de processos que promovem a formação de cidadãos participativos política e socialmente, que interajam na sociedade da informação, na condição de emissores e, não apenas, consumidores de mensagens, garantindo assim seu Direito à Comunicação. (MEC - Caderno Pedagógico Comunicação e Uso de Mídias, 2012, p. 17).

Neste contexto, faz-se importante esclarecer que nos anos iniciais de execução do Programa (2008 e 2009), o PME assumiu a nomenclatura do macrocampo como “Educomunicação”. A proposta foi articulada por meio de intensos debates e reflexões entre o MEC e representantes de ONGs que atuam neste campo de estudo e intervenção³⁶.

³⁶ Foi a partir desta visão da Educomunicação que a conversa entre Organizações Não Governamentais (ONGs) e o MEC foram articuladas. A Rede CEP – Educação, Comunicação e Participação (representada por Alexandre Sayad, secretário-geral), juntamente com representantes das ONGs Com Cultura e do CECIP participaram de diversas reuniões e encontros a fim de discutir de que forma a Educomunicação poderia estar inserida no Programa Mais Educação. Estes encontros foram realizados durante os anos de 2007 e 2010 para a definição do foco e das atividades que fariam parte do macrocampo. (PRÓSPERO, 2013, p. 129).

No entanto, a partir do decreto presidencial de 27 de janeiro de 2010, o nome do macrocampo foi alterado para o atual “Comunicação e Uso de Mídias”. De acordo com o coordenador do Programa, Leandro Fialho, esta decisão se justificou pelo fato de ser um novo campo epistemológico ainda em processo de constituição. Em entrevista concedida a esta pesquisadora, outro argumento que contou para a alteração do nome foi o reduzido conhecimento, por parte das escolas, a respeito do termo “Educomunicação”:

Recebemos muitos telefonemas das Secretarias de Educação e diretores de escolas, dizendo que não entendiam o que significava Educomunicação, qual deveria ser o perfil do monitor, o que eles deveriam fazer nas atividades. Por ser um termo muito específico, escolhemos ficar com “Comunicação e Uso de Mídias”, que é mais abrangente e todo mundo consegue entender. (Leandro Fialho, coordenador do Programa Mais Educação SEB/MEC)

O coordenador do PME aponta que, mesmo com a substituição do nome do macrocampo, a proposta pedagógica da Educomunicação está contida no campo da Comunicação e Uso de Mídias, e seus princípios filosóficos e epistemológicos ainda norteiam as práticas pedagógicas das escolas.

3.2.1 As atividades do Macrocampo Comunicação e Uso de Mídias

Após serem considerados os pressupostos para a definição do Projeto Pedagógico da mídia escolar, o Caderno Pedagógico “Comunicação e Uso de Mídias” apresenta aos educadores – de modo extenso e bastante detalhado – a introdução às diversas linguagens midiáticas, trazendo propostas de intervenção e dinâmicas de oficinas³⁷.

³⁷ O MEC, em seu Manual Operacional de Educação Integral (2013, p.06) ressalta que na organização das atividades deste macrocampo são prioritárias as temáticas de “Educação em Direitos Humanos”, “Promoção da Saúde” e temas relacionados à Ética e Cidadania. Em relação a essas temáticas, as escolas podem acessar materiais de referência nos links abaixo:

Promoção da Saúde http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/visualizar_texto.cfm?idtxt=38074&janela=1

Direitos Humanos http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14772%3Aeducacao-em-direitos-humanos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913

Abaixo, a título de conhecimento, apresenta-se de forma sintética a ementa das atividades oferecidas pelo macrocampo³⁸.

- **Fotografia** – Utilização da Fotografia como dispositivo pedagógico de reconhecimento e recriação de imagens de realidades dos estudantes, da escola e da comunidade. Conhecimento da história da representação, da pintura das cavernas à fotografia digital, compreensão das diferentes possibilidades de atuação da fotografia, capacitação técnica e estética para a produção de fotos, manipulação digital e domínio editorial.

- **Histórias em Quadrinhos** – Utilização deste gênero textual para a formação do gosto pela leitura, para o estudo de suas características específicas e para o desenvolvimento estético-visual de projetos educativos.

- **Jornal Escolar** – Utilização de recursos de mídia impressa no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. Exercício da inteligência comunicativa compartilhada com outras escolas e comunidades. Construção de propostas de cidadania engajando os estudantes em experiências de aprendizagens significativas.

- **Rádio Escolar** – Utilização dos recursos da mídia rádio no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. Exercício da inteligência comunicativa compartilhada com outras escolas e comunidades. Construção de propostas de cidadania envolvendo os estudantes em experiências de aprendizagens significativas.

- **Vídeo** – Introdução à leitura crítica do produto audiovisual, compreensão dos elementos que compõem a sintaxe audiovisual, instrumentalização para a produção de conteúdos audiovisuais locais e busca de espaços de visibilidade para as produções locais. Utilização de recursos

³⁸ Faz-se importante registrar que, no decorrer dos anos, o PME foi adequando e reestruturando seus macrocampos, inclusive o de Comunicação e Uso de Mídias. Em 2008, o campo não contava com todas as atividades atuais. De acordo com Próspero (2013, p. 185), “no primeiro ano de atividades do Mais Educação, foram desenvolvidas com foco em comunicação atividades apenas em jornal e rádio escolar. Já em 2009, foram inseridas também propostas de ação em “mídias alternativas” (como blogs e weblogs) e histórias em quadrinhos. Apenas em 2010 é que as demais ações foram incorporadas - fotografia e vídeo -, sendo que as atividades de mídias alternativas, por exemplo, foram retiradas do macrocampo”.

Em setembro de 2013, o MEC divulgou oficialmente o Manual Operacional de Educação Integral, incluindo no Macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” as atividades de Robótica Educacional e Ambiente de Redes Digitais, que até então pertenciam a outro macrocampo. Desse modo, na identificação do macrocampo, foi adicionado o termo “Cultura Digital e Tecnológica”. Entretanto, para fins desta pesquisa, consideraremos apenas a nomenclatura de “Comunicação e Uso de Mídias”.

audiovisuais para produção de vídeos educativos. Criação de pequenos documentários e/ou curtas-metragens, envolvendo os estudantes em pesquisas, levando-os a refletirem e recriarem suas vidas em movimento.

- **Tecnologias Educacionais** – Aplicação de tecnologias específicas visando à instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes participantes do Programa Mais Educação. O MEC ressalta que as tecnologias educacionais devem ser direcionadas às diversas áreas do conhecimento, contempladas pelos macrocampo do PME.

- **Robótica Educacional** – Objetiva preparar os estudantes para montar mecanismos robotizados simples baseados na utilização de "kits de montagem", possibilitando o desenvolvimento de habilidades em montagem e programação de robôs. Proporciona um ambiente de aprendizagem criativo e lúdico, em contato com o mundo tecnológico, colocando em prática conceitos teóricos a partir de uma situação interativa, interdisciplinar e integrada.

- **Ambiente de Redes Sociais** – Promoção da cultura participativa por meio de ambientes de relacionamento em rede, criação de blogs e participação em redes sociais que facilitem a expressão artística-linguística e o engajamento sociocultural do estudante, fomentando o respeito à diversidade, combate aos estereótipos, ética e cidadania e promoção da saúde e qualidade de vida³⁹.

3.2.2 Mapeamento do Macrocampo Comunicação e Uso de Mídias (2008-2013)

O Programa Mais Educação, como apresentado anteriormente, tem ampliado seu espectro de ação e incluído novas escolas a cada ano. Diante desse cenário, torna-se interessante apresentar o panorama da inserção das práticas de comunicação nas escolas no período de 2008 a 2013.

³⁹ No Apêndice H estão descritas as Atividades e Recursos disponibilizados pelo MEC às atividades de Comunicação e Uso de Mídias / Programa Mais Educação em 2013.

Para traçar este horizonte analítico, foi solicitado ao Ministério da Educação, mais especificamente à Diretoria de Currículos e Educação Integral, responsável pelo Programa Mais Educação, os dados primários referentes às atividades do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias. O MEC disponibilizou a pesquisadora, em 2013, diversas planilhas com informações gerais de todas as escolas participantes do programa, obtidas no Sistema Integrado de Monitoramento do MEC (SIMEC).

Diante deste material, algumas questões nortearam a pesquisa: Quantas escolas participaram do macrocampo ao longo dos anos? Houve aumento da procura do desenvolvimento das práticas de comunicação de 2008 a 2013? Quais regiões brasileiras mais desenvolveram o macrocampo? Quais atividades foram mais solicitadas no macrocampo Comunicação e Uso de Mídias em 2013? ⁴⁰

Por não ser o foco deste trabalho, o objetivo será apresentar brevemente (em número de escolas) a evolução do PME e das ações de comunicação ao longo dos anos.

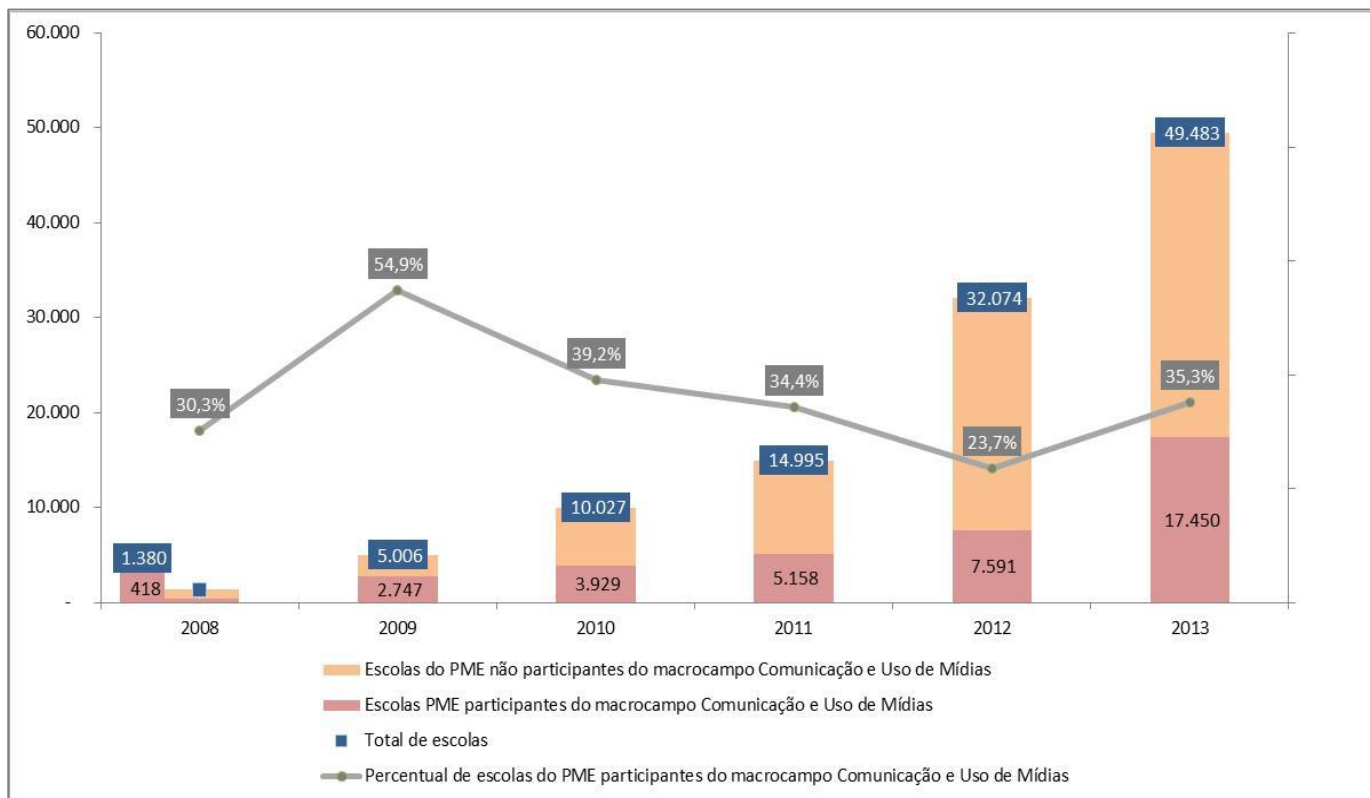
Analisando o gráfico 1, nota-se que, desde o início da gestão do Mais Educação em 2008, a demanda pelas atividades de comunicação foi significativa, naquele ano presente em 418 escolas frente ao universo de 1.380 escolas que na época participavam do programa (representando um percentual de 30,3% do total).

Nos anos posteriores, observou-se uma evolução progressiva nas adesões ao macrocampo, fato que permitiu que o número atingisse, em 2013, 17.450 escolas em todo o Brasil que optaram pelas atividades de rádio, jornal, vídeo, histórias em quadrinhos, tecnologias educacionais, entre outras.

Porém, referente ao número total de escolas do Programa Mais Educação é possível notar que a representatividade do macrocampo sofreu variações, oscilando entre 54,9% em 2009; 23,7% em 2012 e 35,3% em 2013. Ou seja: apesar do avanço contínuo no número de escolas que desejam implementar ações de comunicação, os percentuais frente ao total de escolas (“universo PME”) não evoluiu da mesma maneira.

⁴⁰ Um estudo amplo e completo a respeito da adesão das escolas ao macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, atividades desenvolvidas, número de estudantes mobilizados, municípios participantes, entre outros dados, encontram-se na dissertação de mestrado da pesquisadora Daniele Próspero, ECA-USP, 2013, intitulado “Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação”.

- **Gráfico 1** – Presença e evolução do Macrocampo Comunicação e Uso de Mídias em número de escolas por ano (total Brasil)



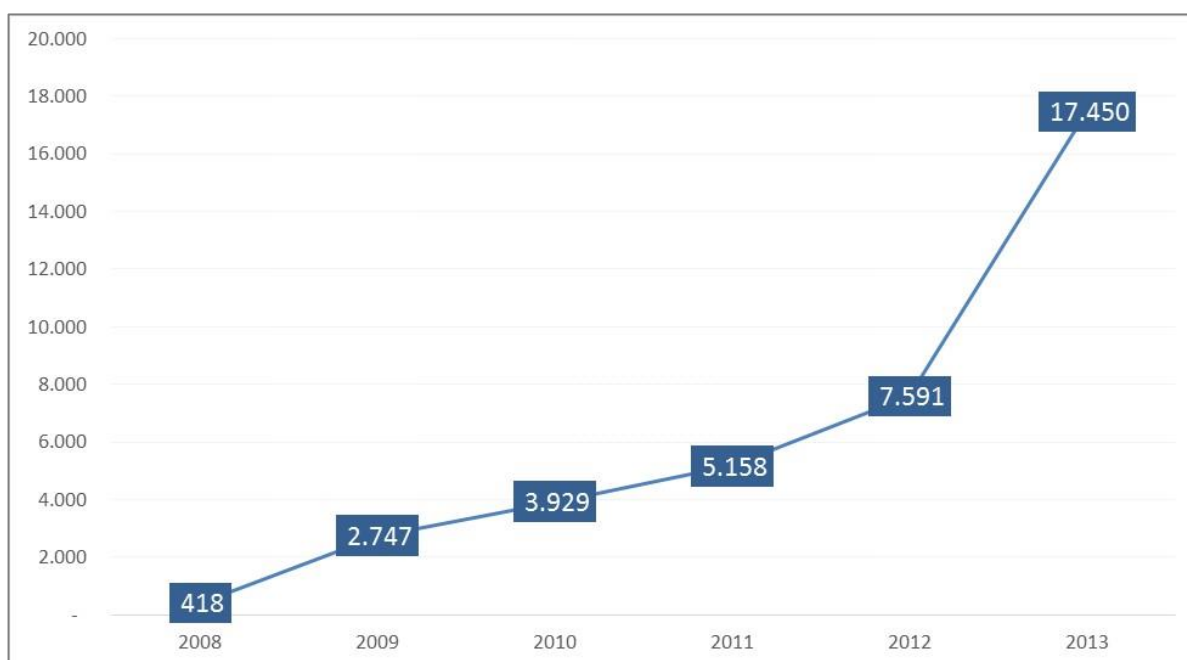
Fonte: Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI/SEB/MEC

Tal variação, especialmente nos anos de 2010, 2011 e 2012, talvez possa ser justificada pelas adequações/ajustes que o Programa realizou em seus diversos macrocampos, atualização de ementas e valores dos kits de atividades. Mudanças que podem ter gerado dúvidas nos gestores responsáveis pela execução das atividades nas escolas.

Outro elemento com potencial impacto na opção pelo macrocampo foram os atrasos no envio dos kits de materiais de rádio e vídeo, cuja responsabilidade pela aquisição e repasse ficava (até 2012) a cargo do FNDE. O coordenador do Programa Mais Educação, Leandro Fialho, relata que a demora para envio dos equipamentos se justificava pelos trâmites legais e administrativos exigidos no processo de licitação dos equipamentos, muitas vezes impedindo o envio no período correspondente ao início do ano letivo.

Esses fatores podem ter desmotivado algumas escolas, que acabaram por aderir a outros macrocampos e atividades. Porém, apesar dos fatos relatados, a aceitação e interesse por ações de comunicação e mídias foram crescentes ao longo dos anos, conforme demonstrado abaixo.

- **Gráfico 2** – Número de escolas no macrocampo Comunicação e Uso de Mídias - Brasil (2008 a 2013)



Fonte: Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI/SEB/MEC

Outro dado observado é a adesão, por região brasileira, ao macrocampo de Comunicação e uso de Mídias. O destaque aparece para os estados da Região Nordeste. Como relatado pela pesquisadora Daniele Próspero (2013, p. 179), o ambiente para a inserção da Comunicação Educativa se tornou favorável pelo histórico de intensa articulação e mobilização comunitária que se consolida na região, com a presença de centenas de organizações sociais.

Em municípios como Fortaleza (CE), Natal (RN), Recife (PE) e Salvador (BA), aparecem experiências consistentes que visam aproximar os campos da educação e a comunicação.

Em Recife, por exemplo, a pesquisadora menciona que está instalada a organização Auçuba Comunicação e Educação, uma organização não-governamental com mais de 20 anos de atuação, que realiza ações prioritariamente para a promoção e defesa dos direitos de

crianças, adolescentes e jovens. No município também aparece a iniciativa Oi Kabum!⁴¹ Escola de Arte e Tecnologia, um projeto do Instituto Oi Futuro que oferece ao público jovem a formação em cursos de *design* gráfico, computação gráfica, vídeo, fotografia e *webdesign*.

Já em Fortaleza (CE) estão localizadas as organizações Comunicação e Cultura e a organização Catavento – Comunicação e Educação, que desenvolvem projetos de jornal e rádio escolar com o objetivo de incentivar a produção comunicativa como instrumentos de apoio pedagógico, formação de jovens cidadãos críticos que contribuam para o desenvolvimento social e político de sua cidade, estado e país, começando pelas escolas onde estudam e comunidades onde vivem.

A cidade de Salvador (BA), além de contar com apoio da Secretaria Municipal de Educação para o fortalecimento de ações “educativas”, é sede de diversos projetos realizados por organizações locais, entre eles a Cipó – Comunicação Interativa e a Oi Kabum!, dentre muitas outras.

Em segundo lugar aparece a Região Sudeste, destacando-se os municípios de Belo Horizonte (MG), Nova Iguaçu (RJ) e Rio de Janeiro (RJ). São cidades com forte dedicação e empenho à gestão e ao acompanhamento de seus programas de Educação Integral. Inclusive, antes mesmo do Mais Educação, estas cidades já haviam estruturado propostas de Comunicação Educativa e Cidade Educadora inspiradas pelo conceito do Bairro-Escola⁴², proposto pela Associação Cidade Escola Aprendiz.

⁴¹ A Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia oferece a jovens de comunidades populares urbanas, estudantes ou egressos da rede pública, formação em cursos de design gráfico, computação gráfica, vídeo, fotografia e web design. Com unidades em Belo Horizonte, Recife, Rio de Janeiro e Salvador, o programa tem duração de 18 meses e proposta fazer com que os jovens se apropriem das tecnologias da comunicação e da informação em processos criativos, podendo assim atuar nos campos de trabalho artístico e cultural. Anualmente, a Oi Kabum! forma cerca de 350 jovens em suas quatro unidades. Em 2012, o programa recebeu o prêmio Construindo a Nação, promovido pelo Instituto da Cidadania Brasil junto com a CNI-SESI, na categoria políticas públicas. A premiação visa reconhecer iniciativas que estimulem as escolas públicas e privadas a desenvolverem projetos de ação que contemplem temas voltados à cidadania.

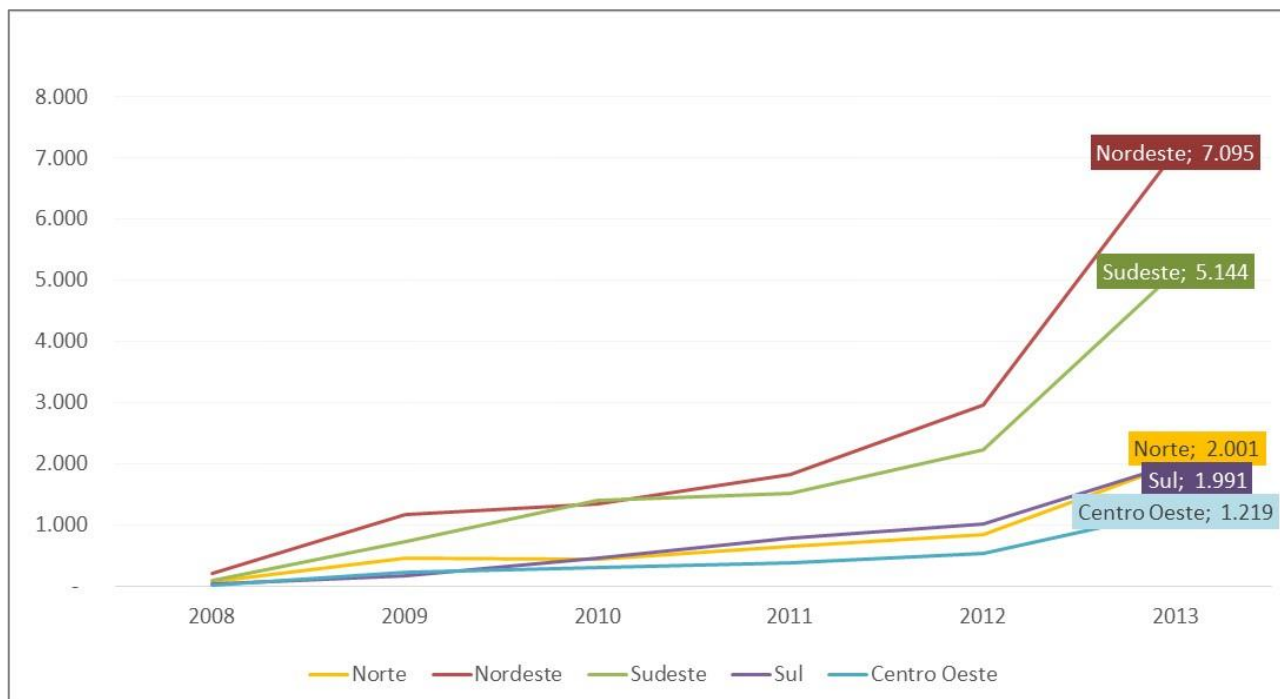
Mais informações em: <http://www.oifuturo.org.br/educacao/oi-kabum/>

⁴² O conceito de Bairro Escola foi desenvolvido pela Associação Cidade Escola Aprendiz e propõe um novo modelo de gestão de potencialidades educativas, que busca transformar toda a comunidade em extensão da escola, atrelando o processo de ensino-aprendizado à vida cotidiana. Rompe-se com a lógica da escola como único espaço de aprendizagem e somam-se recursos, agentes e conhecimentos, valorizando a cultura local – mas abrindo espaço para a inovação -, e estimulando a ação dialógica e democrática. Mais informações em:

<http://cidadeescolaaprendiz.org.br/>

http://aprendiz.locaweb.com.br/cidadeescolaaprendiz/wp-content/uploads/2011/10/bairro_escola-passo-a-passo.pdf

- **Gráfico 3** - Número de escolas que desenvolvem o macrocampo Comunicação e Uso de Mídias – Brasil (2008 a 2013)



Fonte: Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI/SEB/MEC

As demais regiões aparecem com índices mais modestos, porém demonstrando incrementos anuais no número de escolas que aderem ao macrocampo.

Outra análise diz respeito aos 10 Estados com maior número de escolas participantes do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias em 2013. Em primeiro lugar aparece o estado da Bahia, com 1.726 escolas, seguido por Minas Gerais, com 1.537 escolas e Rio de Janeiro, com 1.317 escolas. No total, foram cinco estados da Região Nordeste (BA, CE, MA, PE, PB), três estados da Região Sudeste (MG, SP, RJ), um estado da Região Sul (RS) e um da Região Norte (PA).

Conforme visto acima, são municípios localizados em regiões historicamente mobilizadas social e politicamente pelas ações de Comunicação Educativa, direcionando esforços para a construção de modelos inovadores que possam servir de referência para o maior número possível de escolas, educadores e educandos, reconhecendo o potencial transformador das tecnologias da informação e da comunicação no ambiente escolar.

- **Gráfico 4** - Estados com maior número de escolas participantes do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias em 2013 - Brasil



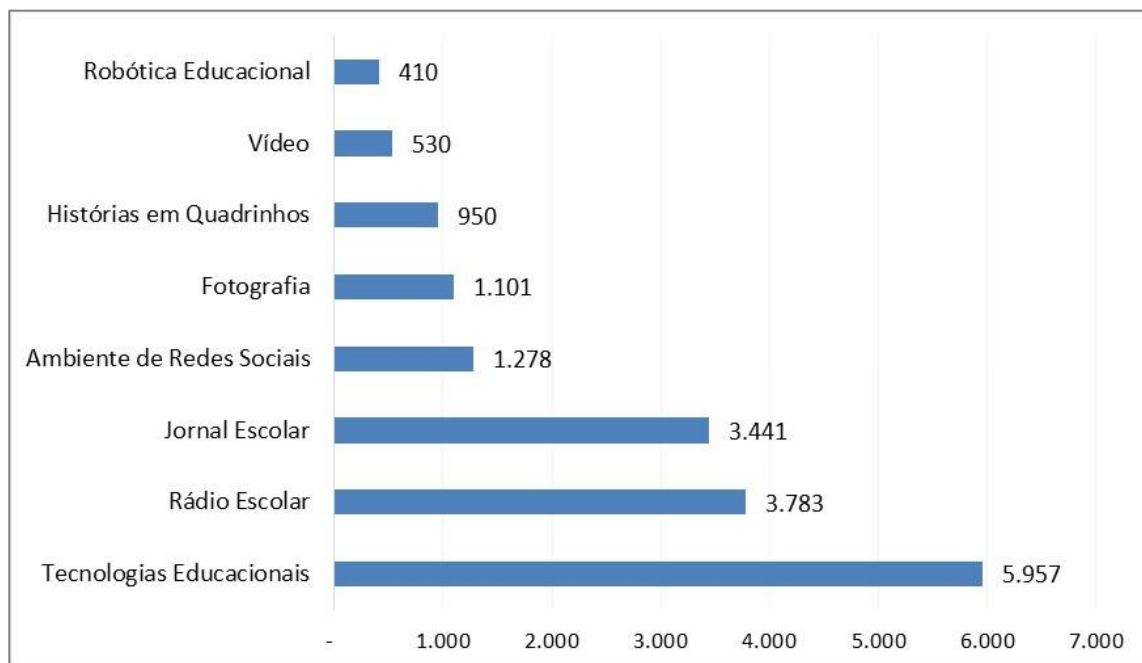
Fonte: Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI/SEB/MEC

Para finalizar, foram realizadas análises sobre as atividades mais solicitadas pelas escolas em 2013. Em primeiro lugar, aparece a atividade de Tecnologias Educacionais (incluída no PME em 2012). Com objetivo de auxiliar os gestores escolares, o MEC divulgou o Guia de Tecnologias Educacionais⁴³, composto pela descrição de cada tecnologia e por informações que os apoie a conhecer e a identificar aquelas que possam contribuir para a melhoria da educação em suas redes/unidades de ensino.

⁴³ Ao lançar, em 2008, o Edital de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais, o Ministério da Educação teve como objetivo avaliar e pré-qualificar tecnologias educacionais inovadoras produzidas por instituições e empresas públicas e/ou privadas. Estão todas relacionadas no Guia de Tecnologias Educacionais, que apresenta diversas opções condizentes ao macrocampo de Comunicação e Uso de Mídias. Ao escolher alguma das atividades de tecnologias educacionais vinculadas ao macrocampo de comunicação, as escolas também devem optar pela instituição que irá apoiá-la metodologicamente para efetivação das atividades junto aos estudantes. Estas escolas recebem formação e acompanhamento em serviço para coordenadores e monitores, assim como recursos de custeio e capital, para aquisição de materiais e equipamentos necessários às oficinas. As atividades podem ser feitas pelos participantes via web-aulas (em horários flexíveis); *e-grupo* e fóruns para postar/esclarecer dúvidas, obter as sequências didáticas (planos de aula) e materiais pedagógicos.

Mais informações disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_atual.pdf

- **Gráfico 5** - Número de atividades do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias realizadas pelas escolas em 2013 - Brasil



Fonte: Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI/SEB/MEC

Seguida da atividade de Tecnologias Educacionais, aparece a Rádio Escolar e o Jornal Escolar como oficinas mais solicitadas. Importante lembrar, porém, que a atividade de rádio, até o ano de 2012, sempre esteve em primeiro lugar dentre a opção das escolas participantes do macrocampo de Comunicação e Uso de Mídias⁴⁴.

Após essa breve contextualização sobre o histórico de execução do macrocampo de Comunicação e Uso de Mídias, que buscou trazer a evolução do campo ao longo dos anos, as localidades mais envolvidas com ações de comunicação e atividades mais requisitadas pelas escolas, apresentar-se-á a metodologia proposta por este trabalho.

⁴⁴ Análises realizadas pela pesquisadora Daniele Próspero (2013). Ela também sinaliza que o interesse pelo rádio escolar pode ser compreendido pela própria trajetória da Rádio Escolar no Brasil. Próspero (2013), ao citar Assumpção (1999, p. 31) lembra que, no Brasil, a história do rádio está intimamente relacionada com a radiodifusão educativa, inspirados pelo pioneiro do rádio brasileiro, Roquette Pinto.

CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como metodologia adotada nesta dissertação, optou-se trabalhar de forma integrada com os eixos teóricos propostos, tendo como horizonte a dialética sociocultural firmada nas inter-relações entre Educação e Comunicação. Por se tratar de um projeto de relevância social, porém localizado em um campo ainda pouco explorado no âmbito dos programas governamentais, foi necessário um estudo amplo sobre o tema da pesquisa (GIL, 2011).

4.1 Sobre a pesquisa Qualitativa nas Ciências Sociais

De acordo com Gil (2011, p.26), os métodos das pesquisas sociais têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais. Podendo-se definir pesquisa como o “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”, as pesquisas podem ser classificadas em três grupos: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que verificam hipóteses causais, também denominada pesquisa explicativa (GIL, 2011). Dada à convergência e propósitos desta pesquisa, foi escolhida a de tipo exploratória, complementada pela análise quantitativa dos dados obtidos na pesquisa a campo.

Habitualmente, as pesquisas exploratórias envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso. De acordo com o autor “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado essencialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2011, p. 27). Nesta perspectiva, Godoy (1995, p. 63) apresenta argumentos:

Quando estamos lidando com problemas pouco conhecidos e a pesquisa é de cunho exploratório, este tipo de investigação parece ser o mais adequado. Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados.

E complementa:

Nesse sentido, a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar. Após a definição da finalidade da pesquisa, faz-se necessário adotar o tipo de abordagem mais apropriada para atingir os objetivos da investigação. Assim, quando a finalidade da investigação é descritiva ou causal, a abordagem é quantitativa; quando a finalidade é explicar ou descrever um evento ou uma situação, a abordagem adotada deve ser a qualitativa. (GODOY, 1995, p. 63-64)

O enfoque qualitativo apresenta as seguintes características: o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados, não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos. O resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo (GODOY, 1995). De acordo com Freitas e Jabbour (2011, p. 10), a principal vantagem da abordagem qualitativa refere-se à profundidade e à abrangência, ou seja:

O valor das evidências que podem ser obtidas e trianguladas por meio de múltiplas fontes, como entrevistas, observações, análise de documentos, permitindo ao pesquisador detalhes informais e relevantes dificilmente alcançados com o enfoque quantitativo, admitindo também uma relação bem mais próxima e sistêmica do objeto de estudo.

4.2 Metodologia de Pesquisa: Estudo de Caso

De acordo com GIL (2011, p. 57), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante a outros tipos de delineamentos considerados”.

Complementando, para Yin (2001, p.32), o estudo de caso é uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Neste sentido, tendo por objetivo estudar o espaço de diálogo e as relações comunicativas que se estabelecem entre educadores e educandos na escola municipal Emília Ferreiro, o estudo de caso foi apontado como a proposta metodológica mais adequada.

