**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES (ECA)**

DANIELE PRÓSPERO

**Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o
Programa Mais Educação**

**São Paulo
2013**

DANIELE PRÓSPERO

**Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o
Programa Mais Educação**

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações
e Artes da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Ciências da
Comunicação

Área de concentração: Interfaces Sociais da
Comunicação

Orientador: Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Próspero, Daniele

Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação / Daniele Próspero. -- São Paulo: D. Próspero, 2013.
367 p. + CD.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientador: Ismar de Oliveira Soares
Bibliografia

1. Educomunicação 2. Políticas Públicas 3. Educação Integral 4. Comunicação e Educação 5. Programa Mais Educação I. Soares, Ismar de Oliveira II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

Nome: PRÓSPERO, Daniele

Título: Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao meu esposo, pelo amor, companheirismo e apoio inigualável.

Aos meus pais e irmãos, pela força em todos os momentos da minha vida.

Ao meu orientador, por compartilhar seus conhecimentos e a paixão pela educomunicação, assim como o incentivo e motivação para percorrer os caminhos necessários nesta pesquisa.

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

A todos os entrevistados – gestores públicos, coordenadores de organizações sociais, diretores e professores – que dispuseram de seu tempo para contar suas experiências, projetos e ações, trazendo em suas falas a riqueza e os desafios para a implementação das políticas públicas neste país tão rico e tão diverso como é o Brasil.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de estudos, essencial para a dedicação exigida para o desenvolvimento desta pesquisa.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer
a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”
(Paulo Freire)*

Resumo

PRÓSPERO, D. **Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação**. 2013. 367 fls. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo, 2013.

A educomunicação define-se, a partir da perspectiva do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo, como uma prática social que tem como resultado o fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil tanto na área da recepção qualificada das mensagens midiáticas (*Media Education*) quanto no do uso das tecnologias para o exercício do direito universal à expressão (*Media Empowerment*). Visível nas ações de atuantes organizações não-governamentais, na América Latina, o conceito tem como seu principal desafio, no momento, legitimar-se junto às políticas públicas, para beneficiar, num país como o Brasil, não apenas - e de forma experimental - pequenos grupos de crianças, mas um público hoje representado por um total aproximado de 50 milhões de estudantes do ensino básico. Em outras palavras, a educomunicação enfrenta o desafio de apresentar-se como um paradigma em condições de mobilizar sistemas formais de ensino para mudanças conceituais, para além da didática ou das práticas de ensino.

Diante deste cenário, o objetivo geral da pesquisa é identificar e entender *se e de que forma* a educomunicação se insere e se desenvolve num programa complexo de política pública, como o Programa Mais Educação, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), como parte das políticas públicas que visam melhorar a educação básica no país.

O programa, na época de sua implantação, contava com dez áreas interdisciplinares de ação educativa, denominadas de “macrocampos”, a partir das quais as escolas passaram a desenvolver suas atividades. Entre os macrocampos encontramos a área da “Comunicação e Uso de Mídias”, que usa o conceito da “Educomunicação” como referencial teórico e sustentação metodológica.

Para tanto, tendo como base os documentos do MEC, a pesquisa realizou um mapeamento das práticas do macrocampo, ocorridas entre 2008 e 2011. Além disso, realizou entrevistas com os gestores públicos das dez cidades brasileiras que contaram com o maior número de atividades de comunicação em 2011 e, finalmente, aplicou um questionário junto a uma amostragem de 67 escolas que desenvolvem estas atividades.

A pesquisa constatou que o programa é um espaço promissor para a disseminação da educomunicação na educação formal pelo seu alcance. O estudo mostrou, mais uma vez, que há no programa um ambiente mais oportuno para que a comunicação seja assumida como componente do processo pedagógico e não apenas como ferramenta à disposição de disciplinas. No entanto, a complexidade de implementação da política pública num país como o Brasil, com suas especificidades regionais, assim como as orientações filosóficas e pedagógicas dos diversos atores locais envolvidos, podem prejudicar os resultados finais de desenvolvimento da prática educ comunicativa no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educomunicação, políticas públicas, Programa Mais Educação, educação integral, comunicação e educação.

Abstract

PRÓSPERO, D. Educommunication and public policy: the challenges and contributions to the More Education Program. 2013. 367 pgs. Dissertation (MSc) - School of Communications and Arts - University of São Paulo, in 2013.

The educommunication as defined from the perspective of the Center for Communication and Education, University of São Paulo, is a social practice that has resulted in the strengthening of the juvenile leadership who are qualified in both the reception area of media messages (Media Education), and in the use of technology to exercise the universal right to expression (Media Empowerment). Visible in the actions of non-governmental organizations working in Latin America, the concept has to, as its main challenge at the moment, legitimize itself with public policies, to benefit an audience today that is represented by approximately 50 million elementary students in Brazil, including small groups of children. In other words, educommunication faces the challenge of presenting itself as a paradigm, able to mobilize formal education for conceptual changes, aside from teaching or teaching practices.

In this scenario, the objective of the research is to identify and understand whether the educational communication occurs and develops a complex program of public policy, such as the More Education Program conducted by the Ministry of Education (MEC) as part of public policies aimed at improving basic education in the country and how it achieves this.

The program, at the time of its deployment, had ten areas of interdisciplinary educational action called "Macrocampos", which schools used to develop their activities. Among the macrocampos is the area of "Communication and Use of Media", which uses the concept of educommunication as theoretical and methodological support.

Therefore, based on the documents of the MEC, the research involved broad mapping practices, occurring between 2008 and 2011. Additionally, interviews were conducted with public managers in the ten Brazilian cities accounting for the largest number of communication activities in 2011, and finally a questionnaire was distributed using a sample of 67 schools that develop these activities.

The survey found that the program is a promising area for the dissemination of educational communication providing formal education at your fingertips. The study showed, once again, that it is a more appropriate program for communication to be assumed as part of the educational process and not just as a tool at the disposal of different disciplines. However, the complexity of implementation of public policy in a country like Brazil, with its regional specificities as well as the philosophical and pedagogical orientations of multiple actors involved can harm the development of the final results of an educommunication proposal in the school environment.

Keywords: Educommunication, public policies, More Education Program, integral education, communication and education.

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Taxas de atendimento escolar da população de 4 a 17 anos, em 2000 e 2010, para o Brasil e regiões (em %).....	44
Gráfico 2 - Taxa de abandono escolar.....	49
Gráfico 3 - Quantidade de escolas no macrocampo (2008-2011).....	170
Gráfico 4 - Quantidade de cidades por Estado no macrocampo (2008-2011)	172
Gráfico 5 - Quantidade de cidades por Estado no macrocampo (2011)	172
Gráfico 6 - Quantidade de escolas por Estado e ano no macrocampo (2008-2011).....	173
Gráfico 7 - Participação dos Estados x número de escolas (2011)	174
Gráfico 8 - Quantidade de cidades e de escolas por Estado (2011).....	175
Gráfico 9 - Quantidade de cidades participantes no macrocampo (2008-2011).....	176
Gráfico 10 - Ranking das dez cidades com mais escolas participantes (2008).....	177
Gráfico 11 - Ranking das dez cidades com mais escolas participantes (2009).....	177
Gráfico 12 - Ranking das dez cidades com mais escolas participantes (2010).....	178
Gráfico 13 - Ranking das dez cidades com mais escolas participantes (2011).....	178
Gráfico 14 - Quantidade de escolas participantes nas dez cidades com mais engajamento de 2008-2011.....	182
Gráfico 15 - Quantidade de escolas participantes nas dez cidades que se mantiveram de 2008-2011.....	182
Gráfico 16 - Quantidade de atividades no macrocampo (2008-2011)	185
Gráfico 17 - Evolução e tipo de atividades do macrocampo (2008-2011).....	186
Gráfico 18 - Comparativo do tipo de atividades do macrocampo (2008-2011).....	186
Gráfico 19 - Tipo de atividades desenvolvidas no macrocampo (2011).....	187
Gráfico 20 - Quantidade de alunos participantes no macrocampo (2008-2011).....	193
Gráfico 21 - Perfil dos monitores	232
Gráfico 22 - Local de origem para identificação dos monitores	234
Gráfico 23 - Diferenciação das atividades de comunicação em relação à grade curricular.....	246
Gráfico 24 - Grau de articulação do macrocampo com as demais atividades da escola...	248
Gráfico 25 - Articulação das atividades do macrocampo com as disciplinas do currículo.....	249
Gráfico 26 - Articulação das atividades de comunicação com os demais macrocampos ..	249
Gráfico 27 - Características das atividades em relação ao planejamento.....	252
Gráfico 28 - Características das atividades em relação à metodologia	253
Gráfico 29 - Conteúdos divulgados nos veículos de comunicação	256
Gráfico 30 - Produtos produzidos nas oficinas de jornal	259
Gráfico 31 - Produtos produzidos nas oficinas de rádio.....	260

Gráfico 32 -	Programação dos programas de rádios	260
Gráfico 33 -	Locais em que os programas de rádio são veiculados	261
Gráfico 34 -	Formas de interação das atividades de comunicação com a comunidade	264
Gráfico 35 -	Características da educomunicação nas atividades de comunicação na escola.....	268
Gráfico 36 -	Indicadores de comunicação nas avaliações	272
Gráfico 37 -	Participação dos alunos nas atividades de comunicação	274
Gráfico 38 -	Motivações para a participação dos alunos nas atividades	274
Gráfico 39 -	Resultados das atividades de comunicação	277
Gráfico 40 -	Dificuldades para a realização das atividades de comunicação	280
Gráfico 41 -	Sugestões para o macrocampo Comunicação e Uso de Mídias	282

Lista de tabelas

Tabela 1 -	Quantidade de escolas participantes da pesquisa por cidade.....	40
Tabela 2 -	Número de matrículas na Educação Básica.....	44
Tabela 3 -	Notas da escola de menor e de maior desempenho e média das notas das escolas, em cada grupo, definidos pelo nível socioeconômico dos alunos das escolas	158
Tabela 4 -	Descritores da Prova Brasil e as atividades de comunicação	167
Tabela 5 -	Proporção de escolas do macrocampo em relação à quantidade geral	170
Tabela 6 -	Ranking das dez cidades com mais escolas participantes (2008-2011)	179
Tabela 7 -	Cidades participantes de 2008-2011	180
Tabela 8 -	Quantidade de atividades simultâneas do macrocampo nas escolas	191
Tabela 9 -	Cidades destaque no número de alunos atendidos (2008-2011).....	193
Tabela 10 -	Panorama das dez cidades no Programa Mais Educação	212
Tabela 11 -	Quantidade e tipo de parcerias estabelecidas pelas escolas.....	230

Lista de ilustrações

Ilustração 1 - Mandala 1 estabelecendo a relação dos saberes	66
Ilustração 2 - Mandala 2 estabelecendo a relação dos saberes	66
Ilustração 3 - Exemplo de cadastro efetuado por uma escola do município de Floresta (PE), no SIMEC.....	74
Ilustração 4 - Modelo bairro-escola	82
Ilustração 5 - Atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”	133
Ilustração 6 - Descritores da Prova Brasil.....	161

Lista de siglas

APM	Associação de Pais e Mestres
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECIP	Centro de Criação de Imagem Popular
CENECA	Centro de Investigação e Expressão Cultural e Artística
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária:
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CIEJAs	Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CIESPAL	Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para América Latina
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DGTEC	Diretoria de Tecnologia na Educação e Cidadania
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECA	Escola de Comunicações e Artes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEEs	Escolas Municipais de Educação Especial
EMEFMs	Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio
EMEFs	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEIIs	Escolas Municipais de Educação Infantil
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILCE	Instituto Latinoamericano de Comunicação Educativa
ILPEC	Instituto Latinoamericano de Pedagogia da Comunicação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MOC	Movimento de Organização Comunitária
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCLACC	Organização Católica Latino-Americana e Caribenha de Comunicação
ONG	Organização Não-Governamental

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
RENAJOC	Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadoras e Comunicadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEPAC	Serviço à Pastoral da Comunicação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SINASC	Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza
UCs	Unidades de Conservação
UCBC	União Cristã Brasileira de Comunicação Social
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTECs	Unidade de Tecnologia na Educação para a Cidadania

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
1 - Apresentação do cenário	17
2 - Problematização	19
3 - Justificativa	22
4 - Objetivos	23
5 - Hipóteses	23
6 - Referencial teórico	24
6.1 - Políticas Públicas	24
6.1.1 - Políticas de educação e educação integral.....	26
6.2 - Educomunicação	28
7 - Procedimentos metodológicos	30
7.1 - Fase 1: Implementação a partir dos gestores públicos	37
7.1.1 - Definição dos entrevistados	37
7.1.2 - Realização das entrevistas.....	37
7.2 - Fase 2: Implementação na prática das escolas	39
8 - Estrutura da dissertação.....	41
CAPÍTULO 1 - A educação integral no Brasil.....	43
1.1 - A educação brasileira em voga: oportunidades e desafios	43
1.2 - Possibilidades de respostas aos desafios educacionais: a educação integral	49
1.3 - Primeiros passos da educação integral no país	51
1.4 - Condicionantes para uma proposta de educação integral.....	55
1.4.1 - O tempo na história	56
1.4.2 - O espaço escolar na história	58
1.5 - O tempo e espaço na legislação brasileira.....	60
1.6 - Ressignificação do tempo, espaço e oportunidades educativas na educação integral ..	63
CAPÍTULO 2 - O Programa Mais Educação: indutor da educação integral no Brasil	71
2.1 - Objetivos do Mais Educação	71
2.2 - Critérios e etapas de participação	72
2.3 - Atividades realizadas e materiais pedagógicos	75
2.4 - Alunos participantes	78
2.5 - Novos atores na escola	79
2.6 - Gestão local do Mais Educação	81
2.7 - Atendimento e investimento.....	83
CAPÍTULO 3 - A educomunicação: conceitos e articulações junto às políticas públicas.....	85
3.1 - A aproximação da educação e comunicação	85
3.2 - As bases da inter-relação comunicação e educação	87
3.3 - A educomunicação na perspectiva do NCE	90
3.3.1 - Áreas de intervenção da educomunicação	92
3.4 - A educomunicação no campo das políticas públicas	95
3.4.1 - A educomunicação no município de São Paulo (SP): O Educom.Rádio	95
3.4.1.1 - A legislação: lei Educom.....	98
3.4.1.2 - O Programa Nas Ondas do Rádio	101
3.4.1.3 - Nas Ondas do Rádio e a jornada ampliada.....	105
3.4.2 - Educomunicação no Estado do Mato Grosso.....	106

3.4.2.1 - Educomunicação na legislação estadual e no projeto prático	108
3.4.3 - Educomunicação nas políticas nacionais de educação ambiental.....	110
3.4.3.1 - Educomunicação nas Conferências Infanto-juvenis pelo Meio Ambiente ..	112
3.4.4 - Educomunicação nas políticas sobre juventude	114
3.4.4.1 - Educomunicação na Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente	114
3.4.4.2 - Educomunicação na Conferência Nacional de Juventude.....	115
3.5 - A educomunicação no diálogo sobre a educação integral na formação de crianças e adolescentes	117
CAPÍTULO 4 - A educomunicação no Programa Mais Educação	127
4.1 - Início de conversa: a inserção da educomunicação no Mais Educação	127
4.2 - De “Educomunicação” para “Comunicação e Uso de Mídias”	129
4.3 - As atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”	133
4.4 - Os materiais do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”	135
4.5 - A concepção do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” na perspectiva da educomunicação	136
4.6 - A presença da educomunicação nos demais macrocampos do Mais Educação.....	145
4.7 - As contribuições do macrocampo na Prova Brasil.....	157
4.7.1 - Os pressupostos para a aproximação.....	157
4.7.2 - Conhecendo a Matriz de Referência	159
4.7.2.1 - A Matriz de Referência base em Língua Portuguesa	160
4.7.2.2 - A Matriz de Referência e a Comunicação.....	162
CAPÍTULO 5 - Panorama do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” no Programa Mais Educação.....	169
5.1 - Mapeamento do macrocampo: 2008-2011	169
5.1.1 - Escolas participantes	169
5.1.2 - Estados participantes	171
5.1.3 - Cidades participantes.....	175
5.1.4 - Cidades que se mantiveram ao longo dos anos	180
5.1.5 - Atividades realizadas no macrocampo	184
5.1.6 - As atividades por tipo de ação nas cidades	189
5.1.7 - Opção pela quantidade de atividades	191
5.1.8 - Alunos participantes.....	192
5.2 - Engajamento e participação das ONGs no macrocampo: desafios e oportunidades..	194
5.2.1 - Características das organizações	195
5.2.2 - Espaço da educomunicação no ambiente escolar.....	196
5.2.3 - ONGs e a atuação no Programa Mais Educação.....	199
5.2.4 - Engajamento das participantes	202
5.2.4.1 - Desenvolvimento de oficinas	202
5.2.4.2 - Apoio de formação e material pedagógico.....	206
5.2.4.3 - Consultoria à gestão local	208
CAPÍTULO 6 - O macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” na base do Mais Educação: a educomunicação disseminada.....	211
6.1 - Dados gerais sobre o envolvimento das cidades e escolas com o PME.....	212
6.2 - Sobre a integração do PME na política pública das dez cidades pesquisadas	214
6.3 - Fatores motivacionais para a escolha do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”	218
6.4 - Sobre os objetivos das atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” nas cidades pesquisadas.....	221