Seguindo também os subsídios teóricos de Lüdke e André (1986, p. 13), que fazem uma discussão sobre a pesquisa em educação a partir de uma vertente qualitativa, o estudo de caso “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Neste sentido, Lüdke e André (1986, p. 18-19) apontam como características do método:

- Os estudos de caso visam à descoberta – mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo;

- Os estudos de caso enfatizam a interpretação no ambiente em que ele se situa;

- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda – o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação;

- Os estudos de caso permitem que o leitor, a partir da sua experiência de vida, associe os dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências;

- Os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social para que os leitores tirem suas próprias conclusões;

- Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

As autoras consideram que o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, já que a preocupação é retratar a complexidade de uma situação particular: “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. É por esta concepção que se optou trabalhar com o Estudo de Caso nesta pesquisa.

Nesse sentido, os materiais que serviram para análise na pesquisa (entrevistas, questionários e documentos) levaram em consideração o sujeito histórico incluído no conjunto de suas relações sociais, fornecendo as bases para uma interpretação dinâmica da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais e sociais (GIL, 2011, p.14).

4.2.1 Por que Belo Horizonte?

Esta pesquisa optou pelo estudo de caso de uma escola localizada no município de Belo Horizonte (MG), identificando e analisando suas experiências comunicativas no âmbito do Programa Mais Educação.

O motivo da escolha de Belo Horizonte se justifica por ter sido um dos municípios pioneiros no processo de implementação da política de Educação Integral no Brasil, fazendo da cidade uma referência na Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)⁴⁵. Integrando o grupo dos 13 municípios brasileiros que fazem parte da AICE, estabeleceu parcerias com ONGs, redes locais, faculdades e universidades públicas e privadas para a formação continuada em Educação Integral dos profissionais da educação da rede pública de ensino.

Para viabilizar o ideal de “cidade educadora” na perspectiva da Educação Integral, em 1995, Belo Horizonte iniciou uma experiência de educação diferenciada com o Programa Escola Plural, que visava à realização de uma educação que integrasse diversos saberes e atores da comunidade escolar.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), a Escola Plural se inseriu nos movimentos de renovação pedagógica que tiveram seu ápice em meados da década de 90, tendo em vista qualificar o atendimento educacional, sobretudo nas escolas públicas.

O Programa apresentou, dentre seus eixos norteadores, a reorganização dos tempos e espaços escolares que deveriam ser refletidos e organizados em função da demanda dos estudantes. A discussão coletiva entre os profissionais, pais e alunos acerca das questões da escola colocou a criança no centro do processo educativo, com objetivo de oferecer uma formação plena em todas as suas dimensões (política, cultural, social, ética e estética).

⁴⁵ De acordo com a AICE, a cidade educadora é um sistema complexo em evolução constante que dá prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente de sua população. A cidade é educadora quando reconhece, exerce e desenvolve, além de suas funções tradicionais (econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços), uma função educadora no sentido de assumir uma intencionalidade e uma responsabilidade em relação à formação, à promoção e ao desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e jovens.
Fonte: <http://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>

A garantia da pluralidade do conhecimento e a necessidade de se modificarem as relações tradicionalmente estabelecidas com o conhecimento são princípios presentes no Programa da Escola Plural que influenciam na construção de uma escola que se pretende inclusiva. Ou seja, a escola enquanto espaço de formação de sujeitos ativos e cidadãos emancipados deve buscar implementar uma concepção de conhecimento que se caracteriza pela pluralidade de suas dimensões. Tais dimensões se apresentam tanto sob a forma de conteúdos curriculares que privilegiam a cognição e possibilitam o acesso ao saber universal constituído na história do homem, quanto dos elementos que, expressos na socialização e na experiência cultural dos diversos grupos sociais, se mostram vitais para a construção das identidades dos sujeitos participantes do processo educacional. (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte)⁴⁶.

É nesse cenário que, em 2006, o município dá início ao Programa Escola Integrada (PEI), e em 2008, ao Programa Mais Educação⁴⁷. Ambas as iniciativas, na qualidade de políticas públicas de Educação Integral, apoiam-se e complementam-se na gestão dos recursos humanos, físicos e pedagógicos, potencializando os esforços para uma educação mais ampla, rica e significativa às crianças, jovens e adolescentes do município.

No ano de 2010, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-PBH) constituiu o Núcleo de Educomunicação, que integra a coordenação do Programa Escola Integrada/SMED, Gerência Educação, Direitos Humanos e Cidadania/SMED. Contando com a parceria da Associação Cidade Escola Aprendiz, executou uma série de ações formativas das equipes de monitores que atuam “na ponta”, ou seja, junto aos estudantes da rede.

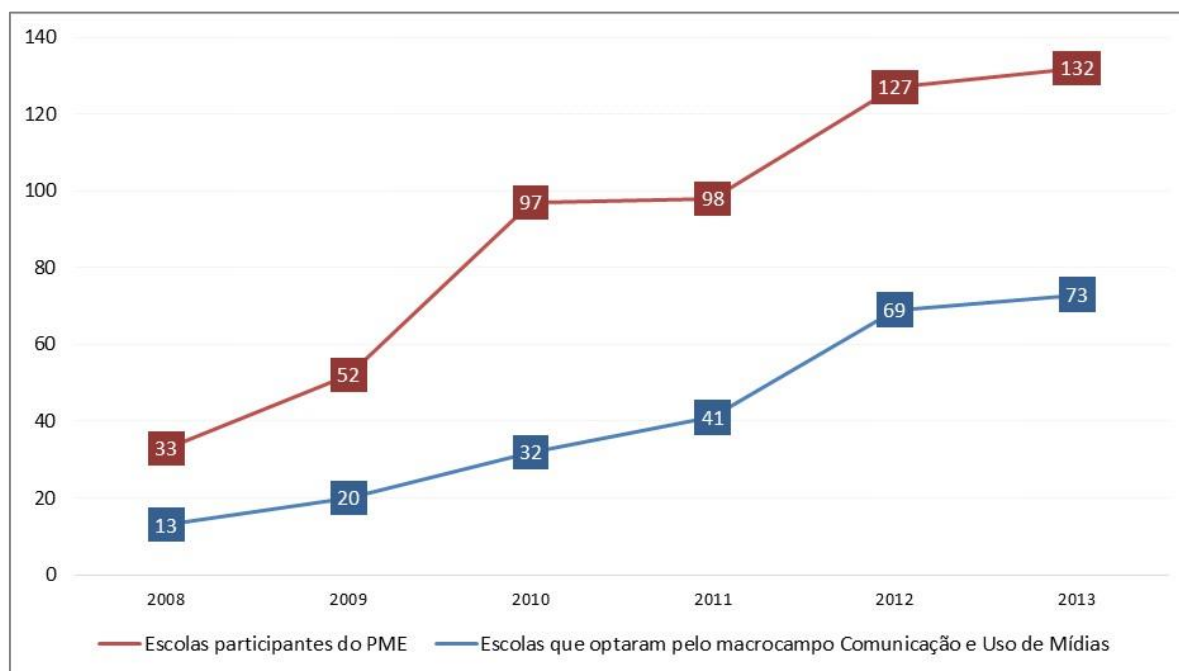
Na avaliação dos gestores locais do PME, o estímulo realizado pelo grupo de educadores ao longo dos anos tem incentivado as escolas a optarem pelo macrocampo. Isso porque se sentem seguras em desenvolver as atividades sabendo que, quando necessário, haverá uma equipe de apoio para auxiliá-las no desenvolvimento das ações de comunicação, como rádio, jornal, vídeo e histórias em quadrinhos.

⁴⁶ Disponível em <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>

⁴⁷ O Projeto Escola Integrada (PEI) é a política pública municipal de Belo Horizonte que se constitui como proposta pedagógica destinada ao desenvolvimento de ações educativas para crianças e jovens matriculados em escolas da Rede Municipal de Educação. No ano de 2006 a experiência foi de um “projeto piloto”, envolvendo sete escolas. Já em 2007, participaram da iniciativa 42 escolas. O avanço foi gradual e, atualmente, o programa Escola Integrada foi praticamente universalizado para toda a rede municipal de educação de Belo Horizonte, sendo ofertado para 184 escolas, do total de 193 que compõe a rede municipal de educação. Já o Programa Mais Educação, em execução desde 2008, está presente em 132 escolas da rede (fonte: Secretaria Municipal de Educação – SMED-BH).

Para melhor compreender o processo de evolução do PME no município – e mais especificamente a implementação das atividades de Comunicação e Uso de Mídias – segue relacionado abaixo o número de escolas municipais que participam do Programa Mais Educação que desenvolvem atividades propostas pelo macrocampo.

- **Gráfico 6** – Número de escolas da rede municipal de Belo Horizonte/MG participantes do PME ano a ano (2008 a 2013)



Fonte: Diretoria de Currículos e Educação Integral DICEI / SEB / MEC

Isso significa que, em 2013, do universo de 193 escolas da rede municipal de educação, 132 participam do PME (69%), das quais 73 escolas desenvolvem ações de Comunicação Educativa (38% do total).

Percebe-se, assim, que a Educação Integral está alinhada ao projeto de cidade educadora do qual Belo Horizonte faz parte, lançando novos olhares para ampliação dos tempos e espaços educativos, movidos pela ressignificação das relações entre aprendizagem, saberes e culturas.

Neste contexto, sinalizamos o estudo de caso da Escola Municipal Emilia Ferreiro (EMEF), escolhida por se apresentar como experiência significativa de Comunicação Educativa, além da disponibilidade das fontes em participarem da pesquisa (dirigente, coordenação e monitores do Programa Mais Educação).

Trata-se de uma escola que manifesta uma identidade institucional fortemente vinculada a projetos no campo das Comunicações e Mídias, com destaque para a “Rádio Emiliana”, em andamento desde 2007.

São iniciativas que demonstram singularidade com os propósitos desta pesquisa e recebem grande estímulo e suporte pedagógico tanto da Coordenação de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação (SMED-PBH) quanto da equipe gestora da escola.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram:

- 1) Estudantes envolvidos nas práticas de Comunicação Educativa da E. M Emília Ferreiro que desenvolvem atividades de rádio há pelo menos seis meses – 26 participantes.
- 2) Dirigente da escola e Coordenadora do Programa Mais Educação na escola – 2 participantes.
- 3) Monitores que desenvolvem as atividades de Comunicação e Uso de Mídias na escola – 2 participantes.
- 4) Coordenadores do Programa Escola Integrada na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-PBH) – 3 participantes.

Dessa forma, o objetivo foi compreender os processos de mediação entre educadores e educandos nas oficinas de Comunicação e Uso de Mídias e, seguidamente, configurar as oportunidades e desafios para a consolidação dos espaços de diálogo na E.M Emília Ferreiro⁴⁸.

⁴⁸ Com objetivo de preservar o anonimato da escola e a integralidade dos atores envolvidos na pesquisa, optou-se por criar nomes fictícios tanto para a **unidade escolar** quanto para os **participantes da pesquisa**, sendo eles: coordenação do PME na Secretaria Municipal de Educação, direção da escola, coordenadora do PME na escola, monitores, colaboradores e estudantes.

4.4 Instrumentos para Coleta de Dados

Como instrumentos de pesquisa para coleta de dados foram realizadas entrevistas por pautas⁴⁹, aplicação de questionários semi-estruturados e análise documental dos materiais produzidos pelos estudantes no âmbito das atividades de Comunicação e Uso de Mídias, mais especificamente no projeto da Rádio Escola (“Rádio Emiliana”).

De acordo com Fraser e Gondim (2004, p.140):

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante.

Gil (2011, p.109) menciona que a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais, e se apresenta bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas fazem, creem, esperam ou desejam, bem como suas explicações ou impressões acerca de determinado tema.

Para a realização da pesquisa de campo, previamente estabelecemos contato via telefone e e-mail, e sinalizadas as datas disponíveis, foram agendadas as entrevistas. Estas foram elaboradas de forma semiestruturada e seguiram uma pauta com pontos pré-estabelecidos de acordo com o referencial teórico, orientadas por uma relação de pontos de interesse que a pesquisadora desejou explorar ao longo de seu curso.

Foi um processo realizado por meio do diálogo face a face com a fonte de informação e teve duração média de 60 minutos. Desta etapa participaram: 1) direção; 2) coordenação do Programa Mais Educação, 3) monitores envolvidos nas atividades de Comunicação e Uso de Mídias e 4) estudantes da escola; totalizando sete pessoas.

⁴⁹ Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento, autorizando a utilização dos dados fornecidos para fins de pesquisa e trabalhos acadêmicos. Os termos encontram-se no Apêndice F deste trabalho.

Além de conceder entrevistas, esses participantes também responderam ao questionário formulado especialmente para a equipe de gestão da escola. Também foram convidados a participar os três coordenadores responsáveis pelo Programa Mais Educação e Escola Integrada da Secretaria Municipal de Educação (SMED-PBH), que pela experiência de gestão no município de Belo Horizonte e de acompanhamento das atividades de Comunicação e Mídias junto às escolas da rede, puderam contribuir significativamente na qualificação desta pesquisa.

Todos os depoimentos foram registrados em um gravador de áudio portátil tanto para servir como comprovação das falas quanto para viabilizar transcrições e futuras análises desta e de outras pesquisas que venham a ser desenvolvidas⁵⁰.

No presente trabalho, transcrevemos “ipsis litteris” os depoimentos, buscando enriquecer ainda mais as análises presentes nos tópicos dedicados à descrição e análise do uso do rádio na EMEF, como também a pesquisa no capítulo dedicado à análise dos questionários sobre o envolvimento dos estudantes nas atividades de comunicação.

Para Fraser e Gondim (2004), o número de entrevistados não interfere no resultado. O que se deve ter em mente é que, permanecendo as informações em uniformidade de pesquisa e análise, uma quantidade maior de entrevistas não melhora necessariamente a qualidade ou conduz a sua maior compreensão. Dessa maneira, a atenção esteve firmada na qualidade das entrevistas e não sobre o número de entrevistados.

Para complementar, também foram aplicados questionários semi-estruturados. De acordo com Gil (2011, p.121), construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões mais específicas. As respostas às questões apresentadas é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características do público pesquisado. De acordo com o autor, o questionário apresenta uma série de vantagens que podem enriquecer as entrevistas, tais como:

- Possibilita atingir um grande número de pessoas;
- Garante o anonimato das respostas;
- Permite que as pessoas respondam no momento em que julgarem mais pertinente;
- Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do espectro pessoal do entrevistador.

⁵⁰ Foram coletadas aproximadamente seis horas de gravação registradas em áudio. Atualmente, os arquivos digitalizados estão disponíveis no acervo da FE-UNB. Já o roteiro com as perguntas abertas se encontra disponível nos Apêndices C, D e E deste trabalho.

A elaboração do questionário foi realizada com questões fechadas e abertas, contemplando um espaço reservado a outras informações relevantes, utilizado para apreender informações implícitas/latentes do discurso dos entrevistados.

Dessa forma, os estudantes da E.M Emília Ferreiro, que se envolvem diretamente com as atividades de Comunicação (rádio escolar), responderam o questionário no intervalo das aulas, sendo acompanhados pelo monitor de Comunicação e Uso de Mídias que apresentou a pesquisadora ao grupo. No total, 26 estudantes que participaram desta etapa, sendo 16 meninas e 10 meninos na faixa etária dos 10 aos 15 anos.

A partir dos documentos adquiridos na “Rádio Emiliana”, foi realizada a análise documental de algumas peças de comunicação produzidas pelos estudantes, tendo como objetivo verificar quais foram os principais temas de interesse que os mobilizaram, como eles se expressaram, para quem gostariam de falar e com quem. Para Lüdke e André (1986), a análise documental funciona como complemento para outras técnicas, seja para complementar informações ou mesmo para descobrir aspectos novos do que está sendo pesquisado.

4.5 Organização dos Dados

Inicialmente, realizou-se uma leitura do material coletado e a transcrição das entrevistas. A estratégia utilizada para depuração dos dados foi organizar os materiais coletados de acordo com eixos principais, orientados pelos objetivos do trabalho e fundamentados na teoria estudada.

A primeira etapa do processo de organização dos dados concentrou-se no *tratamento quantitativo dos dados*. Esses dados, adquiridos por meio do questionário, foram tabulados e, em seguida, organizou-se questões agrupadas por objetivos específicos. Essa lógica permitiu um estudo amplo dos dados disponíveis nos questionários.

A segunda etapa foi dedicada ao *tratamento qualitativo* dos dados graças à análise dos conteúdos das entrevistas, que empreendeu esforços para compreensão da experiência dos espaços de diálogo na Escola Municipal Emília Ferreiro. Para isso, as entrevistas foram transcritas e revisadas, sem que ocorresse alteração do sentido da fala dos entrevistados.

O objetivo amplo da análise foi procurar sentido e compreensão dos conteúdos expressos nas falas dos entrevistados, nas observações e nos documentos e textos adquiridos nos dados coletados. Para isso, durante as entrevistas e aplicação dos questionários, procuramos anotar comentários e contemplar aspectos sutis relatados pelos sujeitos da pesquisa.

O que realmente foi falado constitui a base empírica, mas a análise buscou ir além da aceitação do seu valor aparente. Neste sentido, Bauer e Gaskel (2002, p. 85), afirmam que “ao ler as transcrições, são lembrados aspectos da entrevista que vão além das palavras e o pesquisador quase que revive a entrevista. Esta é uma parte essencial do processo e é por isso que é muito difícil analisar entrevistas feitas por outras pessoas”.

Após a coleta e sistematização dos dados obtidos em ambas as etapas, os materiais foram organizados de acordo com eixos descritivos definidos à luz do referencial teórico e, em seguida, relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa. Dessa forma, os eixos iniciais de análise foram assim definidos:

- Os espaços de diálogo constituídos na EMEF;
- Os processos de mediação entre educador-educando para a prática das atividades de Comunicação e Uso de Mídias;
- A autonomia crítica dos educandos que participam das atividades de Comunicação e Uso de Mídias, seus desafios e oportunidades.

Elaborados os eixos analíticos e organizados os conteúdos, realizamos outras operações antes de chegar à conclusão. São apresentadas por Laville e Dionne (1999) três estratégias de análise e de interpretação qualitativas: emparelhamento, análise histórica e construção iterativa de uma explicação.

No emparelhamento, busca-se associar os dados obtidos a um modelo teórico, com a finalidade de compará-los. Na análise histórica, caso particular da estratégia anterior, utiliza-se um quadro teórico explícito para elaborar um roteiro sobre a evolução da situação focalizada, aplicando-se a pesquisas longitudinais.

Na construção iterativa de uma explicação, elabora-se, de forma progressiva, uma explicação lógica do fenômeno em estudo, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. Nesta pesquisa, sempre que a teoria prévia permitiu, buscamos aplicar a construção iterativa de uma explicação.

Assim, para a sistematização dos dados, optou-se por organizar as informações obtidas com base nos conceitos estudados no referencial teórico para, em seguida, relacioná-las aos objetivos específicos da pesquisa, organizados nos eixos de análise: Diálogo, Mediação Educador-Educando e Autonomia Crítica.

No presente trabalho, *diálogo* é um conceito crucial, sendo utilizado em diversos momentos nas questões propostas pelo questionário e também identificado constantemente nas entrevistas com os profissionais responsáveis pela gestão e operacionalização do Programa Mais Educação (diretor, coordenador pedagógico e monitor das oficinas de comunicação).

De acordo com a Escola de Diálogo de São Paulo⁵¹, etimologicamente o termo "Diálogo" resulta da fusão das palavras gregas *dia* e *logos*. Dia significa "através". Logos foi traduzida para o latim como *ratio* (razão). Mas assume vários outros sentidos, como "palavra", "expressão", "fala", "verbo" e, principalmente, "significado" propriamente dito.

Dessa maneira, o Diálogo é uma forma de fazer circular sentidos e significados. Isso quer dizer que quando o praticamos, a palavra liga em vez de separar. Reúne em vez de dividir. Assim, o Diálogo não é um instrumento que busca levar as pessoas a defender e manter suas posições, como acontece na discussão e no debate. Ao contrário, sua prática está voltada para estabelecer e fortalecer vínculos e ligações, e a formação de redes; para a identificar, explicitar e compreender os pressupostos que dificultam a percepção das relações. Daí o nome de "redes de conversação", proposto para as experiências de reflexão conjunta, geração de ideias, educação mútua e produção compartilhada de significados. (Escola de Diálogo de São Paulo)

Sem deixar de mencionar Paulo Freire, teórico que estabelece os pensamentos fundantes deste trabalho, *diálogo* é o elemento chave onde o educador-educando se estabelecem como sujeitos com iguais possibilidades de ação no processo pedagógico. Freire comenta seu entendimento a respeito do diálogo:

Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber. (GADOTTI, 1996, p.86.)

⁵¹ Informações disponíveis em: <http://www.escoladedialogo.com.br/>

Freire ilustrou essa concepção, durante conversa com Sérgio Guimarães (apud GADOTTI, 1996, p. 87-88), lembrando um fato que ocorreu na periferia de Belo Horizonte, numa comunidade eclesial de base, quando a Secretaria de Educação do Estado ali realizava uma ampla consulta chamada Congresso Mineiro de Educação:

- O adolescente presente na palestra afirma: “Nunca nos perguntam sobre o que queremos aprender. Pelo contrário, sempre dizem o que a gente deve estudar”.

- Paulo Freire coloca a seguinte questão: “O que é estudar?”

- O adolescente responde: “Em primeiro lugar, não se estuda só na escola, mas no dia-a-dia da gente.”

E contou a seguinte história: “dois homens iam numa camioneta carregando frutas. De repente se defrontaram com um atoleiro. O que dirigia parou a camioneta. Desceram os dois. Tentaram conhecer melhor a situação. Atravessaram o atoleiro pisando de leve no chão sob a lama. Depois, discutiram um pouco. Juntaram pedaços de galhos secos e pedras com os quais forraram o chão. Finalmente atravessaram sem dificuldade o atoleiro. Aqueles homens estudaram”, disse ele. “Estudar é isso também.”

Paulo Freire concluiu, então, que os alunos, quando chegam à escola, também têm o que dizer e não apenas o que escutar.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. (FREIRE, 2005, p.90)

Assim, o diálogo é incompatível com a autossuficiência. Para evitar tais distorções, é sempre necessário buscar a essência da ação dialógica, que se qualifica na relação entre interlocutores predispostos a trocar informações, construir conhecimentos e fortalecer vínculos.

Para dialogar, o essencial é reaprender a ouvir. Ouvir é um processo ativo, em que aquele que ouve participa da qualidade da fala que está sendo construída; uma fala que é ouvida empaticamente atinge profundidades muito maiores. Essa qualidade ativa do ouvir fica evidente na pergunta: você já tentou falar alguma coisa a alguém que realmente não quer ouvir? Ouvir é, no Diálogo, pelo menos tão importante quanto falar. (Escola de Diálogo de São Paulo)

Nessa perspectiva, de acordo com a Escola de Diálogo de São Paulo, a postura dialógica promove:

- A inclusão da subjetividade corretamente compreendida, ou seja, a percepção dos fenômenos e seu relato conforme experienciados por cada um;
- A abertura de um campo comum em que é possível produzir e compartilhar significados, ainda que extremamente diferentes ou até contraditórios;
- A ampliação desse campo compartilhado, tornando possível produzir novas ideias e visões sobre a realidade, através de uma conexão com o particular e o geral, com as partes e a totalidade;
- A criação e fortalecimento dos vínculos entre as pessoas, bem como a melhora na qualidade do "cimento social" dos relacionamentos;
- O aprendizado de maneiras de lidar com o automatismo concordo-discordo e outros vícios vindos da conversação habitual — cartesiana, competitiva e pouco abrangente.

Já o conceito de *mediação* ocupa a centralidade nos estudos do pesquisador colombiano Jesus Martín-Barbero. Conforme vimos em capítulos anteriores, ao julgar inaceitáveis as análises dos meios de comunicação que concebem o receptor como ser passivo, em uma dinâmica que ignora os conflitos, as contradições, as formas de dominação e de transformação do meio social, Martín-Barbero desenvolve um modelo teórico-mediativo dos processos comunicacionais.

Ou seja: oferece as condições para a superação da dicotomia entre receptor passivo-ativo, e “aponta para um campo simbólico de natureza representativa existente entre o emissor e o receptor, um espaço preenchido pela mensagem, a qual será configurada com múltiplas variáveis” (DANTAS, 2008, p.2).

A experiência e a complexidade de conteúdos provenientes do encontro entre o emissor e receptor é que ditam a forma como a mensagem será absorvida pelo receptor, como explica o próprio pesquisador: “A verdadeira proposta do processo de comunicação e do meio não está nas mensagens, mas nos modos de interação que o próprio meio transmite ao receptor. Assim, o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 55).

Dantas (2008, p.4) busca complementar essa afirmação, apontando que a variedade das mediações diz respeito aos aspectos:

- Estruturais (classe social, experiências, conhecimentos, família, etc.);
- Institucionais (escola, igreja, política, esporte, etc.);
- Conjunturais (modo de enxergar a vida, acervo cultural, etc.);
- Tecnológicos (televisão, rádio, cinema, etc.). É através deles que é possível compreender a interação entre produção e recepção ou entre lógicas do sistema produtivo e lógica dos usos.

Dessa forma, o ato de mediar passa a compreender um conjunto de estratégias de comunicação em que, ao participar, o ser humano se representa a si próprio e o seu entorno, proporcionando uma significativa produção e troca de sentidos. Para o desenvolvimento do educando, as interações com o outro ser social são, além de necessárias, fundamentais, pois delas emergem signos e sistemas simbólicos responsáveis pelo transporte de mensagens da própria cultura.

O terceiro conceito basilar desta pesquisa é *autonomia*, que segundo Gadotti, (1997) significa autodeterminar-se, auto realizar-se, – “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei). Assim, autonomia significa autoconstrução, autogoverno. De acordo com o autor, o debate atual da autonomia escolar enraíza-se no processo dialógico de ensinar dos primórdios da filosofia grega.

No diálogo entre Sócrates e Menón acerca da questão “se a virtude podia ser ensinada”, numa praça de Atenas, o mestre Sócrates insiste que o escravo Menón deve procurar, nele mesmo, a resposta. Educar significa, então capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia. A escola, no ideal de Sócrates, deveria instituir-se toda ela em torno da autonomia. Seu método: o diálogo. (GADOTTI, 1997, p.10)

Neste sentido, Gadotti (1997) coloca ênfase ao ressaltar que o movimento anti-autoritário na educação não é recente.

Podemos dizer que o educador humanista italiano Vittorino da Feltre (1378-1446) é um precursor da moderna escola anti-autoritária. Em sua escola chamada “La Casa Giocosa” (A Casa Alegre), numa época em que predominavam os métodos autoritários da escolástica, centrados no mestre, Da Feltre propunha métodos ativos com a participação direta dos alunos. Da mesma forma, as críticas satíricas de François Rabelais (1495-1553), aos métodos escolásticos, contribuíram para o desenvolvimento das ideias de “autogoverno” na pedagogia, ideias que influenciaram Montaigne (1533-1592) e John Locke (1632-1778). Para Montaigne o problema da educação se situa no interesse do aluno pelos estudos que seria tanto maior quanto maior fosse a sua participação na escolha dos conteúdos. (GADOTTI, 1997, p.11)

O autor menciona que, segundo Jesus Palácios, a oposição às relações e métodos autoritários “tem por eixo central a exaltação da liberdade da criança e do grupo no qual a criança está integrada” (PALÁCIOS apud GADOTTI, 1997, p.10). Dessa forma, compreende-se que a concepção de autonomia está sempre associada à ideia de liberdade, que se constitui por meio do diálogo emancipador. Outro eixo relacionado ao conceito de autonomia é a *participação*, etapa fundamental da Comunicação Educativa e que se refere ao processo em que os jovens influenciam, compartilham o controle e a responsabilidade das decisões, planos e recursos que os afetam.

A partir dessa organização em eixos conceituais foi possível relacionar os dados aos objetivos propostos por esta pesquisa, viabilizando a análise das informações que seguem apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO V - Organização e Análise dos Dados

Após a análise documental e das entrevistas realizadas junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED-PBH) e à equipe gestora da E.M Emília Ferreiro⁵², foi possível compreender o processo de implementação da política pública de Educação Integral (PME), sob a perspectiva das ações que assinalam a interface comunicação e educação no município de Belo Horizonte.

A pesquisa, com duração de três dias, também foi fundamental para viabilizar a imersão no cotidiano da escola, sendo possível traçar o histórico da E.M Emília Ferreiro (desde o seu surgimento até os dias atuais), possibilitando a esta pesquisadora conhecer *in loco* as diferentes experiências de Comunicação Educativa no espaço escolar.

Portanto, sob a luz do referencial teórico proposto, serão apresentados os resultados obtidos por meio da sistematização das pesquisas quantitativas (questionários) e qualitativas (entrevistas), com objetivo de identificar como se configuram os “espaços de diálogo” entre educadores e educandos para a prática das atividades de Comunicação e Uso de Mídias no âmbito do Programa Mais Educação.

5.1 Articulação entre o Programa Mais Educação, o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” e a política pública educacional de Belo Horizonte

A partir das entrevistas com os gestores municipais e equipe responsável pela coordenação do Programa Mais Educação na E.M Emília Ferreiro, foi possível observar que o município de Belo Horizonte se estabelece como cenário profícuo de estímulo às ações que se colocam na interface educação/comunicação. Desde 2006, existem iniciativas da própria Secretaria Municipal de Educação (SMED-PBH) na área da Comunicação e Uso de Mídias, associando esforços junto à ONGs, universidades públicas e privadas.

⁵² Em diversos momentos, o termo “equipe gestora” compreende não apenas a direção e coordenação do Programa Mais Educação, mas também os monitores das atividades de Comunicação e Mídias. Atores que ocupam importância central na operacionalização do PME e desempenham funções essenciais na prática de Comunicação Educativa da E. M Emília Ferreiro.

Conforme citado anteriormente, a SMED-PBH contou com a parceria da Associação Cidade Escola Aprendiz, de São Paulo, para a realização de um programa de formação dos gestores escolares, com objetivo de assessorar diretamente os monitores bolsistas, agentes culturais e coordenadores do PME que trabalham no campo da Comunicação Educativa. Para operacionalizar tal projeto, organizou-se um grupo de trabalho responsável pela elaboração dos parâmetros que norteiam todas as atividades de comunicação no âmbito dos Programas de Educação Integral de Belo Horizonte, partindo das bases filosóficas e epistemológicas da Educomunicação.

Como consequência deste processo, foram definidas diretrizes específicas referentes às atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” para as escolas da rede municipal. Estas diretrizes, contidas no documento “Parâmetros da Educomunicação”, qualificam as propostas comunicativas do município partindo da centralidade do estudante como protagonista do seu processo de construção do conhecimento e o estímulo constante ao protagonismo juvenil, empoderamento e autonomia crítica.

Segundo os gestores responsáveis pelo Programa Mais Educação na SMED-PBH, o documento enfatiza que as atividades devam ser implementadas no contexto da comunicação comunitária, dialogando com os interesses do grupo ao qual a escola pertence, imersa em um determinado tempo e espaço, refletindo suas lutas, interesses e contradições.

Em entrevista concedida para a equipe do Aprendiz durante o processo de construção das diretrizes, Neusa Repulho, então Secretária Municipal de Educação da cidade, afirmou que a escolha em focar o trabalho na área de Comunicação Educativa se justifica pela possibilidade de discussão, análise e reflexão diante da história e da cultura de cada comunidade em que as escolas estão inseridas. A gestora diz que a rede municipal priorizou nessas atividades o processo criativo gerado pelo diálogo entre alunos, educadores e comunidade, explorando as várias linguagens artísticas e tecnológicas. “Queremos qualificar as oficinas, conseguindo assim maior interesse e participação dos alunos, não apenas como receptores, mas principalmente como propositores das atividades e discussões a serem realizadas” (apud PRÓSPERO, 2013, p. 226).

As diretrizes sinalizam que é somente a partir de uma pesquisa sobre *com quem e para quem* a comunicação está direcionada, qual é a linguagem e mídia mais adequada, que podem decidir quais serão os produtos gerados: vale “boca-a-boca”, jornal mural, blogs, rádio – qualquer meio e linguagem que faça sentido naquele lugar, para aquelas pessoas.

Dessa forma, o documento estabelece como princípios (2012, p.4-5):

- Direito à comunicação: democratização do acesso à informação e liberdade de expressão;
- Construção de uma comunicação significativa: transformação de informação em conhecimento; construção de uma relação de pertencimento dos alunos em relação à escola, a partir da comunicação;
- Horizontalidade: ser, ao mesmo tempo, emissor e receptor das informações, de forma que os alunos se reconheçam como seres presentes nos meios de comunicação e possam ter abertura para o diálogo na escola;
- Construção coletiva e colaborativa: possibilidade de construir uma comunicação em conjunto, de forma cooperativa, a partir da visão de vários atores;
- Autonomia: reconhecimento do valor da opinião de cada um perante o grupo e possibilidade de fazer escolhas a partir do olhar crítico das mídias;
- Protagonismo: inserção ativa do sujeito no processo educativo. O educando é reconhecido como alguém que produz e não consome somente a informação. O aluno é o produtor de mídia e de informação e é ele quem dá sentido ao que é comunicado.

Dentre seus objetivos, constam:

- Despertar a consciência crítica, ampliando o olhar e o repertório das crianças e dos adolescentes por meio das ferramentas de comunicação;
- Criar condições para que as crianças e os adolescentes desenvolvam habilidades e competências nas linguagens de comunicação e expressão (letramento, autonomia e conhecimento das ferramentas de comunicação);
- Ampliar o vocabulário e a leitura de mundo (consciência crítica) dos alunos;
- Fortalecer os vínculos dos alunos com a escola e com a comunidade a partir da produção coletiva e colaborativa de veículos de comunicação.

Estratégias utilizadas:

- Focar o processo e entender o produto como o resultado de um processo educativo qualificado;
- Criar condições para que os alunos usem e se apropriem dos equipamentos de comunicação da escola;

- Criar espaços de diálogo com toda a comunidade escolar e a comunidade do entorno, usando as diversas ferramentas de comunicação;
- Promover o diálogo entre os participantes de uma oficina, de forma que eles sintam abertura para se colocar, expor suas opiniões e se sentirem emissores e não apenas receptores de informação;
- Articular o conteúdo desenvolvido nas oficinas do Ensino Regular com as oficinas da Escola Integrada;
- Circular pelo território e identificar potenciais comunicativos por meio de mapeamento que possa resultar em ações concretas;
- Dialogar com a identidade cultural do território e potencializar a relação de pertencimento das crianças e adolescentes com a escola/território;
- Ampliar o olhar em relação às ferramentas de comunicação, compreendendo que elas vão desde uma rádio e um jornal, até uma simples conversa com um padreiro;
- Aproximar-se das instâncias democráticas da escola, como grêmios, conselhos escolares e reuniões pedagógicas para que essas sirvam como espaço de diálogo, de forma que as crianças e adolescentes passem a pautar questões relacionadas à escola nessas instâncias.

Durante a realização da pesquisa, foi possível observar que o discurso da Educomunicação foi internalizado pelos três coordenadores que integram o grupo “Educomunicação e Artes”. Trata-se não apenas da apropriação da Comunicação Educativa em sua dimensão conceitual, mas da concretude que as diretrizes ganham na dimensão prática, ou seja, no dia a dia das escolas municipais de Belo Horizonte. Abaixo, segue relato contido na entrevista concedida pela Coordenadora do Programa Mais Educação na SMED-PBH.

O nosso trabalho foca a autonomia dos meninos para que os projetos sejam deles e não dos monitores. Exatamente pela diversidade de atores e a alta rotatividade das equipes, garantir a autonomia dos alunos é fundamental para que os projetos sejam deles e não dos monitores ou professor comunitário. Trabalhamos o perfil de cada escola e respeitamos os desejos, as diversidades de cada comunidade escolar. E devemos respeitar a expressão singular que surge por meio do vídeo, da rádio, do jornal. (Laura, coordenadora do PME na Secretaria Municipal de Educação).

Com objetivo de promover tal concepção dialógica das ações de comunicação junto às escolas da rede municipal de Belo Horizonte, a SMED-PBH contratou atores com formação e/ou experiência na área, e que tivessem facilidade de trabalhar na interface educação / comunicação junto aos professores e monitores. Estes atores foram chamados de *agentes culturais*. Atualmente, são 18 agentes envolvidos nos encontros de formação e capacitação, divididos entre os eixos de Educomunicação, Teatro e Intervenção Artística.

De acordo com a necessidade das escolas e a demanda de seus monitores e estudantes, são realizados encontros semanais *in loco*, visando efetivar os processos dialógicos nas atividades de comunicação e despertar a atuação da criança e do jovem como protagonistas do conhecimento, responsáveis por trilhar seu percurso educativo com apoio do educador. Nestas situações, o agente cultural identifica se a necessidade está em fortalecer a relação escola-comunidade; a mediação educador-educando na sala de aula; a conexão entre o turno regular, conteúdos curriculares e as atividades “complementares”, etc. Com base nesse diagnóstico, desenvolve um trabalho contínuo junto à comunidade escolar.

Outra iniciativa são os encontros de formação na própria Secretaria Municipal de Educação, que busca fomentar discussões a respeito dos desafios e oportunidades da Comunicação Educativa – tendo como base o diagnóstico elaborado pelos agentes culturais.

Nestes encontros, o núcleo de Educomunicação da SMED-PBH propõe cinco momentos de reflexão e trabalho a serem realizados pelos monitores junto aos estudantes.

1º - Sensibilização: momento para acolher os participantes, apresentar a proposta de atividade do dia e criar um ambiente favorável ao trabalho coletivo;

2º - Problematização: identificar o que os estudantes sabem sobre o tema abordado, para então problematizar as questões, considerando os conhecimentos prévios que o grupo traz durante a oficina. É imprescindível que o tema seja introduzido com clareza e ouvir com atenção as opiniões e impressões de todos os participantes;

3º - Aprofundamento: introdução de novos conteúdos para enriquecer a discussão, despertando a postura ativa e crítica dos estudantes. Esta etapa pode contar com a apresentação de vídeos, jogos, imagens, brincadeiras, palestrantes que conheçam a temática em maior profundidade, etc.;

4º - Prática: a atividade prática é extremamente importante, e não se resume no produto final a ser apresentado. A SMED-PBH reforça que fundamental é organizar o grupo para que todos vivenciem plenamente todo o processo de elaboração, discussão, reflexão proposta pela atividade;

5º - Sistematização: momento de avaliação da atividade, coletando críticas e elogios, desafios e aprendizados gerados. O importante é falar sobre o trabalho prático. Ex: se a proposta do dia foi elaborar uma vinheta, no momento da sistematização é fundamental que o educador estimule os alunos a externalizarem suas opiniões, regatando o processo e assumindo consciência crítica de cada etapa vivenciada.

Por meio da pesquisa, notamos que a intencionalidade educativa das ações de Comunicação e Uso de Mídias em Belo Horizonte são amplamente divulgadas pela equipe de Educomunicação da SMED-PBH⁵³, e a adesão das escolas aos encontros de formação são contínuas e permanentes. São diretrizes que buscam superar o enfoque meramente instrumental dos meios de comunicação e estabelecer um ecossistema comunicativo amplo, transversal e democrático entre todos aqueles que atuam na comunidade escolar.

Nesse contexto, segue abaixo o estudo de caso da já mencionada Escola Municipal Emília Ferreiro.

5.1.1 História da Escola Municipal Emília Ferreiro (EMEF)

Em 1946 foi decretado o funcionamento do Grupo Escolar Emília Ferreiro⁵⁴, inicialmente uma escola da rede estadual. Até o final da década de 60, o grupo funcionava em um pequeno prédio no bairro “Aeroporto”. Tendo em vista a ampliação do atendimento para estudantes de 1ª a 4ª série pelo Governo do Estado, a E.M Emília Ferreiro passa a absorver a demanda de crianças de quatro a seis anos, tornando-se “polo de instrução pré-escolar”.

Em 1995, com a implantação do Programa Escola Plural⁵⁵, a escola passou a oferecer a quinta série e o ensino noturno com suplência de primeira à quarta série. Em 1999, completou-se o ensino fundamental.

⁵³ De acordo com a SMED-PBH, os programas de formação em Educomunicação são realizados desde 2010, por meio de encontros pontuais realizados nas escolas que desenvolvem atividades de Comunicação e Mídias (de acordo com a necessidade da comunidade escolar) e encontros trimestrais realizados na Secretaria Municipal de Educação. No total, já foram ofertados (aproximadamente) 50 programas de formação na perspectiva da Comunicação Educativa / Educomunicativa.

⁵⁴ Durante o processo de redação desta pesquisa, também foram necessárias informações complementares da escola, disponibilizadas pela direção, coordenadora do PME e monitores de Comunicação e Mídias via contato telefônico e e-mail.

⁵⁵ De acordo com Glauro Miranda (UFMG), a proposta da Escola Plural foi uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-PBH), considerada inovadora por muitos, polêmica por outros, por ter procurado romper com a cultura tradicional da escola pública, implementando uma concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, que levava em conta múltiplas dimensões da formação da pessoa humana e na qual as crianças das classes populares tivessem condições de ser bem-sucedidas.

Em 2007, a EMEF passa a funcionar com turmas de turno integral, por meio do Projeto Escola Integrada, financiado pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte (SMED- BH). Já o Programa Mais Educação é iniciado em 2008. Desde então, ambos os programas trabalham de forma complementar em termos de recursos financeiros, infraestrutura e gestão, estando sob responsabilidade de uma coordenadora com dedicação exclusiva aos programas.

5.1.2 A Educação Integral na Escola Municipal Emília Ferreiro (EMEF)

Conforme já mencionado, o Programa Escola Integrada (PEI) é uma iniciativa da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e possui uma equipe central ligada à Secretaria Municipal de Educação (SMED-PBH) que coordenada todo o desenvolvimento do trabalho pedagógico relacionado à Educação Integral. No segundo semestre de 2006, algumas escolas receberam o convite para integrarem o projeto piloto do programa, na qual se incluía a Escola Municipal Emília Ferreiro.

Entretanto, desde 2005 a escola já desenvolvia ações de Educação Integral por iniciativa própria. O critério básico era a vulnerabilidade social e a necessidade de maior apoio pedagógico (reforço escolar) às crianças e jovens do Ensino Fundamental e Médio, conduzindo-os ao desenvolvimento de habilidades apontadas como críticas (leitura, escrita e matemática), tendo como objetivo alcançar a melhoria da aprendizagem e desempenho nas avaliações de larga escala.

Em outubro de 2006, quando a SMED-PBH propôs o projeto piloto da Escola Integrada (PEI), com objetivo de ampliar a iniciativa anteriormente citada, o coletivo de professores da EMEF decidiu não participar tendo em vista que necessitavam garantir uma melhor organização interna da escola para a adesão.

No início de 2007, ao organizar o planejamento estratégico do ano, o coletivo voltou a discutir o PEI, uma vez que, naquele momento, o Programa foi apresentado pela SMED-PBH contemplando novas questões e adequações feitas ao projeto piloto. Após uma série de discussões e reflexões teórico-práticas, foi aprovada a participação da E.M Emília Ferreiro no programa. Em 2008, iniciou-se o Programa Mais Educação.

Para otimizar as ações da política de Educação Integral, a Prefeitura de Belo Horizonte construiu um grande plano de convênios com universidades e faculdades da cidade, o que gerou

a oferta de um leque variado de oficinas, com graduandos dos cursos de: Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Ciências Biológicas; Cinema e Audiovisual; Comunicação Social; Design Gráfico; Gestão Ambiental; Gestão de Recursos Humanos; História; Jornalismo Multimídia; Moda; Pedagogia; Publicidade e Propaganda; Sistemas de Informação, entre outros.

Estes jovens denominados “bolsistas”⁵⁶ são, até hoje, orientados por professores e técnicos das instituições de ensino superior e remunerados por meio de bolsa auxílio oferecida pela universidade. A jornada básica semanal de trabalho é de 20 horas semanais, sendo 12 horas para trabalho com os alunos, 4 horas para planejamento dentro da escola e 4 de formação e orientação na universidade.

A opção da E.M Emília Ferreiro foi trabalhar exclusivamente com bolsistas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), já que as instituições estão, fisicamente, muito próximas. Além disso, esse acordo facilitou bastante o trânsito dos bolsistas e permitiu à Universidade acompanhar mais de perto a experiência de Educação Integral na escola.

Assim foi feito durante os primeiros anos e, dessa forma, a gestão do programa contou com grupos de discussão e de apoio da Pró-reitoria de Extensão, da coordenação geral e dos coordenadores pedagógicos do PEI locados no Centro Pedagógico da Faculdade de Educação da UFMG.

Nesse contexto, em 2008 foi estabelecido o projeto “A formação em serviço e continuada de Professores do Ensino Fundamental no âmbito do Programa Escola Integrada”, desenvolvido pela UFMG em parceria com a E.M Emília Ferreiro.

De acordo com Gebara (2009), membro da equipe de coordenação pedagógica do Projeto, a proposta articulou ações desenvolvidas pela escola a partir da discussão do seu PPP. Um dos pontos trabalhados foi o risco das ações de Educação Integral entrarem na cisão de “atividades regulares e atividades complementares”, que ao invés de estarem conectadas ao currículo e promoverem uma ampliação das oportunidades educativas dos educandos, poderiam apenas suplementar aquilo que os professores não conseguiram trabalhar no seu cotidiano junto aos alunos, ou simplesmente se justaporem atividades/oficinas sem um planejamento intencional.

⁵⁶ Os bolsistas atuam, desde 2008, junto aos monitores responsáveis pelas atividades do Programa Mais Educação / Escola Integrada. Porém, como as ações de Comunicação e Uso de Mídias já estão consolidadas e bem estruturadas, recebendo acompanhamento diário do monitor Francisco, os bolsistas passaram a trabalhar com outras oficinas de Educação Integral oferecidas pela escola.

Dessa forma, o grupo de pesquisa da UFMG realizou reuniões com a direção da escola para a organização do trabalho a ser executado, seguidas de observações das práticas em sala de aula e das oficinas conduzidas pelos bolsistas da Universidade.

A discussão do PPP e a articulação do “turno e contraturno” foram realizadas por meio de encontros com o coletivo de profissionais da instituição, juntamente com aqueles envolvidos nas atividades de Educação Integral, no *locus* onde a prática se desenvolvia, tendo, assim, caráter de formação em serviço desses profissionais, bem como dos bolsistas.

Gebara (2009, p.5) menciona que a intenção do projeto de criar um cenário mais estruturado de concepções e de práticas educativas foi atingido, no qual os novos atores puderam se inserir de forma mais consciente no “contraturno”, favorecendo o enriquecimento das experiências para as crianças e adolescentes e, ao mesmo tempo, trazendo maiores contribuições para a formação pessoal e acadêmica dos alunos estagiários da Universidade.

A professora/pesquisadora relata também que estes momentos de discussão possibilitaram uma maior consciência sobre as concepções norteadoras da Educação Integral na escola, contribuindo para refletir sobre suas práticas, formas de organização e sua gestão.

Complementando o trabalho dos bolsistas universitários, existe o trabalho dos “agentes culturais” contratados pelo próprio orçamento escolar – com dedicação variável entre 30 horas e 40 horas semanais.

A diretora da EMEF mencionou (durante a pesquisa realizada a campo) que, a princípio, são contratados para esta função membros da comunidade em que se situam as escolas; pessoas com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc.

Existe também na E.M Emília Ferreiro o serviço de voluntariado e apoio às ações de Educação Integral, atividade normalmente desenvolvida pelas mães de alunos, com dedicação e carga horária flexível. O serviço de voluntariado é de grande importância para a escola, cumprindo com atividades diárias como: auxiliar na organizar as filas do almoço, na entrada e saída de estudantes da escola, na organização dos intervalos, entre outras atividades.

Toda a equipe de voluntários, bolsistas e monitores (agentes culturais) fica sob a gestão da Professora Comunitária. Trata-se de uma educadora concursada, responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa, desempenhando a função de Coordenação Geral do programa.

Por meio de conversas informais realizadas na escola durante o período da pesquisa, a coordenadora relacionou algumas de suas atribuições:

- Acompanhar e avaliar o trabalho dos bolsistas e monitores;
- Organizar a grade de horários, articulando as atividades curriculares às atividades “complementares”;
- Realizar a conexão entre escola e comunidade, contribuindo no mapeamento dos potenciais locais (espaços educativos, parceiros de projetos, serviços públicos, entre outros);
- Participar das reuniões, formações e eventos realizados pelas secretarias e entidades de apoio;
- Garantir a organização e infra-estrutura para o desenvolvimento do Programa;
- Planejar e organizar o deslocamento das crianças e adolescentes entre os vários espaços onde o programa é desenvolvido;
- Dialogar com os professores, coordenação pedagógica e com a SMED-PBH.

Assim, está concentrada na professora comunitária a responsabilidade por grande parte dos elementos necessários à execução do Programa Mais Educação. Para a consolidação da iniciativa, a diretora da EMEF conta que foi necessário adequar espaços internos da escola, ampliar salas de aula e serviços oferecidos aos estudantes de Educação Integral.

Esses fatores, por vezes, trouxeram dificuldades para a execução do programa, como, por exemplo, a localização da escola Emília Ferreiro, situada em áreas de risco social. Houve também a falta de interesse, rejeição ou aceitação limitada do coletivo da escola (professores e funcionários), bem como da comunidade local. (Helena, diretora da E.M Emília Ferreiro).

Esse quadro de desafios e dificuldades foi amenizado com o tempo, possibilitado avanços nas ações de Educação Integral da EMEF. Ao longo dos anos, foram desenvolvidas diversas oficinas, como: Rádio, Jornal, Capoeira, Espanhol, Orientação de estudos, Arte–Educação Ambiental, Teatro, Intervenção Artística, Música e Informática. Assim, gradativamente, foi-se ampliando a capacidade de atendimento e, a cada dia, eram incorporados novos monitores, bolsistas e estudantes aos programas de Educação Integral.

Além da rotina das oficinas, a escola procurou envolver todos os participantes do programa em eventos internos, como Mostra de Cultura da E.M Emília Ferreiro; Programa

Horizonte da Cidadania e a Mostra de Mini Curtas (organizados pela SMED-PBH), entre outros.

Para alcançar objetivo da Educação Integral, a escola promoveu visitas e passeios que proporcionassem momentos lúdicos e de lazer. Visitou-se o estádio do Mineirão, o Parque Lagoa do Nado, o Parque Ecológico, a orla da Lagoa da Pampulha para soltar pipa, jogar bola, tirar fotos, desenhar e cantar. Além disso, os estudantes foram ao cinema, ao teatro, ao Palácio das Artes, à Estação Ecológica da UFMG, à Biblioteca Pública e ao Museu de Arte Contemporânea de Inhotim. (Helena, diretora da E.M Emília Ferreiro).

Percebe-se, assim, uma grande mobilização de esforços humanos, financeiros, estruturais e operacionais para a concretização do programa de Educação Integral proposto pela E.M Emília Ferreiro. Um conjunto complexo de ações que demandam parcerias entre diversos setores e atores públicos e da sociedade civil, para que as atividades adquiram um jeito próprio de acordo com a identidade escolar.

5.1.3 O perfil dos estudantes

A direção da escola relata que os estudantes da E.M Emília Ferreiro são, em sua maioria, crianças e jovens provenientes das vilas (favelas) e bairros adjacentes, como Jaguará, Aeroporto, Universitário e Indaiá. Em sua maioria, são estudantes que vieram com suas famílias do interior do estado em busca de melhores condições de vida e trabalho. Grande parte deles vive com a mãe ou com avós, que em geral são os responsáveis pelo sustento da família.

De acordo com a direção da escola, uma parcela significativa desses alunos e de suas famílias é assistida por programas sociais, sendo estes, para muitos, a única fonte de renda. Poucos pais possuem registro profissional em carteira assinada, e costumam exercer atividades de baixa remuneração e que exigem pouca qualificação.

No turno da manhã concentra-se um número maior de crianças procedentes das vilas. Já no turno da tarde há um grande número de alunos oriundos de outras regiões, pertencentes em sua maioria as camadas médias do bairro.

No documento orientador da escola, disponibilizado a esta pesquisadora, relata-se sobre uma demarcação de classe social que diz respeito à convivência, na maioria das vezes conflituosa, entre os alunos que moram nas vilas, em barracos coberto com lonas, cujas condições de sobrevivências são muito precárias, e os alunos que moram nos bairros considerados de classe média.

Dessa forma, a rotina escolar do primeiro turno já se destacou como espaço propício à exteriorização de violências que ocorrem por meio da intimidação (*bullying*), da ameaça e da coerção. Entretanto, a direção da escola sinaliza que essa situação se amenizou com o passar do tempo, por meio de encontros, reflexões e muito diálogo entre professores, estudantes e suas famílias, tendo melhora significativa após o início dos programas de Educação Integral. Ainda assim, conflitos dessa natureza ainda consomem tempo e energia da equipe gestora da escola.

Outro aspecto relevante na E.M Emília Ferreiro é que, em todos os ciclos – inclusive na EJA – há alunos portadores de necessidades especiais (síndrome de down, paralisia cerebral, deficiência auditiva e visual, autismo, hiperatividade, tetraplegia, paraplegia).

Os gestores da EMEF relatam que toda a comunidade escolar se mobiliza para desenvolver atividades diversas de forma a incluí-los, na tentativa de superar as diferenças e limitações daqueles estudantes. No entanto, a ausência de formação específica dos professores nesta área faz com que o trabalho pedagógico se torne extremamente desafiador, sem contar com a infraestrutura da escola, ainda não totalmente adequada às necessidades destes alunos.

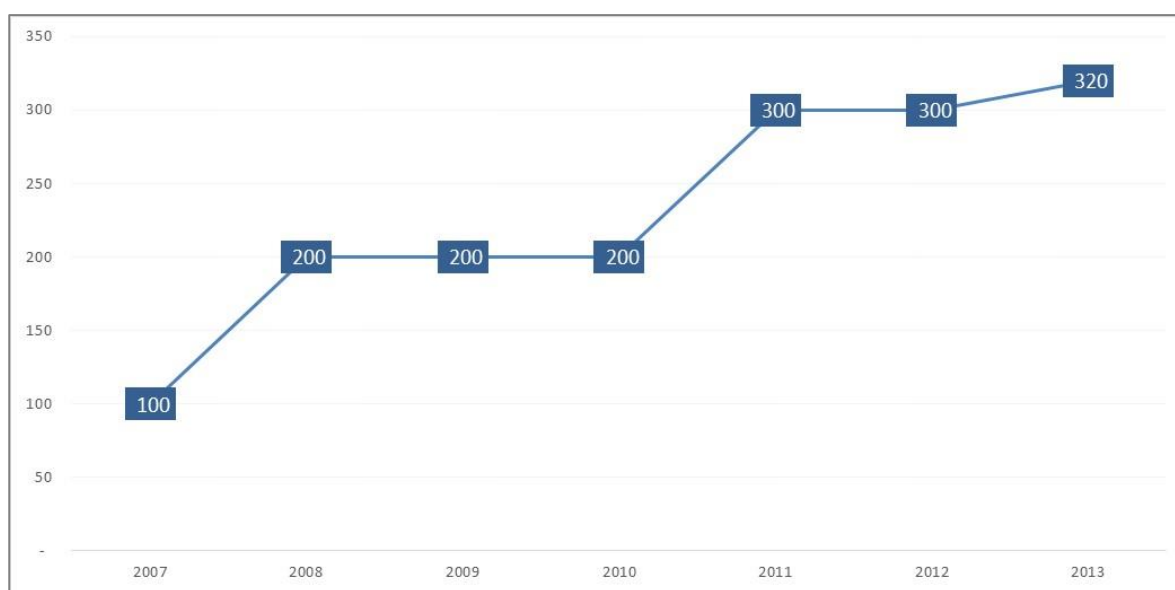
Tendo como base os números informados pela escola, atualmente estão matriculados 720 estudantes do Ensino Fundamental, em três turnos de funcionamento, sendo que 300 estudantes que participam das atividades de Educação Integral, por meio do Programa Mais Educação e Escola Integrada.

Nos turnos da manhã e da tarde, a escola oferta os três ciclos de formação completos, com alunos na faixa etária de 06 a 16 anos. Referente às turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estão no período matutino 70 alunos, no vespertino, 20 alunos e no período noturno 94 alunos.

Os alunos do Ensino Fundamental estão organizados no período da manhã em 04 turmas correspondentes ao terceiro ano do segundo ciclo (somando 90 alunos), e 260 alunos correspondentes ao terceiro ciclo, organizados em 10 turmas.

No período da tarde somam-se 260 alunos correspondentes ao primeiro ciclo, que estão organizados em 12 turmas. Também estão 145 alunos correspondentes ao primeiro e segundo anos do segundo ciclo, organizados em 06 turmas.

- **Gráfico 7** - Progressão de alunos da E. M Emília Ferreiro participantes do Programa Escola Integrada / Mais Educação (em números):



Fonte: Escola Municipal Emília Ferreiro

A coordenadora do PME relata que, ano a ano, a escola amplia sua oferta de vagas à escola de “turno integral”. Entretanto, a demanda existente de alunos interessados ainda supera a oferta, pois a E. M Emília Ferreiro ainda encontra limitações de espaço (infraestrutura) e corpo docente para desenvolver as atividades propostas pelos programas.

5.1.4 Os funcionários da Escola Municipal Emília Ferreiro

A escola conta hoje com 60 professores (sendo sete coordenadores de Ciclos de Formação), 1 TSE (Técnica Superior de Ensino, cargo ocupado por pedagogo), 1 bibliotecário, 3 auxiliares de biblioteca, 1 secretária, 4 auxiliares de secretaria, 7 auxiliares na cantina, 8 na limpeza, 1 gestora administrativa financeiro, 6 monitores bolsistas e 4 monitores das atividades

de educação integral, 1 coordenadora do Programa Mais Educação – além da diretora e vice-diretora.

Em relação aos professores, todos são graduados em diferentes áreas de formação. Há vários especialistas, cinco mestres e uma doutoranda. Em sua maioria são moradores do bairro e demonstram grande envolvimento e sensibilidade aos desafios da escola e problemas sociais enfrentados pelos estudantes⁵⁷.

5.1.5 Relação Escola-Comunidade

A direção da E.M Emília Ferreiro afirma que a relação que vem sendo construída entre a escola e a comunidade, especialmente junto aos pais e familiares dos alunos, é de compromisso e parceria, sendo decisiva no processo de permanência das crianças e jovens na escola. A proposta é compartilhar com os familiares a responsabilidade pelo processo educativo.

A diretora relata que os conselhos e encontros avaliativos são momentos em que as famílias têm liberdade para analisar, criticar e propor mudanças no trabalho pedagógico. Além disso, em diversas ocasiões, alunos e pais solicitam ajuda da escola para resolver dificuldades de seus familiares: obter encaminhamento para atendimento médico, alimentos, roupas e até mesmo acompanhamento em casos de detenção policial. A contribuição da escola acontece sempre que possível, buscando compreender que as dificuldades sociais vivenciadas pelas crianças e jovens ultrapassam os muros da escola.

Nesse sentido, a E.M Emília Ferreiro trabalha em parceria com o Conselho Tutelar e o Programa de Liberdade Assistida, na tentativa de solucionar e/ou amenizar as demandas sociais, econômicas e emocionais dos alunos e seus familiares.

Referente à interação escola-comunidade promovida pela EMEF observam-se diversas iniciativas como eventos, oficinas de artes, passeios ciclísticos, semana literária e campeonatos esportivos. O objetivo é realizar encontros entre a comunidade escolar, alunos e seus familiares para que juntos e de forma cooperativa, participem das atividades e favoreçam experiências que estimulem a afetividade, o respeito e a diversidade.

⁵⁷ Fonte: Escola Municipal Emília Ferreiro (EMEF)

Como exemplo de ações junto à comunidade, há registros de passeatas e manifestações pela Implantação do Parque Ecológico do Brejinho (espaço abandonado pela gestão municipal e localizado ao lado da escola).

Foram realizadas visitas técnicas de alunos à área, encontros de professores e diretores com membros comunitários, ONGs e entidades envolvidas no Projeto. Em 2009 foi realizada a “Caminhada pela Paz”. No ano de 2011, em conjunto com outras duas escolas do bairro, e se organizou o “Passeio sobre Rodas” cujo tema era *A defesa das águas*. Em 2012 ocorreu o movimento “Pampulha Limpa” e a mobilização pelo combate ao mosquito da dengue.

5.1.6 O Currículo e a organização do Trabalho Pedagógico

No texto elaborado para o Caderno “Rede de Trocas – Uma Experiência em Movimento”⁵⁸ (SMED-PBH), a Escola Municipal Emília Ferreiro busca enfatizar o aspecto produtivo e interativo do currículo. São estas diretrizes que hoje sustentam o Projeto Político-Pedagógico da EMEF ⁵⁹.

Nossa concepção atual baseia-se no currículo visto como artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Entendendo-o como todas as experiências e conhecimentos construídos pelos estudantes no cotidiano escolar, através tanto do currículo explícito quanto do currículo oculto, não tem sentido, dentro dessa acepção, falar-se em atividades extracurriculares”. (Caderno “Rede de Trocas” - experiência E. M Emília Ferreiro, 2001, p.19)

⁵⁸ O Caderno de Experiências “Rede de Trocas” constituiu-se numa estratégia de formação docente, desenvolvida pelo CAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação – que utiliza o relato de experiência como instrumento de formação de professores. Os textos produzidos pelos docentes e gestores escolares foram posteriormente editados na forma de “Cadernos de Relatos” e “distribuídos às escolas da rede.

⁵⁹ O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Emília Ferreiro se inspira fortemente nos registros consolidados pelos seus gestores e educadores no Caderno “Rede de Trocas”, publicado em 2001 pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Atualmente, o PPP está em processo de consolidação, mas a direção da escola afirmou que todos os elementos referentes à organização curricular e ao trabalho pedagógico, expressos no Caderno “Rede de Trocas”, foram absorvidos para a redação do atual documento, com provável publicação em 2014.

E complementa:

Na E.M Emília Ferreiro, o currículo é constituído por meio da interação, da convivência, das trocas sociais, culturais, políticas, éticas e estéticas entre alunos e professores. O que existe é um currículo vivo que permeia todo o processo educativo. Nesta perspectiva, os alunos são considerados “sujeitos de sua aprendizagem”: sabem o que vão fazer, para quê e como, contribuem para que o espaço escolar seja, efetivamente, um espaço vivo de interações, voltado para a formação de sujeitos ativos, participativos e reflexivos. (Caderno “Rede de Trocas” - experiência E. M Emília Ferreiro, 2001, p.18).

Apesar da concepção sociocultural do seu PPP, a gestão escolar da E. M Emília Ferreiro relata que nem sempre foi assim. Inicialmente, tanto no diurno quanto no noturno, o trabalho curricular e pedagógico estava organizado em tempos e espaços rígidos.

Cada professor cumpria uma determinada carga horária, participava das reuniões pedagógicas e utilizava o restante do seu tempo para trabalhos individuais. Tal ordenação por áreas dava o tom aos processos pedagógicos e algumas iniciativas de trabalho coletivo esbarravam na rigidez dos tempos e espaços da escola.

Diante dessa realidade, alguns profissionais da EMEF começaram a questionar se aquele modelo seria o mais adequado às necessidades dos alunos. Após uma série de debates e reflexões, sob orientação da Secretaria Municipal da Educação (SMED-PBH), a escola caminhou para a constituição de equipes de trabalho por *ciclos de formação*.

Neste modelo, que se iniciou no Programa Escola Plural, haveriam mais possibilidades de concretizar princípios como: garantia da continuidade do processo de formação dos educandos, respeito aos ritmos de aprendizagem e às diversidades culturais, respeito às vivências próprias de cada idade de formação. Nesse processo o aluno é considerado em suas diferenças de ritmos, gênero, raça classe e experiências/vivências culturais.

Entre os processos avaliativos estavam presentes as provas, os exercícios, os trabalhos individuais e de grupo, os conselhos de classe, mas sem a dimensão controladora e classificatória. A partir do uso desses instrumentos, os professores poderiam acompanhar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Miranda (2007, p.64):

A organização em ciclos significou uma nova lógica de organização dos tempos escolares. Os conteúdos curriculares deixaram de orientar a organização das séries e os educandos passaram a ser seus eixos orientadores. Os conteúdos escolares e a distribuição dos tempos e espaços passaram a submeter-se a um objetivo central mais plural: a formação e a vivência sociocultural próprias de cada faixa de idade dos educandos. O tempo escolar passou a ser mais flexível, mais longo e mais atento às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos socioculturais. O respeito à organização de turmas por idades deveria facilitar as interações e favorecer a construção de identidades mais equilibradas.

Na E.M Emília Ferreiro, a lógica dos Ciclos de Formação constituiu-se da seguinte forma:

- Primeiro Ciclo: alunos de 6, 7 e 8 anos de idade (antigas 1º, 2º e 3º séries).
- Segundo Ciclo: alunos de 9, 10 e 11 anos de idade (antigas 4º, 5º e 6º séries).
- Terceiro Ciclo: alunos de 12, 13, 14 anos (antigas 7º, 8º e 9º séries).

Para cada quatro turmas são mobilizados seis professores (incluindo um coordenador eleito por ciclo). O módulo das aulas é de 60 minutos, o intervalo é de 20 minutos.

Os educadores têm, em média, 1/3 do seu tempo de trabalho fora da sala de aula, e semanalmente realizam encontros pedagógicos. Estes profissionais trabalham com as mesmas turmas se reúnem quinzenalmente por um período de duas horas com objetivo de compartilhar ideias e definir estratégias que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Entretanto, a escola atesta que:

Sempre que necessário esses tempos podem ser alterados em função de uma atividade planejada, como exemplo, oficinas de leitura e escrita, horário de brincadeiras, oficinas de rádio, jornal, informática, assembleias, reuniões com os pais, projetos em sala de aula etc. Essa flexibilidade possibilita um trabalho mais coletivo entre os professores, bem como a mobilidade dos alunos, reforçando a constituição dos ciclos. (Caderno “Rede de Trocas” - experiência E. M Emília Ferreiro, 2001, p.13)

Esse tipo de organização estabelece também que os estudantes tenham uma turma de referência dentro do seu ciclo, porém não será sempre a mesma ao longo do ano. Os reagrupamentos são constantes dentro dos ciclos e tem como objetivo possibilitar uma maior convivência entre os alunos. Os critérios para os reagrupamentos podem ser aleatórios (como a primeira letra do nome) ou visando atender um objetivo específico proposto pelos coordenadores do ciclo e grupo de professores.