6.5 - Sobre a implementação do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”	224
6.5.1 - Diretrizes para as atividades nas escolas.....	224
6.6 - O papel das parcerias na implementação do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” nas cidades pesquisadas	228
6.7 - O papel dos monitores: quem são e como são selecionados	231
6.7.1 - Perfil dos monitores	231
6.7.2 - Processo de seleção dos monitores.....	233
6.8 - A formação e capacitação da equipe envolvida no PME	235
6.9 - O uso dos materiais pedagógicos e equipamentos	239
6.9.1 - Sobre os equipamentos para as atividades do macrocampo.....	239
6.9.2 - Sobre o caderno pedagógico do macrocampo.....	242
6.10 - Proposta pedagógica das atividades do macrocampo	244
6.11 - Metodologia das atividades desenvolvidas	251
6.11.1 - O conteúdo das atividades do macrocampo	253
6.12 - Sobre a produção dos alunos nas atividades do macrocampo.....	254
6.12.1 - Os conteúdos abordados nas produções	254
6.12.2 - Os produtos elaborados pelos alunos nas atividades do macrocampo	259
6.13 - A articulação comunitária	262
6.14 - Sobre o título do macrocampo	264
6.15 - O processo de avaliação do PME.....	268
6.15.1 - Sobre a avaliação promovida pelas secretarias nas cidades pesquisadas.....	269
6.16 - Os resultados gerados pelo macrocampo	273
6.17 - Os desafios para a implementação do macrocampo	278
6.18 - As sugestões de melhoria para o macrocampo.....	281
CONSIDERAÇÕES FINAIS	285
PROPOSIÇÕES	293
APÊNDICES	313
Apêndice A - Modelo de questionário sobre a participação das ONGs no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” do Programa Mais Educação	315
Apêndice B - Modelo de questionário para a coordenação local do Mais Educação.....	318
Apêndice C - Modelo de questionário para as escolas que atuam no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.....	323
Apêndice D - Materiais que compõe os kits do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”	338
Apêndice E - Tabelas e gráficos complementares às análises realizadas no Capítulo 5 da pesquisa	340
Apêndice F - Listagem das escolas que responderam ao questionário da pesquisa	346
Apêndice G - Tabelas e gráficos complementares às análises realizadas no Capítulo 6 da pesquisa	349
ANEXOS.....	361
Anexo A - Pesquisa realizada pela ONG Com Cultura junto às escolas que realizam atividades de jornal escolar (ano de 2011).....	363
Anexo B - Exemplo de modelo de avaliação – elaborado pela prefeitura de São Paulo – Programa Nas Ondas do Rádio.....	367

INTRODUÇÃO

1 - Apresentação do cenário

O Brasil desenvolve, desde 2007, como parte de sua política pública de educação, o Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007), criado como iniciativa do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando garantir uma melhor aprendizagem aos alunos e, conseqüentemente, o aumento dos índices educacionais atuais. O programa se consolida a partir de diversas outras experiências já realizadas no país, com foco no desenvolvimento dos alunos a partir de novas vivências educativas.

O Mais Educação é uma ação estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, ou seja, aquela em que se reconhecem as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovem, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo.

Por meio do repasse voluntário de recursos, garante-se a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, assim como dos espaços e oportunidades educativas, a partir da articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais. Conseqüentemente, busca-se contribuir para a melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, bem como para fomentar debates em torno de novas metodologias de trabalho, novos olhares aos currículos e à prática pedagógica.

A proposta é unir diferentes ações, projetos e programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios, em consonância com o projeto pedagógico da escola, articulando políticas setoriais envolvidas e possibilitando a todos o “direito de aprender”. Entende-se que o território da educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas.

Desta forma, o Mais Educação se caracteriza como um Programa Interministerial envolvendo o Ministério da Educação (MEC) - responsável pelo programa, no âmbito, da Secretaria de Educação Básica -; Desenvolvimento Social e Combate a Fome; Ciência e Tecnologia; Esporte; Meio Ambiente; Cultura; Defesa; além da Secretaria Nacional da Juventude e da Controladoria Geral da União.

O programa vem sendo ampliado ao longo destes anos. Em 2008, quando iniciou de fato suas ações, 1.380 escolas no país foram contempladas pelo Mais Educação e chegando a 32 mil em 2012. Com isto, o número de alunos atendidos também aumentou gradativamente

nestes anos, atendendo em 2012 quase cinco milhões de crianças, adolescentes e jovens. Em 2013, a previsão é chegar até o final do ano em 47 mil escolas e a 60 mil até 2014.

Para sua implementação nas cidades, o MEC define alguns critérios que devem ser atendidos por municípios e também pelas escolas. Desta forma, todos os anos o Ministério lança uma listagem elencando as unidades escolares elegíveis a participar do programa nestas cidades, que são as instituições dadas como prioritárias para as ações, ou seja, aquelas que apresentaram IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) abaixo da média nacional¹, além de outros critérios determinados a cada ano.

As escolas participantes recebem recursos complementares² para a implantação de uma jornada mínima escolar de sete horas. As atividades que as escolas podem desenvolver junto aos alunos são organizadas em áreas interdisciplinares de ação educativa, chamadas de “macrocampos”, que reúnem mais de 60 opções. A organização destes macrocampos muda em função da natureza da escola (urbana ou do campo) e também da data de início de engajamento das escolas e tempo de permanência no programa.

Até 2012, as atividades estavam organizadas em dez macrocampos, a saber: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/Economia Criativa.

Em 2013, o MEC definiu uma nova organização destes macrocampos. Para as escolas urbanas novas, aquelas que iniciam as atividades no PME neste ano, o programa oferta cinco macrocampos – parte deles foi reagrupada a partir das dez áreas disponíveis até 2012 –, sendo eles: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica; Esporte e Lazer.

¹ Em 2011 (último resultado divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep), a média brasileira correspondente foi de 5,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 4,1 para os anos finais do Ensino Fundamental; e 3,7 para o Ensino Médio.

² Os recursos chegam às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O dinheiro é depositado na conta da escola, em cota única, para aquisição de materiais, custeio de atividades e pagamento de transporte e alimentação dos monitores. Em média, cada escola recebe R\$ 37 mil, para aplicar nos dez meses letivos.

Já para as escolas urbanas que fizeram adesão em 2012, o Mais Educação oferece sete opções de macrocampos, agregando aos anteriores também Educação em Direitos Humanos e Promoção à Saúde.

É diante deste cenário que se insere a presente pesquisa. Para promover a indução da educação integral, por meio de processos interdisciplinares, o Ministério da Educação optou por incluir a Educomunicação como um dos dez macrocampos, tendo o conceito sendo disseminado no caderno pedagógico criado para orientar as escolas na realização das atividades de rádio, jornal, fotografia, vídeo e histórias em quadrinho junto aos alunos³.

O macrocampo se manteve com esse nome ao longo dos anos de 2008 e 2009, mas teve a sua denominação alterada para “Comunicação e Uso de Mídias” a partir de 2010⁴. De acordo com o MEC, esta mudança ocorreu pelo fato do termo “educomunicação” ainda não fazer parte do dicionário da Língua Portuguesa. Mas, enfatizou que a sua proposta e conceitos foram mantidos (MOLL, 2011)⁵.

Este quadro inicial nos motiva e traz diversos questionamentos para a presente pesquisa que serão apresentados a seguir.

2 - Problemática

O Prof. Dr. Tel Amiel (2011), Pesquisador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), lembra que a relação entre tecnologia e educação básica, no Brasil, tem sido permeada de grandes projetos e, igualmente, de grandes decepções⁶. Entre as causas estão: a) a falta envolvimento dos atores escolares no planejamento e execução das propostas; b) o pouco entendimento da real situação da rede escolar e c) uma implementação que raramente segue conforme planejada.

Para efeito de sua argumentação, o especialista divide a Tecnologia Educacional⁷, em tecnologia *simples* e *complexa*. Denomina de “simples” o conjunto dos dispositivos

³ Nosso universo de pesquisa tomará como base as ações do Mais Educação de 2008 a 2012, levando-se em conta que os dados de 2013 dizem respeito a um processo em andamento.

⁴ O nome foi alterado a partir do decreto presidencial de 27 de janeiro de 2010.

⁵ Entrevista concedida à pesquisadora presencialmente no dia 27 de abril de 2011, em Brasília, pela diretora de Currículos e Educação Integral, Jaqueline Moll.

⁶ AMIEL, Tel. “Entre o simples e o complexo: tecnologia e educação no ensino básico”, texto publicado na ComCiência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, da SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Disponível em:

<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=70&id=876>.

⁷ O termo Tecnologia Educacional (TE) se refere às tecnologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem. O significado da expressão deve-se ao contexto tecnicista de inserção das tecnologias na escola brasileira, consideradas por seus críticos como behaviorista, mecanicista e anti-humanista. Em função dessa situação, a própria Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) associava a TE apenas à utilização de recursos físicos, tendo em vista a facilitação do processo de ensino e aprendizagem. (SANTOS, 2012: 128).

(computadores, celulares, calculadoras e outros equipamentos utilizados por muitas pessoas no cotidiano). Já a tecnologia educacional “complexa” compreende todo o sistema de pessoas e recursos que se reúnem ao longo do tempo para que os dispositivos cheguem às mãos dos usuários, aliados às relações e condições que os sustentam. Afirmo o professor que, em educação, só é possível pensar em tecnologias complexas. Como as políticas públicas, caminhando em sentido oposto, pensam predominantemente nos equipamentos, pouco sabemos, na prática, sobre a relação entre tecnologia e educação.

Recordo o pesquisador que as tecnologias sempre trouxeram a promessa de inovações educacionais. Porém, isoladamente, as tecnologias não podem gerar mudanças. Sua inserção no cotidiano da escola exige a identificação das necessidades relacionadas à implantação e uso de tecnologias e a busca de alternativas que lhes permitam a transformação do fazer profissional, com base em metodologias pautadas em novos paradigmas.

No entanto, organizações tradicionais como as escolas tendem a incorporá-las de maneira a não modificar substancialmente seu modo de trabalho. Quando chegam à didática, os recursos tecnológicos tendem a ser absorvidos e utilizados de maneira complementar ou subsidiária às práticas já existentes.

Numa proposta de implementação de uma política pública para a promoção da educação integral, como é o caso do Programa Mais Educação, as tecnologias deveriam, a partir da visão do professor Amiel, ser incorporadas pensando não somente no uso dos equipamentos, mas sim nas relações e condições que se estabelecem nesse sistema que é a escola e o seu entorno. Ou seja, na sua complexidade.

Essa inserção vem ao encontro da proposta da educomunicação, que tem pensado esta relação entre educação e tecnologias da comunicação a partir de um paradigma pelo qual a comunicação – antes de ser um objeto a ser estudado – é um dos elementos constitutivos do próprio processo educacional, uma espécie de eixo transversal de toda prática educativa, fomentando a produção do conhecimento de maneira dialógica (professor-aluno-comunidade) e para a construção de cidadãos mais críticos.

O Mais Educação adotou esse conceito para a inserção das tecnologias no ambiente escolar, apontando, logo no início do programa, o que se pretendia as atividades no macrocampo “Educomunicação”: “criação de ecossistemas comunicativos nos espaços educativos, que cuidem da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação”.

Porém, o fato do programa ter, dois anos depois, alterado o nome do macrocampo para “Comunicação e Uso de Mídias”, levou-nos a deduzir que o MEC havia abandonado a perspectiva do conceito. No entanto, o caderno pedagógico criado e lançado pelo programa manteve em sua fundamentação a proposta da educomunicação.

Diante disso, nos questionamos qual a real dimensão da educomunicação nesse processo de indução de uma educação integral. O nosso problema de pesquisa é, portanto, compreender como a educomunicação se insere e qualifica a proposta de educação integral do Programa Mais Educação.

A partir dessa perspectiva, diversas perguntas nos orientam: De que forma esta relação entre tecnologia e educação está sendo considerada no Programa Mais Educação? É de fato uma proposta alinhada à educomunicação ou é uma visão tecnicista do uso simplesmente da tecnologia? Qual é o entendimento que o Programa Mais Educação tem da educomunicação?

Como estamos diante de uma política pública e, portanto, um programa complexo, é importante, por outro lado, identificarmos o *policy circle*⁸, ou seja, como se dá o ciclo de desenvolvimento desta política. De acordo com diversos autores, políticas públicas envolvem um processo amplo de formulação (decisão e proposição), de implementação e do controle dos impactos das políticas.

Como o Programa Mais Educação é operacionalizado de fato pelos Estados e municípios, se torna essencial compreender de que forma esta política pública está sendo direcionada nos municípios junto às escolas. Assim, são colocados novos questionamentos:

- Que atores influenciaram no processo de decisão da escolha pelo macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”?
- Quais objetivos os decisores políticos tinham ao optar pelo macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” na sua proposta do Programa Mais Educação?
- As escolas se apropriam do conceito da educomunicação para desenvolver suas atividades no âmbito do Programa Mais Educação?
- Quais são os objetivos que as escolas têm ao desenvolverem as atividades de comunicação?
- Estes objetivos estão alinhados com os conceitos norteadores de práticas educacionais?

⁸ Vale assinalar que o modelo do *policy cycle* é um “tipo puro” idealizador do processo político, na prática dificilmente este se dá de pleno acordo com o modelo, pois tudo é um processo que se retroalimenta.

- Quais fatores têm favorecido ou dificultado a implementação desta política pública nas cidades na perspectiva da educomunicação?

Enfim, o Programa Mais Educação abre a possibilidade de investimento educacional em uma produção midiática, mas é preciso investigar como esta iniciativa está sendo desenvolvida nas cidades e como gestores públicos têm entendido esta relação entre educação e comunicação.

3 - Justificativa

A educomunicação esteve, por muito tempo, sendo fomentada no Brasil como prática alternativa, ou seja, desenvolvida principalmente pelos movimentos sociais ligados à defesa dos direitos e luta política. As organizações não-governamentais há anos desenvolvem projetos de produção midiática com crianças e jovens no país, mas, em grande parte, voltados apenas a um grupo restrito de atendidos e com financiamento limitado. Algumas iniciativas, inclusive, são desenvolvidas em conjunto com governos municipais e/ou Estaduais, atingindo um número específico de alunos ou escolas.

No entanto, no Mais Educação, abre-se uma possibilidade de ganho de escala num programa no âmbito da educação formal e de nível federal. No início desta pesquisa, um levantamento realizado pela pesquisadora já apontava um cenário de quase 4.200 mil escolas que optaram pelas atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, em 2011, na proposta de promoção da educação integral de seus alunos.

Portanto, a pesquisa ganha relevância em buscar entender como a prática educacional se apresenta em um programa complexo de política pública e não mais no âmbito alternativo, espaço que tem sido ocupado até então, majoritariamente pela educomunicação.

Torna-se extremamente importante sabermos se é possível e em que condições o emprego da educomunicação se dá no espaço da educação formal e em um ambiente de extrema complexidade, em que são envolvidos diversos atores.

A partir desta perspectiva, a pesquisa poderá colaborar e iluminar políticas públicas na área, assim como contribuir para o entendimento do fenômeno educacional no país.

Além disto, a pesquisa ganha também um caráter inovador e inédito, pois, apesar do Programa Mais Educação ser desenvolvido desde 2008, não foi possível identificar outros estudos e/ou pesquisas similares que deem conta de refletir e analisar o fenômeno da educomunicação nesta política pública de educação integral na amplitude proposta pelo estudo.

4 - Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é identificar e entender *se e de que forma* a educomunicação se insere e se desenvolve num programa complexo de política pública, como o Programa Mais Educação. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Investigar como o conceito da educomunicação se apresenta na proposta de educação integral no Programa Mais Educação.
- Mapear a inserção do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias no Programa Mais Educação de 2008 a 2011.
- Identificar as características das atividades desenvolvidas pelas escolas no macrocampo Comunicação e Uso de Mídias e sua relação com a educomunicação.
- Descrever e analisar as etapas do ciclo desta política pública, como a formulação, implementação e avaliação do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias nas cidades destaque deste macrocampo.
- Identificar os fatores que incidem na quantidade e qualidade do processo educativo nas práticas desenvolvidas pelas escolas nas atividades de comunicação.
- Identificar as redes formadas localmente para o desenvolvimento das atividades de comunicação nas cidades.
- Verificar *se e de que forma* as organizações não-governamentais que trabalham na perspectiva da educomunicação se articulam com o Programa Mais Educação.
- Analisar as possibilidades de novos significados aos espaços, tempos e oportunidades de aprendizagem trazidas pelas atividades de comunicação nas escolas, na proposta de educação integral.
- Avaliar, a partir dos dados levantados, a contribuição do Programa Mais Educação para o entendimento e consolidação da educomunicação na educação formal.

5 - Hipóteses

A partir dos questionamentos apresentados anteriormente, foram levantadas algumas hipóteses que serão verificadas ao longo do trabalho:

- O Programa Mais Educação pode ser um indutor da inserção da educomunicação na educação formal como política pública.