Sintetizando a proposta Político-Pedagógica da E.M Emília Ferreiro, a organização do trabalho em ciclos é pautada pelo:

- Trabalho coletivo e formação de equipes de trabalho por ciclo;
- Coordenadores eleitos para cada ciclo;
- Tempo de trabalho fora de sala;
- Alguns ciclos rompem com a organização por área, outros não. Porém, todos favorecem aulas com temas transversais, como literatura e geografia, história e matemática, etc.;
- As equipes de trabalho dos ciclos podem articular projetos comuns;
- Reuniões semanais de coordenadores de ciclo e professores;
- A retenção devido ao baixo desempenho só acontece no final de cada ciclo, caso aprovada pela coordenação pedagógica e direção.

Apesar do esforço para transversalizar o trabalho em sala de aula, o rompimento com a rigidez das áreas ainda não está consolidado. Tanto a diretora quanto a coordenadora pedagógica do Programa Mais Educação / Escola Integrada relatam que dentre os obstáculos, está a resistência de alguns professores neste desafio interdisciplinar. Porém, existem trabalhos coletivos que apontam a sua intencionalidade pedagógica para novas formas de organização curricular.

A principal conquista deste esforço tem sido a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, uma articulação encorajada por meio dos Programas Escola Integrada e Mais Educação, com destaque às oficinas de Comunicação e Uso de Mídias.

5.2 A experiência de Comunicação Educativa na Escola Municipal Emília Ferreiro (EMEF)

A E.M Emília Ferreiro está caracterizada pelas ações no campo da comunicação como estratégia para potencializar as práticas pedagógicas e enriquecer as experiências educativas de crianças, jovens e adolescentes.

A “Rádio Emiliana” ainda se constitui como a principal forma de expressão comunicativa da escola, porém outras plataformas são pontualmente utilizadas com objetivo de estimular novos talentos, incentivar o protagonismo infanto-juvenil e possibilitar a vivência de processos democráticos mediante a participação dos estudantes nas atividades da escola e da comunidade em que vivem. É o caso do jornal escolar (formato fanzine) e da produção de vídeos, experiências que serão relatadas a seguir.

5.2.1 Experiências de Jornal Escolar e Vídeo na E.M Emília Ferreiro

A ideia de produzir um fanzine surgiu em 2012, tendo sido materializada em maio de 2013. O projeto, que por enquanto publicou apenas uma edição, foi realizado por alunos de faixa etária entre 12 e 15 anos que participavam de oficinas de Artes Aplicadas, em co-parceria com a equipe da “Rádio Emiliana”. As atividades aconteciam no “contraturno” das aulas regulares, uma vez por semana, com duração de 3 horas.

A formação do grupo ocorreu por meio da manifestação de interesse dos alunos em participar da oficina, compondo uma equipe de 12 estudantes.

O processo de elaboração do fanzine foi orientado pela seguinte proposta metodológica⁶⁰:

1. Pesquisa sobre diferentes temas de interesse dos estudantes, orientados pela monitora de Artes Aplicadas;
2. Formação dos grupos de trabalho;
3. Escolha dos títulos e elaboração do roteiro. Cada grupo ficou responsável por uma seção / matéria do fanzine;

⁶⁰ Fonte: Escola Municipal Emília Ferreiro (EMEF).

4. Seleção e montagem das imagens pelos estudantes;
5. Projeto gráfico e montagem do boneco pelos estudantes, com apoio da monitora;
6. Reprodução, impressão e distribuição do material;
7. Apresentação do tema e divulgação da proposta aos alunos da escola através de inserções na “Rádio Emiliana”;
8. Avaliação do processo e do produto: discussão em grupo; entrevistas e pesquisas de opinião.

Inicialmente, a monitora Teresa Santos (na época responsável pela oficina) relata que o grupo produziu uma extensa pesquisa e estudo de mídias impressas (jornais, revistas, folders postais), ressaltando as particularidades de cada mídia, seus conteúdos, posicionamento político, seu público alvo, linguagem e projeto gráfico. A partir daí, os alunos identificaram seus temas de interesse e fizeram intervenções na escola (murais, entrevistas, *quiz*), com objetivo de sensibilizar a comunidade escolar.

Foi disponibilizada em local estratégico uma caixa para sugestões, comentários e contribuições de colegas e professores. A monitora relata que material obtido por meio desta pesquisa foi utilizado na confecção do fanzine pelos estudantes participantes do projeto.

Em seguida, o processo de elaboração dos textos passou pelas etapas de definição temática pelos estudantes, definição de objetivos, edição e prazo para publicação. A função da monitora foi de mediadora / articuladora entre os conteúdos temáticos e os conteúdos expressos no fanzine.

Um momento importante foi o grupo definir o tipo de material necessário para a confecção do fanzine, que utilizou papel, cola, tesoura, revistas para colagens, fotografias, canetas, lápis de cor. O formato escolhido foi em estilo “revista”. Para a primeira edição, foram impressos 100 exemplares, com recursos da própria escola. O público alvo compreendeu toda a comunidade escolar.

As etapas da diagramação e ilustração (layout) foram manuais, também de responsabilidade dos estudantes. A monitora ficou responsável por fazer a revisão do texto e correção ortográfica junto aos alunos. Ela relata que também houve muita contribuição externa de colegas que não participavam diretamente do fanzine, mas tiveram função central para enriquecer o projeto. Como exemplo, a equipe da “Rádio Emiliana”, que auxiliou produzindo ilustrações e também divulgando a iniciativa para toda a comunidade escolar.

Verificamos que nesta primeira edição do Fanzine E.M Emília Ferreiro a temática sobre estilos musicais ocupou importância central, e foi abordada de diferentes maneiras, como quadrinhos, poesias, contos, colagens e desenhos.

A monitora relata que com o andamento do projeto, os alunos demonstraram, gradativamente, o empenho para novas pesquisas nas disciplinas regulares. Para a disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, foi possível explorar a produção de textos, abrangendo o caráter criativo e prático da língua – atributos que nem sempre ficam claros nas aulas expositivas sobre os temas mais comuns da disciplina. Ademais, ressalta o reconhecimento externo obtido pelos jovens que participaram do projeto e a elevação de auto-estima (dentro e fora da sala de aula).

Mesmo com o impacto positivo gerado pela iniciativa, a monitora conta que devido à intensidade de atividades, passeios externos relacionados ao Programa Mais Educação / Escola Integrada, além de provas, avaliações e simulados, os estudantes foram gradualmente diminuindo sua participação, de maneira que o projeto foi descontinuado em 2014.

Já a produção de vídeo ocorreu no ano de 2011, quando a E.M Emília Ferreiro participou do 1º Festival de Mini-Curtas promovido pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte. As escolas foram convidadas a produzir vídeos de aproximadamente um minuto, buscando revelar e estimular novos talentos do audiovisual e incentivar o protagonismo infanto-juvenil mediante a participação dos estudantes nas atividades da escola e da comunidade em que vivem.

No caso da E.M Emília Ferreiro, os roteiros foram escritos pelos estudantes e editados em conjunto com o monitor de Comunicação e Uso de Mídias, da Coordenadora do PME / PEI e da direção da escola. Em 2011, foi escolhida a temática do futebol e a reforma do estádio do “Mineirão” para Copa do Mundo de 2014. A produção optou pela categoria “documentário”.

A escola participou apenas desta edição, mas pontualmente as produções de vídeo acontecem, especialmente em datas comemorativas. O monitor Francisco (responsável pelas atividades de Comunicação e Uso de Mídias) aponta que a principal dificuldade para a condução periódica das oficinas de vídeo é a disponibilidade de tempo, pois até 2014 não havia um monitor específico para organizar as atividades junto aos estudantes, e o seu trabalho ficava dividido entre a “Rádio Emiliana” e as demais intervenções midiáticas.

Portanto, dentre os meios de comunicação utilizados na escola, a Rádio continua sendo a proposta de Comunicação Educativa realizada de maneira contínua, consistente e pedagogicamente orientada por profissionais especializados na área, com objetivo de fomentar o protagonismo infanto-juvenil e colaborando para a melhoria da capacidade expressiva dos estudantes.

5.2.2 A experiência da “Rádio Emiliana”

A rádio escolar da E.M Emília Ferreiro iniciou suas atividades em 2007, no mesmo ano em que foi implantado o Programa Escola Integrada (PEI). Na época, a escola já possuía equipamentos básicos para a operacionalização da rádio. Em 2009, recebeu os materiais referentes ao Programa Mais Educação (PME), ampliando seu parque tecnológico em 1 Microsystem com toca CD; 1 Mesa de som; 1 Microfone de corpo metálico; 1 Microfone sem fio; Gravador digital com porta USB; 2 Fones de ouvido; 2 Conjuntos de Caixa Ativas e Passivas 150 Watts. Além disso, equipou seu estúdio com um computador, possibilitando a edição de programas e gravação das produções em CD.

Uma das dificuldades iniciais se constituiu em realizar as oficinas de rádio em uma pequena sala (espaço 2m x 2m), o que significava um grande desafio para a equipe de monitores, que desejavam incluir todos os alunos que manifestavam interesse pela atividade. Em 2008, o espaço foi reformado, ampliando sua capacidade de atendimento para até 10 estudantes por turno.

Fator crucial para o grande entusiasmo da E.M Emília Ferreiro em relação às oficinas foi a oportunidade de contarem com a ex-monitora (e atual colaboradora⁶¹) Márcia, jornalista e radialista que implementou a atividade de rádio na EMEF. Esta profissional ficou responsável exclusivamente pelas atividades de rádio, orientando os alunos e monitores em período integral.

⁶¹ Márcia esteve dedicada às atividades de Comunicação e Uso de Mídias na E. M Emília Ferreiro de 2008 a 2010. No final daquele ano, recebeu a proposta para compor a equipe de Educomunicação e Artes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, onde trabalhou até 2013. Atualmente coordena uma iniciativa de rádio comunitária na cidade e colabora com a gestão da “Rádio Emiliana” e demais ações de Comunicação Educativa da escola.

Márcia relatou com entusiasmo sua paixão pela Comunicação Educativa, o potencial de despertar habilidades múltiplas nos estudantes, descobrindo talentos que antes estavam latentes devido à rotina escolar e rigidez das disciplinas.

- Eu acredito no rádio porque é a ferramenta primeira da comunicação popular. É tão democrático, instantâneo, que se torna apaixonante. Na rádio a voz não tem classe social, ninguém é melhor que ninguém. E por isso eu acredito no princípio pedagógico da rádio. E a grande sacada é que se trata de um veículo simples, acessível, democrático, e até glamoroso – é um mistério você se ouvir, falar bem, ler bem, pronunciar bem. Essa força da oralidade e da expressão é muito envolvente. Em alguns anos na E.M Emília Ferreiro já sentimos toda a diferença nos alunos que se envolvem com a rádio, quando eles descobrem que podem falar e os outros irão escutar suas ideias. Como exemplo de inclusão já tivemos alunos gogos, ou aqueles que não conseguiam pronunciar as palavras, não conseguiam ler. E depois de treino, de envolvimento com o projeto, a gente vê a felicidade de ser autor de uma história. (Márcia, colaboradora da E.M Emília Ferreiro).

Junto a ela, somou-se o monitor Francisco, na época um jovem de 17 anos. Ele ingressou na EMEF aos 8 anos de idade, onde cursou todo o Ensino Fundamental. Apesar de ter feito o Ensino Médio em outra escola, manteve-se vinculado à E.M Emília Ferreiro. Em 2003 surgiu a oportunidade de ser contratado pela escola como estagiário, desenvolvendo função de apoio geral da secretaria, onde ficou até 2005.

Em 2007, aos 19 anos, tornou-se monitor de informática do Programa Escola Integrada, experiência que permitiu a Francisco acompanhar de perto todo o processo de implantação do rádio escolar. Em 2010, com a saída da colaboradora Márcia, ele assumiu definitivamente as atividades.

- O fato de estar na produção da rádio com os alunos é a mesma coisa de um planejamento de aula. No início foi um grande desafio, e compreendi que eu tinha que começar a ouvir mais rádio, compreender a linguagem radiofônica, entender o desejo dos alunos. E tive formações muito boas na SMED-PBH durante o ano de 2012, sobre rádio, vídeo e jornal. As formações que eu recebi da Márcia e da Secretaria Municipal foram estendidas aos alunos da escola, que se precisar, hoje eles tocam a rádio tranquilamente. (Francisco, monitor de Comunicação e Uso de Mídias).

É durante os intervalos que acontece diariamente as transmissões da “Rádio Emiliana”. Os programas variam dia a dia, e trabalham em três formatos: 1) Programas ao vivo (*blitz*), que acontecem fora do estúdio e com a participação ativa dos alunos, envolvendo toda a escola. As *blitz* são normalmente realizadas no pátio da escola durante o intervalo; 2) Programas ao vivo transmitidos pela equipe da rádio, no estúdio; e 3) Programas gravados previamente, inspirados em temas específicos, campanhas e datas festivas (dia do amigo; dia das mães; dia dos namorados; dia da natureza; dia do professor, entre outros).

A veiculação é feita de 2ª à 6ª feira nos intervalos da manhã, do almoço (oferecido aos estudantes de educação integral) e da tarde. Aos sábados, a “Rádio Emiliana” também está aberta, e conta com a colaboração da comunidade escolar.

Os alunos que se envolvem com a rádio na EMEF estão divididos em pequenos grupos de cinco a seis componentes. As equipes se reúnem no “contraturno” (período reservado às oficinas do Mais Educação / Escola Integrada) para elaborarem a pauta dos programas a serem transmitidos durante a semana.

Não há divisão de funções como “produtor”, “locutor” e “sonoplasta” entre os alunos. Todos trabalham conjuntamente e aprendem todas as etapas da produção de um programa radiofônico. Da mesma forma, a definição dos temas e a melhor forma de abordá-los são discutidas pelos integrantes da equipe.

- Na Rádio Emiliana temos alguns tipos de programa. A “blitz”, que acontece diariamente durante os intervalos, com duração de 20 min. A gente desce no pátio junto com os alunos e o microfone é deles. Podem pedir músicas, cantar, e até mesmo fazer alguma reclamação à escola. Outro tipo de programa é quando estamos aqui no estúdio durante o intervalo e a galerinha bate na porta pedindo música ou querendo dar um recado aos colegas. E tem também os programas gravados, as vinhetas, com matérias que produzimos antecipadamente. Trabalhamos com temas diversos, aperfeiçoando a leitura, escrita, dicção. Ou seja, uma série de processos antes de sentar e colocar a rádio para funcionar. (Francisco, monitor de Comunicação e Uso de Mídias).

De forma complementar, Francisco conta que sempre há oportunidade da equipe se envolver com campanhas específicas, como promoção da saúde e combate à violência.

- Uma ação legal foi a campanha “dengue na escola - da porta para fora!”. Foi um trabalho em conjunto com o SUS, que veio nos visitar. Nós fizemos uma rádio novela retratando assuntos sobre a dengue. Nós começamos aqui no estúdio, definimos a proposta e abrimos para os alunos que quisessem escrever a história. Juntos, selecionamos o melhor texto e gravamos aqui na rádio. (Francisco, monitor de Comunicação e Uso de Mídias).

Por meio da pesquisa de campo, também se observou que existe forte veiculação de músicas na “Rádio Emiliana”, que podem ser previamente selecionadas pela equipe responsável pela programação da rádio, mas também solicitadas pelos próprios alunos durante os intervalos. Estes programas regulares são transmitidos nas caixas acústicas distribuídas no pátio da escola. Não há transmissão externa (frequência AM ou FM), apesar do forte interesse da comunidade escolar em “extrapolar os muros” da E.M Emília Ferreiro.

- Infelizmente a gente não tem como levar a rádio para fora, para a comunidade. Porém, no final da semana, com o Programa Escola Aberta, a comunidade também pode interagir e ouvir nossos programas. Nós mostramos para o pai que a rádio também é dele, a comunicação é direta, com temas que interessam todo mundo. Eles participam e às vezes até nos pedem ajuda para pequenos favores, como “alguém parou em frente ao meu carro”, “não consigo encontrar meu filho que está brincando no pátio”, etc. (Francisco, monitor de Comunicação e Uso de Mídias).

Francisco relata que os encontros acontecem diariamente com os alunos do primeiro e segundo ciclos, correspondente às crianças de 6 a 12 anos. São alunos que, com a mediação do monitor, discutem os temas variados e gravam seus programas de rádio. Para os adolescentes do terceiro ciclo, de 13 a 16 anos, as atividades são realizadas segundas, quartas e sextas-feiras com apoio de monitoria, porém são jovens que já possuem autonomia para se reunir e “fazer rádio”, operar equipamentos, discutir pautas para novos programas sem a obrigatoriedade da presença do monitor.

Inclusive são estes alunos que fazem as chamadas das *blitz* e as intervenções ao vivo durante os intervalos. Por estarem há mais tempo na “Rádio Emiliana”, servem de inspiração para os estudantes mais novos, estimulando-os a buscar de novas histórias e a pesquisar de temas de interesse individual e/ou coletivo.

A partir de conteúdos relacionados às disciplinas trabalhadas pelas crianças e adolescentes em seu cotidiano escolar, ou de temas de relevância comum aos integrantes do projeto, são definidos e elaborados os roteiros, sempre acompanhados pelas vinhetas⁶² e trilhas sonoras exibidos com frequência na saída e na entrada dos blocos.

Por meio da análise dos programas radiofônicos disponibilizados pela escola foi possível notar que as produções são variadas, transitando entre a narrativa jornalística e os programas de ficção (radionovela, por exemplo). Dentre a variedade de temas, são tratadas questões nas áreas de:

- Interesse Social: enfrentamento ao *bullying* e homofobias, primeiros socorros, campanhas na área de saúde e bem estar (anorexia, bulimia e obesidade infanto-juvenil);
- Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (o perigo das queimadas e enchentes; saneamento básico e limpeza dos grandes centros urbanos);
- Esporte e Lazer: a história das Olimpíadas e de diferentes práticas esportivas.
- Cultura e Artes: momento para contação de histórias, expressão por meio da música (alguns alunos solicitam oportunidade para cantar trechos de músicas de rap), divulgação das apresentações danças, músicas e eventos que ocorrem na E.M Emília Ferreiro.

É comum também aparecerem registros dos passeios realizados durante as atividades externas oportunizadas pela equipe do Programa Mais Educação / Escola Integrada. Uma visita ao zoológico, um dia no museu de Inhotim ou no centro histórico de Belo Horizonte. Atividades que alimentam a imaginação, a curiosidade, a criatividade e a vontade de expressão.

Atualmente, são 26 estudantes da EMEF que participam das atividades de rádio, além de uma “lista de espera” que aguarda a oportunidade de se envolver com as oficinas, já que o espaço do estúdio ainda é reduzido para a demanda existente. Entretanto, são quatro estudantes do terceiro ciclo que há alguns anos participam das atividades.

⁶² São consideradas vinhetas pequenas peças de comunicação, simples e de curta duração, a fim de serem lembradas com facilidade pelo público ouvinte. Compostas de elementos imagéticos, sonoros e/ou mensagem de expressão verbal, são normalmente usadas com finalidade informativa, decorativa, ilustrativa, de chamada, de passagem e/ou de identificação institucional. As vinhetas aparecem nos espaços “inter-programas”, como na abertura e no encerramento de produções comunicativas.

Referente a este grupo, o monitor Francisco relata que a eles são atribuídas algumas responsabilidades, como:

- Produzir e transmitir programas com duração de 15 a 20 minutos durante os intervalos;
- Orientar e acompanhar as gravações de outros alunos mais novos (primeiro e segundo ciclos);
- Anunciar as atrações radiofônicas que serão transmitidas indicando seus realizadores;
- Organizar todo o esquema de transmissão sonora no pátio da escola, tanto para veiculação dos programas quanto para outras atividades ao vivo;
- Zelar pela qualidade sonora das atrações culturais, festivais e demais eventos realizados pela escola;
- Constituir e manter o acervo da rádio: salvar os programas em pastas no computador e em CDs, identificando a data, os temas e formatos;
- Elaborar e analisar pesquisas junto à comunidade escolar para identificar a preferência por gostos e estilos musicais dos demais estudantes.

Por meio das pesquisas, a equipe procura adaptar a grade de programação musical ao perfil dos alunos dos diferentes períodos.

As etapas de definição da pauta, pesquisa e roteiro são realizadas conjuntamente entre os estudantes e o monitor, acontecendo preferencialmente na biblioteca da escola. Com o tema de pesquisa já estudado e a pauta desenvolvida, os alunos vão ao estúdio realizar a gravação do programa.

Assim, a “Rádio Emiliana” é gerida quase exclusivamente pelos alunos e se nutre fortemente das ações proporcionadas pela Educação Integral. Apesar de ainda serem poucos os programas radiofônicos realizados como atividades vinculadas a uma determinada disciplina ou a um projeto do turno regular, o monitor Francisco menciona que, pouco a pouco, a interação entre as atividades de rádio e o currículo formal da escola acontece.

Com grande entusiasmo, relata o caso de uma aluna do segundo turno:

- Como exemplo a Antônia, uma antiga aluna da escola. Ela estava num projeto de intervenção pedagógica porque estava indo mal em português – leitura e escrita. Então, depois de conversar com a professora, comecei a trabalhar com ela e estimular a leitura, a curiosidade pelos textos. Em um ano eu posso falar como mudou, a nota dela em português melhorou demais, e a própria professora veio me parabenizar. Isso aconteceu simplesmente porque ela começou a ler o que ela queria, e aqui na rádio ela lia os textos com uma clareza que todo mundo parava para escutar. Foi uma experiência muito linda. (Francisco, monitor de Comunicação e Uso de Mídias).

É importante destacar que os estudantes estabeleceram uma espécie de “código de ética”, especialmente em relação à escolha e à veiculação de músicas, que inclui pesquisas que vão desde a história das bandas até a tradução de músicas estrangeiras.

- Existem os combinados do que pode e não pode falar na rádio antes de colocar a música para tocar. O aluno vem, coloca seu nome e a música. A equipe da rádio escuta e se estiver dentro dos “padrões”, pode tocar (sem apologia às drogas, sexo, violência, etc.). Essa reflexão foi feita com o grupo e questionamos – você teria coragem de declamar esta letra? Muitos já percebem que não condiz à escola com tantas crianças pequenas. E se alguém não concorda, o conflito é resolvido por meio da conversa. Como exemplo, uma menina que veio pedir um funk e não pudemos tocar. A ideia foi escrevermos uma letra de funk juntos, e toda a equipe se envolveu nesse processo de criação. (Francisco, monitor de Comunicação e Uso de Mídias).

A coordenação da rádio tem contato direto com a direção da escola para aprovar os conteúdos mais polêmicos. O esforço é sempre trabalhá-los da melhor maneira possível e fazer com que os alunos entendam o que está sendo falado. Se há censura, é obrigação da escola explicar os motivos. Entretanto, o monitor Francisco afirma que “é muito difícil a direção cortar alguma coisa, pois as diretrizes são muito claras. Nada de violência, vulgaridades, drogas, pois temos crianças de cinco, seis anos na escola. E no final das contas, a rádio é feita pelos estudantes. A rádio é deles”.

É um código já internalizado pela E.M Emília Ferreiro e que aparece constituído na fala dos próprios estudantes, especialmente os do terceiro ciclo, que demonstram preocupação com os alunos mais novos.

- Temos que lembrar sempre que tudo o que transmitimos chega para os pequenos, as crianças que também estão na escola e escutam a rádio. Então é nossa responsabilidade ouvir com atenção o que queremos divulgar para não ofender ninguém (Antônio, estudante do terceiro ciclo).

Aparece também na fala dos entrevistados o interesse de enriquecer a programação, sempre que possível. “Tomamos cuidado em não tocar apenas músicas veiculadas pelas emissoras comerciais e procuram, quando possível, trazer CDs de bandas da região e da comunidade”, relata o estudante João. De forma complementar, foi possível observar a preocupação constante destes alunos em utilizar uma linguagem jovem para atingir o público, estimulando o interesse dos colegas.

O monitor Francisco acompanha o processo de produção dos programas radiofônicos e desempenha importante papel de mediador. Coordena as atividades junto aos alunos e auxilia a estabelecer um diálogo organizado entre todos, a fim de fomentar a reflexão e pesquisa dos temas a serem trabalhados na rádio, além de evitar acúmulo de funções.

- Como exemplo, um dia a aluna trouxe o pedido de trabalharmos com o tema do bullying. Eu não chego e falo “hoje vamos trabalhar com este tema”. Os alunos que propõem, que levantam as ideias. Outro caso é quando observo uma situação específica na escola, como um desconforto com relação à limpeza no banheiro, outros alunos destruindo a horta escolar. Eu trago a situação e os alunos propõem como trabalhar com o problema, como abordar na rádio, como envolver os outros meninos. A comunicação traz esse poder, porque sem ela, como iremos nos relacionar com os outros? (Francisco, monitor de Comunicação e Uso de Mídias).

Neste processo de mediação de conflitos, também se identifica a delicada situação de trabalhar com uma crítica destinada à própria escola. Os estudantes que participaram da pesquisa afirmam que o espaço para manifestação existe, e não se sentem reprimidos em expressar seus descontentamentos em relação à EMEF.

O que consideram ser fundamental é o respeito no momento de transmitir a mensagem e a garantia de que outros estudantes também apresentam tal insatisfação, e não apenas o grupo da “Rádio Emiliana”.

- Uma vez uns meninos da escola estavam bagunçando a horta. Aí pensamos na melhor maneira de falar, de uma forma que todos vão aceitar, e não uma crítica pesada. “Pessoal, vamos colaborar com o cuidado da nossa horta”. É assim que a gente faz. Quando existe um problema, uma crítica, a gente busca a ciência dos alunos. Conversamos com eles, pesquisamos na escola e perguntamos antes a opinião “Olha, o que você está achando da nossa quadra, do uniforme, da pintura da parede”? A gente sempre pergunta para os alunos o que eles acham, para não ser só a nossa opinião aqui da Rádio. Se todos concordam, montamos a matéria e divulgamos. (João, estudante do terceiro ciclo).

O que se observa é que a relação da escola com a Rádio é muito próxima, uma simbiose na qual os alunos se reconhecem como elementos vivos e atuantes deste processo comunicativo que conecta diferentes sujeitos. O encantamento de fazer parte de um projeto legitimado pela direção e professores é muito grande, e se nota claramente o sentido de pertencimento que eles desenvolvem em relação à escola e à comunidade na qual estão inseridos.

Os estudantes que fazem a “Rádio Emiliana” assumem papel de porta-vozes, conectores das alegrias, interesses, críticas e insatisfações dos diversos atores da comunidade escolar. Assim, a percepção que se tem por meio das entrevistas é que eles se compreendem como instância catalisadora das emoções existentes no ambiente escolar, representando a voz das tantas crianças e jovens que pertencem à EMEF.

Para melhor caracterizar essa relação, seguem abaixo os relatos de dois estudantes do terceiro ciclo que desenvolvem as oficinas de Rádio:

- A Rádio é uma das melhores coisas que eu vejo nessa escola, é a comunicação em tempo real, o contato com os alunos enquanto vamos andando pela escola. Fazer a blitz, com a participação dos alunos na nossa frente, todos no pátio, conversando, é muito bom. (João, estudante do terceiro ciclo).

- O que mais gosto é a interação entre a direção, a Rádio e os alunos da escola. É tipo um ciclo. Estamos todos juntos. (Miguel, estudante do terceiro ciclo).

Essa mesma percepção aparece na fala do monitor Francisco, que diz:

- Eu vejo a rádio hoje como um meio de comunicação que conecta alunos, professores e comunidade. Eu entendo que alguns professores se limitam simplesmente a dar aula. Porém, aqui na escola, a rádio conecta todos. Como exemplo, um dia em um intervalo de aula o aluno mandou um beijo para o professor na rádio, depois de uma discussão na sala. Aí a gente vê a emoção do professor, e compreende que as pessoas estão ligadas. Sabemos que nem todos os professores compreendem o potencial educativo da rádio, mas vários outros utilizam para trabalhos pedagógicos e ampliam sua relação com seus alunos. (Francisco, monitor de Comunicação e Uso de Mídias).

Portanto, fica claro que a “Rádio Emiliana” dá vazão ao trabalho em equipe, à pesquisa de opinião, à construção de um código de conduta ética, à avaliação coletiva permanente, à formação e o domínio de conhecimentos tecnológicos e a articulação pedagógica com as diferentes esferas escolares (professores, alunos, membros da comunidade).

Constituindo-se em um importante núcleo de produção coletiva, a rádio permite a manifestação mais livre e espontânea dos estudantes, tornando-se um excelente instrumento para promoção do protagonismo infanto-juvenil, contribuindo para enriquecimento curricular em práticas pedagógicas e a ampliação de espaços de diálogo na comunidade escolar.

5.3 Análise dos Questionários

A análise dos questionários possibilitou a compreensão dos processos e fluxos comunicativos imbricados nas oficinas de Comunicação e Uso de Mídias da E.M Emília Ferreiro, oportunizando uma investigação a respeito das relações estabelecidas entre o educador e o educando, bem como as oportunidades para manifestação da autonomia crítica, a partir do momento que passam a se envolver com as produções radiofônicas da escola.

São análises que complementam as percepções coletadas por meio da pesquisa qualitativa, permitindo identificar como o próprio educando compreende a sua participação no momento em que desenvolve atividades de comunicação no âmbito escolar e investigar quais processos de mediação se estabelecem quando estes jovens têm o “direito à palavra”.

Nesse sentido, foi elaborado um questionário com vinte afirmativas a respeito das oportunidades que as ações de Comunicação e Uso de Mídias podem trazer ao educando, segundo a teoria da Comunicação Educativa.

É importante destacar que os questionários foram respondidos por estudantes que se envolvem com as produções radiofônicas de forma periódica, o que possibilita uma análise mais verídica a respeito dos processos dialógicos estabelecidos na escola, bem como as oportunidades e desafios para a autonomia crítica.

Como se pretendeu constatar a concordância (ou não) da comunidade escolar a respeito das oportunidades de diálogo fomentadas pelos projetos de Comunicação e Mídias, optou-se pela escala Likert.

Trata-se de um método de pesquisa no qual os entrevistados são solicitados não só a concordarem ou discordarem das afirmações, mas também a informar qual o seu grau de concordância/discordância.

Durante a visita à EMEF, foi possível coletar, como já mencionado anteriormente, 26 questionários respondidos por alunos e 6 pela equipe de gestão da escola. Estão disponibilizadas nas páginas seguintes as análises contendo os percentuais das respostas obtidas diretamente junto aos estudantes e, posteriormente, as análises das respostas dos gestores da escola (direção, coordenação de programa e monitores), de acordo com os graus de concordância e discordância.

Sob a luz dos conceitos de Diálogo, Mediação e Autonomia Crítica, assumidos como eixos temáticos que norteiam esta pesquisa, foram realizadas as análises dos questionários.

No âmbito da Autonomia Crítica:

Referente à autonomia crítica dos estudantes que participam das atividades de Comunicação e Uso de Mídias, sete questões convergiram no objetivo de mapear os desafios e as oportunidades de expressão das crianças e jovens.

Referente aos temas de interesse dos alunos, 73% concordam (total e parcialmente) que a escola permite que diferentes assuntos sejam tratados na sala de aula. Do total, apenas 16% discordam da afirmação, e 12% nem concordam, nem discordam.

O alto índice de concordância pode conduzir a reflexão de que o diálogo entre alunos e professores é satisfatório, já que os jovens têm a oportunidade de manifestar seus interesses e temas que mais lhe agradam.

Questão I

| Afirmação proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|---|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| A escola permite que diferentes assuntos sejam tratados durante as aulas - temas de interesse dos estudantes, como música; dança; esportes; notícias; entre outros. | 12% | 4% | 12% | 23% | 50% |

Referente ao material de comunicação produzido pelos alunos, 77% concordam (total e parcialmente) que podem abordar qualquer tema, sendo um elogio ou uma crítica à escola. Já 8% dos jovens discordam dessa afirmação, e 15% nem concordam, nem discordam.

Questão II

| Afirmação proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|--|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| O material de Comunicação que produzimos (rádio/jornal/vídeo) pode abordar qualquer tema, sendo um elogio ou uma crítica à escola. | 4% | 4% | 15% | 23% | 54% |

Quando questionados sobre a autonomia de produzirem materiais que sejam considerados elogios e/ou críticas à comunidade, ao bairro ou aos dirigentes políticos, o percentual de concordância se reduz para 58%. Aqueles que nem concordam, nem discordam aparecem com 23% das respostas e 20% discordam da afirmação.

Questão III

| Afirmação proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|---|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| O material de Comunicação que produzimos (rádio/jornal/vídeo) pode abordar qualquer tema, sendo um elogio ou uma crítica à comunidade/ bairro, à cidade, aos dirigentes políticos, etc. | 12% | 8% | 23% | 4% | 54% |

Após a análise do material, compreende-se que o alto índice de “nem concordo nem discordo” em algumas questões provém da dificuldade dos alunos mais jovens (crianças de 10 a 12 anos) em se posicionar a respeito da postura crítica em relação à política do município, as manifestações comunitárias, entre outros. São constatações feitas por esta pesquisadora que demonstram a necessidade de maior auxílio e clareza na abordagem feita a este público. Entretanto, nem por isso são estudantes isentos de expressão, pois manifestam de outras formas seus interesses e inquietações.

Na questão que aborda a capacidade dos alunos de questionar, argumentar e criticar, 93% concorda (total e parcialmente) que participar das atividades de comunicação auxiliou nesse despertar crítico, dentro e fora do espaço escolar. Apenas 8% discordam da afirmativa.

Questão IV

| Afirmção proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|---|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| Participando das atividades de Comunicação e Uso de Mídias, melhorei minha capacidade de questionar, argumentar e criticar (dentro e fora da escola). | 0% | 8% | 0% | 12% | 81% |

Essa postura mais autônoma também se reflete na dinâmica educador-educando quando em situações de discordância com o monitor e com o professor.

Na questão “quando eu não concordo com o monitor da atividade de Comunicação, eu tenho a liberdade para conversar e expor minhas ideias”. Nesta situação, 74% dos estudantes concordam (total e parcialmente) com a afirmativa; 12% discordam e 15% nem concordam, nem discordam.

Questão V

| Afirmção proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|---|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| Quando eu não concordo com o monitor da atividade de Comunicação (rádio/jornal/vídeo), eu tenho a liberdade para conversar e expor minhas ideias. | 0% | 12% | 15% | 12% | 62% |

Quando questionados a respeito dessa oportunidade de diálogo crítico envolvendo os professores do turno regular, 66% dos alunos concordam (total e parcialmente); 31% discordam (total e parcialmente) e 4% nem concordam, nem discordam. Esse diagnóstico aponta para uma relação um pouco mais hierárquica com os professores da escola, uma relação que ainda reduz as oportunidades de expressão dos estudantes dentro de sala de aula.

Questão VI

| Afirmação proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|--|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| Quando eu não concordo com algum professor da escola, eu tenho a liberdade para conversar e expor minhas ideias. | 27% | 4% | 4% | 8% | 58% |

Apesar das crianças e jovens compreenderem que as oportunidades de expressão e manifestação críticas ficam reduzidas quando estão no “turno regular”, eles apontam que hoje se consideram responsáveis pelos seus processos de aprendizagem, em parceria com os colegas e apoio dos professores. A questão abaixo demonstra que 88% dos entrevistados concordam com a afirmativa (total e parcialmente), 4% discordam e 8% nem concordam, nem discordam.

Questão VII

| Afirmação proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|---|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| Hoje me vejo como responsável do meu processo de aprendizagem, em parceria com meus colegas e com o apoio dos meus professores. | 4% | 0% | 8% | 15% | 73% |

Portanto, em relação às oportunidades referentes à autonomia crítica e expressiva dos estudantes, verificamos elevados graus de concordância na opinião dos alunos quando somamos as respostas “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”. Ao analisarmos os índices, constatamos que a realização das práticas de Comunicação e Uso de Mídias auxiliou o educando a:

- Aprimorar sua capacidade de questionar, argumentar e criticar (93%);
- Ampliar as oportunidades de trabalhar diferentes assuntos em sala de aula (73%);
- Abordar temas diversos no espaço escolar, sendo um elogio ou uma crítica à escola (77%);

- Ampliar a liberdade para conversar e expor suas ideias (74% junto aos monitores das atividades de Comunicação e junto aos professores do turno regular 66%).
- Fomentar um ambiente em que se sentem responsáveis pelos seus processos de aprendizagem, em parceria com os colegas e apoio dos professores (88%).

No âmbito da Mediação:

Identificar os processos de mediação na E.M Emília Ferreiro foi um estudo que teve como objetivo captar a interação existente entre educadores e educandos, observando se a escola está caracteriza por um modelo verticalizado/hierarquizado de transmissão do conhecimento (modelo bancário), ou se está delineando um percurso pedagógico baseado em processos dialógicos, flexíveis e horizontais de comunicação.

O questionário foi elaborado de forma a considerar as possíveis diferenças entre as dinâmicas pedagógicas que envolvem as atividades de Comunicação e Mídias e as aulas do turno regular. Por este motivo, demarcou com clareza os atores envolvidos em cada processo, para que a análise dos dados pudesse transmitir com veracidade as diversas nuances da relação entre educadores e educandos.

Inicialmente, faremos a análise a respeito da relação entre os jovens e o monitor das oficinas de Comunicação e Mídias. Observou-se que:

Em 96% dos casos, os alunos concordam (total e parcialmente) que o monitor é uma pessoa importante para orientar a turma, despertando a criatividade e a motivação durante as oficinas. Do total, apenas 4% discordaram desta afirmação.

Questão VIII

| Afirmação proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|---|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| O monitor das atividades de Comunicação e Mídias é uma pessoa importante para orientar a turma, despertando nos estudantes a criatividade e a vontade de participar das atividades. | 0% | 4% | 0% | 4% | 92% |
| O monitor das atividades de Comunicação e Mídias está presente em todos os momentos da elaboração dos programas de Comunicação (rádio/vídeo), auxiliando na produção dos conteúdos. | 0% | 8% | 12% | 16% | 64% |

Em seguida, 80% dos alunos concordam (total e parcialmente) que o monitor está presente em todos os momentos da elaboração dos programas de Comunicação, auxiliando na produção dos conteúdos. Estes dados, conectados às respostas sobre a autonomia crítica, demonstram que o monitor é um importante mediador que auxilia a despertar a capacidade de dialogar, argumentar e questionar.

Quando abordados a respeito do relacionamento com os demais professores da escola, 72% dos alunos concordam (total e parcialmente) que a relação é de parceria e respeito. Já 16% discordam desta afirmativa e 12% nem concordam, nem discordam. Novamente, os números demonstram que o convívio junto aos professores do turno regular é mais restrito, marcado por relações ainda hierarquizadas e menos dialógicas em comparação com o monitor das atividades de Comunicação e Mídias.

Questão IX

| Afirmação proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|--|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| A relação com os demais professores na escola é de admiração e parceria. Eles me respeitam, de "igual para igual". | 8% | 8% | 12% | 20% | 52% |

Este cenário está presente tanto nas análises a respeito da autonomia crítica quanto da mediação, apontando que os níveis de discordância (total e parcial) são sempre maiores quando as afirmações dizem respeito às atividades com os demais professores da escola. Em relação aos materiais produzidos nas atividades de Comunicação e Mídias, 65% dos estudantes concordam que são conteúdos valorizados e aproveitados pelos professores de outras disciplinas (como matemática, português e geografia). Já 19% dos estudantes discordam dessa afirmativa, e 15% nem concordam, nem discordam.

Questão X

| Afirmação proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|--|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| Os materiais que produzimos nas atividades de Comunicação e Mídias são valorizados e aproveitados pelos professores em outras disciplinas da escola (como matemática, português, história, geografia). | 15% | 4% | 15% | 19% | 46% |

Um dado impactante diz respeito à necessidade que os alunos identificam de utilizar a lousa e o livro didático como suportes fundamentais para a aprendizagem. Foram 85% de respostas que concordam com a afirmativa (total e parcialmente), e 16% que discordam.

Questão XI

| Afirmação proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|--|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| Mesmo com as mídias e as tecnologias de informação/comunicação, ter aulas utilizando a lousa e o livro didático ainda é fundamental para minha aprendizagem. | 4% | 12% | 0% | 12% | 73% |

Depreende-se que, mesmo se tratando de uma geração intimamente conectada às novas mídias e plataformas tecnológicas, inclusive com experiências alternativas de Comunicação Educativa, os estudantes validam a importância de utilizar os suportes tradicionais, como a lousa e o livro didático. São realidades que coexistem no espaço escolar e não se manifestam por meio do conflito, mas sim da complementariedade.

Cada plataforma traz consigo seus traços culturais e competências próprias, possibilitando que o “antigo” e o “novo” estejam presentes, articulados por objetivos comuns. Surge, assim, a ampliação dos contextos formativos, e não a suplantação da “modernidade” pela tradição.

Concluindo as reflexões sobre os processos de mediação existentes na E.M Emília Ferreiro, considera-se a distinção entre o “turno regular” e as oficinas de comunicação, sendo que em diversos momentos os estudantes demonstram que o convívio com o monitor da Rádio é mais prazeroso, livre e flexível em relação às demais aulas.

Essa liberdade de expressão poderia ser justificada pela postura adotada pelo monitor, pois como ex-aluno, muitas vezes se coloca no lugar do estudante. Além disso, não se compreende como professor da EMEF, dizendo não gostar dessa terminologia.

- Aqui na escola eu me vejo como amigo dos alunos. Eu não me considero professor nem coordenador. Sou o Francisco da Escola Integrada. Eu converso, dialogo, chamo para as responsabilidades do jeito mais tranquilo possível, porque eu entendo o que é estar no lugar deles. (Francisco, monitor de Comunicação e Uso de Mídias).

De acordo com o relato de um aluno:

- O Francisco hoje é um cara que eu admiro. Tudo o que eu sei sobre a Rádio ele que me ensinou. Eu nunca imaginei que ele seria tanta coisa pra gente, sempre buscando ajudar, melhorar nosso trabalho de um jeito tranquilo, que nos dá liberdade. (Miguel, estudante do terceiro ciclo)

Para finalizar esta análise sobre *mediações*, a pesquisadora achou pertinente destacar – além da concordância – os diferentes graus de discordância entre as afirmações que apontam a relação com o monitor de Comunicação e Uso de Mídias *versus* os demais professores da escola, justamente para verificar os desafios e oportunidades de expressão na E. M Emília Ferreiro. Ao estudarmos os números, constatamos que:

- As afirmações a respeito do bom relacionamento e oportunidades de livre expressão junto ao monitor aparecem com concordância de 96% e 80% (Questão VIII), e discordância em 4% e 8%, respectivamente.
- Já os números apontam que o bom convívio e relações de respeito junto aos professores da escola são de 72% e 65% de concordância (Questões IX e X), e discordância de 16% e 19%, respectivamente.

Não são diferenças gritantes, mas demonstram que ainda há significativa distinção entre as interações educador-educando viabilizadas pelas atividades de Comunicação e Mídias e as aulas regulares da escola.

No âmbito do Diálogo:

Referente às concepções e às oportunidades de diálogo, quatro questões utilizando a escala Likert foram apresentadas aos estudantes que participam da “Rádio Emiliana”. Estas afirmações foram complementadas por questões abertas para que os jovens pudessem se expressar livremente, permitindo que a pesquisadora captasse elementos sutis e percepções singulares a respeito das oportunidades e desafios para a constituição dos espaços de diálogo na Escola Municipal Emília Ferreiro.

Sobre o planejamento das atividades de comunicação, 96% dos alunos concordam (total e parcialmente) que o processo é realizado coletivamente, numa dinâmica na qual os estudantes têm a oportunidade para opinar e se expressar livremente. Não houve respostas que discordassem desta afirmação, e apenas 4% registraram “nem concordo, nem discordo”.

Questão XII

| Afirmação proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|---|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| O planejamento das atividades de Comunicação (rádio, jornal e vídeo escolar) é feito coletivamente. Os estudantes tem a oportunidade para opinar e expressar suas ideias. | 0% | 0% | 4% | 8% | 88% |

A respeito da decisão compartilhada sobre os conteúdos a serem divulgados na “Rádio Emiliana”, 88% concordam (total e parcialmente) que se trata de uma deliberação coletiva e participativa. Do total, 4% dos estudantes discordam desta afirmativa e 8% “nem concordam, nem discordam”.

Questão XIII

| Afirmação proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|--|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| A decisão de quais conteúdos serão divulgados nos programas de comunicação é de todo o grupo, de forma participativa e colaborativa. | 4% | 0% | 8% | 15% | 73% |

Este alto índice de concordância corrobora os relatos dos monitores e coordenadora do Programa Mais Educação, que enfatizam que “a rádio é dos alunos e feita para os alunos”. Este ambiente dialógico e participativo também conduz a posturas mais receptivas e abertas à diversidade. É o que aparece na questão “penso que hoje tenho maior capacidade de escutar os outros colegas e professores, respeitando opiniões diferentes das minhas”. Do total de respostas, 85% dos alunos concordam com tal afirmação (total e parcialmente); 8% nem concordam, nem discordam e 8% discordam.

Questão XIV

| Afirmação proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|---|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| Penso que hoje tenho maior capacidade de escutar os outros colegas e professores, respeitando opiniões diferentes das minhas. | 8% | 0% | 8% | 12% | 73% |

Destes alunos que discordam das afirmações acima, a pesquisadora observou que há correlação direta entre as respostas e o registro de insatisfação em relação aos demais espaços/atores da escola, como professores do turno regular e suas práticas pedagógicas.

Portanto, trata-se de jovens que demonstram claramente seu descontentamento em relação às regras da escola, porém quando questionados especificamente sobre as práticas vivenciadas nas oficinas de Comunicação e Mídias (Rádio Escolar), manifestam satisfação e envolvimento.

Referente aos espaços coletivos da EMEF, 65% afirmam positivamente que os temas trabalhados nas atividades de Comunicação e Mídias também são discutidos em Assembleias, Grêmios Estudantis e Clubes Culturais da escola. Já o grau de discordância foi de 31% e de 4% “nem concordo, nem discordo”.

Questão XV

| Afirmação proposta aos Estudantes | Grau de concordância dos estudantes | | | | |
|---|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| Os temas que trabalhamos nas atividades de Comunicação e Uso de Mídias também são discutidos em outros espaços coletivos da escola, como Grêmios Estudantis e Clubes Culturais. | 8% | 23% | 4% | 19% | 46% |

Importante considerar os percentuais, especialmente o grau de concordância dos estudantes em 65%, pois valida a importância destes ambientes coletivos como conquistas históricas no processo de democratização dos espaços escolares. Sendo o Grêmios Estudantis uma organização que representa os interesses dos estudantes na escola, ele permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação, tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade em que vivem. Representa, pois, um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos.

Já o índice de discordância em 31% possa se justificar, em parte, pela pouca compreensão dos alunos mais jovens a respeito da existência de espaços institucionalizados para o diálogo. Por outro lado, também pode sinalizar que a escola tem oportunidade para ampliar o fomento e a integração entre as atividades de comunicação e outros espaços coletivos.

Quando questionado à gestão da EMEF sobre as oportunidades de participação dos estudantes nos processos decisórios da escola, foi informado que já existiram iniciativas de Grêmios e Clubes Culturais, mas que com o tempo foram descontinuados, pois os alunos encontraram outros espaços de expressão, como a “Rádio Emiliana”. Entretanto, disseram haver os colegiados e assembleias, com encontros mensais que asseguram a participação dos estudantes e de representantes comunitários.

Compreendemos que esses conselhos, ainda que sejam instâncias deliberativas e inclusivas, são direcionados a questões burocráticas e regulamentares do cotidiano escolar, como: prestação de contas, calendário escolar, projetos de ação pedagógica (PPP), entre outros. Neste sentido, seria conveniente à escola pensar em outras instâncias que possam representar os interesses dos educandos na escola e fora dela, ampliando ainda mais o protagonismo jovem.

Para melhor qualificar os espaços de diálogo na E.M Emília Ferreiro, foram apresentadas questões abertas aos estudantes. As transcrições foram realizadas “ipsis litteris” e captaram as seguintes impressões:

1. Para mim, diálogo na escola é:

- “Poder expressar opiniões sinceras sobre qualquer assunto”. (aluna, 8º ano).
- “Quando estamos conversando sobre as nossas ideias e o que gostaríamos de fazer e aprender”. (aluna, 8º ano).
- “Poder dar nossas opiniões e às vezes discordar”. (aluna, 7º ano).
- “Fundamental” (aluno, 8º ano).
- “Educar brincando” (aluna, 5º ano)
- “Falar com todos” (aluno, 6º ano).

Estes são alguns relatos coletados nos questionários. Do total de 26 registros, 22 responderam o que significa diálogo na escola, e os outros 4 ficaram em branco. Observa-se que, predominantemente, os estudantes do terceiro ciclo (7º, 8º e 9º anos) manifestam com clareza suas impressões a respeito do tema, que se manifesta como “a oportunidade de

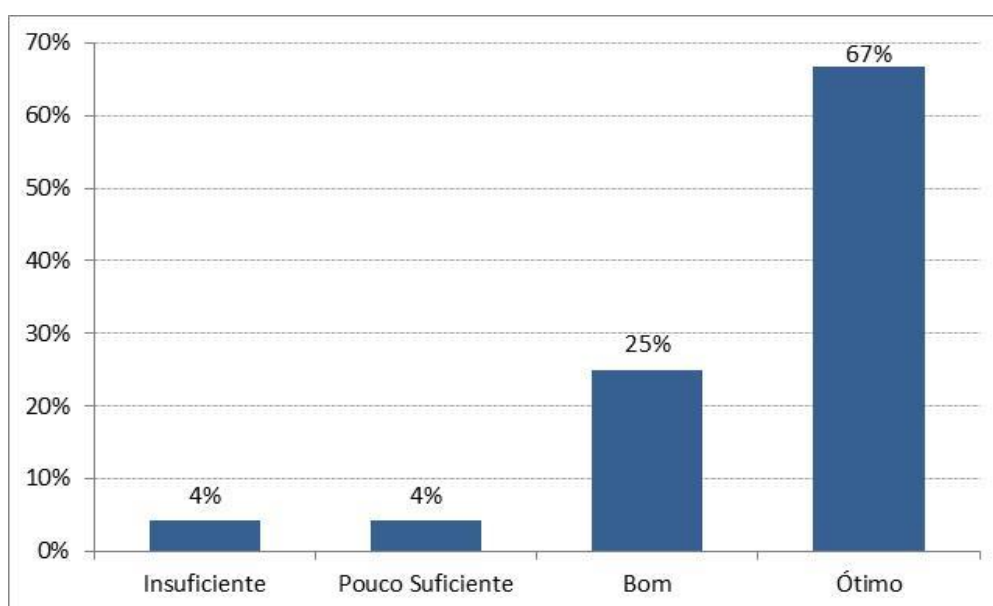
expressão sincera de nossas opiniões”. Já os estudantes mais jovens do segundo ciclo (5º e 6º anos) apontam para a oportunidade de “falar com todos os colegas”.

2. Quando surgem conflitos na escola, o melhor a fazer é:

- “Conversar sobre o assunto” (aluna, 8º ano).
- “Contar ou conversar com o professor” (aluna, 8º ano).
- “Dialogar entre os alunos para que haja o *resolvimento* do assunto” (aluno, 8º ano).
- “Falar com a diretora e aguardar” (aluna, 5º ano).
- “Ficar na minha” (aluna, 6º ano).
- “Falar com o monitor ou com o professor” (aluna, 5º ano).

De modo praticamente unânime, observa-se que a resolução de conflitos acontece por meio da conversa, do diálogo com o educador de referência para estes alunos - no caso, o monitor das atividades de comunicação ou a diretora da escola. Em apenas duas situações, apareceram respostas de “não se manifestar” / “ficar na minha”.

3. O diálogo estabelecido com os meus professores e monitores na escola é insuficiente / pouco suficiente / bom / ótimo? Por quê?



- “Ótimo, porque eles nos deixam livres para expressar e dialogar sobre tudo”. (aluna, 8º ano).
- “Bom, porque não temos uma longa conversa, mas também não ficamos sem conversa”. (aluna, 8º ano).
- “Ótimo, porque é tranquilo na hora de me expressar” (aluna, 6º ano).
- “Bom, porque a interação entre os alunos e monitores é muito boa” (aluno, 8º ano).
- “Ótimo, porque todos concordam uns com os outros” (aluna, 6º ano).
- “Bom, porque posso me comunicar e dar minha opinião (aluna, 5º ano)
- “Ótimo, porque eles dão atenção quando a gente precisa” (aluna, 5º ano).
- “Pouco suficiente, porque falta uma comunicação entre os alunos” (aluno, 8º ano).

4. Participar das atividades de Comunicação e Uso de Mídias do PME significa (incluindo o que gosto e o que não gosto nas oficinas):

- “Poder me expressar, ajudar as pessoas, entretenimento, aprender coisas novas, estudar e ter liberdade. O que mais gosto é o fato de aprender sempre coisas novas. Gosto de tudo”. (aluna, 8º ano).
- “Interação entre a escola. O que mais gosto é usar a criatividade”. (aluna, 7º ano).
- “Interagir com outras pessoas. O que mais gosto é quando temos que criar algo”. (aluno, 8º ano).
- “Melhorias na minha educação e nas minhas opiniões. Gosto de tudo”. (aluno, 8º ano).
- “Interação entre os estudantes. O que mais gosto é o modo de preparo das atividades, e o que menos gosto são as pessoas que, sem conhecerem o assunto, acharem que é brincadeira”. (aluna, 6º ano).
- “Gosto da interação entre os alunos, e não gosto quando ocorre a falta de diálogo”. (aluna, 6º ano).
- “Participar das atividades de comunicação é uma oportunidade. Gosto da *blitz*, gosto de tudo”. (aluno, 7º ano).
- “O que mais gosto são das gravações (na rádio). O que não gosto é porque às vezes demora muito”. (aluno, 5º ano).
- “Conversar, interagir. O que mais gosto é do professor (monitor Francisco). O que menos gosto é da bagunça”. (aluna, 5º ano).

Por meio da análise das respostas, observa-se que, para um grande número de estudantes, participar das atividades de Comunicação e Mídias significa *interação*. O contato diário com colegas, com o monitor, com oportunidades de expressão que eles não necessariamente identificam nas aulas do turno regular. A experiência da “Rádio Emiliana” carrega consigo o espaço para *criação*, a oportunidade de realizar, de “aprender fazendo”, que representa outro forte elemento no discurso destas crianças e jovens.

Para finalizar, foi solicitado que os alunos destacassem cinco palavras que estão de acordo com a realidade vivenciada na escola, e destas, grifar uma que melhor representasse sua impressão em relação à E.M Emília Ferreiro. Foram elencadas as seguintes palavras no questionário:

- Obrigação
- Avaliação
- Criatividade
- Motivação
- Alegria
- Respeito
- Diálogo
- Silêncio
- Autonomia
- Liberdade
- Obediência
- Parceria
- Amizade
- Confiança
- Segurança

As respostas foram configuradas em uma “nuvem de palavras”. Aquelas com maior incidência aparecem em destaque.



Após a tabulação dos dados, observou-se que as palavras mais destacadas pelos alunos foram Respeito (14); Amizade (9); Liberdade (8); Confiança (7) e Obrigação (7). Em seguida, aparecem as palavras Obediência (6) e Silêncio (4). As demais surgem pontualmente, e a única sem registros foi a palavra Avaliação.

São aspectos relevantes que devem ser considerados quando avaliamos os espaços de diálogo da E.M Emília Ferreiro, as oportunidades e desafios para a autonomia crítica dos estudantes. Dessa maneira, com intuito de validar tais percepções e desvelar as impressões dos educadores da escola, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas à equipe gestora da escola (direção e coordenação PME).

Quando refletimos a respeito das respostas da equipe gestora, seguindo as mesmas categorias de sistematização e análise aplicadas aos questionários dos estudantes, notamos que, de maneira geral, as respostas conduzem a percepções semelhantes entre os grupos. Ou seja: costumam concordar nas mesmas afirmações, entretanto, os níveis de “concordo parcialmente” e “concordo totalmente” da equipe gestora sempre atinge níveis superiores em relação ao dos estudantes.

Questão XVI

| Afirmação proposta aos Professores e Monitores | Grau de concordância dos professores e monitores | | | | |
|---|--|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| O planejamento das atividades de Comunicação e Mídias é feito coletivamente. Todos os estudantes têm a oportunidade para opinar e expressar suas ideias. | 0% | 0% | 0% | 75% | 25% |
| A decisão de quais conteúdos serão divulgados nos programas de comunicação é de todo o grupo (professores e estudantes), de forma participativa e democrática. | 0% | 0% | 0% | 60% | 40% |
| Percebo que os estudantes que participam das atividades de Comunicação e Mídias têm maior capacidade de escutar os outros colegas e professores, respeitando diferentes opiniões. | 0% | 0% | 0% | 20% | 80% |
| Por meio das atividades de Comunicação e Mídias, os estudantes ampliaram a capacidade de trabalhar em grupo, com solidariedade e colaboração junto aos colegas. | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| As oficinas de Comunicação e Mídias são importantes pois permitem a expressão dos estudantes nos seus desejos e inquietações. | 0% | 0% | 0% | 20% | 80% |

A respeito de oportunidades de *diálogo* fomentadas pelas atividades de Comunicação e Uso de Mídias, os gestores afirmam que os processos comunicativos são realizados coletivamente e os estudantes têm a oportunidade de expressar suas ideias e opiniões (75% concordam parcialmente e 25% concordam totalmente).

Este percentual de respostas coincide com o dos alunos, que apresentam alto índice de concordância em relação ao planejamento das atividades feito de maneira coletiva e colaborativa (96%), por meio de decisões compartilhadas entre todos aqueles que participam das atividades de Comunicação e Uso de Mídias, no caso, a “Rádio Emiliana” (Questão XII).

A equipe gestora observa que os estudantes envolvidos com tais atividades também desenvolvem maior capacidade de escutar os colegas e professores, respeitando diferentes opiniões e pontos de vista (20% concordam parcialmente e 80% concordam totalmente com a afirmação). No caso dos estudantes, apenas 8% discordam dessa afirmação, 8% “nem concordam, nem discordam” e 85% concordam (Questão XIV).

Além disso, 100% dos gestores concordam totalmente com a afirmação de que, por meio das atividades de Comunicação e Uso de Mídias, os estudantes ampliam sua capacidade de trabalhar em grupo, em um ambiente mais colaborativo e solidário.

A respeito da liberdade de expressão, 20% dos gestores concordam parcialmente e 80% concordam totalmente que as atividades de comunicação potencializam as oportunidades de trocas de experiências, manifestação dos desejos e inquietações dos estudantes. Os alunos, quando apresentados à afirmação semelhante, demonstram nível de concordância de 89%, e discordância de 4%.

Observamos, portanto, que tanto gestores quanto estudantes concordam que as iniciativas de Comunicação e Uso de Mídias são estratégicas para oportunizar espaços de diálogo no ambiente escolar. Os níveis de discordância dos alunos ficaram na média de 6%, enquanto os gestores não discordaram de nenhuma das questões apresentadas.

Sobre o aspecto da *autonomia crítica*, notamos que a direção, professores e monitores relacionam os benefícios adquiridos por meio das atividades. Todos (100%) concordam que estas estimulam a capacidade dos estudantes de questionar, argumentar e refletir criticamente (dentro e fora da escola).

Esses números são reforçados quando observamos que 93% dos estudantes também concordam (total e parcialmente) que participar das atividades de comunicação auxiliou nesse despertar crítico. Apenas 8% discordam da afirmativa (Questão IV).

Questão XVII

| Afirmção proposta aos Professores e Monitores | Grau de concordância dos professores e monitores | | | | |
|---|--|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| Participando das atividades de Comunicação e Mídias, os estudantes melhoraram sua capacidade de questionar, argumentar e refletir criticamente (dentro e fora da escola). | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| Penso que os estudantes que participam das atividades de Comunicação e Mídias compreendem melhor como se fazem os programas e como são escolhidos os temas na grande mídia (TV, rádio, jornal). | 0% | 0% | 0% | 20% | 80% |
| Penso que os estudantes têm capacidade de refletirem junto com o professor sobre suas necessidades e o que é importante no seu processo de aprendizagem. | 0% | 0% | 0% | 60% | 40% |
| Os estudantes que participam das atividades de Comunicação e Mídias têm a liberdade abordar qualquer tema nos materiais produzidos, conectados diretamente ao currículo, ou não. | 0% | 40% | 0% | 20% | 40% |

A questão referente à autonomia de escolha dos temas e elaboração dos materiais das atividades de Comunicação e Uso de Mídias: apenas 40% da equipe gestora concorda totalmente que os estudantes possuem essa liberdade, isentos de qualquer tipo de censura. Outros 20% concordam parcialmente e 40% discordam parcialmente da afirmação.

Estes números dialogam com as respostas dos estudantes, os quais 77% concordam (total e parcialmente) que podem abordar qualquer tema, sendo um elogio ou uma crítica à escola. Já 8% dos jovens discordam dessa afirmação, e 15% nem concordam, nem discordam (Questão II).

Isso porque, conforme relatado acima, existe um código de ética divulgado abertamente em toda a escola. Por meio da pesquisa, observou-se que estas “normas de conduta” são validadas e respeitadas por todos, especialmente pela equipe do terceiro ciclo que desenvolve a “Rádio Emiliana”. Para os jovens, trata-se de uma questão de respeito aos demais estudantes, e não uma forma de repressão que limita sua liberdade e expressão crítica.

No âmbito da *mediação* professor/aluno estabelecido na E.M Emília Ferreiro, observamos algumas diferenças entre as respostas, especialmente nos índices de discordância apresentados pelos estudantes e gestores.

Questão XVIII

| Afirmção proposta aos Professores e Monitores | Grau de concordância dos professores e monitores | | | | |
|---|--|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| Os professores da escola compreendem a importância das atividades de Comunicação e Mídias, e estimulam a sua realização. | 0% | 0% | 0% | 80% | 20% |
| O processo de aprendizagem é uma “negociação de sentidos” entre professor e estudante. O erro e o acerto são parte do processo. | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| As atividades de Comunicação e Mídias impactaram nas práticas pedagógicas da escola. | 0% | 0% | 0% | 20% | 80% |
| O conhecimento popular é tão importante quanto os saberes formais e sistematizados. | 0% | 0% | 0% | 20% | 80% |

A equipe gestora relata que os professores do turno regular compreendem a importância das atividades de Comunicação e Uso de Mídias, e estimulam a sua realização (80% concordam parcialmente e 20% concordam totalmente). Já os alunos que participaram da pesquisa não aparentam concordar tanto com a afirmação que materiais produzidos nas atividades de Comunicação são valorizados pelos professores de outras disciplinas (65% de concordância e 19% de discordância – Questão X).

Quando questionados sobre o processo de aprendizagem, 100% dos gestores apontam que se trata de uma “negociação de sentidos” entre professor e aluno. O erro e o acerto fazem parte da dinâmica pedagógica. Também afirmam que o conhecimento popular é tão importante quanto o saber institucionalizado e formal (80% concordam totalmente e 20% concordam parcialmente).

Esse aspecto pode ser reforçado pela oportunidade que os estudantes têm de trabalhar diferentes temas de interesse durante o turno regular (Questão I). Daqueles que participaram da pesquisa, 73% concordam (total e parcialmente) que essa situação é possível e acontece em sala de aula; 16% discordam (total e parcialmente) e 12% “nem concordam, nem discordam”.

Portanto, apesar da relação entre as crianças e jovens com os demais professores da escola ainda ser marcada por alguns desafios, especialmente nas oportunidades para expressão autônoma e crítica em sala de aula, a maioria ainda afirma que existe possibilidade de intercâmbios entre os conteúdos das aulas do turno regular e turno “complementar”, além de inserções de temas variados e de interesse dos alunos.

A respeito da mediação tecnológica, grande parte dos gestores compreende que o processo pedagógico por meio da lousa e do livro didático ainda é fundamental para o ensino e aprendizagem dos alunos. Das respostas, 80% concordam com essa afirmação – enquanto os índices dos estudantes ficam em 85% (Questão XI). A discordância dos gestores fica em 20% (total e parcial), e dos estudantes, 16%.

Questão XIX

| Afirmação proposta aos Professores e Monitores | Grau de concordância dos professores e monitores | | | | |
|---|--|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discorda totalmente | Discorda | Nem concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
| Entendo que o processo pedagógico por meio da lousa e do livro didático ainda são insubstituíveis para o ensino e a aprendizagem dos estudantes. | 0% | 20% | 0% | 60% | 20% |
| As oficinas de Comunicação e Mídias são importantes na escola pois capacitam tecnicamente os estudantes a trabalharem com os meios digitais e dominarem suas ferramentas. | 0% | 20% | 0% | 0% | 80% |
| A aprendizagem por meio de novas linguagens é inovadora e traz a possibilidade de criar novos espaços para a produção de sentidos e construção de conhecimento no ambiente escolar. | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| A escola oferece os materiais e aparelhos necessários para desenvolver os programas de Comunicação. | 0% | 0% | 0% | 40% | 60% |

De forma complementar, todos os gestores (100%) concordam que a aprendizagem por meio de novas linguagens é inovadora e traz a possibilidade de ampliar espaços para a produção de sentidos e construção de conhecimento no ambiente escolar. Também afirmam que estas atividades são relevantes por capacitarem tecnicamente os estudantes a trabalharem com os meios digitais e dominarem suas ferramentas – 80% concordam totalmente e 20% discordam

parcialmente. Para isso, buscam oferecer os materiais necessários para que os estudantes desenvolvam as oficinas de comunicação.

Fazendo uma análise a respeito destas últimas afirmações e seus percentuais, é possível notar que – apesar da equipe gestora corroborar a importância do livro e da lousa em sala de aula – ela investe em práticas pedagógicas diversificadas, e afirma que os saberes tradicionais são tão importantes quanto os conhecimentos formais.