- O macrocampo Comunicação e Uso de Mídias colabora com a mudança da visão tecnicista da comunicação no ambiente escolar, influenciando práticas mais dialógicas e participativas, toda vez que é assumido a partir da perspectiva da educomunicação.
- Os possíveis fracassos da promoção da educomunicação no ambiente escolar podem ser atribuídos aos processos complexos de definição, implementação e avaliação das políticas públicas.
- Os possíveis fracassos da promoção da educomunicação no ambiente escolar podem igualmente ser atribuídos a resistências de setores do ambiente educacional à adoção do conceito no âmbito das políticas públicas.

6 - Referencial teórico

Para refletir e analisar todas as vertentes a que se propõe esta pesquisa construiu-se um Referencial Teórico no campo das políticas públicas, de educação, assim como da educomunicação, tanto a partir do Programa Mais Educação, quanto da proposta teórica defendida pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP. Isso porque, como destaca Baccega (2011, p.35), o campo da inter-relação comunicação e educação só “pode ser pensando a partir da multi, inter e transdisciplinariedade. Economia, Política, História, Linguagens, entre outros saberes, compõe o campo. Cada um desses saberes dialoga com outros e essa complexa intersecção se coloca no centro das investigações desse campo”.

Este referencial será apresentado a seguir, dividido pelas diversas áreas:

6.1 - Políticas Públicas

Tendo em vista que o Programa Mais Educação, objeto desta pesquisa, é uma política pública, utilizamos o referencial teórico das Ciências Políticas para construir a proposta de análise e verificação das informações a serem levantadas, assim como os atores aos quais devemos nos dirigir e estabelecer uma interlocução para o levantamento destas informações.

Partiremos da discussão sobre o que é uma política pública. Como não existe uma única definição sobre o que seja política pública, apresentaremos alguns conceitos sintetizados por Souza (2006), que faz um resgate de conceitos elucidados por diversos autores: Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a

vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).

Como bem assinala Alencar (2004), as políticas sempre vêm acompanhadas de um qualificador. Temos uma política pública educacional, de saúde, econômica etc. Isto é, não se acusa um governo por não ter “políticas públicas” em geral, mas sim se aponta a ineficiência neste ou naquele setor em particular. Esta pesquisa então se atém especificamente a uma política pública de educação.

Para compreender o ciclo da política pública, a qual esta pesquisa buscará identificar e analisar, utilizaremos como base a definição de Frey (2000) que traça um panorama do que seria esse círculo: decisão e proposição, implementação, execução e avaliação.

A partir disto, será possível observar os fatores que incidem no ato de decisão de criação da política pública, tendo em vista que, como desta Frey, a instância de decisão responsável decide sobre um programa de compromisso negociado já antecipadamente entre os atores políticos mais relevantes, assim como as questões que influenciam a implementação.

A análise da fase de implementação da política terá um olhar de destaque por parte da pesquisa. Frey destaca que, no que tange à análise dos processos de implementação, podemos discernir as abordagens, cujo objetivo principal é a análise da qualidade material e técnica de projetos ou programas, daquelas cuja análise é direcionada para as estruturas político-administrativas e a atuação dos atores envolvidos.

No primeiro caso, tem-se em vista, antes de mais nada, o conteúdo dos programas e planos. Comparando os fins estipulados na formulação dos programas com os resultados alcançados, examina-se até que ponto a encomenda de ação foi cumprida e quais as causas de eventuais *déficits* de implementação. No segundo caso, o que está em primeiro plano é o processo de implementação, isto é, a descrição do como e da explicação do porquê. De maneira indutiva e empírica descreve-se o que acontece, quais atores atuam com quais motivos e com quais resultados. Será nesta perspectiva que a pesquisa será construída.

Lotta (2010) também contribui neste sentido ao afirmar que é preciso olhar para a implementação como interação, que partem do pressuposto de que o processo de implementação das políticas públicas é composto de dois elementos-chave: as práticas realizadas pelos agentes implementadores e a interação que se estabelece ao longo da

implementação. Ou seja, as políticas são implementadas pela burocracia em rede: não há apenas por um agente responsável por todo o processo, mas por um sistema.

Como afirma Marques (2006), o estudo das dinâmicas internas ao Estado pressupõe a consideração de atores em contextos institucionais e relacionais específicos. O autor ainda afirma que as relações podem ter efeitos diferenciados nas dinâmicas políticas, dependendo dos padrões de relações, dos desenhos institucionais e das estruturas de poder presentes nos casos. Ou seja, o estudo da implementação de políticas pressupõe considerar-se a presença de três tipos de estruturas sociais – relacionais, institucionais e de poder – que impactam as ações e que se influenciam mutuamente.

Ou seja, como destaca Arretche (2001), um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões entre diferentes agentes, mas a implementação efetiva é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções.

Este referencial nos orienta, assim, a construir um olhar para todo o processo e atores envolvidos na implementação do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” nas cidades, incorporando diferentes visões dos atores engajados: gestores e coordenadores nas redes municipais e estaduais de educação, como os gestores das próprias escolas, responsáveis pela implementação das atividades junto aos alunos.

6.1.1 - Políticas de educação e educação integral

Para apresentar de que forma hoje a Educação Básica está constituída e os desafios pelos quais a educação têm se deparado, a pesquisa irá se basear no levantamento de dados e estudos oficiais sobre o processo de ensino-aprendizagem, qualidade da educação e os problemas em relação à defasagem-série. Entre eles estão prioritariamente dados do Censo Escolar (2010 e 2011), informações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano Nacional de Educação, Prova ABC, Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), Síntese de Indicadores Sociais, dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), entre outros.

Estes dados irão embasar as discussões sobre a importância de mudanças estruturais na educação, como a promoção da educação integral, visando melhorar a qualidade da educação brasileira.

De acordo com documentos do MEC (decreto nº 7.083/2010), os princípios da educação integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e

como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da educação integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovem.

É importante enfatizar que o conceito de educação integral não é novo, assim como as iniciativas a quais ele se propõe. Por isto, na pesquisa, serão apresentados os precursores da educação integral, como Anísio Teixeira e Darci Ribeiro. Para Teixeira (1994, p. 63), não era possível justamente promover educação a partir da escola por sessões, com os curtos períodos letivos. A escola de educação integral, para Teixeira, deveria ser um retrato da vida em sociedade, com suas atividades diversificadas. Trata-se de uma escola que não somente reproduz a comunidade humana, mas ergue-a a nível superior ao existente naquela época e que se configura até hoje.

A proposta de Anísio foi base para as iniciativas hoje existentes, como o próprio Programa Mais Educação, a qual esta pesquisa se detém. Nesta perspectiva, alguns conceitos presentes na proposta da política de educação integral serão importantes de serem discutidos, como o ideário de (re) significação das variáveis tempo e espaço que, segundo Moll (2011, p.133), trata-se de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares.

Para debater esta e outras questões da educação integral, como a construção de novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, serão trazidos diversos autores que têm se dedicado a este tema: Miguel Arroyo, Isa Maria F. Rosa Guará e Jaime Giolo.

Outro estudioso que tem se dedicado a analisar o tema é o educador Moacir Gadotti, do Instituto Paulo Freire. Segundo Gadotti (2009, p. 97), o princípio geral da educação integral é o da integralidade, ou seja, uma educação que não seja parcial. O currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.

A ideia é oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens, e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento. É uma nova visão de currículo integrado.

6.2 - Educomunicação

Esta pesquisa se insere na interface denominada “Inter-relação Comunicação/Educação”, a partir do conceito de educomunicação. Para discutir esse campo de intervenção social, traremos as bases teóricas de estudiosos como Paulo Freire, Francisco Gutierrez, Jesús Martín Barbero, Mario Kaplún, Ismar de Oliveira Soares e Maria Aparecida Baccega.

Iniciamos pelo precursor dessa aproximação entre comunicação e educação, o educador Paulo Freire. Para ele, a educação é vista como um processo da comunicação, já que é uma construção partilhada do conhecimento mediada por relações dialéticas entre os homens e o mundo. A comunicação é elemento fundamental, pois é ela que transforma seres humanos em sujeitos.

Assim, Paulo Freire propõe uma pedagogia baseada na “intersubjetividade”, na “intercomunicação”, na interação entre sujeitos que são “coparticipantes” da produção compartilhada do conhecimento, “sujeitos interlocutores” atuando em condições de plena reciprocidade. Ou seja, esse desenvolvimento supõe a geração de vias horizontais de interlocução. A proposta é permitir uma interação dialética entre as pessoas e suas realidades.

A partir dessa perspectiva, Gutierrez formulava ideias de que os métodos tradicionais de ensino não mais atendiam as necessidades atuais. Para ele era preciso preparar a pessoa para a vida, considerando o aluno como uma pessoa inteira – com sua afetividade, percepções, sentidos, crítica, criatividade. Esta concepção será essencial para pensarmos na educação integral, a qual esta pesquisa se detém.

Já Mario Kaplún vem agregar ao debate ao destacar que é preciso perceber a comunicação como um componente do processo educativo, como relação. Kaplún diz que educar-se é envolver-se em um processo de múltiplos fluxos comunicativos. Uma comunicação educativa concebida a partir dessa matriz pedagógica teria como uma de suas funções a provisão de estratégias, meios e métodos destinados a promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos educandos. Esse desenvolvimento supõe a geração de vias horizontais de interlocução. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressituidos a partir de um projeto pedagógico mais amplo.

E é nesta perspectiva que propomos analisar as atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” desenvolvidas no âmbito do Programa Mais Educação. Para isto, fundamentamos a proposta nas ideias do Núcleo de Comunicação e Educação da USP

(NCE), e de seu coordenador, o professor Ismar de Oliveira Soares, que define a educomunicação como:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 2002a, p.115)

Traremos também a visão da professora Baccega (2011, p.32), que destaca que a comunicação/educação inclui, mas não se resume, a educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso da tecnologia em sala de aula, formação do professor para o trato com os meios etc. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado.

Alves (2007, p.18) também contribui neste sentido ao enfatizar que as práticas orientadas a partir dos princípios da educomunicação procuram propiciar a introdução dos recursos da informação e da comunicação no ambiente educativo, não apenas como instrumentos didáticos (tecnologias educativas) ou objeto de análise (leitura crítica dos meios), mas, principalmente, como meio de expressão e da produção de cultura.

Esta observação será de fundamental importância na nossa pesquisa a fim de verificar qual a visão e *se de que forma* a educomunicação vem sendo incorporada pelas escolas. Se numa visão mecanicista, tecnicista, limitando-se a aparelhar-se com as novas tecnologias, ou como um espaço aberto e concreto para a educação emancipadora.

Na perspectiva da educomunicação, portanto, nos deparamos com outros elementos-chave para este trabalho, como o direito à comunicação, a participação e protagonismo infanto-juvenil, novas relações dialógicas na escola, gestão democrática, entre outros, que são pontos fundamentais no processo educativo. Trazemos, mais uma vez, os principais autores que atuam nesta inter-relação comunicação e educação para fundamentar esta proposta.

Em relação à horizontalidade do processo educativo, destacaremos o autor Citelli (2004, p.98). Já em relação à participação dos alunos no espaço da escola, tomaremos como base as ideias e pensamentos do educador Antonio Carlos Gomes da Costa, que desenvolveu diversos estudos e pesquisas sobre protagonismo infanto-juvenil. Ele diz que participar de ações que lhe dizem respeito despertam no adolescente a atitude, que implica um processo de mudança de posição em relação ao outro, de reconhecimento da multiplicidade de formas de ser e de colocar-se junto, compartilhando responsabilidade.

E, por fim, a questão do direito à comunicação, nos fundamentamos nas ideias de

Cicília Peruzzo. Para ela, na sociedade contemporânea o direito à comunicação inclui o direito ao poder de comunicar, ou seja, que o cidadão e suas organizações coletivas possam ascender aos canais de informação e comunicação enquanto emissores de conteúdos, com liberdade e poder de decisão sobre o que é veiculado. “O acesso do cidadão aos meios de comunicação na condição de protagonista é fundamental para ampliar o poder de comunicar” (2004, p.77).

No âmbito do Programa Mais Educação, nos embasaremos no caderno pedagógico do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, para uma verificação da compreensão sobre o que é a educomunicação e sua aplicação nas escolas.

Logo na introdução do material, é enfatizado a que este caderno se propõe:

Uma nova relação entre educação, educandos e meios de comunicação, que promove o acesso aos veículos de comunicação, estimula a leitura crítica da mídia e a produção de comunicação autêntica por parte dos estudantes. São esses os itens estruturais dos processos de Educomunicação - a etimologia da palavra vem da fusão de educação e comunicação e é definida, academicamente, como uma nova área de estudo na intersecção dessas duas já conhecidas (MEC, 2011, p.5-6).

7 - Procedimentos metodológicos

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso da educomunicação em projetos complexos que são as políticas públicas. De acordo com Bell (2008, p. 19), esta abordagem tem a qualidade de permitir que “um determinado aspecto de um problema seja estudado com alguma profundidade”. O estudo de caso pode ser definido, segundo Yin (2005), como uma investigação empírica completa que busca investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de existência real, sendo útil, especialmente, quando as fronteiras entre o fenômeno de interesse e o contexto não são claramente demarcadas.

O estudo de caso, de acordo com o mesmo autor, analisa uma situação única, em que existem muitas variáveis de interesse, devendo por isso basear-se em múltiplas fontes de evidências e utilizar proposições teóricas para guiar a coleta e análise de dados.

E quanto aos métodos, o estudo de caso tende a ser integrativo: dados qualitativos, como os obtidos por entrevistas, observações, análise documentais ou históricas, podem ser utilizado em conjunto com dados quantitativos de levantamentos ou fontes estatísticas.

Com isto, este direcionamento e características são marcantes nesta pesquisa. Utilizamos diferentes técnicas e instrumentos para a obtenção de dados e informações, assim como para sua análise. Assim, sua abordagem é qualitativa, mas integra diversos dados quantitativos, a fim de evidenciar situações e colaborar com o alcance dos objetivos propostos inicialmente.

De acordo com Gall et al. (1997), para a pesquisa qualitativa, a realidade é construída por seus participantes por meio de casos em que são estudados o significado que os

indivíduos criam para o fenômeno, considerando o contexto no qual a ação social ocorre de forma holística, e só são possíveis generalizações quando identificados outros casos similares. Em contraponto, a pesquisa quantitativa assume a realidade social como relativamente constante e objetiva, razão por que estuda populações ou amostras que as representem, por meio de fenômenos observáveis, que geram dados numéricos que a represente.

No entanto, ao falar da pesquisa em comunicação, Vassalo Lopes alerta para o risco de uma possível dicotomia entre pesquisa quantitativa e qualitativa. Para ela, essa dicotomia é falsa e se apoia na crença de que o uso de métodos estatísticos gera pesquisas descritivas, enquanto métodos qualitativos produzem pesquisas interpretativas.

Trata-se de uma falsa dicotomia, e a questão está invertida. É falsa a dicotomia quantitativo/qualitativo na investigação social porque, em primeiro lugar, é crescente a dificuldade de estabelecer um limite preciso entre análise quantitativa e qualitativa. Apesar de cada uma ter a sua lógica implícita, não se pode esquecer de que as operações quantitativas se apoiam em dados qualitativos originalmente coletados e logo transformados. (LOPES, 1997, p.133)

Reforçando a complementaridade entre os dois tipos de pesquisa, cita Madeleine Grawitz.

Com efeito é característico das técnicas das ciências sociais (entrevistas, observações de grupos, análise de documentos, etc.) prever a quantificação ulterior e recolher os dados qualitativos de uma forma que a prepare e facilite. A quantificação não é mais que a segunda etapa que depende necessariamente da primeira. (LOPES, 1997, p.133)

Assim, em nesta pesquisa, serão utilizados procedimentos, técnicas e etapas que poderiam estar identificadas em um ou outro tipo de pesquisa, o que reafirma o estado de não oposição, mas de complementaridade e circularidade entre eles. Como é comum em pesquisas de comunicação, também aqui foram utilizadas técnicas e procedimentos de coleta de dados diversos na realização do estudo.

Sendo assim, apresentamos a seguir as etapas da presente pesquisa:

Etapas 1: Referencial Teórico

A primeira fase da pesquisa de campo é a pesquisa bibliográfica sobre o assunto. Com isto, foram levantados diversos autores e outros estudos e pesquisas, no campo da educação, com enfoque na educação integral, assim como em educomunicação e políticas públicas.

Nesta primeira etapa, a pesquisadora acessou todos os documentos oficiais – legislação, manuais, artigos e publicações – que apresentavam a fundamentação teórica da concepção do Programa Mais Educação elaborados pelo governo federal, assim como os direcionamentos e

orientações desta política pública que deverá ser seguida pelos Estados e municípios que desenvolvem as atividades em âmbito local.

Foi dada atenção especial à série “Mais Educação”, que é apresentada pelo MEC como a base para os gestores públicos que desejam iniciar um processo local de fomento à educação integral⁹. As publicações abordam questões como: definição e características da educação integral; formação de redes locais; gestão intersetorial no território; entre outros aspectos.

Foram acessados também os cinco manuais (2008 a 2012) que orientaram e orientam os gestores públicos e os coordenadores das escolas responsáveis pela implementação do Mais Educação de como devem ser as atividades; recursos e equipamentos disponíveis; contratação de monitores; prestação de contas etc.