Essa consideração pode assumir caminhos diversos na condução dos processos de ensino e aprendizagem: de uma utilização meramente técnica e instrumental dos meios de comunicação (com práticas ainda firmadas em relações hierárquicas entre professor-aluno) aos processos mais amplos e dialogados, que de fato resgatam a cultura e os saberes tradicionais para elevar o estudante como sujeito do conhecimento. Se assim for assumida, os meios surgem para potencializar canais de diálogo já estabelecidos entre educador e educando.

Portanto, para melhor compreender estas dinâmicas pedagógicas e fluxos comunicativos que caracterizam a E.M Emília Ferreiro, foram aplicadas questões abertas aos gestores, abaixo relacionadas:

1. Entendo que a minha função na escola é:

- Importante para aproximar e abordar os assuntos de interesse de todos (monitor).
- Mediadora (monitora).
- Organizar e acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido no programa (coordenadora de programa).
- Levantar demandas de expressão dos alunos, incentivar a curiosidade e promover a reflexão sobre ideias, atitudes e fazeres (monitora).
- Participar dos diferentes processos, buscando agregar para construir ações educativas positivas (diretora).

2. Para mim, diálogo na prática pedagógica significa:

- Construção de ideias (monitora)
- A melhor maneira de provocar a produção do conhecimento (coordenadora de programa).

- Promover a integração dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.
- A base da confiança e empatia. O aluno aprende por amor ao professor e o imita quando o admira. Ouvir, refletir e interagir (monitora).
- A oportunidade de maior valor no processo educativo, pois dá abertura às dúvidas, questionamentos, análises e trocas entre diferentes sujeitos (diretora).

3. No processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor é:

- Ensinar e passar para os alunos conhecimentos interessantes e novos (monitor).
- Mediar, induzir o aluno a pensar (monitora).
- Desenvolver no aluno habilidades e competências, preparando-o para vida (coordenadora de programa).
- Mediar e propor experiências; estimular a curiosidade e a criatividade; refletir dialeticamente sobre o mundo, ampliar o universo de conhecimento do aluno (monitora).
- O grande orientador; aquele que garante a participação, aquele que acompanha os processos de crescimento (diretora).

4. No processo de ensino e aprendizagem, o papel do estudante é:

- Aprender e construir ideias novas dos temas abordados pelos professores e comunidades (monitor).
- Perguntar, questionar (monitora).
- Contribuir ativamente no seu processo de construção do conhecimento (coordenadora de programa).
- Se envolver, se comprometer, propor ações, experiências e demandas próprias do seu mundo, interagir, fazer as atividades propostas. Sujeito ativo, aberto a aprender (diretora).

5. Os principais desafios para estabelecer diálogo com os estudantes são:

- As diferenças entre gerações e a falta de “boa vontade” e até mesmo despreparo do docente (monitora).

- Estabelecer uma relação de confiança com os mesmos (coordenadora de programa).
- Entender o ideário um do outro. Alunos e professores são de gerações e vivências diferentes. O grande desafio é aprender a ouvir e respeitar opiniões divergentes (monitora).
- Conhecer de perto a realidade dos alunos; construir uma dinâmica em que este princípio seja valorizado e reconhecido (diretora).

6. As principais oportunidades para estabelecer diálogo com os estudantes são:

- Trazer para a roda de conversa assuntos que interessam cada um, de uma maneira lúdica, divertida e séria / comprometida (monitor).
- Atentar-se para o uso de novas tecnologias (monitora).
- Em momentos de descontração: almoço, recreio, excursões; em sala de aula e oficinas que lhes oferecem a oportunidade de falar com “certa” liberdade (coordenadora de programa).
- Atividades práticas, excursões, oficinas, eventos do cotidiano (na escola e no mundo).
- Diante de situações problemáticas, conflituosas. Nos momentos de apresentação de propostas. Em fóruns coletivos, constantes na rotina das turmas (diretora).

Por meio da pesquisa realizada, observa-se que desde a implementação da política de Educação Integral na EMEF e suas ações no campo da Comunicação e Uso de Mídias, o processo foi debatido conjuntamente, não seguindo um “manual”, mas atendendo as demandas e interesses apresentados pela comunidade escolar.

O que existia era o interesse em promover atividades de comunicação, o envolvimento da equipe gestora da escola (diretora, vice-diretora e coordenação do PME), e experiência da monitora Márcia em uma rádio comunitária, além da sua motivação/inspiração por projetos como “Pelos Ondas do Rádio”, de São Paulo, e o projeto “Cala-boca já morreu⁶³”.

⁶³ O Cala-boca já morreu é uma associação sem fins lucrativos, constituída em 2004. Desde o início, tem como principal objetivo criar oportunidades para que as pessoas, independentemente da idade, origem e condição social, exerçam o direito à produção de comunicação. O grupo inicial, formado por crianças de 7 a 10 anos, ocupou diferentes espaços em meios de comunicação comunitários experimentando todas as etapas de produção de programa de rádio, programa de tevê e jornal impresso. Hoje, já adultos, esses participantes compõem o grupo gestor da associação e junto a novos grupos de crianças, adolescentes e adultos que, gratuitamente, frequentam a Casa Cala-boca já morreu dão continuidade ao trabalho.

Márcia menciona que a diferença fundamental esteve na gestão de recursos e pessoas, porque o início, o processo foi muito democrático. Questionava-se o que os estudantes achavam da proposta de uma rádio escolar, pesquisava-se quais rádios eles mais gostavam, quais eram seus maiores interesses.

Em uma oportunidade, o grupo se reuniu para conversar e os alunos identificaram suas rádios preferidas: conheciam a 98FM com músicas pop; a Itatiaia FM, com programas esportivos; a Rádio Liberdade, com músicas sertanejas, entre outras. A partir daí, a equipe trabalhou com a linguagem apresentada por estas rádios, seus conteúdos e mensagens divulgadas, e introduziu outras rádios, como a BandNews, a Guarani (uma rádio mais clássica), entre outras.

- Essa dinâmica da rádio interna, rádio escola, dialoga muito com a rádio comunitária. E como a direção da escola deu todo o apoio, a Rádio na E.M Emília Ferreiro foi construída de uma forma muito consistente e democrática ao longo dos anos. Tanto é que o projeto iniciou tendo o desejo de que todos pudessem utilizar a rádio, incluindo os professores de outras disciplinas, as famílias dos alunos que vinham para os grandes eventos e escutavam os programas que os filhos tinham gravado, entre várias outras experiências. (Márcia, colaboradora da E.M Emília Ferreiro).

Esse direcionamento político e ideológico da “Rádio Emiliana” é sentido pelos estudantes, especialmente por aqueles do terceiro ciclo, que desenvolvem atividades há mais tempo.

- Sempre que eu venho abrir a rádio eu me lembro do início, das mudanças contínuas que fizemos, sempre buscando fazer um programa melhor, pois a rádio é feita por alunos para alunos. Eu me enxergo como ouvinte, e faço uma programação aberta porque a rádio é de todos. Como exemplo, antes só pediam funk violento. Depois, vinham pedir um funk mais consciente, político, além de englobar mais outros estilos musicais. E acho que o que provocou essas mudanças foi o engajamento com a rádio, a possibilidade de falar e todo mundo refletir junto. É um espaço aberto. E eu mudei muito também – no início eu ficava olhando pro chão, eu era mais baixo que o microfone. Era difícil a verbalização, falar de um jeito claro. Com o tempo aprendi novas palavras, enriqueci meu vocabulário, e isso impactou no meu dia a dia na escola (Antônio, estudante do terceiro ciclo).

A preocupação “em ser compreendido” faz da comunicação uma prática de uso cotidiano da língua, sendo uma ferramenta importante de cidadania e inclusão social.

Verificou-se que uso da língua e da expressão na condução das ações de Comunicação e Uso de Mídias se coloca enquanto etapa fundamental, pois o objetivo é que o produto de comunicação seja, de fato, criativo e envolvente.

Firmada em princípios democráticos, a “Rádio Emiliana” exige uma reflexão constante de todos os envolvidos, questionando o que estão fazendo, *para quem, com quem, e onde* pretendem chegar. Dessa forma, não se trata de simplesmente incluir a tecnologia no espaço escolar, mas de permitir múltiplos olhares e possibilidades pedagógicas dos meios de comunicação, elevando o “coeficiente comunicativo” de crianças e jovens da E.M Emília Ferreiro.

5.4 Consolidação de Espaços de Diálogo: desafios e oportunidades apresentados pelo Programa Mais Educação

O que se observa no cotidiano da E.M Emília Ferreiro é que o diálogo é aspecto basilar de sua prática pedagógica. No Caderno “Rede de Trocas – Uma experiência em Movimento” (2001, p.10) o material expressa que, apesar dos conflitos administrados no dia a dia, a relação dos alunos com a escola é de grande afetividade e respeito.

A confiança é constituída nos processos dialogados, evitando o excesso de normas e formalidades burocráticas que “engessam” o cotidiano e amplificam as diferenças. Essa percepção foi confirmada durante a realização da pesquisa *in loco*, e também reiterada pelos estudantes da EMEF, ao identificarem as palavras que melhor traduzem suas experiências e vivências no espaço escolar.

Entre os elementos que balizam a dinâmica pedagógica está o regime de trabalho por ciclos de formação e a proposta de Educação Integral na EMEF. Conjugadas, estas práticas têm impacto direto nas relações entre professores e alunos, e conseqüentemente na constituição de seu “ecossistema comunicativo”.

Ao desmistificar a ideia de turmas homogêneas e valorização de alguns poucos estudantes dotados de competências especiais / “dons”, a escola busca redimensionar a lógica da organização curricular seriada, concorrendo para a criação de mecanismos de inclusão e de permanência com sucesso das crianças das classes social e economicamente menos favorecidas (FREITAS, 1999).

São princípios políticos e filosóficos que influenciam a prática pedagógica e seus processos de mediação do conhecimento, refletindo diretamente nas experiências oportunizadas pelas oficinas de Comunicação e Uso de Mídias (em especial, na “Rádio Emiliana”). Fundamentos baseados no:

- a) Respeito às hipóteses de escrita formuladas pelas crianças;
- b) Avaliação processual e não do produto;
- c) Valorização da bagagem linguística do aluno;
- d) O erro é considerado útil, um material de trabalho para a elaboração de novos conceitos para a escrita;
- e) O uso do material do aluno para repensar a escrita;
- g) Uso de procedimentos que contribuam para que o aluno possa compreender e perceber seu processo de aprendizagem (Caderno Rede de Trocas – Uma Experiência em Movimento, 2001, p.24).

Trata-se de elementos contidos no Projeto Político-Pedagógico da escola que orientam toda a sua proposta comunicativa. A Rádio, então, potencializa um processo dialógico já existente, e expande as oportunidades de diálogo e expressão autônoma dos estudantes.

Esta percepção é crucial para auxiliar na resposta da questão norteadora elaborada por esta pesquisa: a Escola Municipal Emília Ferreiro, participante do Programa Mais Educação, consegue, efetivamente, consolidar espaços de diálogo enquanto espaços de reflexão, ação e autonomia crítica dos estudantes por meio das atividades de Comunicação e Uso de Mídias?

O que se compreende é que o Programa Mais Educação se configura como elemento “coringa” para institucionalizar e fortalecer as práticas dialógicas no espaço escolar.

O Programa tem em sua proposta a abertura à participação comunitária, fortalecimento para novos espaços de aprendizagem, aposta na interdisciplinaridade, incentivo ao protagonismo juvenil e valorização dos saberes populares. Essas são características centrais que permeiam todo o conceito da Comunicação Educativa.

Entretanto, o Programa Mais Educação não é imperativo para existência de processos democráticos e dialógicos, mas sim instância catalizadora de esforços já existentes, que buscam instaurar a gestão de uma comunicação viva e plena no espaço escolar.

Trata-se de um processo político, pedagógico e cultural que somente encontra caminho quando há predisposição interna dos gestores escolares, que no caso da EMEF, já previamente mobilizados pelos princípios da política municipal de educação. Neste contexto, dado que existe um cenário positivo para a democratização do saber e inclusão da voz dos estudantes, mapeamos as oportunidades e desafios oportunizados pelo Programa Mais Educação, e mais especificamente do Macrocampo de Comunicação e Uso de Mídias, de forma a cumprir com os objetivos propostos por este trabalho.

A diretora da E.M Emília Ferreiro, ao ser questionada sobre quais os fatores que levaram a escola optar pelo macrocampo, declara considerar a importância do tema e sua atualidade na vida dos estudantes. Trata-se de um cenário de *oportunidades*, que a gestora caracteriza de acordo com:

1º. O processo de ensino-aprendizagem e currículo:

- Melhorar as habilidades de leitura, escrita;
- Melhorar as habilidades técnicas e orais (expressão);
- Incentivar o gosto das artes, literatura e música.

2º. A formação crítica dos estudantes:

- Apresentar aos alunos novas oportunidades e momentos de reflexão sobre temas de interesse pessoal e de interesse comunitário;
- Desenvolver a expressão oral do aluno, aprimorando a sua fala em público, vencendo a timidez e elevando sua autoestima;
- Favorecer o protagonismo jovem, investindo em práticas inclusivas e cidadãs.

3º. A atuação da escola como espaço de geração de oportunidades de diálogo:

- Consolidar de espaços democráticos, conectando toda a comunidade escolar;
- Construir uma ética cidadã, engajando os educandos em experiências e atividades significativas que façam sentido em suas vidas e em sua trajetória escolar.

4º. Inserção de novas tecnologias no ambiente escolar:

- Apresentar os estudantes às novas mídias e plataformas tecnológicas que já estão intimamente inseridas em sua vida pessoal, mas que também carregam o potencial de qualificar e enriquecer a trajetória escolar.

De forma complementar, a diretora comentou a respeito dos equipamentos enviados pelo MEC às atividades de Comunicação e Uso de Mídias. Aponta que são suficientes e cumprem com a função de apoio estratégico à realização das atividades. “São materiais caros, de qualidade, e o subsídio do Governo Federal tem grande impacto na escola”.⁶⁴

Por meio das atividades de Comunicação e Mídias, observou-se também o envolvimento intenso dos alunos do terceiro ciclo, que passaram a assumir papel de disseminadores das práticas comunicativas na escola e formadores/orientadores dos estudantes mais novos.

Como consequência, a postura destes jovens na escola foi ressignificada: além de sujeitos mais críticos⁶⁵, passaram a atuar na qualidade de “comunicadores-criativos” junto aos colegas e professores, vivenciando novas formas de integrar a comunidade escolar.

Por fim, somando-se a um contexto interno favorável às atividades de comunicação na escola, existe um contexto externo igualmente profícuo às práticas da Comunicação Educativa.

⁶⁴ Com relação aos equipamentos, a diretora aponta que “o único problema é que eles chegam sem nenhum planejamento, ou seja, a qualquer momento”. Conforme já mencionado anteriormente, a coordenação do Mais Educação (SEB/MEC) justifica que os constantes atrasos para recebimento dos kits pelas escolas (rádio e vídeo) aconteciam devido à burocracia dos processos de licitação. A partir do ano de 2013, o MEC alterou a regra referente a estes kits e, atualmente, o recurso para compra dos materiais é repassado diretamente à escola, via PDDE/Educação Integral.

⁶⁵ Consideramos este aspecto da criticidade a partir do momento que os jovens concebem que sua capacidade de questionar, argumentar e criticar foram incrementadas mediante a realização de ações de Comunicação e Uso de Mídias (Questão IV).

Como visto anteriormente, esse ambiente é arquitetado pelas iniciativas governamentais de Belo Horizonte e sua política de Educação Integral, bem como pelos encontros periódicos de formação ofertados pela SMED-PBH, levando em consideração as diretrizes “Educomunicativas”.

A respeito dos principais *desafios* que o Programa Mais Educação enfrenta, observamos que a temática da Educação Integral é uma realidade ainda recente no cenário brasileiro. Sabemos que a busca de uma nova identidade sociocultural para a escola não se esgota em seus temas internos, e está necessariamente ligada a um projeto mais amplo de sociedade.

Ao refletirmos sobre o fenômeno da ampliação das funções da escola e sobre as bases teóricas da concepção de Educação Integral, fica claro que ainda existem lacunas para a consolidação de diálogos consistentes entre todas as esferas envolvidas no projeto da “escola de dia inteiro”, compreendendo que o objetivo é instaurar uma nova proposta curricular que supere o paralelismo entre turno e contraturno (ITAÚ-UNICEF, 2011).

Ou seja, trata-se de abordar uma questão central que é a necessidade de desnaturalizar a escola fragmentada e desarticulada da vida do estudante, que ainda demarca os saberes em formais *versus* informais; conteúdos curriculares *versus* populares.

Isso significa que a aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais relações a criança conseguir estabelecer com seu cotidiano e com suas experiências. Além de ter uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, não se pode esquecer que essa criança ou jovem tem uma origem, faz parte de uma família, mora num território, pertence a uma etnia ou a um grupo social e tem uma cultura própria. Assim, é importante que diminua a distância entre os chamados conhecimentos universais e os saberes locais, do território onde se localiza a escola e vivem as crianças: a vivência é um atributo do lugar; é nele que se estabelecem as relações sociais com as instituições e com o trabalho e que se desenvolvem a subjetividade e a cultura. A relação do indivíduo com a vida é mediada pelo território onde ele vive. (ITAÚ-UNICEF, Tendências para Educação Integral, 2011, p. 53)

Associado a isso, encontra-se a dificuldade para a reestruturação de currículos, reformulação de licenciaturas das universidades e programas de formação inicial e continuada dos professores da rede pública de ensino na perspectiva da Educação Integral.

A consequência deste cenário atual é que nem todos os educadores têm condições para se engajar de forma plena na promoção da Educação Integral, que por sua natureza é intersetorial, interdisciplinar e multicultural.

São questões que devem ser colocadas, inclusive enquanto oportunidade para se abrir espaço à reflexão e ao debate a respeito da intencionalidade pedagógica da comunicação no espaço escolar. Neste sentido, faz-se importante lembrar que a E.M Emília Ferreiro concilia seus esforços de gestão do Mais Educação juntamente com diversos outros programas e projetos, tais como:

- **Programa Escola Integrada** – política pública de Educação Integral, iniciativa da Rede Municipal de Belo Horizonte (PBH/SMED-PBH);
- **Projeto Entrelaçando** (correção de fluxo) – iniciativa da Rede Municipal de Belo Horizonte (PBH/SMED-PBH) que se destina aos estudantes na faixa etária entre 11 a 14 anos que apresentam defasagem de idade/ano.
- **Projeto de Intervenção Pedagógica** – iniciativa da Rede Municipal de Belo Horizonte (PBH/SMED-PBH). Destina-se aos estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental que apresentam baixo desempenho nas avaliações sistêmicas (Provinha Brasil, PROALFA e Avalia BH) e aos estudantes retidos em Língua Portuguesa e Matemática.
- **Programa Escola Aberta** – política pública do Governo Federal que tem como proposta abrir as escolas públicas, municipais e estaduais, aos finais de semana, oferecendo atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os estudantes da educação básica e a para comunidade do entorno na qual está inserida;
- **Programa Segundo Tempo** – política pública do Governo Federal com objetivo de democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social às crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social;
- **Programa Saúde na Escola** – política pública do Governo Federal que resulta do trabalho integrado entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e visa contribuir para o fortalecimento de ações que articulem saúde e educação.

Pela complexidade exigida à gestão e operacionalização destes programas e projetos, torna-se inevitável que os gestores escolares responsáveis pelo PME encontrem desafios para sua organicidade, especialmente na relação “escola-comunidade” (por demandar constantes articulações e consolidação de redes), bem como o olhar distanciado e problematizador que envolve a prática docente no âmbito da Educação Integral e das ações de Comunicação Educativa.

Tal contexto escolar, ainda caracterizado por diferentes níveis de maturidade do Programa Mais Educação, enfrenta três grandes desafios para a condução das práticas comunicativas⁶⁶ e, conseqüentemente, para a consolidação de espaços de diálogo na E.M Emília Ferreiro. São eles:

a) A dicotomia existente entre produto *versus* processo

Cada vez mais a gestão escolar compreende que a proposta da Comunicação Educativa deve estar firmada na participação legítima dos estudantes como protagonistas da construção do conhecimento.

Colocar em prática este princípio (especialmente ao evidenciar a importância do *processo* de elaboração da rádio, jornal e vídeo) demanda uma vigília constante do monitor em não fixar de antemão um “patamar de qualidade”, o que conduziria a forçar a adaptação dos estudantes a um desejo pré-existente, o qual poderia provocar diversas distorções da prática comunicativa. Entretanto, a proposta não é desconsiderar a questão da qualidade nas mídias produzidas, até porque um trabalho bem feito é valorizado pelo grupo, eleva os padrões de autoestima e reconhecimento do aluno no ambiente escolar. O que se diz é que, ao produzir mídia, a criança vai testando e ampliando, com ajuda do educador, os limites de seus conhecimentos.

Em análises anteriores, por meio da aplicação dos questionários, verificamos que os estudantes trabalham sob uma proposta de ação coletiva e aprendem todas as etapas da produção de um programa radiofônico. Da mesma forma, a definição dos temas e a melhor forma de abordá-los são discutidas democraticamente pelos integrantes da equipe.

⁶⁶ Práticas comunicativas como momentos de mediação educador-educando que não se limitam às oficinas de Comunicação e Uso de Mídias do Programa Mais Educação, mas que envolvem contextos diversos de expressão (dentro e fora da sala de aula), caracterizando os espaços de diálogo da E. M Emília Ferreiro.

Tal direcionamento fomenta um ambiente democrático e inclusivo, propício às crianças e jovens se sentirem responsáveis pelos seus processos de aprendizagem, em parceria com os colegas e apoio do monitor (questão XVII).

Com relação aos demais professores da escola (especialmente aqueles do “turno regular”) este princípio da educação como *processo* ainda está sendo construído. Certamente não é uma tarefa fácil, pois impõe o deslocamento do educador de sua “zona de conforto”, muitas vezes presos à cartilha ou ao livro didático, para estimular em si mesmo e no aluno o *estranhamento* aos fatos comuns do cotidiano; a *contestação crítica* do contexto no qual está inserido; a *percepção* de conflitos; as *mediações* simbólicas e ideológicas que atravessam todos os discursos (dentro e fora do espaço escolar). Ou seja: o caminho crítico e reflexivo que permeia a produção “educativa”.

Trata-se de um processo dinâmico a ser consolidado lentamente e que exige o comprometimento de todas as instâncias da escola, mas que percebemos já lançar raízes na prática docente que envolve as atividades de Comunicação e Uso de Mídias na E.M Emília Ferreiro e os demais professores da escola.

b) A hierarquia educador *versus* educando

Um dos desafios encontrados pela gestão da E.M Emília Ferreiro ainda reside no fato de alguns educadores resistirem à inserção do estudante como sujeito ativo, protagonista do seu processo de construção do conhecimento.

Assim, a inclusão da voz de crianças e jovens em todos os ambientes da escola ainda é um desafio, pois enquanto alguns professores já estabeleceram uma relação de respeito e dialogismo com seus alunos, outros ainda se mantêm presos às amarras de uma educação hierarquizada, ancorados na razão instrumental, no reprodutivismo bacharelesco, assumindo-se como verdadeiros “doadores” do conhecimento (CITELLI, 2010, p. 83).

Neste sentido, a diretora Helena relata que um dos grandes obstáculos encontrados durante sua gestão foi se deparar com professores que não compreendiam a proposta pedagógica das oficinas do Mais Educação, e criavam atividades “por conta própria”, reduzindo a autoria e a participação dos alunos.

Diante deste cenário, a colaboradora Márcia complementa:

- O que precisamos ter claro é que a gente precisa entender o aluno, pois ele vem de uma sociedade que cala. As crianças e jovens são instruídos para ficarem de boca fechada, uma realidade de vida sofrida, uma carência social e cultural onde eles não podem falar. Nem mãe, nem pai, estão lá para ouvir. Por isso, desde o início, a escuta atenta precisa acontecer na escola. (Márcia, colaboradora da EMEF).

De acordo com a direção, atualmente este desafio fica mais acentuado no contexto de sala de aula do turno regular. Já na prática das oficinas de comunicação, nota-se que com o passar dos anos, a gestão escolar foi consolidando seu ideal de Comunicação Educativa. O discurso do protagonismo de crianças e jovens se tornou categórico junto aos monitores, influenciando todas as etapas da produção de rádio, jornal e vídeo.

c) Aceitação das novas linguagens na prática docente

Conforme já refletido em capítulos anteriores, a comunicação ganhou dimensão estratégica em um mundo cada vez mais interconectado e permeado pelas redes digitais, pelos trânsitos de informações e pelos conhecimentos compartilhados.

Mesmo sabendo que esse novo tempo exige grandes mudanças na educação e na prática docente, muitos professores ainda não têm fácil acesso aos programas de formação (inicial e continuada) e aos vários recursos tecnológicos disponíveis amplamente na sociedade, de maneira que sentem dificuldades na aquisição desses conhecimentos necessários à inovação da sua prática. Ademais, existe o temor de perder espaço como provedor absoluto do conhecimento, e passar de fonte do saber a “ator coadjuvante” em sala de aula.

Talvez por este motivo pudemos notar que na E.M Emília Ferreiro a participação dos estudantes nas atividades de comunicação ainda é mais constante e efetiva do que a dos professores. Muitos são os casos em que as crianças e jovens, juntamente com o monitor Francisco, articulam temas de interesse e procuram os professores das disciplinas específicas com objetivo de flexibilizar/innovar a dinâmica em sala de aula, tornando-a mais atraente.

Já o inverso (professores buscando a Rádio para fins pedagógicos) ainda pouco ocorre, com exceção às disciplinas de alfabetização, língua portuguesa e artes. Além disso, há mais produções realizadas apenas pelos estudantes do que em conjunto com os professores da EMEF.

Por meio das conversas estabelecidas com a equipe gestora, verificamos que os professores recebem estímulo para transversalizarem suas atividades curriculares, conectando-as às ações de Comunicação e Uso de Mídias. Entretanto, ainda existem desafios culturais e técnicos para a inclusão das diferentes mídias – e diferentes vozes – no cotidiano da sala de aula. Isso significa que enquanto alguns educadores se colocam dispostos a dialogar seus conteúdos curriculares, aproveitando os potenciais comunicativos da “Rádio Emiliana”, outros ainda se apresentam resistentes a esta oportunidade.

Fica claro que muitos são os desafios inerentes ao processo de implementação do Programa Mais Educação e à inclusão da Comunicação Educativa no espaço escolar. Entretanto, já é possível visualizar os potenciais que este campo – por meio da ação prática – logra consolidar na escola e na relação professor-aluno.

Ao permitir que crianças e jovens do Ensino Fundamental vivenciem experiências significativas no campo da comunicação, introduzem métodos para uma nova leitura da mídia, incluem abordagens diferenciadas na produção da informação e lançam mão de ferramentas que tornam o ensino curricular mais dinâmico e envolvente, além da promoção de intercâmbios que valorizam as diversidades socioculturais.

De acordo com a diretora da EMEF, permitir o protagonismo infanto-juvenil e legitimar as diversas vozes que compõe o ecossistema escolar se torna uma das estratégias para consolidar o sonho da escola transformadora, da escola como espaço de ação e inclusão social.

- Quando você dá a palavra, a criança está lá se expressando. E nós estamos sendo o embrião de tudo isso. E aqui, na escola integral, nós sempre tentamos sentar com os alunos, especialmente os adolescentes, e perguntamos – o que você quer fazer? Porque nós estamos num processo de sedução, para estarem aqui e não na rua. A nossa função é ampliar os saberes, e a comunicação é um meio, um instrumento para mediar estas distancias. Uma forma de criar espaços para a convivência, para o debate, para o diálogo. Eu só vou resolver as diferenças por meio da conversa. Significa dar oportunidade às pessoas, e o desafio da escola é fazer essa intersecção, pois ela é o espaço de unir a diferença. (Helena, diretora da E.M Emília Ferreiro).

Mesmo sabendo que a relação entre os alunos e os professores do turno regular não serem as ideais, as crianças e jovens da E.M Emília Ferreiro convivem em um ambiente que favorece a comunicação e expressão autênticas, impulsionadas pelas atividades de Comunicação e Uso de Mídias, buscando valorizar a singularidade de cada sujeito-educando e promovendo valores como respeito e liberdade no espaço escolar.

5.5 O Inédito-Viável por meio do Diálogo: conquistando a Autonomia Crítica

É justamente a luta por uma educação libertadora, como espaço do sonho, da ação revolucionária, que nos encontramos novamente com Freire e resgatamos seu conceito de “inédito-viável”. Ao ter como objetivo a emancipação do sujeito, o educador imprime pela primeira vez esta palavra/categoria na obra *Pedagogia do Oprimido*.

Anos depois, a escritora e viúva de Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire⁶⁷, na nota do livro *Pedagogia da Esperança* (1997), traz uma análise sobre o “inédito-viável”, reproduzida a seguir:

Uma das categorias mais importantes porque provocativa de reflexões nos escritos da *Pedagogia do Oprimido* é o "inédito-viável". Pouco comentada e arrisco dizer pouco estudada, essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram, esperanças bem próprias de Freire. Para Freire as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de "situações-limites". Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas "situações-limites": ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor, ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido, e então se empenham na sua superação. (NITA FREIRE, 1997, p.106).

⁶⁷ Ana Maria Araújo Freire, ou Nita Freire, assina seus trabalhos com ambos os nomes. Por isso, este trabalho faz referência a autora nas duas formas acima mencionadas.

Dessa forma, a autora sinaliza que o “inédito-viável” aqui exposto não é, pois uma simples junção de letras ou expressão idiomática sem sentido.

É uma palavra na acepção freireana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto práxis, carregando em si as possibilidades de transformar o mundo. (NITA FREIRE, 1997).

Esse inédito-viável é, pois, algo que o sonho utópico reconhece, mas só será conquistado pela *práxis* libertadora. Assim, “a pedagogia do inédito-viável mobiliza o sujeito para refletir sobre a visão da história como possibilidades, e não como algo fatalista, já determinado e insuperável. Desta forma, a realidade é concebida como algo que está sendo e pode ser transformada”. (SOUSA, 2012, p. 558).

Como exemplo desta relação dialógica e questionadora na E.M Emília Ferreiro, registramos o relato de situação vivenciada pela direção da escola, caracterizando o *potencial* para o inédito-viável diante a uma situação limite no ambiente escolar.

Foi o caso de uma estudante que não concordava com o uniforme que deveria usar, pois era muito grande para seu tamanho. Tentando solucionar a questão, procurou ajuda na secretaria, entretanto, não houve como resolver o impasse. Como manifesto, a menina customizou seu uniforme e se colocou em meio à quadra de esportes com objetivo de chamar atenção de todos (professores, monitores e direção da escola). Pouco tempo depois, a equipe gestora da E. M Emília Ferreiro reuniu-se com a aluna, em seguida com a Secretaria Municipal de Educação, relatando o caso (que já havia sido exposto anteriormente) e conseguiu novos uniformes para a escola.

Neste registro há algo presente: o poder que tensiona o espaço mediado entre educador e educando. A aluna, superando (mesmo que circunstancialmente) a hierarquia do adulto no ambiente escolar, coloca-se como detentora da palavra autorizada à crítica, à indignação.

A diretora, tendo que lidar com uma situação-limite, opta pelo diálogo, escutando atentamente ao manifesto da criança. Mobilizando-se objetiva e subjetivamente, oportunizou um movimento crítico/emancipador por meio da intervenção da menina no pátio da escola, e posteriormente, pelo acesso aos novos uniformes.

Diante desta passagem, conseguimos visualizar que a matriz filosófica da E.M Emília Ferreiro ganha materialidade em seu cotidiano, reafirmando valores como o respeito, o protagonismo juvenil, a escuta sensível dos estudantes – fato observado durante os três dias de visita EMEF.

São princípios corporificados por atores que ocupam importância central na efetivação do Programa Mais Educação e da intencionalidade pedagógica da comunicação no espaço escolar. Atores que se manifestam de acordo com alguns perfis identificados como o do “cuidador”, do “controlador” e do “amigo/confidente”.

O objetivo de trazer estas representações não é reduzir as características e a importância dos sujeitos que compõem o cotidiano da escola, mas facilitar a compreensão a respeito de sua prática que tem impacto direto no processo da mediação junto aos estudantes e na consolidação de espaços de diálogo. Para isso, esta pesquisadora optou por descrever, de forma ampla, as características mais marcantes destes educadores, registradas nas notas de campo.

Verificamos que a direção da escola, devido à constante necessidade de mediar conflitos entre os alunos, e em alguns casos junto às famílias e à comunidade escolar, tende a se colocar na postura de “liderança cuidadora”. Mais do que uma administradora responsável pelo orçamento, calendário, corpo docente, matrículas e materiais, a diretora da EMEF está intimamente vinculada ao cotidiano da sala de aula, conhece alunos, pais e professores, e estabelece uma relação de autoridade e comando diários.