Ainda nesta etapa, a pesquisadora fez uma leitura e análise completa do caderno pedagógico do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, a fim de identificar *se e de que forma* a educomunicação é apresentada neste macrocampo – inicialmente chamado de Educomunicação – e as orientações que são direcionadas às escolas que optam por estas atividades no Mais Educação.

Além deste caderno, foi feita ainda a leitura dos outros nove cadernos pedagógicos, produzidos pelo MEC com apoio de universidades e pesquisadores, sobre os macrocampos que compõe o programa. A ideia foi identificar *se e de que forma* a educomunicação permeia ou se apresenta nos demais macrocampos do Mais Educação.

Etapas 2: Identificação das motivações iniciais da política pública

Tendo em vista que, num processo de análise do ciclo de políticas é preciso entender como se dá a tomada de decisão e o desenho inicial da política, identificamos a necessidade de realizar entrevistas com a equipe técnica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, responsável pelo Programa Mais Educação. O objetivo foi identificar as motivações para a criação do macrocampo “Educomunicação”, depois chamado de “Comunicação e Uso de Mídias”, levantando os fatores que ocasionaram a sua mudança.

A escolha deste método se deu, pois a entrevista, como destaca Alves-Mazzotti (1998), possui “natureza interativa, permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionário, explorando-os com profundidade”. A entrevista como pesquisa de campo pode ser realizada de diferentes formas – individual, em grupo, por telefone (MATTA, 1997). Optou-se pela entrevista individual.

⁹ O material está disponível na página do Programa Mais Educação no site do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119

A pesquisadora realizou entrevista presencial, em maio de 2011, com os dois principais gestores ligados a esta política pública: Jaqueline Moll, diretora de Currículos e Educação Integral, e Leandro Fialho, coordenador de Ações Educacionais Complementares, da Secretaria de Educação Básica.

Ainda nesta etapa, a partir das entrevistas realizadas com o MEC e a leitura do caderno pedagógico do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, foi identificado que outros atores influenciaram na inserção do tema da educomunicação no Programa Mais Educação. A principal articuladora foi a Rede CEP – Comunicação, Educação e Participação, que reúne organizações não-governamentais que atuam com comunicação e educação no país¹⁰. Desta forma, foi realizada uma entrevista com Alexandre Sayad, na época secretário-executivo da Rede, para a compreensão deste processo na política pública.

Etapa 3: Participação das ONGs no Programa Mais Educação

Tendo em vista a identificação inicial da influência realizada pelas organizações não-governamentais no processo de decisão e criação do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, levantamos a necessidade de compreender *se e de que forma* as ONGs se envolvem no desenvolvimento desta política pública em âmbito local.

Para traçar este cenário, foi aplicado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, junto às organizações que compõem a Rede CEP – Comunicação Educação e Participação, assim como aos membros da Rede ANDI - Comunicação pelos Direitos da Criança e do Adolescente.

Idealizada e fomentada pela ANDI – Comunicação e Direitos, a Rede ANDI Brasil é uma articulação oficialmente iniciada em março de 2000 entre organizações não-governamentais com foco na defesa e promoção de direitos da criança e do adolescente, e atuação na área da comunicação. A escolha pela Rede ANDI se deu pelo fato de que os objetivos das organizações que a compõe são: 1. Defender a infância e adolescência como prioridade absoluta na agência pública; 2. Contribuir para a efetivação do direito humano à comunicação; 3. Fomentar de uma cultura de participação de crianças e adolescentes no campo da comunicação; e 4. Fortalecer o Sistema de Garantia de Direitos.

¹⁰ As organizações que compõe a Rede CEP são: Agência Uga-Uga de Comunicação (AM) – (obs: não atua mais); Associação Cidade Escola Aprendiz (São Paulo - SP); Auçuba – Comunicação e Educação (Recife - PE); Bem TV – Educação e Comunicação (Rio de Janeiro - RJ); CECIP - Centro de Criação de Imagem Popular (Rio de Janeiro - RJ); Cipó - Comunicação Interativa (Salvador - BA); Ciranda (Curitiba - PR); Com Cultura - Comunicação e Cultura (Fortaleza - CE); MOC - Movimento de Organização Comunitária (Feira de Santana - BA); NCE - Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (São Paulo - SP); Oficina de Imagens (Belo Horizonte - MG) e Projeto Saúde e Alegria (Santarém - PA). Acesse: www.redecep.org.br

Após o contato realizado, 13 organizações responderam ao questionário:

- Associação Cidade Escola Aprendiz
- Associação Imagem Comunitária
- Auçuba - Comunicação e Educação
- Bem TV
- Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP)
- CIPÓ - Comunicação Interativa
- Ciranda - Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência
- Comunicação e Cultura (Com Cultura)
- GIRA Solidário - Promoção e Defesa da Infância e Adolescência
- Movimento de Organização Comunitária (MOC)
- Oficina de Imagens - Comunicação e Educação
- Projeto Saúde & Alegria
- Viração Educomunicação

O questionário (modelo no Apêndice A) conta com duas partes: a) Etapa 1, que busca levantar reflexões junto às organizações sobre a inserção das práticas educomunicativas na educação integral, como as possíveis contribuições; ocupação de novos espaços; importância para o campo de intervenção social etc.; e b) Etapa 2, que aborda justamente o trabalho da organização no desenvolvimento de atividades educomunicativas no Programa Mais Educação.

Etapa 4: Identificação e definição da amostra da pesquisa de campo

O primeiro passo dado pela pesquisadora para definição da amostra foi a identificação dos locais onde o Programa Mais Educação é realizado. No entanto, a pesquisadora se deparou com o seguinte cenário: não existiam dados consolidados, tanto por parte do governo, quanto da sociedade civil, a respeito de quais cidades e quais atividades vinham sendo desenvolvidas pelas escolas que optaram pelo macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.

O MEC disponibilizou para a pesquisadora planilhas de que dispunha com dados primários referentes a todas as escolas que participavam no Brasil do Programa Mais Educação ao longo dos anos. A partir deste material foi construída uma primeira coleta de dados. Decidiu-se pela manipulação dos dados destas diversas planilhas seguindo as seguintes etapas:

1. Análise dos dados por ano: 2008, 2009, 2010 e 2011
 - a. Delimitação das escolas que atuavam no macrocampo “Comunicação e Uso das Mídias”
 - b. Separação das escolas por Estado
 - c. Separação das escolas por município, dentro dos Estados
 - d. Reorganização dos dados por município: quantidade de escolas, tipos de atividades desenvolvidas por cada escola e alunos atendidos em cada escola.
2. Análise dos dados comparativos de 2008 a 2011, a partir dos seguintes critérios:
 - a. Localização: Estado e cidade
 - b. Tipo de atividade desenvolvida
 - c. Quantidades de atividades realizadas
 - d. Quantidade de alunos beneficiados

A partir desta estruturação dos dados e dos devidos cruzamentos, foi possível desenvolver um Mapeamento 2008-2011 da inserção das práticas de comunicação no Programa Mais Educação. O mapeamento responde a alguns questionamentos centrais iniciais, como: Quantas escolas participam? Em que locais estão inseridas? Houve aumento da procura do desenvolvimento das práticas de 2008 a 2011? Quais são as regiões mais envolvidas com este macrocampo?

O mapeamento serviu finalmente como base para a definição da amostragem e para a análise qualitativa da implementação da política pública no setor.

Como aponta Hill (1993), a análise do processo de implementação deve explorar a natureza da política, o contexto inter e intraorganizacional dentro do qual esta é implementada e o impacto no meio externo que ela espera atingir. Além destes pontos, agregamos a análise dos contextos sociais, políticos e econômicos dentro dos quais o programa se insere, uma vez que entendemos não ser possível fazer uma política única, padronizada, para diferentes espaços, contextos específicos e problemas latentes. Isso porque, como destaca Arretche (2001), a diversidade de contextos de implementação pode fazer com que uma mesma regulamentação produza resultados inteiramente diversos em realidades diferentes. Como lembra Marques (2011), “políticas públicas é o encontro entre o desenho (solução formulada) e problema, condições locais e o processo (ordem, tempo etc.)”.

Os resultados da implementação podem, portanto, ser diferentes da concepção original. Seu sucesso está associado à capacidade de obtenção de convergências entre os agentes implementadores em torno dos objetivos da política e, particularmente, do suporte político

dos afetados por ela. Além de ser um processo de adaptação em função das mudanças do contexto, a implementação envolve decisões e, nesse sentido, é um processo que pode criar novas políticas (MENICUCCI, 2005, p.2).

Diante desta análise, ou seja, das diferenças que marcam a mesma política, estando ela sendo desenvolvida por diferentes contextos, decidimos por definir como amostra da nossa pesquisa dez cidades que contaram com mais escolas participantes do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” no ano de 2011. Sendo assim, as cidades elencadas para a pesquisa são:

- Belém (PA)
- Belo Horizonte (MG)
- Fortaleza (CE)
- João Pessoa (PB)
- Manaus (AM)
- Nova Iguaçu (RJ)
- Recife (PE)
- Rio de Janeiro (RJ)
- Salvador (BA)
- São Paulo (SP)

Acreditamos que diante da diversidade que marca o Brasil e o fato de 4.200 mil escolas no país terem desenvolvido, em 2011, atividades no macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, esta pesquisa pode trazer contribuições mais relevantes ao se ater a um conjunto de municípios, do que apenas a uma realidade específica de uma escola ou cidade.

Em nossa concepção, para que a pesquisa pudesse de fato contribuir tanto para os estudos no âmbito da inter-relação comunicação e educação, assim como para a compreensão da possibilidade de inserção da educomunicação no âmbito da educação formal, é necessário compreender esta política pública em diferentes contextos.

Etapa 5: Pesquisa de campo nas dez cidades: o processo de implementação da política pública

Para ser possível identificar o ciclo local da política pública nas dez cidades de amostra desta pesquisa, e responder aos diversos questionamentos propostos pela pesquisa, esta etapa foi dividida em três fases:

7.1 - Fase 1: Implementação a partir dos gestores públicos

7.1.1 - Definição dos entrevistados

Inicialmente, a pesquisadora verificou em cada uma das dez cidades a rede que contava com mais unidades escolares engajadas: escolas municipais ou estaduais. Este critério foi importante para determinar para quem seria o questionário: para o gestor municipal ou para o gestor estadual.

Em relação a este critério, tivemos o seguinte cenário:

- Predomínio de Rede estadual: Belém (PA), Manaus (AM), Salvador (BA) e São Paulo (SP).
- Predomínio de Rede municipal: Belo Horizonte (MG), Fortaleza (CE), João Pessoa (PB), Nova Iguaçu (RJ), Recife (PE) e Rio de Janeiro (RJ).

Em seguida, foram realizados contatos iniciais (via telefone e/ou e-mail) junto aos profissionais de comunicação responsáveis por atender as Secretarias de Educação dos Estados e/ou das cidades, que indicaram os responsáveis para participar da pesquisa.

7.1.2 - Realização das entrevistas

O instrumento utilizado para direcionar a conversa com os gestores foram entrevistas semi-estruturadas, com questões abertas (modelo disponível no Apêndice B). A partir dos pressupostos da educomunicação e sua relação com a proposta da política de educação integral do Programa Mais Educação, a entrevista teve como objetivo identificar o ciclo local estabelecido para esta política pública, englobando questionamentos como:

- a. Quais fatores motivaram a cidade a optar pelo macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”? Houve influência de redes locais? Etc.
- b. De que forma esta política está sendo implementada:
 - Quais objetivos (são os mesmos do governo federal ou não) visam alcançar? Estão alinhados com a proposta da educomunicação (participação, diálogo, direito à comunicação etc.)?
 - Que outros atores locais estão sendo envolvidos para a sua implementação?
 - Quais dificuldades têm impactado a não realização de ações previstas e a contento?
 - Como estes implementadores têm interpretado as mensagens recebidas e as contextualizam na implementação?

- Que recursos intelectuais (ideias, práticas e conhecimentos) tem sido acessados por estes?

c. Há um processo de avaliação? Ele é desenvolvido para melhorar a política local? Há resultados já possíveis de se serem indicados?

A realização das entrevistas se deu por diferentes formas nas cidades. A solicitação inicial da pesquisadora foi para que as conversas fossem feitas via telefone, permitindo assim uma maior interação e questionamento em relação às respostas inicialmente dadas. No entanto, devido à dificuldade de articular um horário específico para a realização das entrevistas com a agenda de atividades dos gestores locais, diversos deles solicitaram o envio do questionário por e-mail.

Porém, é importante ressaltar que todas as entrevistas respondidas via e-mail também foram motivo de novos questionamentos por parte da pesquisadora, resultando em troca de vários e-mails com os gestores. Em alguns casos, foi possível ainda realizar entrevistas presenciais com os devidos responsáveis locais pelo Mais Educação.

As entrevistas realizadas com cada gestor público forneceram elementos importantes e significativos para nossa pesquisa, constituindo-se, ao lado dos dados colhidos por outras técnicas, no que se costuma chamar de “dados primários” (Lopes, 1997, 128).

Nesta fase (etapa de observação), os dados primários, que são obtidos originalmente pelo investigador, são integrados a dados secundários obtidos de fontes como: jornais, revistas, publicações estatísticas, etc. (LOPES, 1997, 128)

Assim, além das entrevistas, foi estabelecida uma pesquisa documental. A pesquisa documental tem por finalidade reunir e classificar documentos de todo gênero dos diferentes domínios da atividade humana sobre um determinado assunto (MARTINS, 2002, p. 35). Tais documentos, ainda que não respondessem totalmente ao problema, foram essenciais para se formar uma visão melhor das questões postas: “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” (GIL, 2002, p.45).

Desta forma, os documentos e registros, incluindo apresentações em PowerPoint, matérias em sites dos Estados e prefeituras e das Secretarias Municipais/Estaduais de Educação, assim como revistas e outros materiais de divulgação, tornaram-se objeto de estudo, visando facilitar o conhecimento e a compreensão das iniciativas realizadas localmente.

7.2 - Fase 2: Implementação na prática das escolas

A socióloga Marta Arretche (2001) explica que há uma grande distância entre os objetivos e o desenho concebido originalmente pelos formuladores das políticas públicas e a tradução de tais concepções em intervenções públicas. Essa distância diz respeito às contingências da implementação, explicadas, em grande parte, pelas decisões tomadas por uma cadeia de implementadores no contexto político, institucional e econômico em que operam.

Neste sentido, Lipsky (1980) destaca que no processo de implementação é importante se ater à atuação dos burocratas, principalmente os “de nível de rua” enquanto implementadores/fazedores de políticas públicas. São estes os funcionários públicos que trabalham diretamente no contato com os usuários dos serviços públicos, como, por exemplo, policiais, professores, profissionais de saúde, entre outros, e que possuem substancial discricionariedade na execução do seu trabalho.

Para Lipsky, eles irão desempenhar a função de *policy maker*, devido: 1) Ao grau relativamente elevado de discricionariedade – a margem de liberdade conferida à administração para escolher entre comportamentos possíveis diante de uma dada situação e 2) À autonomia relativa em relação à autoridade organizacional. Ele aponta que, diferente de outros trabalhadores de nível inferior em muitas organizações, os burocratas de nível de rua têm uma margem de manobra considerável na determinação da natureza, quantidade e qualidade dos benefícios e sanções previstas por suas agências.

É possível perceber, portanto, a necessidade de ir além do gestor público para compreender como esta política está chegando na ponta, para o beneficiário. No caso do Programa Mais Educação, isto se faz ainda mais necessário, tendo em vista que os coordenadores das escolas têm autonomia, em grande parte, para decidir de que forma desenvolver, por exemplo, as atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.

Sendo assim, decidimos por aplicar um questionário *on-line* (ferramenta do *GoogleDocs*) específico para as escolas das dez cidades que optaram pelo devido macrocampo em 2011 (modelo no Apêndice C).

O instrumento de coleta de dados traz questões gerais para todas as escolas, além de abordar temas específicos relativos a cada tipo de atividade desenvolvida (jornal, rádio, vídeo, fotografia e história em quadrinhos). Foram agregadas questões direcionadas apenas às escolas que participam do macrocampo há mais de um ano. Foram incorporadas ao questionário, inclusive, diversas questões que visavam levantar informações semelhantes às

direcionadas aos gestores locais do Mais Educação, pois havíamos detectado que estes não dispunham dos dados a respeito, devido, justamente, à discricionariedade das escolas na implementação desta política pública.

O questionário buscou compreender de que forma o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” se relaciona com a educomunicação numa perspectiva de implementação de política pública, levantando tópicos como: características das atividades; perfil dos monitores; uso de materiais; estabelecimento de redes locais de parcerias; aplicação dos conceitos das práticas educacionais no macrocampo; resultados alcançados; entre outros. Foi também solicitado às escolas o envio de materiais que apresentassem as ações desenvolvidas, como jornais produzidos, programas de rádio elaborados, apresentações e outros relatórios.

Durante as conversas com os gestores locais, foi solicitado que o questionário fosse encaminhado às escolas via comunicado oficial da rede, dando assim mais credibilidade ao trabalho de pesquisa e, conseqüentemente, obtendo-se mais adesão por parte de seus gestores. No entanto, somente as cidades de João Pessoa (PB) e Manaus (AM) se dispuseram a realizar o envio do material desta forma. Os demais municípios optaram pelo envio direto do questionário por parte da pesquisadora, via e-mail, às escolas. Por não terem disponibilizado os dados de contato atualizados das escolas, a pesquisadora foi obrigada a se restringir à planilha disponibilizada pelo MEC.

Das 823 escolas que, supostamente, desenvolveram atividades do macrocampo, em 2011, nestas dez cidades, obtivemos o contato do MEC com apenas 655 escolas, enviando a elas o questionário. Destas, o questionário chegou, de fato, a um total de 500 escolas, tendo em vista que muitos dos e-mails não existiam mais ou estavam errados.

Foi possível obter um retorno de 14% do universo, contando a amostragem, ao final, com a resposta de 67 escolas. A participação das unidades escolares está assim dividida:

Tabela 1 - Quantidade de escolas participantes da pesquisa por cidade

Cidade	UF	Quantidade de escolas
Belém	PA	2
Belo Horizonte	MG	4
Fortaleza	CE	10
João Pessoa	PB	13
Nova Iguaçu	RJ	9
Recife	PE	5
Rio de Janeiro	RJ	6
Salvador	BA	2

Cidade	UF	Quantidade de escolas
São Paulo	SP	3
Manaus	AM	14

8 - Estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em duas partes. A primeira apresenta os referenciais teóricos, o conceito e a proposta da promoção de uma educação integral e em tempo integral no país. Assim, no primeiro capítulo, resgatamos as condicionantes para esse processo, assim como as oportunidades e desafios atuais para a sua consolidação no Brasil.

Em sequência, no capítulo 2, apresentamos o Programa Mais Educação - objeto desta pesquisa - que se apresenta com uma estratégia do Governo Federal para a indução da educação integral no processo educativo. Neste item, destacamos os objetivos que orientam a proposta, os conceitos fundamentais que norteiam as ações, assim como o processo de gestão do programa.

A segunda parte da dissertação apresenta um panorama da educomunicação e sua relação com as políticas públicas. Sendo assim, no capítulo 3, aprofundamos o nosso referencial teórico, trazendo a fundamentação do conceito da educomunicação na perspectiva do Núcleo de Comunicação e Educação da USP, assim como as suas práticas na sociedade em diferentes contextos no campo das políticas públicas, com destaque para o diálogo entre a educomunicação e a educação integral na formação de crianças e adolescentes.

No capítulo 4 estabelecemos a aproximação do conceito com o Programa Mais Educação, demonstrando de que forma a educomunicação se apresenta no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” e nos demais macrocampos do programa.

O tema é aprofundado no capítulo 5 no qual apresentamos um panorama das atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” ao longo dos anos em todo o país a partir de um extenso mapeamento realizado. Neste item trazemos ainda a forma pela qual as organizações não-governamentais que desenvolvem práticas educacionais se envolvem e se engajam no Programa Mais Educação.

Já o capítulo 6 traz a análise detalhada das atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” em dez cidades do país a partir de entrevistas com os gestores públicos responsáveis pela implementação do programa nas cidades e/ou estados, assim como a sistematização de dados de uma amostra de 67 escolas que desenvolvem atividades de comunicação.

Por fim, além das considerações finais, incorporamos nessa dissertação, a partir das nossas observações e análises, algumas proposições para o Mais Educação, que poderão ser úteis à gestão do programa, assim como para a consolidação e a disseminação do conceito da educomunicação no país no campo das políticas públicas.

CAPÍTULO 1 - A educação integral no Brasil

“Para o desenvolvimento integral do ser autêntico, é preciso olhar para a educação de modo amplo, integral e que acolha em seu debate a arte de ressignificar tempo e espaço. É preciso instituir o território das potencialidades humanas onde nos revelamos integralmente uns com os outros”
(Rabello, 2011)

1.1 - A educação brasileira em voga: oportunidades e desafios

A educação tem ganhado, nas últimas décadas, um espaço cada vez maior na pauta de debate da sociedade brasileira, posta como valor a ser priorizado¹¹. A postura não é para menos. O país nunca teve em suas salas de aula tantos alunos: são mais de 50 milhões de matrículas na Educação Básica (sendo 84,5% em escolas públicas e 15,5% em escolas particulares)¹² - ver tabela abaixo. Tudo isso distribuído em quase 200 mil estabelecimentos de ensino, com cerca de 2 milhões de professores. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Brasil tem 23,8% de sua população em idade escolar. Isso porque o Brasil é um país jovem: 30% dos seus 191 milhões de habitantes têm menos de 18 anos.

¹¹ De acordo com uma pesquisa realizada pelo movimento Todos Pela Educação e Fundação SM, e promovida Ibope Inteligência, divulgada no dia 9 de junho de 2010, a Educação é a terceira área que mais preocupa os brasileiros. O ensino de qualidade fica lado a lado de questões como drogas e empregos, seguida por questões de saúde e segurança pública. A pesquisa apontou ainda que os brasileiros estão mais preocupados com a educação, já que em 2006 o tema ocupava apenas o sétimo lugar entre os anseios da população. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/ed8f4a6e-9c9c-4703-aaa4-40d70508a4c7.pdf>

¹² Os dados são referentes ao Censo Escolar 2011, publicado pelo Ministério da Educação (MEC). De acordo com o Censo, as redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (45,7%), o equivalente a 23.312.980 alunos, seguida pela rede estadual, que atende a 38,2% do total, 19.483.910 alunos. A rede federal, com 257.052 matrículas, participa com 0,5% do total. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf

Tabela 2 - Número de matrículas na Educação Básica

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa – Brasil – 2007-2011						
Ano	Matrícula na Educação Básica					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	20.737.663	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382
2011	50.972.619	43.053.942	257.052	19.483.910	23.312.980	7.918.677
Δ% 2010/2011	-1,1	-2,1	9,3	-2,7	-1,7	4,7

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Gráfico 1 - Taxas de atendimento escolar da população de 4 a 17 anos, em 2000 e 2010, para o Brasil e regiões (em %)

O analfabetismo, que sempre foi um dos principais problemas enfrentado pelo país, também tem diminuído. O Censo de 2010 do IBGE apontou esta queda. Entre as pessoas de 15 anos ou mais, a taxa caiu de 13,6% em 2000 para 9,6% em 2010. No entanto, isso significa que ainda há cerca de 13,9 milhões de brasileiros analfabetos, quase 40% deles com 60 anos ou mais. Houve queda, principalmente, na faixa de 10 a 14 anos de idade: o analfabetismo foi de 7,3%, em 2000, para 3,9%, em 2010. Outro dado do Censo em Educação: o percentual de crianças e jovens de 7 a 14 anos que não frequentavam a escola desceu de 5,5%, em 2000, para 3,1%, em 2010.

O governo federal tem desenvolvido algumas iniciativas para garantir a melhoria na educação. Uma das principais ações foi a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação

(PDE), aprovado pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a educação, em todas as suas etapas até o ano de 2022.

O PDE prevê várias ações desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios. O destaque ficou por conta do estabelecimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹³, em que todos os sistemas municipais e estaduais que aderiram ao Compromisso devem seguir 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes¹⁴. O indicador criado para verificar o cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso foi o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa discrepância revelou profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar. Por isto, foram estabelecidas metas intermediárias de cada município e Estado.

O IDEB é calculado e divulgado a cada dois anos, a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹⁵ – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil¹⁶ – para os municípios.

O Plano de Desenvolvimento da Educação estabeleceu como meta que, em 2022, o

¹³ Decreto de criação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm

¹⁴ O Todos Pela Educação, um movimento da sociedade civil, fundado em 2006, com a missão de contribuir para a garantia do direito de todas as crianças e jovens à educação básica de qualidade no Brasil, traduziu este grande objetivo, em 5 Metas. São elas: Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado a sua série; Meta 4: Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido. Informações em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>

¹⁵ O Saeb é uma avaliação por amostra, isso significa que nem todas as turmas e estudantes das séries avaliadas participam da prova. A amostra de turmas e escolas sorteadas para participarem do Saeb é representativa das redes estadual, municipal e particular no âmbito do País, das regiões e dos estados. Dessa forma, não há resultado do Saeb por escola e por município. Participam do Saeb alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental, e também os da 3ª série do ensino médio regular, tanto da rede pública quanto da rede privada, em área urbana e rural (neste último caso, apenas para a 5º ano, no nível das regiões geográficas). Informações: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/saeb-e-prova-brasil>>

¹⁶ A Prova Brasil avalia alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental, da rede pública e urbana de ensino. Considerando este universo de referência, a avaliação é censitária, e assim oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados, das regiões e do Brasil. Em 2011, ano em que a Prova foi aplicada pela última vez, mais de 5 milhões de alunos foram avaliados. Informações: <<http://provaBrasil.inep.gov.br/>>

Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Os professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

IDEB do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

Em 2011 (último resultado divulgado pelo Inep), a média brasileira correspondente foi de 5,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 4,1 para os anos finais do Ensino Fundamental; e 3,7 para o Ensino Médio. O resultado mostra um avanço gradativo entre as análises anteriores e o cumprimento das metas que haviam sido estabelecidas.

Algumas mudanças foram realizadas também na legislação visando garantir a inserção maior de crianças e adolescentes na escola. Uma delas tratou da ampliação do número de anos do Ensino Fundamental, de oito para nove anos. Já a matrícula dos quatro aos 17 anos de idade tornou-se obrigatória em 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional 59. As redes de ensino têm até 2016 para se adaptarem à nova regra.

A partir do PDE, o investimento na educação também tem se ampliado ao longo dos anos. O investimento anual mínimo por aluno da rede pública para 2012 foi fixado em R\$ 2.096,68 pelo Ministério da Educação (MEC)¹⁷. O valor se refere aos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e serve como base para calcular quanto as redes de ensino (municipal e estadual) irão aplicar para custear as matrículas de cada etapa da Educação Básica – Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Médio. O patamar¹⁸ é 21,75% maior do que o referente a 2011 (R\$1.722,05). Os estados que não atingem o valor mínimo por aluno recebem complementação da União. Em 2012, nove unidades da Federação receberam os recursos do governo federal: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí.

O grande debate em torno do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) - PNE - PL 8035/10 -, que estabelece metas e diretrizes para as políticas educacionais do país nos próximos dez anos, é justamente em torno do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) que irá para a educação. Depois de 17 meses em tramitação, a Câmara dos Deputados aprovou no dia 26 de junho de 2012 a lei do PNE estabelecendo o percentual de 10% do PIB para a

¹⁷ A Constituição Federal determina que estados e municípios devem investir em educação pelo menos 25% de sua arrecadação com o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Levantamento feito por meio do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) mostrou que em 2010 pelo menos dois estados e 52 municípios não cumpriram a regra. Eles aplicaram percentuais inferiores ao que estabelece a lei. Há ainda 60 cidades que não informaram os dados ao sistema, administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e que também são consideradas em situação irregular. Os dados de 2011 ainda não foram consolidados. Na lista dos estados que não cumpriram o mínimo em 2010 estão o Rio Grande do Sul e o Rio Grande do Norte.

¹⁸ O patamar é calculado com base na estimativa de arrecadação dos impostos e contribuições que compõem o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Os patamares de investimento variam de acordo com cada etapa. O valor a ser aplicado por aluno é maior na creche e nas escolas que oferecem ensino em tempo integral.

educação. Atualmente o país investe 5,1% do PIB em educação pública. A mudança no PNE ainda cria uma meta intermediária: em cinco anos – ou seja, na metade do tempo de vigência do plano – o percentual aplicado deve atingir 7% do PIB.

Outra novidade que entrou no texto final da lei é a criação de um gatilho para elevar para 10% do PIB até 2022 os gastos com educação de prefeituras, governos estaduais e governo federal. A fonte de receitas para esse gatilho dependerá do desempenho do país na produção e comercialização do petróleo extraído da camada pré-sal. Embora o texto da nova legislação tenha sido aprovado pela Câmara, em julho de 2013, estava no Senado para votação dos destaques do projeto. Em seguida, retornará para nova apreciação na Câmara, antes de seguir para sanção presidencial.

Mas a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública e de investimentos não foi acompanhada, como mostram diversas pesquisas, das condições necessárias para garantir uma educação de qualidade, em que de fato os alunos possam se desenvolver plenamente.

Coexistem, até hoje, problemas como degradação do espaço físico, aumento de turnos e de número de alunos por turma, descontinuidade das políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem a preocupação com sua sustentabilidade teórico-metodológica vinculada à formação inicial e continuada de professores.

Apesar da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, por exemplo, nem todos os que frequentam a sala de aula aprendem. O resultado é que no Brasil só 34% dos alunos que terminam o 5º ano sabem Português como deveriam. No fim do Ensino Fundamental, o aproveitamento é ainda pior: 26%.

A situação fica mais grave se o recorte for pelo nível socioeconômico. Alunos com pior situação econômica tiveram os piores desempenhos em Matemática e Português na Prova Brasil de 2009, mostra um cruzamento de dados feito pela Fundação Lemann. A prova é aplicada a alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e acontece a cada dois anos. Em Matemática, no 5º ano, enquanto oito em cada dez (80,83%) alunos do grupo "mais pobre" não atingiram o nível mínimo de aprendizado para a série em que estão, pouco mais de cinco em dez (55,36%) do grupo "mais rico" conseguiram o mesmo desempenho. Esses estudantes não conseguem, por exemplo, ler informações e números apresentados em tabelas. Somente 17,69% dos estudantes "mais pobres" e 31,74% dos "mais ricos" atingiram a categoria de aprendizado "adequada".

E esta situação se repete em outras avaliações. Os resultados da Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), apresentados em junho de 2013, apontaram que apenas 44,5% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental aprenderam o que era

esperado em Leitura para esse nível de ensino. Em Matemática, o percentual dos alunos que atingiram o nível é ainda menor: 33,3%¹⁹.

Esse cenário se repete em avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). O Brasil está ainda na 53ª posição em leitura e ciências, e ocupa o 57º lugar em matemática no ranking do Pisa, referente a 2009²⁰. O exame é aplicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e verificou a situação educacional de 65 economias do mundo.

Outro problema que a educação brasileira enfrenta é a distorção-idade série, que pode ocorrer quando a criança entra atrasada no sistema de ensino ou ainda quando abandona os estudos e retoma e pode ser explicado em boa medida pela reprovação. Segundo o Inep, em 2009, no Ensino Fundamental, 23 a cada 100 estudantes estavam atrasados nos estudos.

Já no Ensino Médio, etapa final da educação básica, o cenário era ainda pior: 34 a cada 100 estudantes sofreram defasagem ao longo da vida escolar. As desigualdades regionais são evidentes. No Pará, o atraso escolar atingia naquele ano 38 a cada 100 estudantes do ensino fundamental. Nos estados das regiões Norte e Nordeste o atraso escolar tem, em geral, se mostrado maior do que nas demais regiões.

Segundo dados do Censo Escolar 2011, o Ensino Médio deveria apresentar 10,4 milhões de matriculados, total correspondente à faixa etária dos 15 aos 17 anos, idade potencial para se cursar a última parte da Educação Básica. No entanto, 8,4 milhões estão cursando – ou seja, 2 milhões estão fora do Ensino Médio²¹.

¹⁹ O estudo foi desenvolvido pelo movimento Todos Pela Educação, em parceria com a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo Montenegro e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com apoio do Instituto Ayrton Senna, da Fundação Itaú Social, da Fundação Educar DPaschoal, do Instituto Gerdau e do Instituto Península. O exame foi aplicado em 2012, no final do ano letivo, e avaliou 54 mil crianças de 2º e 3º ano de escolas públicas e privadas de 600 municípios de todo o País. Todas as unidades da federação fizeram parte da amostra. Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/prova_abc.pdf>

²⁰ O foco principal do Pisa 2009 foi leitura. O levantamento também atualizou o desempenho dos estudantes em matemática e ciências. A avaliação mede o conhecimento nas três áreas sempre com foco na reflexão e na aplicação em questões da vida prática. Aproximadamente 470 mil estudantes realizaram a avaliação de 2009 – que representam cerca de 26 milhões de jovens de 15 anos das escolas das 65 economias participantes. Cerca de 20 mil estudantes brasileiros nascidos em 1993 responderam as provas de leitura, matemática e ciências. Cada aluno passou duas horas para responder perguntas de leitura, matemática e ciências. O exame tem perguntas discursivas, que exigem respostas escritas, e também testes de múltipla escolha. O documento pode ser acessado em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/pisa_ingles.pdf>

²¹ De acordo com o estudo “Situação mundial da infância 2011 – Adolescência: uma fase de oportunidades”, feito pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), no mundo, um em cada cinco adolescentes está fora da escola. No Brasil, a proporção é de um para sete.

Gráfico 2 - Taxa de abandono escolar

Outro dado que chama a atenção é a taxa de abandono e a evasão escolar. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, divulgada em 2010 pelo IBGE, o Brasil tem a maior taxa de abandono escolar no Ensino Médio entre os países do Mercosul. Segundo a pesquisa, 1 em cada 10 alunos entre 15 e 17 anos deixa de estudar nessa fase. No Ensino Fundamental os índices de evasão são menores, 3,2%, mas ainda estamos atrás de outros países da América do Sul. As menores taxas de abandono estão, no Ensino Fundamental, no Uruguai (0,3%); e no Médio, na Venezuela (1%).