Para isso, impõe limites claros não somente nas questões ligadas ao código de ética da Rádio, mas em normas vinculadas ao cotidiano da escola, como momento do almoço (organização das filas; controle para evitar o desperdício de alimentos), cuidados com higiene pessoal, respeito aos colegas, etc. Nesse sentido, ela relata:

- A gente convive com uma geração que está conectada com a comunicação, acesso à informação é muito amplo. O acesso está em todos os lugares, e por isso mesmo temos que dialogar, mas às vezes puxar a rédea para algumas coisas. Quando falamos que na rádio não se toca qualquer coisa, como conteúdos impróprios para a escola – pornografia e violência, a gente senta com a criança e explica o porquê. Eu pergunto – O que isso acrescenta? Assumimos o lugar daquela pessoa que impõe o limite. Somos uma célula de resistência para algumas coisas, alguns temas. É uma relação de confiança que se estabelece, pois a gente se compromete a oferecer o melhor. (Helena, diretora da E.M Emília Ferreiro).

Percebemos, dessa maneira, que crianças e jovens ainda necessitam de um “cuidador”, que os acolha e zele por seu bem estar – já que em seu ambiente familiar muitas vezes a figura materna/paterna está ausente.

Outro perfil identificado foi o do “controlador” – em alguns casos manifesto pelo professor do turno regular, em outros pela equipe gestora da escola. Apesar da aversão imediata que este ator possa causar, sua presença é compreendida, já que em algumas situações emergem atos de incivildades, indisciplinas e violências entre os estudantes. A direção da escola aponta que as intervenções acontecem por meio da conversa, do apoio de um orientador educacional e/ou psicólogo, demonstrando que a autoridade é necessária quando os limites não são reconhecidos em um espaço que deve ser essencialmente democrático e coletivo⁶⁸.

São regras de convivência que, às vezes, se estabelecem no limite tênue entre o controle e a autonomia dos estudantes, sempre devendo ser observadas com atenção pela gestão escolar.

O “amigo/confidente” também é presença importante, em especial aos estudantes do terceiro ciclo, e se manifesta particularmente na figura do monitor de comunicação. Ter a possibilidade de um “porto-seguro” para compartilhar angústias, inquietudes, alegrias é aquilo que Paulo Freire identifica como a amorosidade do fazer pedagógico. Isso porque, não sendo incompatível com a competência técnico-científica e o rigor de que o professor deve apresentar no desenvolvimento do seu trabalho, essa postura solidária e sensível “ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados”. (FREIRE, 2006, p. 4).

Refletindo sobre os atores identificados na E.M Emília Ferreiro, consideramos neste trabalho que todos são importantes e ganham significado no cotidiano escolar. Nota-se que em cada um está presente o componente dialógico (com maior ou menor intensidade), permeando o processo educativo e marcando a relação entre educador-educando.

⁶⁸ Apesar de não ocupar a centralidade deste trabalho, compreendemos a complexidade e o caráter multifacetado das diferentes manifestações de *violências* no ambiente escolar. Dessa forma, como leitura de referência, optamos pela descrição feita por Abramovay (2003) seguindo da classificação em três níveis por Charlot (1997 apud ABRAMOVAY, 2003, p. 95), sendo (1) violências na escola; (2) violências da escola e (3) violências contra a escola.

Todavia, o perfil do problematizador, do “educador-libertador”, segundo a teoria de Paulo Freire (2006) não foi claramente identificado⁶⁹.

Fazemos referência a este ator por ser crucial à educação como prática da autonomia crítica, para o empoderamento do sujeito-educando. O que está em questão, portanto, é o resgate da ação-reflexão-ação pedagógica e emancipadora.

Novamente buscando o sentido humanista da educação em Paulo Freire, obra *Pedagogia da Autonomia*, relacionamos os saberes que o autor considera indispensáveis à prática docente de todos os educadores: “ensinar exige pesquisa, exige criticidade, exige rigorosidade metódica, exige humildade, exige respeito aos saberes dos educandos, exige estética e ética, exige corporeificação das palavras pelo exemplo, exige risco, disponibilidade para o diálogo, exige saber escutar, exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 2006).

Trata-se do educador que vem questionar o *status quo*, que instiga a ação visando à transformação do comportamento, conscientizando a si mesmo e o grupo sobre as situações de opressão. É aquele que transita da ingenuidade para a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2006), sendo capaz de tomar certa distância da prática e, com “estranhamento”, poder olhá-la de fora, possibilitando o despertar crítico.

O professor Ernani Maria Fiori, no prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, assim esclarece a problematização da ação pedagógica:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência, o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel (FIORI, 2005, p. 14-15).

⁶⁹ As considerações a respeito dos atores são baseadas em diálogos com a equipe gestora da escola e percepções coletadas durante a pesquisa a campo, considerando os três dias de vivência no cotidiano da escola e a imersão realizada nas práticas de Comunicação e Uso de Mídias. Entretanto, faz-se importante esclarecer que esta pesquisa não foi realizada junto aos professores do turno regular, de modo que não se permite afirmar todas as relações existentes entre educadores e educandos, muito menos desconsiderar as complexidades inerentes ao seu processo pedagógico.

Por meio da pesquisa realizada, faz-se perceptível a identificação de espaços para a manifestação e expressão de crianças e jovens (espaços amplificados nas atividades de Comunicação e Uso de Mídias). Porém, o diálogo problematizador ainda precisa deitar raízes no cotidiano escolar.

Isso porque, conforme já mencionado, as situações-limite mobilizam o sujeito, convidando-o a transpor os obstáculos que a vida lhe impõe. Este sujeito, quando *consciente* da situação de opressão, conquista o inédito-viável por meio práxis crítica e libertadora. Nessa perspectiva, o exemplo da criança e seu conflito com o uniforme escolar traz à tona uma realidade que pode ainda caracterizar o processo de constituição dos espaços de diálogo da E.M Emília Ferreiro: a menina, com apoio da direção escolar, teve a oportunidade de expressão e manifestação garantidos. O diálogo aconteceu, porém sem a problematização, que poderia abrir caminhos para discussões a respeito da burocracia escolar; das contradições sociais; dos direitos fundamentais da criança, entre outros temas de interesse.

Significa dizer que no “microcosmos” da EMEF o diálogo existe, sendo exercitado por grande parte dos atores comprometidos com a tarefa de educar. Já o diálogo com o mundo externo, com o “macrocosmos” ao qual a escola pertence, precisa ser ampliado na busca pelo seu desvelamento crítico, já que a educação é ação ontologicamente política e ideológica.

Esse movimento tornaria possível o inédito-viável enquanto *práxis* coletiva, historicizada, permitindo que os sujeitos envolvidos nesse conflito – “em reciprocidade de consciências” (FIORI, 2005, p.10) – pudessem instaurar na escola educação como prática da liberdade.

Como menciona Freire (2006), existe uma importância inegável em reconhecer o contorno ecológico, social e econômico em que vivem as crianças e jovens:

Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade do aluno negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 2006, p. 137).

Dado que as atividades contidas na proposta de Educação Integral – com ênfase à Comunicação e Uso de Mídias – buscam centrar esforços na gestão da comunicação e na expansão do coeficiente comunicativo dos estudantes, tornam-se mais flexíveis e abertas ao protagonismo infanto-juvenil, dando vazão aos seus desejos, afetos, conflitos e inquietações.

Esse cenário, somado ao fato de que os monitores não estão sob o crivo dos indicadores de eficiência e eficácia que caracterizam as avaliações de desempenho, permite que estes monitores ganhem maior liberdade para ajustar, inovar e ressignificar sua prática de acordo com os interesses dos estudantes.

Ao passo que no “turno regular” muitos professores ainda estão presos à organização espaço-temporal da escola tradicional, aos processos curriculares, subordinados aos conteúdos programáticos a serem “ensinados” e “aprendidos” durante o ano letivo – reduzindo as possibilidades de ação-reflexão-ação –, as atividades de Comunicação e Uso de Mídias tencionam algumas hierarquias escolares, permitindo maior fluidez dos papéis entre educador e educando.

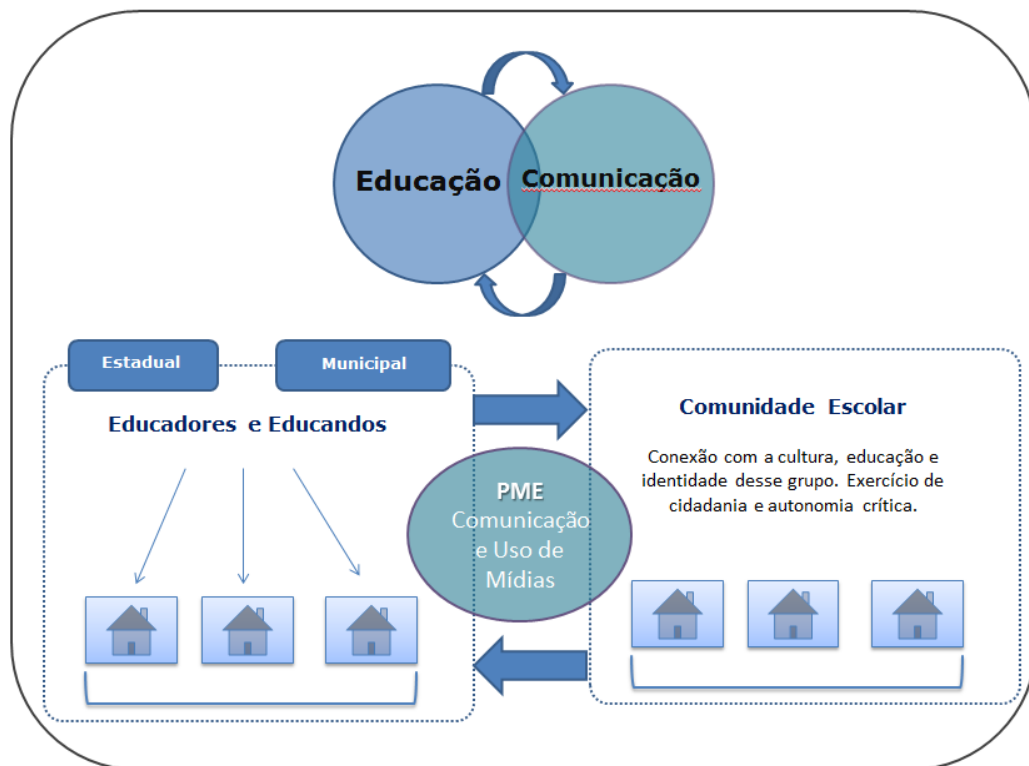
Tal perspectiva é reforçada pela orientação que o PME estabelece em relação ao perfil dos monitores e o papel central ocupado pelo professor(a) comunitário(a) (coordenador do programa), caracterizado como o indutor da conexão escola-comunidade. É ele(a) o ator responsável por “mapear” o território educativo ao qual a escola pertence, iniciando o processo pedagógico de construção de redes, tendo a função de criar, de forma coletiva e democrática junto aos monitores, conexões que façam sentido para a vida dos estudantes.

O objetivo do professor comunitário é formular, em conjunto com as diversas forças atuantes nos territórios, um projeto de educação integral que nasça da relação entre desafios e vocações locais. Sendo o professor comunitário um facilitador, ele tem como função identificar as oportunidades educativas da comunidade, buscar novos elos externos ao limite geográfico, delinear as competências, afinidades e histórias comuns, animar as relações, propor a divisão de tarefas (evitando sobrecarga e personalização), comunicar as ações realizadas, conectar grupos, criar um ambiente amigável para que as informações circulem e sejam compartilhadas. (Centro de Referência em Educação Integral)

Essas orientações, em grande medida, direcionam a ação pedagógica dos atores dedicados à gestão do Programa Mais Educação, que encontram mais facilmente a oportunidade de estarem conectados aos saberes populares, compreendendo com algum “estranhamento” as práticas instauradas no cotidiano da E.M Emília Ferreiro.

A seguir, propomos uma ilustração que busca demonstrar essa relação dialógica que o Programa e as atividades de comunicação possibilitam no contexto escolar: os monitores, ao acessarem mais facilmente os saberes populares e participarem ativamente da reinvenção pedagógica dos espaços e dos tempos da escola, oxigenam seu “ecossistema comunicativo”, tendo potencial para ressignificar não somente a relação professor-aluno, mas também questionar o mundo vivido.

Imagem 1 – Relação “Escola-Comunidade” fomentada pelo Programa Mais Educação



Permitindo às crianças e jovens ressignificarem o papel da escola e, ao fazer isso, reinventarem sua própria atuação dentro do ambiente escolar, as ações “educativas” estimulam os estudantes a:

- Pesquisar, planejar e sistematizar as informações, explorando maneiras de descobrir mais sobre si mesmo e a comunidade na qual está inserido(a);
- Trabalhar de modo coletivo e dialogado, respeitando diferentes ideias e pontos de vista;
- Expressar sua criatividade e aprimorar sua capacidade de questionar, argumentar e criticar;
- Trabalhar com tecnologia, acessar múltiplas informações e vislumbrar diferentes oportunidades de estudo e interesses no mundo do trabalho.

Logo, ao participarem de uma *práxis* cotidiana voltada para os interesses e necessidades dos próprios grupos a que pertencem, os estudantes passam a se comprometer com interesses sociais mais amplos, “inseridos num processo de educação que contribui para a autonomia crítica formação para a cidadania” (PERUZZO, 2002).

Dessa forma, identificamos que as oficinas de Comunicação e Uso de Mídias representam um “espaço virtuoso” para a expressão de crianças e jovens, constituindo-se como instância fomentadora da inclusão social, da autonomia crítica e do protagonismo juvenil. Entretanto, para que esse ambiente dialógico seja incorporado na qualidade de ação política, ideológica e cultural, ele precisa mobilizar todas as instâncias da escola.

Percebemos, assim, que há necessidade de transpor o espaço do cuidado, do zelo, da amizade e da proteção (mesmo que firmados no diálogo) para consolidar o *ethos* da educação problematizadora – dentro e fora dos muros da E.M Emília Ferreiro. Voltamo-nos, então, à urgência da escola reconhecer o espaço de diálogo tanto em sua dimensão interior quanto exterior, provocando a reflexão a respeito das tramas sociais presentes no cotidiano dos estudantes; ou seja, a interpretação do mundo vivido a partir da sua realidade objetiva.

Fica claro que o diálogo emancipador, atuando como impulso dialético da problematização histórica na vida de educadores e educandos será uma conquista gradual, mas que hoje encontra terreno fértil na Escola Municipal Emília Ferreiro e nas práticas de Comunicação e Uso de Mídias do Programa Mais Educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confrontando a visão dicotômica entre a “Escola Bancária” e o ideal da “Escola Dialógica-Libertadora”, compreendemos que a Escola Municipal Emília Ferreiro consolida, gradualmente, seus espaços de diálogo e sua proposta de educação como prática da liberdade e da autonomia crítica dos estudantes.

Por estar imersa em um contexto de vanguarda de ações educativas, com destaque aos esforços de consolidação do projeto “Cidade Educadora” do município de Belo Horizonte (MG), a escola teve as bases para lançar novos olhares sobre a ampliação dos tempos e espaços formativos, movidos pela ressignificação das relações entre aprendizagem, saberes e culturas.

Nesse contexto, o Programa Mais Educação (PME) – estratégia do Governo Federal para indução da política de Educação Integral no Brasil – se configura como instância catalisadora de esforços já existentes. O Programa tem em sua proposta o fomento às ações interdisciplinares, a relação escola-comunidade, o incentivo ao protagonismo juvenil e a valorização dos saberes populares. Essas são características centrais que permeiam todo o conceito da Comunicação Educativa.

A “Rádio Emiliana” – atividade contida na proposta de Comunicação e Uso de Mídias do Programa Mais Educação – encontrou, assim, terreno fértil para potencializar um ideal democrático e dialógico já existente na E. M. Emília Ferreiro. Contribuindo para as oportunidades de ação e reflexão dos estudantes por meio do fazer comunicativo, auxiliou crianças e jovens a ressignificarem sua postura no ambiente escolar – que além de sujeitos mais críticos, passaram a atuar na qualidade de “comunicadores-criativos” junto aos colegas e professores.

Trata-se de um processo político, pedagógico e cultural que encontrou caminho na escola por já existir uma predisposição interna de seus gestores, previamente mobilizados pelos princípios da política municipal de educação. Somado a este aspecto, faz-se importante destacar que entre os elementos que balizam a dinâmica pedagógica está o regime de trabalho por *ciclos de formação* e a proposta de Educação Integral na E. M. Emília Ferreiro, em desenvolvimento desde 2007.

Conjugadas, estas práticas têm impacto direto nas relações entre professores e alunos. São princípios contidos no Projeto Político-Pedagógico que influenciam a ação educativa e seus processos de mediação do conhecimento, refletindo diretamente nas experiências oportunizadas pelas oficinas de Comunicação e Uso de Mídias.

A “Rádio Emiliana” tornou-se, então, instância de constante reflexão e ação entre aqueles envolvidos nas atividades, que passaram a questionar *o que* estão fazendo, *para quem, com quem, e onde* pretendem chegar.

Ao enfatizarem que “a rádio é feita por alunos e para os alunos”, os estudantes se recordam das mudanças contínuas realizadas no projeto, sempre buscando fazer “um programa melhor”, onde todos se sentem comprometidos, engajados e estimulados pela possibilidade de *ter o direito à palavra*.

Somado a este aspecto, aparece também o aumento da auto-estima e reconhecimento pelos demais colegas e professores. Nas palavras de um jovem: “Com o envolvimento na rádio eu mudei muito também – no início eu ficava olhando pro chão, eu era mais baixo que o microfone. Era difícil a verbalização, falar de um jeito claro. Com o tempo aprendi novas palavras, enriqueci meu vocabulário, e isso impactou no meu dia a dia”.

Percepções como esta, identificadas na pesquisa, corroboram o potencial pedagógico da rádio escolar.

Paralelamente, o monitor – agente de importância fundamental – é o responsável pela condução das atividades do PME e estabelece um processo de mediação pedagógica firmado no respeito ao estudante e no protagonismo infanto-juvenil. Auxilia, pois, na elaboração do conhecimento, que passa a ser enriquecido pela diversidade cultural daquela comunidade educativa.

Ademais, por não estar sob o crivo de avaliações de desempenho, indicadores de eficiência e demais instrumentos de controle, o monitor ganha maior liberdade para flexibilizar suas atividades, tensionando hierarquias escolares e permitindo um diálogo mais amplo junto às crianças e jovens. Além disso, a partir do momento que a gestão escolar compreende que a “Rádio Emiliana” é muito mais do que um complexo tecnológico, configurando-se como instância de conexão entre sujeitos e suas singularidades, de negociação de sentidos, de expressão de desejos,

angústias e inquietudes, ela estabelece as bases para arquitetar um “ecossistema comunicativo” marcado por diversas palavras autorizadas.

Desse modo, ao permitir que crianças e jovens ressignifiquem o papel da escola e, conseqüentemente, reinventem sua própria atuação dentro do ambiente escolar, as ações “educativas” estimulam os estudantes a:

- Pesquisar, planejar e sistematizar as informações, explorando maneiras de descobrir mais sobre si mesmo e a comunidade na qual está inserido(a);
- Trabalhar de modo coletivo e dialogado, respeitando diferentes ideias e pontos de vista;
- Expressar sua criatividade e aprimorar sua capacidade de questionar, argumentar e criticar;
- Trabalhar com tecnologia, acessar múltiplas informações e vislumbrar diferentes oportunidades de estudo e interesses no mundo do trabalho.

Não obstante às conquistas e aos avanços da E.M. Emília Ferreiro, os desafios existentes para instaurar uma educação legitimamente democrática também devem ser considerados. Entre os limites enfrentados pela gestão escolar (especialmente junto aos educadores do “turno regular”) ganham destaque àqueles relacionados ao cotidiano prática pedagógica, a saber: 1) a relação produto *versus* processo educativo; 2) a hierarquia educador-educando e 3) a resistência para inclusão de novas linguagens e plataformas tecnológicas no processo pedagógico.

Aliado a estes fatores, soma-se a dificuldade de obter organicidade na gestão dos diferentes programas e projetos assumidos pela escola. Dentre estes programas, possui centralidade o já mencionado Programa Mais Educação, pois como nova proposta formativa, por si só, exige a mobilização de diversos atores e intencionalidades educativas. Para isso, demanda: 1) formação dos profissionais da educação; 2) infraestrutura adequada e 3) constantes articulações entre os diversos parceiros e instituições responsáveis por esse projeto, de forma a dar conta da complexidade exigida à sua operacionalização.

Impõe à escola, pois, desafios claros para a implementação de uma educação como prática da liberdade e da autonomia crítica dos educandos. Desafios que devem ser considerados para a existência de um verdadeiro “espaço de diálogo” no contexto da E. M Emília Ferreiro, mapeados por meio do estudo caso proposto por esta pesquisa.

Novamente buscando o sentido humanista da educação em Paulo Freire, obra *Pedagogia da Autonomia*, relacionamos os saberes que o autor considera indispensáveis à prática docente de todos os educadores: “ensinar exige pesquisa, exige criticidade, exige rigorosidade metódica, exige humildade, exige respeito aos saberes dos educandos, exige estética e ética, exige corporeificação das palavras pelo exemplo, exige risco, disponibilidade para o diálogo, exige saber escutar, exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 2006).

Trata-se do educador que vem questionar o *status quo*, que instiga a ação visando à transformação do comportamento, conscientizando a si mesmo e o grupo sobre as situações de opressão. É aquele que transita da ingenuidade para a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2006, p.22), sendo capaz de tomar certa distância da prática e, com “estranhamento”, poder olhá-la de fora, possibilitando o despertar crítico.

O professor Ernani Maria Fiori, no prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, assim esclarece a problematização da ação pedagógica:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência, o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel (FIORI, 2005, p. 14-15).

Por meio da pesquisa realizada, faz-se perceptível a identificação de espaços para a manifestação e expressão de crianças e jovens (espaços amplificados nas atividades de Comunicação e Uso de Mídias). Porém, o *diálogo problematizador* ainda precisa deitar raízes no cotidiano escolar.

Uma realidade que nos conduz à compreensão de que no “microcosmos” escolar o *silêncio* está sendo vencido, e a inclusão da voz das crianças e jovens é exercitada por grande parte dos atores comprometidos com a tarefa de educar. Já o silêncio em relação ao mundo externo, ou seja, à realidade objetiva destes estudantes, ainda precisa ser compreendido, para posteriormente ser superado por meio da problematização crítica dos conflitos e contradições sociais.

Sendo a educação uma ação ontologicamente política e ideológica, o educador problematizador, o “educador-libertador”, segundo a teoria de Paulo Freire (2006) precisa ganhar materialidade na ação educativa da EMEF. Reconhece-se, então, a necessidade de transpor o espaço do cuidado, do zelo, da amizade e da proteção (mesmo que firmados no diálogo) para consolidar o *ethos* da educação problematizadora.

Todavia, sabemos que a empreitada por uma nova identidade sociocultural da escola não se esgota em seus temas internos, e está necessariamente ligada a um projeto mais amplo de sociedade.

Pensar sobre a organização da escola implica em compreender que esta, na qualidade de instituição dotada de *função social*, é espaço de contradições, interações e disputas entre os atores responsáveis pela ação educativa. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ” (Constituição Federal de 1988, artigo 205).

A escola, apesar de ser instituição consagrada a transmitir os conhecimentos sistematizados pela humanidade e ser espaço onde, por princípio, é difundido os saberes que a sociedade julga necessário transmitir às novas gerações, ela não pode (e não deve) ser considerada como único *locus* formativo.

A educação, quando transformada em objetivo comum e superior – e não de *responsabilidade exclusiva da gestão escolar* – passa a ser promovida por meio de uma rede de cooperação e ação conjunta. Sendo assim, a formação democrática e cidadã é conquista: “Essa conquista, simultaneamente, tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais”. (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica, 2013).

Trata-se de um compromisso mais amplo a ser firmado pelo Poder Público, Sociedade Civil, Empresariado e Universidades; cada um com suas competências específicas e complementares a somar esforços na luta pela educação como direito humano.

Nesse sentido, o Programa Mais Educação, para ler legitimado como conquista social, evidencia a necessidade de transpor sua esfera de *política de Governo* em ações institucionalizadas por pactos federativos amplos e consistentes.

Um esforço que seja capaz de superar contextos políticos e partidários, permitindo que suas valiosas iniciativas na busca por uma educação integral, inclusiva e democrática ganhem aderência ao tecido vivo das escolas brasileiras e de suas comunidades educativas. A partir do momento em que não estiver circunscrita a programas e iniciativas pontuais, a Educação Integral encontrará caminhos para ser instaurada como de *política de Estado*, incorporada ao currículo e universalizado a todas as escolas brasileiras.

Dessa forma, seus processos e projetos pedagógicos passariam a fazer parte da cultura, da agenda e da rotina de todos os envolvidos.

Ao ser incorporada pelo poder público e pela comunidade como direito e dever, a educação integral passa a ser, principalmente, um valor construtivo que lhe pertence. Trata-se de uma nova dimensão de inclusão social que permitiria a problematização crítica da realidade, ampliando o espírito público e o associativismo, uma vez que promove a partilha de responsabilidades e a busca conjunta de soluções para questões de interesse coletivo.

Esse processo, amparado por virtuosas redes comunicativas e canais de diálogo, seria um dos caminhos capazes de fortalecer a natureza democrática do conhecimento, e reforçar a centralidade do educando, pessoa em formação na sua essência humana.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2003.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>

Acessado em maio/2014.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Conhecimento, Informação e Tecnologia**. Comunicação & Educação, São Paulo, janeiro/abril, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

_____. **Recepção e comunicação a busca do sujeito**. In: Sujeito, o lado oculto do receptor / Mauro Wilton de Sousa (org.). São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Heredando el futuro: pensar la Educación desde la Comunicación**. Bogotá: Nomadas, 1997.

_____. **Desafios culturais da comunicação a educação**, Revista Comunicação & Educação, São Paulo, maio / agosto 2000.

_____. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**; trad. De Jacob Gorender. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

_____. **Dos Meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BORTOLIERO, Simone. **Mário Kaplún: biografia de um visionário**. Comunicação & Sociedade, v. 22, p. 11-18, 2006.

Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0275-1.pdf>

Acessado em maio/2014.

BOURDIEU, Pierre in NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**, 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

BRANCO, Marcelo. **Software Livre e Desenvolvimento Social e Económico**, in CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org). **A Sociedade em Rede - Do Conhecimento à Ação Política**. Conferência. Belém: Imprensa Nacional, 2005.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise do discurso**. Campinas (SP): Brasil, 2004.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

_____. Lei nº 9089/1990, **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**.

_____. Lei nº 9394/1996, **Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**.

_____. Lei nº 10.172/2001, **Plano Nacional de Educação (PNE)**.

_____. Lei nº 11.494/2007, **Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (FUNDEB)**.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (LDB)**, 2013.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**, 2007.

Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf

Acessado em janeiro/2014.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Caderno Rede de Saberes – Programa Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**, 2009.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content

Acessado em janeiro/2013.

_____. Ministério da Educação – **Caderno Pedagógico do Programa Mais Educação - Comunicação e Uso de Mídias**, 2012.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content
Acessado em março/2014.

_____. Ministério da Educação – **Tendências para Educação Integral**. Fundação Itaú Social, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, (org.) CENPEC, 2011.

Disponível em: http://ww2.itaú.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf
Acessado em maio/2014

CARACRISTI, Maria de Fátima. As ideias de MARIO KAPLÚN: fenômeno latino da Comunicação Educativa. In: **Revista UNESCO / PCLA** – v.1, n. 4: julho / agosto / setembro 2000.

Disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista4/perfis%204-2.htm>
Acessado em maio/2014.

CARDOSO, Ana Maria Cardoso. **Pós-Modernidade e informação: conceitos complementares?** Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 63-79, janeiro/julho, 1996.

Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/241>
Acessado em abril/2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, v. ano 4, n. julho/dezembro, p. 432-442, 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>
Acessado em fevereiro/2014.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL

Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/>
Acessado em maio/2014.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação. A linguagem em Movimento**. São Paulo: Senac, 1999.

_____. **Comunicação e educação: convergências educacionais** (org) Comunicação, Mídia e Consumo São Paulo vol. 7 nº. 19 p. 67-85 jul. 2010

DAL FERRO, Renata Maria. “Os desafios de Começar”, UFMG, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Cláudia Caldeira. Formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações sobre o assunto? **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 335-352, maio/agosto, 2010.

Disponível em: [file:///C:/Users/palin/Downloads/dialogo-3612%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/palin/Downloads/dialogo-3612%20(4).pdf)

Acessado em junho /2014.

DANTAS, José Guibson Delgado. **Teoria das Mediações Culturais: Uma Proposta de Jesús Martín-Barbero para o Estudo de Recepção**. Intercom - X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – São Luis, MA, 2008.

Disponível em:

<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2008/resumos/R12-0015-1.pdf>

Acessado em abril/2014

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ESCOLA DE DIÁLOGO DE SÃO PAULO

Disponível em: <http://escoladedialogo.com.br/escoladedialogo/>

Acessado em março/2014

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra**. (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. **Análise do Conteúdo**, Brasília: Plano, 2003.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sandra Maria Guedes. **Da Fala do Outro ao Texto Negociado: Discussões sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa**, São Paulo: Paidéia, p. 139 – 145, 2004.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2004000200004

Acessado em: agosto/2013

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança**, 12^a edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8^a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5^a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, 48ª edição: Paz e Terra, 2005. Prefácio de Ernani Maria Fiori, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 39ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Wesley Ricardo de Souza; JABBOUR, Charbel José Chiappetta. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de Pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. In: **Revista Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/viewFile/30/196>
Acessado em maio/2013

FREITAS, Ana Lúcia de Souza. **Projeto constituinte escolar: a vivência da ‘reinvenção da escola’ na rede municipal de Porto Alegre**. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **Escola Cidadã – teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 31-45.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

Disponível em:

http://seminariopaulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf

Acessado em maio/2014.

_____. **Escola cidadã – Uma aula sobre autonomia da escola**. São Paulo, SP, Vol. 24, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. **A parceria Escola Municipal Aurélio Pires e UFMG: desafios do acompanhamento no projeto “A formação em serviço e continuada de professores do Ensino Fundamental no contexto do programa escola integrada**. Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, UFMG, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Março /Abril, 1995.

HUERGO, Jorge. **Cultura Escolar, Cultura Mediática e Intersecciones** (1999). Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/36942078/Huergo-y-Fernandez-Cultura-Escolar-Cultura-Mediatica-Intersecciones>

_____. "Comunicación/Educación: itinerarios transversales". In: VALDERRAMA, Carlos. **Comunicación-Educación, Coordinadas, abordajes y travesías**. Universidad Central/DIUC, Bogotá, 2000.

Acessado em: maio/2014

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Ediciones de la Torre. Madrid, 1998.

_____. **Comunicación entre grupos – El método de cassette-foro**. Bogotá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, 1984.

LAURITI, Nádia . **Comunicação e Educação: Território de Interdiscursividade**. Núcleo de Educação e Comunicação (NCE ECA/USP), São Paulo, 2004

Disponível em: <http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducomunicacao/texto,2,232,225>

Acessado em: maio/2014

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Venício A. de. **Comunicação e Cultura: As ideias de Paulo Freire**. Ed. UnB, 2011.

LIMA, Grácia Lopes. **Educação pelos meios de comunicação: produção coletiva de comunicação na perspectiva da Educomunicação**. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (ECA-USP), 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Glaura Vasques. UFMG, 2007. **Programa Escola Plural**.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a05v2160.pdf>

Acessado em março/2014

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril, 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>

Acessado em maio/2014

NUNES, Cesar. Economia, Educação e Sociedade: Matrizes Políticas e Estigmas Culturais da Administração Escolar no Brasil. In: Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 36–53, Agosto, 2006.

Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/Especial/art6_22e.rtf

Acessado em maio/2014

OROZCO, Guillermo Gómez. In: **Revista Comunicação & Educação**. “A televisão e as crianças”. São Paulo: v.1, n.7, p.45 - 55, setembro / dezembro, 1996.

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/36264/38984>

Acessado em junho/2014

PERUZZO, Cicília M.K “Educação e Comunicação para a Cidadania” In: **Revista Científica Digital – UNESCO / PCLA**. São Paulo: Volume 4 - número 1: outubro / novembro / dezembro, p. 205-226, 2002.

Disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>

Acessado em maio/2014

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Caderno “Rede de Trocas” – Uma experiência em Movimento**. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2001.

_____. PROGRAMA ESCOLA PLURAL – SMED/PBH

Disponível em <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>

Acessado em março/2014

PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação**. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (ECA-USP). São Paulo, 2013.

ROSSETTI, Fernando. **Educação, Comunicação & Participação: Perspectivas para Políticas Públicas**. Brasília: Unicef, 2004.

SIERRA, Francisco. **Paradigmas y Modelos Teóricos de la Comunicación Educativa**. In: Valderrama, Carlos. *Coordinadas, Abordajes y Travesías*. Universidad Central / Bogotá, 2000.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

Disponível em:

https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf

Acessado em: maio/2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação**. 1997. Disponível em: www.educomradio.com.br
Acessado em: setembro/2013.

_____. **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Contato, Brasília: Ano 1, nº 1, jan/mar 1999.
Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>

_____. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social, o caso dos Estados Unidos. **Revista ECCOS**, São Paulo, Centro Universitário Uninove, v.2, n. 2, p. 63-64, 2007. Grifos do autor. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v2n2/eccosv2n2_ismardeoliveira.pdf
Acessado em agosto/2013.