1.2 - Possibilidades de respostas aos desafios educacionais: a educação integral

Diante dos diversos desafios ainda enfrentados pela educação brasileira, conforme apresentado no item anterior, alguns estudos têm feito uma relação direta entre a qualidade do ensino e sua relação aos tempos e espaços educativos.

Para alguns estudiosos, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (Kerstenet zky, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (Cavaliери, 2002).

Com isto, tem ganhado espaço no debate atual discussões em torno da promoção da “educação integral”, como uma possibilidade de caminho visando garantir uma melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Mas, como lembra Gadotti (2009, p.21), este não é um tema novo; é algo recorrente desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Para ele, esta era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como Jean Piaget (1896-1980) e o francês Cèlestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida.

No Brasil esta proposta faz parte da história do país, tendo sido buscada por diversos educadores que queriam transformar a escola e, principalmente, trazer novas oportunidades educacionais para a classe social menos favorecida.

Arroyo (2011, p.33) destaca que a preocupação em aumentar o tempo na escola cresceu nas últimas décadas devido à consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares e cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito à mais educação e à mais tempo de escola.

Para Arroyo, as iniciativas que vêm sendo desenvolvidas nesta proposta mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os “tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, de socialização”.

O sentido mais radical destas propostas: trazer para a reflexão e a prática pedagógica, didática, docente, curricular, gestora a centralidade esquecida do viver, do corpo, dos tempos-espacos nos processos de formação humana, inclusive de educação-aprendizagem-socialização na escola. (...) Esses programas não se propõem a apenas ampliar o tempo, mas a reorganizar com radicalidade os tempos-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espacos escolares. Reconhecemos que essas novas visões, programações dos tempos-espacos, inauguram outra cultura pedagógica, política e ética do tempo-espaco nos processos de formação e de aprendizagem. (ARROYO, 2011, p.41-43)

Antes de apresentarmos como estas experiências têm se construído no país é importante destacarmos a diferenciação entre educação integral e educação em tempo integral e/ou jornada ampliada.

As escolas em tempo integral oferecem jornadas diárias de sete horas aos estudantes. Neste sentido, os alunos participam de atividades nas escolas que normalmente se configuram

em turno e contraturno, ou seja, no turno são realizadas as atividades das disciplinas, do currículo regular, e no contraturno os alunos participam de atividades de reforço, cultura, esportes, lazer etc., sem necessariamente haver uma ligação com o projeto político-pedagógico da escola.

Porém, a proposição de uma política de educação integral transcende os objetivos da ampliação do tempo escolar como medida que visa alcançar unicamente melhores resultados de aprendizagem ou adequação da escola às novas condições e demandas atuais. De acordo com Cavaliere (2007), os propósitos devem estar ancorados em concepção mais abrangente e consequentemente de educação integral, que localiza a ampliação do tempo destinada à educação de crianças e jovens como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar.

O que se percebe nas diversas experiências realizadas, assim como no próprio Programa Mais Educação, foco deste trabalho e que apresentaremos com detalhe em seguida no próximo capítulo, é o esforço em transformar ou, melhor, embasar e direcionar as práticas de educação em tempo integral e/ou jornada ampliada para a busca da promoção de uma educação integral das crianças e adolescentes, ou seja, que promova o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo.

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A inteligibilidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda ‘integral’ trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (GUARÁ, 2006, p.16)

1.3 - Primeiros passos da educação integral no país

Dois educadores que deram passos marcantes na promoção da educação integral no país foram Anísio Teixeira²² e Darcy Ribeiro²³. Anísio Teixeira acreditava que os altos índices de

²² Anísio se formou em Direito e começou a ter contato com a educação quando foi nomeado Inspetor Geral de Ensino, em Salvador (BA). Nesse momento, segundo Nunes (2001), “entrou pela primeira vez em contato com uma literatura pedagógica e sistema público de educação que não conhecia...(...) deparou-se (...) com a pobreza de recursos humanos e materiais, a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor...”. Mas a grande mudança se deu quando das suas viagens à Europa e aos Estados Unidos e da sua passagem pelo Teachers College de Columbia. Quando então conheceu diversos sistemas de ensino e tomou contato com a teoria e prática de John Dewey. Como intelectual, teve uma produção extensa em que, através de artigos, livros e palestras, defendia esses princípios – educação é um direito e não um privilégio. Ocupou vários

evasão e repetência, verificados já em 1930, eram resultado da inadequação do modelo tradicional de escola às necessidades de seus alunos, sobretudo das crianças de classes populares. Por isso, ele defendia um modelo escolar que ampliasse o tempo de permanência da criança na escola. E, para viabilizar isso, instituiu no Distrito Federal escolas experimentais: Escola Bárbara Otoni, Escola Manuel Bonfim e as Escolas Argentina, Estados Unidos e México. (Xavier, 2006).

Em 1932, também participa de forma marcante do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Os pioneiros, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propunham em seu Manifesto uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia”²⁴.

Dizia o Manifesto de 1932²⁵:

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior numero possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo a comunidade como à fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. Mas, além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.

cargos públicos e, como administrador, pode colocar em prática os princípios a que sempre se dedicou como, por exemplo, a direção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Inep e do CBPE e a fundação da Universidade de Brasília, em parceria com Darcy Ribeiro.

²³ Darcy Ribeiro fez sociologia em 1942. Criou o Museu do Índio (RJ). Muitas ideias veiculadas por Darcy sobre educação tiveram origem naquela experiência com costumes e tradições das tribos indígenas. Somente começou a se interessar de fato pelo tema ao conhecer Anísio Teixeira, de forma que as causas defendidas por Anísio tornaram-se suas causas também. Darcy teve sua primeira atuação no plano da Educação ao longo do processo de construção, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

²⁴ MEC, 2011. Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada.

²⁵ Material disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>

Em 1950, período em que foi Secretário de Educação da Bahia, Anísio Teixeira colocou essa proposta em prática em Salvador (BA) criando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a escola-parque. Segundo Chagas (2011, p.75) essa escola foi pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares.

Para Teixeira (1994, p. 63), “não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte”.

A escola de educação integral, para Teixeira, deveria ser um retrato da vida em sociedade, com suas atividades diversificadas. Trata-se de uma escola que não somente reproduz a comunidade humana, mas ergue-a a nível superior ao existente naquela época e que se configura até hoje.

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de “estudo”, de “trabalho”, de “recreação”, de “reunião”, de “administração”, de “decisão”, de vida e de convívio no mais amplo sentido do termo. A arquitetura escolar deve, assim, combinar aspectos da “escola tradicional” com os da “oficina”, do “clube” de esportes e de recreio, da “casa”, do “comércio”, do “restaurante”, do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. (TEIXEIRA, 1961, p.197)

Na década de 1960, a fundação da cidade de Brasília trouxe consigo vários centros educacionais construídos nessa mesma perspectiva²⁶. Quando estava na presidência do Inep, Anísio Teixeira foi convocado pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros educadores. A comissão organizou o Sistema Educacional da capital que o então presidente tenha intenção de torná-lo o modelo educacional para todo o Brasil. Foi concebido então um modelo de educação integral, a partir

²⁶ MEC, 2011. Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada.

do modelo de Salvador (BA), mas com aperfeiçoamentos. Em Brasília, as primeiras quatro superquadras receberam, cada uma, uma “Escola-Classe” e Jardins de Infância. Na superquadra 308 Sul foi construída a “Escola-Parque” destinada a receber os alunos das “Escolas-Classe”, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais.

Já na década de 80, inspirado no modelo de Escola-Parque, de Anísio Teixeira, o antropólogo Darcy Ribeiro foi responsável pela fundação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro (RJ), quando era Secretário da Educação do estado. Na época, foram construídos aproximadamente 500 prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro (RJ). Sua estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”.

(...) escalões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só escolas de tempo integral para os alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos. (RIBEIRO, 1997, p. 476)

De acordo com Faria e Souza (2007), a visão de escola pública republicana de Darcy pressupõe outros aspectos ligados às bases do desenvolvimento democrático da nação. Em seu discurso, “a educação é um instrumento de revolução”, tem como ideia-força a edificação do autoconhecimento nacional. Assim sendo, demonstra uma preocupação central na reorganização do Estado brasileiro, buscando a identidade nacional e denunciando o sistema de dominação existente em nosso país. Sua preocupação em reformar a educação consiste na construção educacional, por meio de uma reflexão pedagógica sobre um projeto de nação que possibilitasse o pleno exercício da cidadania.

A escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até as 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Esse é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção, e às vezes, menos ainda, a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida (RIBEIRO, 1997)

Moll (2011) destaca que o projeto educacional proposto por Anísio e por Darcy Ribeiro transcendia ao aumento da jornada escolar. Mas, esse aumento se fazia (e se faz) necessário como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das

ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar.

Cada um deles projetou um desenho arquitetônico diferenciado de escola, que contemplasse espaços significativos para os processos de socialização e de construção de conhecimentos. Cada um, em seu tempo, pensou e propôs a escola como um grande espaço de trabalho coletivo, concomitante ao esforço e à produção individual. Espaço entretecido pela reorganização do trabalho pedagógico e pela aproximação com a comunidade próxima para assegurar acesso, permanência e aprendizagens, considerando-se os desenhos institucionais e curriculares próprios do tempo em que viveram e atuaram na gestão pública. (MOLL, 2011, p.130)

Outras experiências mais recentes, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo (2000-2004), também se fazem presentes no debate, mesmo que não pretendesse o tempo integral. Seu objetivo central “é o de contribuir com uma formação rica em termos de recursos educativos e culturais, que esteja integrada com a realidade da comunidade e direcionada a toda a família. É uma escola que visa formar cidadãos”. (EducAção, n.4, 2003, p.13).

Sua importância pode ser reconhecida com base nos estudos de Santos (2004), ao destacar a persecução de articular os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico, com a perspectiva de que os centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária²⁷.

Percebe-se que, diversas iniciativas buscando essa “nova e completa formação das crianças e adolescentes” se fizeram presentes ao longo dos anos, no campo educacional, com diferentes metodologias e princípios político-ideológicos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas.

1.4 - Condicionantes para uma proposta de educação integral

Como pudemos perceber, falar em educação integral implica considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar; **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada; assim como um **currículo**, ou seja, o que vai ser base para o processo de ensino e aprendizagem.

Compreendermos como se configura esse “tempo” e este “espaço” nas instituições escolares e o que isso representa na proposta do ensino-aprendizagem são fatores essenciais

²⁷ MEC, 2009. Texto Referência para o Debate Nacional.

para se pensar numa educação que seja de fato integral, ou seja, que visa pensar a educação em suas multidimensões.

1.4.1 - O tempo na história

O tempo escolar é uma construção histórica e cultural, um tempo social vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola²⁸. Hoje, quando falamos em criança, automaticamente fazemos alusão ou criamos em nossas mentes uma ligação direta com a série e/ou ano em que esta deveria estar cursando o ensino. Ou seja, não há mais como pensar em criança sem pensar em escola. Isso se deve ao fato do próprio conceito de infância ter se construído nas sociedades modernas em torno da organização da instituição escolar.

Ou seja, a invenção da infância é em grande parte consequência da atribuição de tempos e espaços específicos aos menores. Essa concepção de tempo e infância difundiu-se amplamente a partir do século XIX, quando a escola tornou-se, na maioria dos países ocidentais, uma instituição de grande relevância social e política, dominante da vida das crianças e dos jovens.

Escolano (2008) destaca que a introdução da infância na ordem dos tempos educativos provocou uma verdadeira mutação antropológico-cultural: a partir da segregação dos menores e de sua reclusão institucional, a infância começa a ser percebida como uma idade com atributos específicos e que coincide com a duração da escola obrigatória. E essa mudança é percebida como um sinal de progresso pelas sociedades que a produzem. Adaptar as crianças à disciplina do calendário e do horário escolar supõe o reconhecimento de um status diferenciado para a infância no interior da organização social.

Desta forma, segundo Escolano, o tempo, junto com o espaço, constitui um dos elementos estruturais e estruturante da cultura da escola. Estrutural porque fixa a ordem que outorga governabilidade as instituições destinadas à formação da infância e da juventude. E estruturante porque interage e influi na configuração de outros elementos que formam parte da vida escolar como o espaço, currículo, conduta dos sujeitos e as mediações instrumentais do funcionamento dos estabelecimentos.

Para Souza (1999), ao falarmos em tempo escolar, é preciso observar dois aspectos. O primeiro é em relação à formulação política do tempo escolar, ou seja, como a ordenação do tempo pautou-se pela aspiração de uma uniformização e controle. Nesse sentido, as

²⁸ SOUZA, Rosa Fátima de. Gramática espacial e a construção de identidade sociocultural da escola primária.

autoridades do ensino público procuraram regulamentar a obrigatoriedade do ensino, a frequência, a duração do curso primário e a jornada escolar. O segundo aspecto é em relação à organização pedagógica e disciplinar do tempo escolar: organização minuciosa do emprego do tempo compreendendo a racionalização curricular, a seleção e a distribuição do conhecimento por série, aulas, lições e a definição dos horários.

Ou seja, para Souza, os tempos da escola são marcados por ritmos e regularidades; tempo de longa duração (obrigatoriedade escolar); tempo de curta duração (ano letivo, jornada, horários de aulas, recreio). Do ponto de vista pedagógico, ele se constitui como um dispositivo de organização escolar. E do ponto de vista econômico, ele separa a infância e a adolescência do tempo de trabalho, compreendendo uma preparação para ele.

Na Europa, a atuação legal do Estado sobre a prescrição do tempo cresceu no decorrer do século XVIII e intensificou-se no século XX. Já no Brasil, as primeiras prescrições do Estado em relação ao tempo escolar recaiam sobre a instrução obrigatória. Em 1824, o princípio foi estabelecido na Constituição, fixando a frequência dos 7 aos 12 anos de idade.

Souza destaca também que foi preciso ainda estabelecer uma jornada, o período diário de ocupação continuada e aproveitável do tempo. Em São Paulo, por exemplo, na Reforma de 1892, cinco horas diárias foi o tempo estipulado. Em 1904, um novo horário foi fixado - das 11h às 16h - atendendo aos costumes de alimentação da época e uma harmonização com o tempo social. A partir de 1908, os grupos escolares passaram a funcionar em dois períodos: uma medida para solucionar o problema das vagas e proporcionar instrução a milhares de crianças.

Tornar a escola homogênea e padronizada também esteve presente na história da educação. Uma preocupação dos legisladores e pedagogos europeus, durante o século XIX, foi justamente a criação de um sistema de universalização do ensino primário. A constituição de uma escola primária moderna com base no ensino simultâneo, na graduação escolar, na reunião de várias salas de aula em um mesmo edifício-escola, ancorou-se, também, nesta nova concepção de organização pedagógica, a qual compreendia: o estabelecimento da classificação uniforme dos alunos, a ordenação de um plano de estudos (programas) contendo a divisão do conhecimento a ser ensinado nas diversas séries do ensino primário e, por último, a distribuição diária de lições e exercícios, ou seja, o emprego do tempo.

As disciplinas que exigiam maior esforço, por exemplo, deviam ocupar o primeiro período dos trabalhos. Diversos modelos foram criados e enviados às escolas para seguirem como referência ao bom emprego do tempo. Para se ter ideia, em 1911, havia uma excessiva

fragmentação do tempo, subdividido em períodos cursos de 15 a 20 minutos dedicados às lições das diferentes matérias do programa, alternados com cinco minutos de descanso.

Todas essas questões do tempo (em relação à obrigatoriedade, jornada, divisão do currículo no tempo etc.) foram sofrendo mudanças ao longo dos anos e na história da sociedade. No decorrer do século XX, por exemplo, o tempo escolar prolongou-se e se intensificou no Brasil. Especialmente, nas últimas décadas do século, a oferta de educação infantil oportunizou a experiência do tempo escolar mais cedo para inúmeras crianças. Ao mesmo tempo, a ampliação da escolaridade obrigatória facultou a permanência de milhares de crianças e jovens a uma escolaridade de oito anos ou mais.

A questão que se coloca, agora, tendo em vista que a obrigatoriedade já está posta, é o tempo diário, a jornada escolar. Giolo (2011, p.98) enfatiza que é preciso um olhar atento a este ponto, tendo em vista que as quatro ou cinco horas diárias de atividade que a escola oferece hoje no país, são insuficientes e não significam um tempo mínimo, mas um tempo máximo, sempre entrecortado por feriados, dias não letivos, dispensa de toda a ordem e faltas que se justifiquem por qualquer motivo, entre eles, a indiferença para com a escola²⁹.

O grande problema, segundo Giolo, é que a restrição do tempo faz com que a escola “absorva conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor”.

1.4.2 - O espaço escolar na história

Outro elemento básico, constitutivo, da atividade educativa, assim como o tempo, é a própria constituição do espaço escolar. A aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprio, especialmente escolhido e construído para ser uma escola, foi historicamente resultado da confluência de diversas forças e tendências. Algumas mais amplas, de caráter social, como a especialização ou segmentação das diversas tarefas ou funções sociais e a

²⁹ A pesquisa "Audiência do Ensino Médio", realizada pelo Instituto Unibanco e pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), e divulgada em novembro de 2011, mostrou que, em média, o aproveitamento do tempo em sala de aula é de 43%. Isso representa apenas 1h44 das quatro horas diárias previstas. A pesquisa comprovou também que, quanto menos aulas, pior o desempenho dos alunos nas avaliações. Participaram do estudo alunos de 36 turmas de 18 escolas públicas de ensino médio - todas fazem parte de projetos do Instituto Unibanco -, que foram divididos em três grupos. Ao longo de dez meses, ocorreu o acompanhamento da rotina de duas turmas de cada uma das 18 escolas. A pesquisa foi feita durante uma semana por mês, somando 8.689 aulas verificadas. Avaliou-se também o uso do tempo de estudo fora da sala de aula. A variação foi de, em média, 1h03 a 1h15 por dia. Os resultados não podem ser expandidos para o Brasil como um todo, mas oferecem um indício de como o tempo de aprendizado não é aproveitado. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/download/apresentacao_ensinomedio.pdf>

autonomia das mesmas, umas em relação às demais. E outras mais específicas em relação ao âmbito educativo, como a profissionalização do trabalho docente.

Souza (1999, p. 112) lembra que durante o Império, a escola pública era muitas vezes a extensão da casa do professor; muitas funcionavam em paróquias, cadeias, cômodos de comércio, salas abafadas e sem ar etc.

A instrução podia levar-se em qualquer lugar e dependências tão diversas, como estábulos, cafés, cemitérios etc. O esforço levado a cabo pelos políticos e técnicos do regeneracionismo no último período entres séculos – por definir o modelo ou modelos de arquitetura escolar – cumpriu não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude, ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade. (ESCOLANO, 1998, p.33)

Ou seja, em determinado momento, políticos e educadores passaram a considerar indispensável a existência de casas escolares para a educação de crianças, isto é, passaram a advogar a necessidade de espaços edificados expressamente para o serviço escolar. Esse momento coincide com as décadas finais do século XIX e, no Brasil, com os projetos republicanos de difusão da educação popular.

Desta forma, o próprio papel social da escola passa estar refletido no espaço. Segundo Souza (1999), o termo “escola”, além de se aplicar à instrução ministrada a um grupo de alunos, passa a referir-se a um espaço especializado com características apropriadas a sua função. A casa-escola deveria refletir o papel social da instrução primária e os valores atribuídos a educação. “Por isso podemos dizer que a escola como lugar define-se juntamente com a constituição do espaço social e cultural da escola” (ibidem).

A localização das escolas também foi algo essencial para a constituição da escola como um espaço. No Estado de São Paulo, por exemplo, nas cidades do interior, o grupo escolar - estabelecimentos de ensino mais representativos dessa conformação da escola como lugar - encontrava-se localizado, geralmente, no centro do núcleo urbano ou em suas imediações, ocupando na trama urbanística um lugar de destaque. “O ir e vir da escola correspondia a uma apropriação do espaço urbano, um itinerário de reconhecimento da cidade por meninas e meninos, a coabitação das ruas, praças, calçadas por diferentes grupos sociais” (SOUZA, 1999, 126).

O espaço escolar passa então a exercer uma ação educativa dentro e fora dos seus contornos. Ele influencia na percepção e representação que as pessoas fazem dele, as quais se vinculam, por sua vez, tanto à percepção da disposição material quanto de sua dimensão simbólica (Frago, 1994, p.27). O lugar de formação do cidadão republicano teria que ser percebido e compreendido como tal.

A arquitetura escolar - símbolos, ornamentos e monumentalidade - pode ser vista, então, segundo Escolano (1998, p.45), como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

O espaço jamais é neutro. Em vez disso ele carrega, em sua configuração como território e como lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. (...) A escola é um espaço peculiar e relevante, tendo em vista que nela se permanece durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens. (ESCOLANO, 1998, p.64)

A própria constituição do espaço interior da escola também é constituinte de um programa pedagógico para esta escola que começa a se configurar com um espaço. De acordo com Souza (1999, p.193), o modelo de sala de aula para as escolas primárias predominante na maioria dos países, inclusive no Brasil, por exemplo, atendeu ao princípio da racionalidade funcional e a critérios disciplinares. O espaço era construído para a disciplina: toda a projeção do lugar visava à concentração, à imersão nos estudos e nas tarefas escolares, assim como determinava as relações de hierarquia e poder.

O uso do espaço escolar, assim como a sua constituição, foi alterado gradativamente e ganhando novos contornos conforme as próprias configurações e inovações da sociedade. Como lembra Escolano (1998, p.46), essa evolução não veio determinada apenas pelas inovações pedagógicas, mas também pelas exigências das transformações culturais associadas ao industrialismo, ao positivismo científico, ao movimento higienista e ao taylorismo.

Na realidade brasileira, em que as questões sociais são sempre urgentes, a escola, principalmente nas periferias das grandes cidades, se torna o espaço de destaque nas comunidades, congregando diversas outras políticas públicas, que não as ditas educacionais. Essa nova reconfiguração do espaço da escola vem à esteira das mudanças necessárias para uma educação de qualidade no país.

1.5 - O tempo e espaço na legislação brasileira

Ampliar esse “tempo diário” na escola ainda é algo recente na legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988, apesar não fazer referência literal a essa expressão, apresenta a educação (Art. 205) como um direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, princípio da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho -

condições para a formação integral do homem. O mesmo artigo ainda determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, ou seja, corresponsabiliza família e sociedade no dever de garantir o direito à educação.

Outra lei que veio agregar a este debate foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990. No capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte³⁰.

Mas, foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – que a educação integral ou de tempo integral aparece explicitamente na legislação brasileira. O artigo 34, parágrafo 2, afirmava: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. E no artigo 87, parágrafo 5: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

O grande problema, no entanto, como analisa Giolo (2011), é que o advérbio “progressivamente” dá uma imprecisão, assim como a frase “a critério dos sistemas de ensino”, de algo evasivo, que não define responsabilidades e encaminhamentos. O mesmo aconteceu com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que nada previa em favor da educação de tempo integral. Assim, pouco se avançou para a efetivação da educação em tempo integral nesse momento.

No entanto, a mesma legislação, apresenta visões importantes em relação à formação dos alunos, prevendo que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes.

Além de prever a ampliação do Ensino Fundamental para tempo integral, a Lei nº 9.394/96 admite e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X), as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. De acordo com Guará (2006), essas

³⁰ MEC, 2009. Texto Referência para o Debate Nacional.

indicações legais correspondem tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo ou da jornada escolar, dentro do Sistema Público de Ensino, quanto ao crescente movimento de participação de outras organizações nascidas, em geral, por iniciativa da própria comunidade e que trabalham na interface educação-proteção social.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - abordou várias vezes o tema da educação integral, reivindicando essa modalidade não apenas para o ensino fundamental, mas para o ensino infantil. De acordo com o PNE se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (art. 4º). Mas, também foi incapaz de impor um conjunto de ações concretas. Não definiu metas e responsabilidades precisas.

Segundo o Texto de Referência para o Debate Nacional, o PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”, limitando, assim, o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda, contrariando, em certa medida, a Carta de 1988, cuja determinação é a de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Art. 5º).

Em 2007 foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que prevê ações para diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, em uma abordagem sistêmica. Disposições relativas à Educação Integral são descritas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007) e no Programa Mais Educação (Portaria Interministerial 17/2007 e Decreto 7083 de 27/01/2010) que operacionaliza as diretrizes do PDE.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação tem como objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica. Nesse Plano, no seu Art. 2º, encontramos diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, enquanto possibilidade de combate à repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (Art. 2º, inciso IV).

O Compromisso Todos pela Educação reitera a importância de que sejam aumentadas as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (Art. 2º, VII), buscando, com isso, tanto uma qualificação dos processos de ensino característicos da escolarização quanto participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas (Art.

2º, XXVII) que visem dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade.

Mas, foi apenas com o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (FUNDEB) - Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 - que se iniciou então um processo real e amplo de implantação da escola de tempo integral, ao estabelecer valores diferenciados para a educação de tempo integral e parcial, em todas as etapas da educação básica.

O FUNDEB ampliou as possibilidades de oferta de Educação Integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar. Além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, o FUNDEB associa maiores percentuais de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa de garantir o real direito à educação em tempo integral.

A lei que instituiu o FUNDEB indica que legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o Decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (Art. 4º)”. Ele considera o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica, no contexto da universalização da educação com qualidade social (art. 10, parágrafo 30).

Mais recentemente a Conferência Nacional de Educação, realizada em abril de 2010 em Brasília, pautou o debate de educação integral, além da Câmara Federal, que constituiu uma comissão especial, no ano de 2009, para o debate da Proposta de Emenda Constitucional nº 134/07 que tem como proposição a universalização da jornada diária de sete horas na escola fundamental, em um período de 10 anos.

O novo Plano Nacional da Educação, para vigência 2011-2020, por exemplo, entre as 20 metas, estabeleceu a proposta de oferecer educação em tempo integral para 25% dos alunos das escolas públicas de educação básica.

1.6 - Resignificação do tempo, espaço e oportunidades educativas na educação integral

Muito mais do que as legislações que incentivam a educação em tempo integral no país, é essencial compreendermos qual a proposta e conceitos presentes na promoção da educação integral fomentada por meio de políticas públicas educacionais.

Diante dos elementos que moldam a educação – tempo, espaço, currículo – o que se espera numa perspectiva de educação integral, de acordo com as publicações e documentos elaborados pelo Ministério da Educação, é justamente (re) significar cada vez mais estas variáveis. O Texto Referência para o Debate Nacional (Brasil, 2009, p. 18) destaca: “Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global”.

Ou seja, o cuidado deve ser para que não se caia na armadilha de oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação. “Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável”. (ARROYO, 2011, p.33)

Assim, o **tempo** e o **espaço** devem ser ampliados com a proposta de garantir de fato que a educação seja integral, ou seja, uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo.

Como destaca Henz (2011, p.82), torna-se, pois, urgente, reconstruir os espaços-tempos escolares enquanto mediações e aprendizagens do humano, com relações e vivências em que educandos e educadores possam “ser mais”.

Não basta uma razão cognitivo-técnico-instrumental, porque a vida é mais e maior, precisando de outras referências (éticas e estéticas) para nos ajudar a descobrir as pessoas e as coisas na sua complexidade de dentro de uma totalidade maior. (HENZ, 2010, p.82)

O objetivo é fazer com que a escola tenha sentido para seus estudantes, garantindo uma intensa relação entre o “mundo da escola”, com seus conhecimentos, saberes e valores, e o “mundo fora da escola”³¹, com suas riquezas, cultura, novas tecnologias, novas interações e conexões. “Na educação integral, o tempo instituído pelo cuidado oportuniza à criança e ao jovem (ser-estudante) sentir e pensar em si mesmo e nas relações que desenvolve com os outros e com o mundo”. (RABELO, 2011, p. 121)

Isso porque estudos recentes, como os de Abramovay (2004), têm apontado que tanto as “dificuldades de aprendizagem” quanto o “bom desempenho escolar” não se relacionam

³¹ A falta de interesse pela escola é o principal motivo que leva o jovem brasileiro a evadir. A pesquisa Motivos da Evasão Escolar (2009) revelou que 40% dos jovens de 15 a 17 anos que evadem deixam de estudar simplesmente porque acreditam que a escola é desinteressante. A necessidade de trabalhar é apontada como o segundo motivo pelo qual os jovens evadem, com 27% das respostas, e a dificuldade de acesso à escola aparece com 10,9%. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>>

exclusivamente às condições cognitivas dos alunos, mas, principalmente, à (in) adequação do sistema escolar, à distância/aproximação cultural entre escola e seu público, e ao (des) respeito que alunos e educadores sofrem no ambiente escolar.

(...) partimos de uma premissa equivocada de que os alunos não aprendem porque a escola é para todos, e que, com a massificação, ela perdeu a qualidade. Isso não é verdade. Apesar de o Ensino Fundamental, ou seja, as crianças de 6 a 14 anos, terem o direito garantido, a escola não consegue dialogar com essa ‘geração digital’, enquanto a escola ainda é analógica. Concluimos, portanto, ser independente de classe social. A escola terá de fazer esse debate com a sociedade: o que ensinar, como ensinar e para quem ela está ensinando. (SILVA, 2007, p.20)

Para Ladislau Dowbor (2011), os estudantes não conseguem entender o porquê do que estão aprendendo e fazer a relação com sua realidade.

Os alunos estão cansados de estudar coisas que lhes dizem que um dia vão entender a importância. Eles têm que entender e sentir a utilidade já! A criança possui uma curiosidade natural imensa por entender as coisas, veja a forma como eles desmontam um brinquedo, é o que a Madalena Freire chama de “paixão de conhecer o mundo”. (DOWBOR, 2011)

Por isto, o princípio norteador da educação integral deve ser, de acordo com documentos orientadores do MEC, a construção de um projeto político-pedagógico que considere as experiências que são vividas na escola, sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos.

Ou seja, a ampliação da jornada, na perspectiva da educação integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo.

Assim como a metodologia proposta no Caderno Rede de Saberes Mais Educação, na qual as mandalas inspiram a construção de planos pedagógicos mais dinâmicos e facilitadores das conexões entre os saberes escolares e os saberes da comunidade.

Ilustração 1 - Mandala 1 estabelecendo a relação dos saberes

Ilustração 2 - Mandala 2 estabelecendo a relação dos saberes

A orientação, desta forma, é que a ampliação da jornada não fique restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição há um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação.

Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem

do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. (MEC, 2009, p.36)

O cuidado deve ser para não gerar uma dicotomia entre turno e contraturno:

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem. (MEC, 2009, p.32)

Para isto, a ideia é oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens, e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento. É uma nova visão de currículo integrado.

Um currículo escolar atualizado não pode ignorar o modo de funcionamento da mente humana, as necessidades da aprendizagem e as novas tecnologias informáticas, diretamente associadas à concepção de inteligência. É preciso hoje pensar o conhecimento e o currículo, como uma ampla rede de significações e a escola como lugar não apenas de transmissão do saber, mas também de construção coletiva. (ANDRADE, 1998, p.101)

E, mais do que isto, um currículo significativo.

Um currículo significativo é aquele que faz sentido para os estudantes e que é relevante, porque produz aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade ou na vida de toda a cidade. Uma forma de dar significado ao currículo que já existe é fazer com que os alunos compreendam as ligações entre as diferentes disciplinas e mostrar como o conhecimento que constroem na escola e em outros espaços da cidade educadora pode ter aplicação imediata no seu dia-a-dia. (MEC, 2011, p.15)

Desta forma, hoje, é necessária uma articulação e combinação de saberes e práticas que estão em diversos espaços, na escola, na família e no território da cidade. Como afirma Assmann, o mundo está se transformando numa trama complexa de sistemas aprendentes. Falar hoje de nichos vitais – e não há vida sem nichos vitais – significa falar de ecologias cognitivas, de ambientes propiciadores de experiências de conhecimento (ASSMANN, 1998, p.22) em que coexistem diversos agentes educativos. O próprio conceito de aprendizagem evoluiu, fazendo perceber que educação e cultura estão muito próximas, que agentes culturais são também agentes educativos e vice-versa, que há constante inter-relação entre política, cidadania e educação, que há grande convergência de discursos entre os diversos aspectos da sociedade e da vida humana.

Para conseguir desenvolver esse projeto comum, a escola e demais instituições sociais podem ser orientadas a se constituir como uma “comunidade de aprendizagem”, tal como define Torres (2003, p. 83):

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. Para que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio e como ponto de encontro e de legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos, é necessário o estabelecimento de políticas socioculturais.

A capacidade de articular e agir em conjunto exige um novo valor: o do compartilhamento de propostas, ações, programas e práticas que estão no território. Ou seja, há uma quebra de paradigmas vigentes no desenvolvimento da educação pública.

À medida que buscam integrar ao seu projeto novas oportunidades de aprendizagem para seus alunos, as escolas estão rompendo seu isolamento, abrindo-se para se unir a outros espaços do território e da cidade. Nesse processo, elas produzem reorientações curriculares que visam eliminar a fragmentação e forjar uma integração entre o currículo regular e os conhecimentos diversificados. (CENPEC, 2011, p.32)

A escola então é convidada a transpor os seus muros, sair do seu espaço estabelecido e concreto, para ir ao encontro da comunidade local. A educação integral busca incentivar as escolas a compor com outras instituições que ofertam ações socioeducativas, culturais, lúdicas etc., para permitir circulação, exploração de novos ambientes e da diversidade cultural necessária para que os alunos aprendam a convivência e a negociação de sentidos, a partir da apropriação das múltiplas possibilidades educacionais hoje existentes no âmbito da cidade e do território onde vivem.

A comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios. Pensar e praticar a educação, como exercício da vida, implica reconhecer diferentes sujeitos de diálogo presentes no universo social.

Ao ligar escola e comunidade, nas muitas e complexas possibilidades territoriais do seu modo de existir, a educação torna-se instrumento de democracia, possibilitando à criança, ao jovem e ao adulto entenderem a sociedade e participarem das decisões que afetam o lugar onde vivem, sua escola, seu bairro e sua vizinhança, tornando-se parceiros de seu desenvolvimento sustentável. (MEC, 2011, p.19)

Portanto, o espaço ganha a perspectiva de **território**. E este território, lembra Moll (2011, p.124) não é “um espaço definido metricamente pelo muro da escola. Trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de vida”.