_____. **Educomunicação: um campo de mediações**. Comunicação & Educação. São Paulo: ECA/USP-Editora Segmento, Ano VII, set/dez. 2000, nº 19.

_____. **Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina**. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org). *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP-Ed. Segmento, nº 23, janeiro/abril, 2002.

_____. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** [S.I.]: Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos>
Acessado em outubro/2013.

_____. **Caminhos da gestão comunicativa como prática da Educomunicação**. In. BACCEGA, Maria Aparecida e COSTA, Maria Cristina (orgs). *Gestão da Comunicação: Epistemologia e pesquisa teórica*. 1ª edição. São Paulo: Edições Paulinas, 2009.

_____. A Licenciatura em Educomunicação e as novas diretrizes para o Ensino Fundamental. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, v.16, n.1, p. 07-15, 2011.
Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44860>
Acessado em agosto/2013.

SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. “Professor, quero ser oprimida!”: situação-limite e atos-limites no habitus professoral”. Universidade de Brasília. In: **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 551-568, setembro/dezembro, 2012.

Disponível em:

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13799/1/ARTIGO_ProfessorQueroSerOprimida.pdf

Acessado em maio/2014.

TAVARES JUNIOR, Renato. **Educomunicação e Expressão Comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio**. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (ECA-USP). São Paulo, 2007.

TRIGUEIRO, Osvaldo. “O Estudo Científico da Comunicação: Avanços Teóricos e Metodológicos Ensejados pela Escola Latino-Americana”. In: **Revista Científica Digital UNESCO /PCLA** – v. 2, n. 2: janeiro / fevereiro / março 2001.

Disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista6/artigo%206-3.htm>

Acessado em abril/2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

UNICEF, Fascículo “**Eu comunico, tu comunicas, nós educamos**”, do “Guia dos Direitos Sexuais e Reprodutivos, 2009.

UNICEF, “**Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo! Sistematização da Experiência em Educomunicação**”, 2010.

VILCHES, Lorenzo. **Globalização comunicativa e efeitos culturais**. In. Globalização, mídia e cultura contemporânea/ Denis Moraes (org.). – Campo Grande: Letra Livre, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. In: **Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>

Acessado em junho/2014.

8. APÊNDICES

Apêndice A – Questionário Estudantes (página 1)

| Informações Gerais - Estudante | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Idade: | | | | | |
| Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Ano/Ciclo que cursa na Escola: | | | | | |
| Participação nas Oficinas de Comunicação e Uso de Mídias | | | | | |
| Há quanto tempo você participa das atividades? | | | | | |
| Pesquisa | | | | | |
| | Discordo Totalmente | Discordo em Parte | Nem concordo, nem discordo | Concordo em Parte | Concordo Totalmente |
| O planejamento das atividades de Comunicação (rádio, jornal e vídeo escolar) é feito coletivamente. Todos os estudantes tem a oportunidade para opinar e expressar suas ideias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O material de Comunicação que produzimos (rádio/jornal/vídeo) não sofre nenhuma censura. Os estudantes podem abordar qualquer tema - sendo um elogio ou uma crítica à escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O material de Comunicação que produzimos (rádio/jornal/vídeo) não sofre nenhuma censura. Os estudantes podem abordar qualquer tema - sendo um elogio ou uma crítica à comunidade/ bairro, à cidade, aos dirigentes políticos, etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A decisão de quais conteúdos serão divulgados nos programas de Comunicação é de todo o grupo, de forma participativa e colaborativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mesmo com as mídias e as tecnologias de informação/comunicação, ter aulas utilizando a lousa e o livro didático ainda é fundamental para a minha aprendizagem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Penso que hoje tenho maior capacidade de escutar os outros colegas e professores, respeitando opiniões diferentes das minhas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Participando das atividades de Comunicação e Uso de Mídias, melhorei minha capacidade de questionar, argumentar e criticar (dentro e fora da escola). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Apêndice A – Questionário Estudantes (página 2)

| Pesquisa | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Discordo Totalmente | Discordo em Parte | Nem concordo, nem discordo | Concordo em Parte | Concordo Totalmente |
| A escola oferece todos os materiais e aparelhos que precisamos para desenvolver as atividades de Comunicação e Uso de Mídias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os temas que trabalhamos nas atividades de Comunicação e Uso de Mídias também são discutidos em outros espaços coletivos da escola, como o Grêmio Estudantil e Clubes Culturais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por meio das atividades de Comunicação e Uso de Mídias, sinto que tenho mais liberdade de expressar minhas ideias e usar minha criatividade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O monitor das atividades de Comunicação e Mídias é uma pessoa importante para orientar a turma, despertando nos estudantes a criatividade e a vontade de participar das atividades. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O monitor das atividades de Comunicação e Mídias está presente em todos os momentos da elaboração dos programas de Comunicação (rádio/vídeo), auxiliando na produção dos conteúdos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando eu não concordo com o monitor da atividade de Comunicação (rádio/jornal/vídeo), eu tenho a liberdade para conversar e expor minhas ideias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os demais professores da escola compreendem a importância das atividades de Comunicação e Mídias, e estimulam a realização da rádio e vídeo na escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando eu não concordo com algum professor da escola, eu tenho a liberdade para conversar e expor minhas ideias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A relação com os demais professores na escola é de admiração e parceria. Eles me respeitam, de "igual para igual". | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os materiais que produzimos nas atividades de Comunicação e Mídias são valorizados e aproveitados pelos professores em outras disciplinas da escola (como Matemática, Português, História, Geografia, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Apêndice A – Questionário Estudantes (página 3)

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|-----------|------------|-------------|------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|------------|--------------|----------------|
| A escola permite que diferentes assuntos sejam tratados durante as aulas - temas de interesse dos estudantes, como música; dança; esportes; notícias; entre outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Por meio das atividades de Comunicação, tenho mais consciência sobre o que ocorre na minha comunidade / bairro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Hoje me vejo como responsável do meu processo de aprendizagem, em parceria com meus colegas e com o apoio dos meus professores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>1. Para mim, participar das atividades de Comunicação e Uso de Mídias do Programa Mais Educação significa:</p> <p>_____</p> <p>2. O que mais gosto nessas atividades é _____</p> <p>3. O que menos gosto nessas atividades é _____</p> <p>4. Para mim, diálogo na escola é _____</p> <p>_____</p> <p>5. O diálogo estabelecido com meus professores e monitores na escola é:</p> <p>() insuficiente () pouco suficiente () bom () ótimo</p> <p>Por quê? _____</p> <p>_____</p> <p>6. Quando surgem conflitos na escola, o melhor a fazer é _____</p> <p>_____</p> <p>7. Destaque as palavras que você sente que estão de acordo com a realidade que você vive hoje na sua escola. Escolha de 03 a 05 palavras. Das palavras escolhidas, destaque UMA que seja a mais importante para você. <i>Por que esta é a mais importante?</i></p> <table><tr><td>• Obrigação</td><td>• Diálogo</td><td>• Parceria</td></tr><tr><td>• Avaliação</td><td>• Silêncio</td><td>• Amizade</td></tr><tr><td>• Motivação</td><td>• Autonomia</td><td>• Confiança</td></tr><tr><td>• Alegria</td><td>• Liberdade</td><td>• Segurança</td></tr><tr><td>• Respeito</td><td>• Obediência</td><td>• Criatividade</td></tr></table> | | | | | | • Obrigação | • Diálogo | • Parceria | • Avaliação | • Silêncio | • Amizade | • Motivação | • Autonomia | • Confiança | • Alegria | • Liberdade | • Segurança | • Respeito | • Obediência | • Criatividade |
| • Obrigação | • Diálogo | • Parceria | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| • Avaliação | • Silêncio | • Amizade | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| • Motivação | • Autonomia | • Confiança | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| • Alegria | • Liberdade | • Segurança | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| • Respeito | • Obediência | • Criatividade | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Apêndice B – Questionário Direção / Coordenação PME / Monitores (página 1)

| Informações Gerais | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Idade: | | | | | |
| Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Função na Escola: | | | | | |
| Atividades de Comunicação e Uso de Mídias | | | | | |
| Pesquisa | | | | | |
| | Discordo Totalmente | Discordo em Parte | Nem concordo, nem discordo | Concordo em Parte | Concordo Totalmente |
| O planejamento das atividades de Comunicação e Mídias é feito coletivamente. Todos os estudantes têm a oportunidade para opinar e expressar suas ideias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A decisão de quais conteúdos serão divulgados nos programas de comunicação é de todo o grupo (professores e estudantes), de forma participativa e democrática. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Percebo que os estudantes que participam das atividades de Comunicação e Mídias têm maior capacidade de escutar os outros colegas e professores, respeitando diferentes opiniões. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Participando das atividades de Comunicação e Mídias, os estudantes melhoraram sua capacidade de questionar, argumentar e refletir criticamente (dentro e fora da escola). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Penso que os estudantes que participam das atividades de Comunicação e Mídias compreendem melhor como se fazem os programas e como são escolhidos os temas na grande mídia (TV, rádio, jornal). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A aprendizagem por meio de novas linguagens é inovadora e traz a possibilidade de criar novos espaços para a produção de sentidos e construção de conhecimento no ambiente escolar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os professores da escola compreendem a importância das atividades de Comunicação e Mídias, e estimulam a sua realização. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Apêndice B – Questionário Direção / Coordenação PME / Monitores (página 2)

| Pesquisa | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Discordo Totalmente | Discordo em Parte | Nem concordo, nem discordo | Concordo em Parte | Concordo Totalmente |
| Penso que os estudantes têm capacidade de refletirem junto com o professor sobre suas necessidades e o que é importante no seu processo de aprendizagem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os estudantes que participam das atividades de Comunicação e Mídias têm a liberdade abordar qualquer tema nos materiais produzidos, conectados diretamente ao currículo, ou não. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| As oficinas de Comunicação e Mídias são importantes na escola pois capacitam tecnicamente os estudantes a trabalharem com os meios digitais e dominarem suas ferramentas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| As oficinas de Comunicação e Mídias são importantes pois permitem a expressão dos estudantes nos seus desejos e inquietações. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O processo de aprendizagem é uma "negociação de sentidos" entre professor e estudante. O erro e o acerto são parte do processo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Entendo que o processo pedagógico por meio da lousa e do livro didático ainda são insubstituíveis para o ensino e a aprendizagem dos estudantes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O conhecimento popular é tão importante quanto os saberes formais e sistematizados. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por meio das atividades de Comunicação e Mídias, os estudantes ampliaram a capacidade de trabalhar em grupo, com solidariedade e colaboração junto aos colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| As atividades de Comunicação e Mídias impactaram nas práticas pedagógicas da escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A escola oferece os materiais e aparelhos necessários para desenvolver os programas de Comunicação. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Apêndice B – Questionário Direção / Coordenação PME / Monitores (página 3)

Questões Gerais

1. Entendo que a minha função na escola é _____

2. Para mim, o diálogo na prática pedagógica significa _____

3. No processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor é _____

4. No processo de ensino e aprendizagem, o papel do estudante é _____

5. Os principais *desafios* para estabelecer o diálogo com os estudantes são _____

6. As principais *oportunidades* para estabelecer o diálogo com os estudantes são _____

Apêndice C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Dirigente da Escola (página 1)

Roteiro para Entrevista Semiestruturada

Dirigente da Escola

Nome Completo:

Ingresso na escola: ____ / ____

Função na escola:

Ano de início do Programa Mais Educação (PME) na escola:

Ano de início das atividades de Comunicação e Uso de Mídias:

Atividades desenvolvidas:

Questões Avaliativas:

1. Porque a EMAP iniciou um programa de Comunicação e Uso de Mídias?
2. Com qual *intencionalidade* os programas de Comunicação são realizados pela escola, num contexto em que as realidades culturais, sociais e econômicas são marcantes dentro do espaço escolar?
3. Como se dá a relação entre os campos da *Educação e Comunicação* na EMAP?
4. O que se entende por *espaços de diálogo* na Escola?
5. Como os meios de comunicação podem incentivar a cultura e a preservação da memória de uma comunidade/bairro?
6. Nos documentos de registros sobre a escola, vocês mencionam a importância da alfabetização e letramento em sua função política, especialmente quando se refere à leitura. Como essa dimensão está conectada às oficinas de Comunicação?
7. Quais as principais oportunidades/facilidades para se realizar as atividades de Comunicação? Quais os principais desafios e resistências?
8. Como utilizar os recursos midiáticos e audiovisuais para melhorar as *relações de comunicação* no ambiente escolar?
9. Como estas novas plataformas interagem/dialogam com as tecnologias e pedagogias tradicionais?
10. O currículo e as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental da EMAP estão articulados às atividades de Comunicação e Uso de Mídias. Se sim, como isso ocorre?
11. Houve impactos na rotina da escola e nas práticas pedagógicas com a introdução das atividades de Comunicação e Mídias? Se sim, quais foram os principais impactos?
12. E os impactos na:
 - Relação entre professores?

Apêndice C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Dirigente da Escola (página 2)

- Relação entre professores-estudantes?
- Relação entre a escola e a comunidade?

Questões Imediatas sobre as atividades de Comunicação e Uso de Mídias:

Quem participa da planejamento e execução das atividades de Comunicação e Uso de Mídias?

(Ex: Diretoria; Professores; Monitor; Estudantes; Funcionários da Escola; Comunidade)

13. Há funções/tarefas estabelecidas para cada ator envolvido?
14. Há um controle ou avaliação dos materiais produzidos antes de divulgá-los?
15. Foi estabelecido algum “código de ética” entre os participantes, norteados assuntos permitidos / proibidos nos programas de comunicação?

Questões Hipotéticas:

16. Quando os professores da escola se colocam resistentes à inserção de novas mídias e plataformas comunicativas na escola, quais são os principais problemas/dificuldades que eles alegam?
17. Como os professores da escola lidam com estudantes que não aceitam as regras e padrões determinados pelo sistema escolar? Como solucionar estes conflitos?
18. Quando os estudantes tem interesse em produzir e divulgar por meio do rádio / vídeo / jornal algum conteúdo *não favorável* à escola (crítica, denúncia, etc), como lidar com esta situação?

Apêndice D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Secretaria Municipal de Educação (página 1)

Roteiro para Entrevista Semiestruturada

Nome Completo:

Ingresso na SMED: ____ / ____

Função:

Questões Avaliativas:

1. Porque a Secretaria de Educação de BH resolveu criar uma coordenação de Educomunicação? Quando isso aconteceu?
2. Como se compreende o macrocampo de Comunicação e Uso de Mídias no PME?
3. Com qual *intencionalidade* os programas de Comunicação são realizados pelas escolas da rede, num contexto em que as realidades culturais, sociais e econômicas são marcantes dentro do espaço escolar?
4. Como se dá a relação entre os campos da *Educação e Comunicação* pela Secretaria?
5. O que se entende por *espaços de diálogo* na Escola?
6. Como os meios de comunicação podem incentivar a *a* cultura e a preservação da memória de uma comunidade/bairro?
7. Quais as principais oportunidades/facilidades para se realizar as atividades de Comunicação nas escolas? Quais os principais desafios e resistências da SMED?
8. Como utilizar os recursos midiáticos e audiovisuais para melhorar as *relações de comunicação* no ambiente escolar?
9. Como estas novas plataformas interagem/dialogam com as tecnologias e pedagogias tradicionais?
10. O currículo e as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental nas escolas da rede estão articulados às atividades de Comunicação e Uso de Mídias? Se sim, como isso ocorre?
11. Vocês notaram impactos na rotina da escola e nas práticas pedagógicas daquelas que realizaram atividades de Comunicação e Mídias?
12. E os impactos na:
 - Relação entre professores?
 - Relação entre professores-estudantes?
 - Relação entre a escola e a comunidade?

Apêndice D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Secretaria Municipal de Educação (página 2)

Questões Imediatas sobre as atividades de Comunicação e Uso de Mídias:

Quem participa da planejamento e execução das atividades de Comunicação e Uso de Mídias?

(Ex: Diretoria; Professores; Monitor; Estudantes; Funcionários da Escola; Comunidade)

13. Há funções/tarefas estabelecidas para cada ator envolvido?
14. Há um controle ou avaliação dos materiais produzidos antes de divulgá-los?
15. Foi estabelecido algum "código de ética" entre os participantes, norteados assuntos permitidos / proibidos nos programas de comunicação?

Questões Hipotéticas:

16. Quando os professores das escolas da rede se colocam resistentes à inserção de novas mídias e plataformas comunicativas na escola, quais são os principais problemas/dificuldades que eles alegam?
17. Quando os estudantes tem interesse em produzir e divulgar por meio do rádio / vídeo / jornal algum conteúdo *não favorável* à Escola/Secretaria (crítica, denúncia, etc), como lidar com esta situação?
18. Descreva uma situação marcante que envolve uma escola e a produção de Comunicação e uso de Mídias pelos estudantes.

Apêndice E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Monitor (página 1)

Roteiro para Entrevista Semiestruturada

Nome Completo:

Ingresso na SMED: ____ / ____

Função:

Questões Avaliativas:

1. Porque a Secretaria de Educação de BH resolveu criar uma coordenação de Educomunicação? Quando isso aconteceu?
2. Como se compreende o macrocampo de Comunicação e Uso de Mídias no PME?
3. Com qual *intencionalidade* os programas de Comunicação são realizados pelas escolas da rede, num contexto em que as realidades culturais, sociais e econômicas são marcantes dentro do espaço escolar?
4. Como se dá a relação entre os campos da *Educação e Comunicação* pela Secretaria?
5. O que se entende por *espaços de diálogo* na Escola?
6. Como os meios de comunicação podem incentivar a cultura e a preservação da memória de uma comunidade/bairro?
7. Quais as principais oportunidades/facilidades para se realizar as atividades de Comunicação nas escolas? Quais os principais desafios e resistências da SMED?
8. Como utilizar os recursos midiáticos e audiovisuais para melhorar as *relações de comunicação* no ambiente escolar?
9. Como estas novas plataformas interagem/dialogam com as tecnologias e pedagogias tradicionais?
10. O currículo e as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental nas escolas da rede estão articulados às atividades de Comunicação e Uso de Mídias? Se sim, como isso ocorre?
11. Vocês notaram impactos na rotina da escola e nas práticas pedagógicas daquelas que realizaram atividades de Comunicação e Mídias?
12. E os impactos na:
 - Relação entre professores?
 - Relação entre professores-estudantes?
 - Relação entre a escola e a comunidade?

Apêndice E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Monitor (página 2)

Questões Imediatas sobre as atividades de Comunicação e Uso de Mídias:

Quem participa da planejamento e execução das atividades de Comunicação e Uso de Mídias?

(Ex: Diretoria; Professores; Monitor; Estudantes; Funcionários da Escola; Comunidade)

13. Há funções/tarefas estabelecidas para cada ator envolvido?
14. Há um controle ou avaliação dos materiais produzidos antes de divulga-los?
15. Foi estabelecido algum “código de ética” entre os participantes, norteados assuntos permitidos / proibidos nos programas de comunicação?

Questões Hipotéticas:

16. Quando os professores das escolas da rede se colocam resistentes à inserção de novas mídias e plataformas comunicativas na escola, quais são os principais problemas/dificuldades que eles alegam?
17. Quando os estudantes tem interesse em produzir e divulgar por meio do rádio / vídeo / jornal algum conteúdo *não favorável* à Escola/Secretaria (crítica, denúncia, etc), como lidar com esta situação?
18. Descreva uma situação marcante que envolve uma escola e a produção de Comunicação e uso de Mídias pelos estudantes.

Apêndice F – Termo de Consentimento de Entrevista

Termo de Consentimento de Entrevista

Eu, _____
_____, portador(a) do RG n.
_____, Órgão Expedidor _____, entrevistado(a) pela mestranda
Thais Raquel Schwarzberg, portadora do RG n°. _____ órgão expedidor SSP/SP,
venho por meio desta autorizar, na data de ____ / ____ / 2013, na cidade de
_____, a utilização dos dados por mim fornecidos para fins de
pesquisa da mestranda supracitada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Brasília, orientado pelo Professor Doutor Carlos Alberto
Lopes de Sousa (Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação),
ciente de que as informações por mim fornecidas serão utilizadas somente para fins de
pesquisa e outros trabalhos acadêmicos, inclusive em co-autoria (grupos de pesquisa),
garantindo o anonimato do(a) entrevistado(a).

Assinatura do(a) entrevistado (a)

Apêndice F – Termo de Consentimento de Entrevista (Estudantes)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, portador do RG n. _____, Órgão Expedidor _____, entrevistado pela mestrandia Thaís Raquel Schwarzberg, portadora do RG n° _____, órgão expedidor SSP/SP, venho por meio deste autorizar, na data de ____ / ____ / 2014, na cidade de _____, a utilização dos dados por mim fornecidos para fins de pesquisa da mestrandia supracitada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, orientado pelo Professor Doutor Carlos Alberto Lopes de Sousa (Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação).

Estou ciente que o trabalho realizado pela pesquisadora, com objetivo de estudar os espaços de diálogo na Escola _____ fomentados por meio das atividades de Comunicação e Uso de Mídias no âmbito do Programa Mais Educação, garante o anonimato da escola e de todos os participantes envolvidos. As informações desta pesquisa serão preservadas, a serem divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre minha participação e confidencialidade dos dados.

Confirmando que fui informado claramente sobre os objetivos da pesquisadora e os motivos pelos quais a minha colaboração será útil. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que meu envolvimento é voluntário e gratuito.

Data: __ / __ / ____

Assinatura do Entrevistado

Após termos sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa eu, _____ (nome legível de um responsável) autorizo _____ (nome legível da criança/jovem) a participar desta pesquisa, ciente que seu envolvimento é voluntário e gratuito.

Assinatura do Responsável

Apêndice F – Termo de Consentimento de Entrevista (complementar - Diretora)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, RG nº _____, Órgão Expedidor _____, na função de Dirigente da Escola _____ dou consentimento à pesquisadora Thaís Raquel Schwarzberg, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, orientado pelo Professor Doutor Carlos Alberto Lopes de Sousa (Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação) para a realização da pesquisa intitulada “A Comunicação Educativa no Programa Mais Educação – Um Estudo de Caso sobre Espaços de Diálogo”.

O trabalho realizado pela supracitada pesquisadora garante de preservação do anonimato da escola e de todos os voluntários envolvidos (gestores, professores e estudantes). As informações desta pesquisa serão preservadas, a serem divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação e confidencialidade dos dados.

Confirmo que fui informada claramente sobre os objetivos da pesquisadora e os motivos pelos quais a colaboração de todos os envolvidos será útil. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que meu envolvimento é voluntário e que posso sair quando quiser.

Data: __/__/__

Assinatura

Apêndice G – Parâmetros de Educomunicação, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/PBH).



PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

EQUIPE DE EDUCOMUNICAÇÃO E ARTE

2013

PARÂMETROS - EDUCOMUNICAÇÃO

Este documento tem como objetivo nortear bolsistas e agentes culturais de Educomunicação no planejamento e realização de suas ações educacionais na Escola Integrada. Todos os pontos colocados abaixo são frutos de uma construção coletiva entre a coordenação do Programa, os agentes culturais e a Associação Cidade Escola Aprendiz.

INTRODUÇÃO

O Programa Escola Integrada amplia a jornada educativa do Ensino Fundamental para nove horas diárias, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Antes ou depois das aulas regulares, os estudantes participam de uma série de atividades, que incluem acompanhamento pedagógico e oficinas nas áreas de formação pessoal e social, esporte, arte, cultura e lazer.

Tudo acontece nos espaços próximos à escola, parques, museus, igrejas e bibliotecas, todos transformados em locais de aprendizagem.

A multiplicidade de educadores envolvidos no programa - professores concursados, estudantes, professores universitários e agentes culturais das comunidades - possibilitam um entrelaçamento entre o conhecimento sistematizado (científico, técnico, artístico e cultural) e a diversidade de saberes inscritos na vida ativa dos sujeitos sociais.

MISSÃO DO PROGRAMA

Possibilitar a formação integral de crianças e adolescentes, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Assim, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas. Com isso, possibilita também o entendimento e a participação dos estudantes nas decisões da sociedade, utilizando o lugar em que vive a escola, o bairro e a vizinhança como parceiros para o desenvolvimento pessoal e escolar dos sujeitos.

Educomunicação na perspectiva da Comunicação Comunitária

Na educomunicação, os estudantes experimentam as linguagens e produzem informações, opinando, debatendo e decidindo com o grupo os temas que serão abordados. Quando se apropriam da comunicação como produtores, eles passam a ter um novo olhar sobre as relações que constroem ao seu redor, com o mundo, com a sua comunidade. E é aí que entra a educomunicação na perspectiva da comunicação comunitária: quando se trata do diálogo de um grupo de pessoas que possuem algo em comum, estudam na mesma escola, moram no mesmo bairro, pertencem ao um mesmo grupo, lutam por um mesmo ideal. A própria palavra comunicação vem de “tornar comum”. Ou seja, a comunicação comunitária é diferente da proposta pelas grandes corporações de mídia, que noticiam fatos gerais com a finalidade de responder a uma cultura dita nacional. Ao contrário, esta é uma comunicação que, ao mesmo tempo, se pauta pela comunidade, é produzida por ela e leva em consideração a cultura local. Em outras palavras, a produção de comunicação nas escolas se aproxima do que se chama de comunicação comunitária, já que dialoga com os interesses de um mesmo grupo num determinado tempo e espaço e reflete as suas histórias. Um exemplo é um grupo de alunos que produz um jornal mural sobre questões da escola e envolve uma série de atores na sua produção para pensar como melhorar a escola. Ao pautar essa construção coletiva, os estudantes estão estabelecendo processos educativos, assim como descrito acima.

Participantes (metas e funções)

| CARGO | FUNÇÃO | ESTRATÉGIAS DE AÇÃO |
|---|--|---|
| (AGENTE CULTURAL E BOLSISTA) | -Oferecer a oficina de acordo com os parâmetros definidos para as oficinas de educomunicação; | -Orientação e estímulo aos alunos da oficina, ensinando técnicas e discutindo conceitos e ideias; -Proposta de atividades, de modo processual, de acordo com o perfil da comunidade;- -Proposta de atividades para as oficinas com base no diagnóstico/mapeamento dos interesses dos educandos, de forma que se crie possibilidades de interlocução com a comunidade e todo o ambiente escolar; |
| >AGENTES CULTURAIS DE COORDENAÇÃO | -Assessorar os agentes culturais e bolsistas para a realização das oficinas de educomunicação de acordo com os parâmetros construídos, mediando a SMED e a escola; | -Orientação do trabalho dos agentes culturais e bolsistas de acordo com as demandas; -Realização de visitas às oficinas e escolas; -Estímulo a busca de parcerias externas e internas; -Proposta de atividades para as oficinas com base no diagnóstico/mapeamento dos interesses dos educandos, de forma que se crie possibilidades de interlocução com a comunidade e todo o ambiente escolar; -Registro a orientação em relatórios; |
| >>COORDENADORES DE ÁREA: | -Assessorar tecnicamente para a qualidade operacional e pedagógica do trabalho dos agentes culturais e bolsistas das escolas e agentes culturais de coordenação; -Assegurar a abordagem adequada da área de conhecimento de educomunicação na realização das oficinas; -Organizar, planejar, sistematizar e avaliar, as práticas realizadas; | -Realização de visitas às oficinas e escolas; -Realização de reuniões periódicas com os agentes de coordenação; -Acompanhamento dos relatórios redigidos; -Orientação do trabalho dos agentes culturais e bolsistas de acordo com as demandas; -Realização de encontros periódicos com os interventores; -Realização de avaliações; -Alinhamento dos objetivos da oficina de educomunicação entre as partes envolvidas: agentes culturais de coordenação, escola, comunidade; |

| | | |
|---|--|---|
| <p align="center">>>COORDENADOR DA EQUIPE DE EDUCOMUNICAÇÃO E ARTE</p> | <p>-Articular o conjunto de atividades relacionadas à Educomunicação e Arte;</p> <p>-Acompanhar e orientar coordenadores de área e agentes culturais no planejamento e execução das atividades;</p> <p>-Ajudar na construção de uma unidade, possibilitando o desenvolvimento do trabalho das equipes nas escolas;</p> | <p>-Realização de visitas às escolas;</p> <p>-Realização de reuniões periódicas com coordenadores das áreas e com os agentes culturais;</p> <p>-Acompanhamento dos relatórios;</p> <p>-Busca, no coletivo, de respostas e encaminhamentos mais viáveis para a solução dos desafios que se apresentarem;</p> <p>-Acompanhamento e avaliação dos encontros de formação com monitores e bolsistas;</p> |
| <p align="center">>>PROFESSOR COMUNITÁRIO</p> | <p>-Atuar na organização pedagógica e administrativa;</p> <p>-Buscar parceiros que proporcionem maior qualidade às oficinas;</p> <p>-Articular, junto à direção da escola a materialidade para as oficinas.</p> | <p>-Seleção e organização de oficinas eicineiros;</p> <p>-Planejamento semestral e anual;</p> <p>-Orientação do planejamento e da execução das oficinas realizadas por monitores e bolsistas, responsabilizando-se pelo monitoramento, avaliação e aquisição de materiais para o desenvolvimento das atividades;</p> |
| <p align="center">>>ACOMPANHANTE DE ESCOLA</p> | <p>-Orientar, acompanhar e avaliar a organização pedagógica do Programa Escola Integrada;</p> | <p>-Realização de visitas às escolas e espaços externos;</p> <p>-Fortalecimento do diálogo com as administrações regionais;</p> <p>-Realização de encontros de formação para professores comunitários e monitores;</p> <p>-Construção, aplicação e compilação de avaliações;</p> |

WWW.EDUCOM-ARTE.TK

Apêndice H – Atividades e Recursos disponibilizados pelo MEC às atividades de Comunicação e Uso de Mídias / Programa Mais Educação – 2013.

COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS e CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA

Ambiente de Redes Sociais

| |
|---|
| - Itens classificados na categoria econômica de custeio |
| Sistema de Gestão de Conteúdos de Sites e Redes Sociais (Content Management System - CMS) |
| - Itens classificados na categoria econômica de capital |
| Câmeras Fotográficas Digitais |
| Projektor Full HD |
| Tela de Projeção com tripé |
| Valor Custeio R\$ 500,00 Valor Capital R\$ 3.000,00 |
| Valor estimado do kit R\$ 3.500,00 |

Fotografia

| |
|--|
| - Itens classificados na categoria econômica de capital |
| Câmeras Fotográficas Digitais |
| Cartão de Memória |
| Tripé |
| Valor Capital R\$ 2.400,00 |
| Valor estimado do kit R\$ 2.400,00 |

Histórias em Quadrinhos

| |
|--|
| - Itens classificados na categoria econômica de custeio |
| Borrachas Plásticas |
| Canetas esferográficas pretas |
| Canetas nanquim descartáveis 0,8 mm |
| Lápis Grafite 2B |
| Lápis Grafite HB |
| Réguas transparentes de 30 cm |
| Resmas de Papel ofício tamanho A4 |
| Valor Custeio R\$ 1.200,00 |
| Valor estimado do Kit R\$ 1.200,00 |

Jornal Escolar

| |
|--|
| - Itens classificados na categoria econômica de custeio |
| Assinatura de jornal, revistas e periódicos |
| Cartuchos para impressora ou serviço de impressão |
| CDs regrável |
| Papel para impressora A4 ou serviço de impressão |

| |
|--|
| - Itens classificados na categoria econômica de capital |
| Câmeras digitais |
| Valor Custeio R\$ 5.200,00 e Valor Capital R\$ 400,00 |
| Valor estimado do Kit R\$ 5.600,00 |

Rádio Escolar

| |
|--|
| - Itens classificados na categoria econômica de capital |
| Caixa de som estéreo com 3 canais |
| Fone de ouvido |
| Gravador digital com porta USB |
| Mesa de 04 canais com entrada direta para canal estéreo para CD, MD, Tape Deck, sintonizadores e saída de linha de áudio |
| Micro System |
| Microfone de corpo metálico |
| Valor Capital R\$ 3.500,00 |
| Valor estimado do Kit R\$ 3.500,00 |

Robótica Educacional

| |
|--|
| - Itens classificados na categoria econômica de custeio |
| Bateria recarregável AA 1,5V |
| Manual do kit traduzido para português |
| - Itens classificados na categoria econômica de capital |
| Carregador de Baterias AA |
| Computador Netbook com Windows, Wirelles, Bluetooth, entrada USB |
| Kit para construção de modelos robóticos contendo peças estruturais plásticas, componentes eletrônicos e interface de robótica |
| Plataforma de montagem |
| Valor Custeio R\$ 100,00 e Valor Capital R\$ 7.900,00 |
| Valor estimado do kit R\$ 8.000,00 |

Tecnologias Educacionais

| |
|---|
| Aquisição de Tecnologias Educacionais que ofereçam serviços como: treinamento para uso da ferramenta, monitoramento, material didático do estudante, etc. |
| Valor Custeio R\$ 1.000,00 Valor Capital R\$ 2.500,00 |
| Valor estimado do kit R\$ 3.500,00 |

Vídeo

| |
|--|
| - Itens classificados na categoria econômica de capital |
| Câmera Filmadora |
| Estabilizador |
| Ilha de Edição com software da área |
| Tripé |
| Valor Capital R\$ 8.000,00 |
| Valor estimado do Kit R\$ 8.000,00 |