Esta proposta de educação integral traz um novo conceito, transformando o território da cidade num grande espaço educador, ou seja, uma “cidade educadora”. A expressão “cidade educadora”, como lembra Jaume Trilla Bernet (1997), se popularizou extraordinariamente há uns anos, mas não é uma ideia nova. Suas bases estão em pedagogias muito antigas, como nas relações que se estabeleciam na Grécia clássica, por exemplo, entre a *paidéia* e a *pólis*.

No entanto, Bernet destaca que, o que se refere atualmente a expressão, começou de fato ser difundido a partir dos trabalhos do início dos anos 70 por E.Faure para a Unesco, com um informe que teve como título: “*Hacia una ciudad educadora*”. Depois de alguns anos se recupera novamente então a expressão cidade educadora, que indica seu caráter de agente. Essa recuperação se produz muito a partir do Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em novembro de 1990, em Barcelona, que aprovou a Carta das Cidades Educadoras³²:

A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens.

Para Bernet é preciso pensar essa proposta de “cidade educadora” mais do que uma categoria precisa, mas sim uma ideia: uma ideia-força. A chave principal é a ideia da educação permanente, tendo em vista que as cidades educam e educam como um todo.

O conceito de cidade educadora acolhe e inter-relaciona processos educativos formais, não formais e informais. A cidade educativa é um emaranhado de instituições e de lugares educativos. Os nós mais estáveis e óbvios dessa trama são constituídos por instituições formais de educação (escolas, universidades etc.). Porém, coexistem com elas, por um lado, todo o conjunto de intervenções educativas não formais (organizadas a partir de objetivos explícitos de formação ou ensino, mas fora do sistema do ensino regulamentar: educação no tempo livre, auto-escolas etc) e, por outro lado, o difuso e penetrante conjunto de vivências educativas informais (espetáculos, propaganda, relações de amizade etc). Quem sabe o meio urbano seja precisamente o melhor exemplo das constantes interações entre esses modos de educação (Trilha Bernet, Jaume. Introdução ao documentário “A cidade educadora”. Prefeitura de Barcelona. I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. 1990. Pág.13.)

³² Material disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>

O que se percebe, portanto, é que tratar os sujeitos situados em um mesmo tempo e espaço de maneira integrada e convergente exige, no campo da concretude, articulação das ações. Esta nova proposta demanda, assim, uma política pública intersetorial, de complexibilidade social e de estratégias integradas de educação. É nesta perspectiva que vem sendo criadas algumas iniciativas, como o Programa Mais Educação, que veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - O Programa Mais Educação: indutor da educação integral no Brasil

“Lembrar, enfim, que somente haverá ‘outro mundo possível’ quando, passo a passo, existir em nós e entre nós, outro ser humano possível. E este outro ser humano mais humano e humanizador somente existirá quando soubermos criar outra educação possível e... integral. E todos estes ‘possíveis’ dependem de nós mesmos e de nós mesmas, muito mais do que nós próprios/as imaginamos”

(Carlos Rodrigues Brandão - Instituto Paulo Freire)

2.1 - Objetivos do Mais Educação

O Programa Mais Educação é uma ação estratégia do Governo Federal para induzir a efetivação da educação integral enquanto política pública no país. A iniciativa se concretiza a partir de diversas outras experiências que já foram desenvolvidas no Brasil, como apresentadas anteriormente, visando garantir uma melhor aprendizagem aos alunos, a partir de novas vivências educacionais.

A iniciativa foi criada pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e, por isso, trata-se de um Programa Interministerial, do qual fazem parte os Ministérios da Educação (responsável pelo programa, no âmbito, a partir de 2011, da Secretaria de Educação Básica), Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura e Secretaria Nacional da Juventude. Suas ações se iniciaram de fato no ano de 2008.

O Mais Educação articula diferentes programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios, em consonância com o projeto pedagógico da escola, ampliando tempo, espaços e oportunidades educativas, por meio da articulação das políticas setoriais envolvidas e possibilitando a todos o “direito de aprender”.

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da educação integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da educação integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Desta forma, de acordo com o artigo 1, do mesmo decreto, o Programa Mais Educação tem como objetivo: “Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das

escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos”.

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do *tempo* de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em *tempo* integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em *tempo* integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o *tempo* total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros *espaços* educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

Entre os princípios apontados no Decreto destacam-se: a articulação de disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; a integração entre as políticas educacionais e sociais; a valorização de experiências históricas das escolas de tempo integral; o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; a afirmação da cultura de direitos humanos e a articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas.

2.2 - Critérios e etapas de participação

Para sua implementação nas cidades, o MEC define alguns critérios que devem ser atendidos por municípios e também pelas escolas. Os municípios devem atender a pressupostos como ter assinado o Compromisso Todos pela Educação; ser capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas; e cidades-polo para o desenvolvimento regional em estados brasileiros com densidade populacional abaixo dos parâmetros anualmente estabelecidos. Outro critério que foi se ampliando ao longo dos anos de realização do programa é o perfil das cidades em relação ao número de habitantes.

Desta forma, todos os anos o Ministério lança uma listagem elencando as unidades escolares elegíveis a participar do programa nestas cidades, que são as instituições dadas como prioritárias para as ações, ou seja, aquelas que apresentaram IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) abaixo da média nacional. A partir de 2012, o MEC elencou outros critérios, privilegiando as escolas localizadas nos territórios prioritários do

Plano Brasil Sem Miséria e com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família, além de escolas que participam do Programa Escola Aberta³³.

Além disto, foram inseridas também, a partir de 2012, as escolas públicas do campo – que compreendem unidades rurais e de povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, pescadores e assentados da reforma agrária. Para estes locais, os critérios de elegibilidade são específicos³⁴.

- Escolas localizadas em municípios com índices de pobreza do campo (maior ou igual 25%);
- Escolas localizadas em municípios de população com 15 anos ou mais não alfabetizados (maior ou igual 15%);
- Escolas localizadas em municípios com docentes do campo sem formação superior (maior ou igual 20%);
- Escolas situadas em municípios com população do campo (maior ou igual 30%);
- Escolas situadas em municípios com assentamentos da reforma agrária com 100 famílias ou mais;
- Escolas situadas no campo com 74 matrículas ou mais;
- Escolas situadas em Comunidades de Remanescentes de Quilombos com 74 matrículas ou mais.

Caso cumpram estes critérios, as escolas poderão aderir ao programa. Para participar, a primeira etapa é a Secretaria Estadual, Distrital ou Municipal de Educação confirmar a adesão ao Mais Educação, via ofício, e nomear no mínimo um técnico da Secretaria que ficará responsável por coordenar as atividades realizadas nas escolas participantes do programa. Esses técnicos ficarão responsáveis por acompanhar a disponibilização das senhas para as escolas acessarem o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC)³⁵, o preenchimento do Plano de Atendimento pelos representantes das escolas, a tramitação dos documentos no SIMEC e a confirmação do Plano Geral Consolidado.

³³ O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno. Informações no site:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811>

³⁴ Manual Operacional de Educação Integral 2012.

³⁵ O sistema está disponível em: <<http://simec.mec.gov.br>>

Já as escolas pré-selecionadas deverão preencher o Plano de Atendimento, disponível no sistema do MEC, declarando atividades que irão implementar, número de estudantes participantes e demais informações solicitadas.

O Manual de Execução 2012 do Programa Mais Educação destaca que os Planos de Atendimento deverão ser definidos “de acordo com o projeto político pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos, por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral do estudante”.

Ilustração 3 - Exemplo de cadastro efetuado por uma escola do município de Floresta (PE), no SIMEC

The screenshot displays the 'Cadastro - Diretor' (Director Registration) form in the SIMEC system. The form is titled 'Georeferenciamento: Itinerário Educativo'. The school is registered in Floresta, Pernambuco. The form includes the following fields:

- Escola:** [Empty field]
- Município:** Floresta
- Estado:** Pernambuco
- CPF:** [Empty field]
- Nome:** [Empty field]
- Email:** [Empty field]
- Registro Geral (RG):** [Empty field]
- Orgão Expedidor:** [Empty field]
- Sexo:** [Dropdown menu]
- Data de Nascimento:** [Empty field]
- Telefone residencial:** () [Empty field]
- Telefone comercial:** () [Empty field] **Ramal:** [Empty field]
- Fax:** () [Empty field] **Ramal:** [Empty field]
- Celular:** () [Empty field]
- Observação:** [Text area, 500 maximum characters]
- Funções cadastradas:** [List box]
- ENDEREÇO:**
 - CEP:** [Empty field]
 - Logradouro:** [Empty field]
 - Complemento:** [Empty field]
 - Número:** [Empty field]
 - Bairro:** [Empty field]
 - UF:** [Empty field]
 - Município:** Floresta
 - Latitude:** [Empty field]
 - Longitude:** [Empty field]

Lista Dados da Escola Diretor Coordenador Atividades 2011 Atividades 2012 Documentos Anexos Parceiros

Mais Educação - Educação Integral
Cadastro - Atividades 2011

Georeferenciamento: Itinerário Educativo

Escola
Município Floresta
Estado Pernambuco

Aluno Participante:	Ensino Fundamental									Ensino Médio			Total
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
	30	75	25	25	50	45	14	0	0	-	-	-	264

Este é o Plano de Atendimento elaborado pela sua Escola em 2011.
Informe se a Atividade começou em 2011 e com quantos alunos.

Macrocampo	Atividade	Ensino Fundamental									Ensino Médio			Total	Começou em 2011?	Otd. Alunos
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º			
COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS (ensino fundamental e médio)	Rádio Escolar	30	75	25	25	50	45	14	0	0	-	-	-	264	<input type="text" value="Não"/>	<input type="text" value="0"/>
COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS (ensino fundamental e médio)	Jornal Escolar	30	75	25	25	50	45	14	0	0	-	-	-	264	<input type="text" value="Não"/>	<input type="text" value="0"/>
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)	Danças	30	75	25	25	50	45	14	0	0	-	-	-	264	<input type="text" value="Não"/>	<input type="text" value="0"/>
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)	Banda Fanfarra	30	75	25	25	50	45	14	0	0	-	-	-	264	<input type="text" value="Não"/>	<input type="text" value="0"/>
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATORIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)	Matemática (ensino fundamental)	30	75	25	25	50	45	14	0	0	-	-	-	264	<input type="text" value="Não"/>	<input type="text" value="0"/>
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATORIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)	Letramento (ensino fundamental)	30	75	25	25	50	45	14	0	0	-	-	-	264	<input type="text" value="Não"/>	<input type="text" value="0"/>
Total:		180	450	150	150	300	270	84	0	0	-	-	-	1584	-	-

2.3 - Atividades realizadas e materiais pedagógicos

O Mais Educação prevê o acréscimo de repasses para a implantação de uma jornada mínima escolar de sete horas. As atividades fomentadas para as escolas da área urbana foram organizadas em macrocampos, e mais de 60 atividades. Tomaremos como base para análise e universo de pesquisa o modelo vigente até 2012, levando em conta que os dados de 2013 dizem respeito a um processo em andamento.

Sendo assim, em 2012, o cenário era:

- **Acompanhamento Pedagógico:** Ciências; História e Geografia; Letramento/Alfabetização; Línguas Estrangeiras; Matemática; Tecnologias Educacionais.
- **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável:** Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; e Tecnologias Educacionais.
- **Esporte e Lazer:** Atletismo; Basquete de Rua; Basquete; Corrida de Orientação; Futebol; Futsal; Ginástica Rítmica; Handebol; Judô; Karatê; Natação; Recreação e Lazer/Brinquedoteca; Tae-kwon-do; Tênis de Campo; Tênis de Mesa; Voleibol; Xadrez Tradicional; Xadrez Virtual; Yoga/Meditação; e Tecnologias Educacionais
- **Educação em Direitos Humanos:** Educação em Direitos Humanos; e Tecnologias Educacionais.

- **Cultura, Artes e Educação Patrimonial:** Artesanato, Banda Fanfarra, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Ensino Coletivo de Cordas, Escultura, Flauta Doce, Grafite, Hip-Hop, Leitura e Produção Textual, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses e Teatro.
- **Cultura Digital:** Ambiente de Redes Sociais; e Tecnologias Educacionais.
- **Prevenção e Promoção da Saúde:** Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos e Tecnologias Educacionais.
- **Comunicação e Uso de Mídias:** Fotografia; Histórias em Quadrinhos; Jornal Escolar; Rádio Escolar; Vídeo; e Tecnologias Educacionais.
- **Investigação no Campo das Ciências da Natureza:** Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos; Robótica Educacional; e Tecnologias Educacionais.
- **Educação Econômica/Economia Criativa:** Educação Econômica/Economia Criativa e Tecnologias Educacionais.

Já para as escolas do campo em 2012, o Programa Mais Educação disponibilizou os seguintes macrocampos:

- **Acompanhamento Pedagógico:** Ciências Humanas; Ciências e Saúde; Etnolinguagem; Leitura e Produção Textual; Matemática
- **Agroecologia:** Canteiros Sustentáveis; COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida; Conservação do Solo e Composteira (ou Minhocário); Cuidado com Animais; e Uso Eficiente de Água e Energia.
- **Iniciação Científica**
- **Educação em Direitos Humanos:** Arte audiovisual e corporal; Arte corporal e som; Arte corporal e jogos; Arte gráfica e literatura; e Arte gráfica e mídias
- **Cultura, Artes e Educação Patrimonial:** Brinquedos e Artesanato Regional; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Escultura; Etnojogo; Literatura de Cordel; Mosaico; Música; Percussão; Pintura; Práticas Circenses; e Teatro.
- **Esporte e Lazer:** Atletismo; Basquete; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de Mesa; Voleibol; Xadrez Tradicional; Ciclismo; Corrida de Orientação; Etnojogos; Judô; e Recreação e Lazer/Brinquedoteca.
- **Memória e História das Comunidades Tradicionais:** Brinquedos e Artesanato Regional; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura; Etnojogos; Literatura de Cordel; Mosaico; Música; Percussão; Pintura; e Teatro.

A partir dos macrocampos escolhidos pelas escolas - Acompanhamento Pedagógico é obrigatório para todas as instituições escolares - elas optam por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. Já as escolas rurais podem escolher quatro atividades.

A escola tem como referência pedagógica para o seu planejamento, escolha dos macrocampos e articulação com os demais programas, o caderno Rede de Saberes Mais Educação. Estas orientações permitem dimensionar e articular os saberes da comunidade e os conteúdos escolares valorizando o projeto político-pedagógico da escola. A cada ano, o MEC publica e disponibiliza no seu site também um Manual Operacional com orientações gerais de como as cidades e escolas podem participar, com ementas que definem cada uma das atividades a serem desenvolvidas.

Os recursos chegam às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O dinheiro é depositado na conta da escola³⁶, em cota única, para aquisição de materiais, custeio de atividades e pagamento de transporte e alimentação dos monitores. Em média, cada escola recebe R\$ 37 mil, para aplicar nos dez meses letivos³⁷.

Para cada uma das atividades do programa, há um kit de material específico. 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.

O recebimento dos recursos do PDDE/Integral está condicionado à apresentação de prestação de contas. No caso de não utilização total dos recursos, a recomendação é que sejam reprogramados para o ano seguinte. Finalizada a execução dos dez meses letivos das atividades do Programa Mais Educação e, havendo saldo proveniente da economicidade ou resultado de aplicação financeira, recomenda-se a utilização dos mesmos na qualificação das atividades e/ou na operacionalização do processo de execução.

³⁶ 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.

³⁷ Os recursos para a alimentação escolar também 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.

2.4 - Alunos participantes

A orientação do Ministério da Educação é que o Programa Mais Educação seja implementado, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, 100 estudantes, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no Censo Escolar do ano anterior seja inferior a este número.

As turmas são formadas com 20 a 30 alunos e, sempre que possível e conveniente, é recomendado também que tenha a participação de estudantes das diversas séries/anos. Recomenda-se ainda a utilização de critérios para a seleção das turmas que irão participar do programa, como por exemplo:

- Alunos que apresentam defasagem série/idade em virtude de dificuldades ensino e de aprendizagem;
- Alunos das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe uma maior evasão de alunos na transição para a 2ª fase;
- Alunos das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandonos após a conclusão;
- Alunos de anos onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente.

Percebe-se na definição do público prioritário do programa que são os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem e, a partir do critério geral do programa, beneficiários do Bolsa Família, ou seja, precisam acessar programas sociais de transferência de renda.

Diversos estudos, como o “Quem são os meninos que fracassam na escola?”, apontam para o impacto da renda na aprendizagem. Atualmente, 38% dos adolescentes brasileiros vivem em situação de pobreza, enquanto esse percentual é de 29% em relação à média da população. Já as crianças e os adolescentes afrodescendentes são os mais afetados pela pobreza, elevando esse número para 56%. Mesmo nas regiões Sul e Sudeste, onde a pobreza é considerada menor do que nas demais regiões, crianças e adolescentes negros têm 70% a mais de chances de ser pobres do que os brancos. Na Região Amazônica, 56,9% das crianças e adolescentes são afetados pela pobreza, e, no Semiárido, esse percentual é de 67,4%.

Mas não é somente a pobreza que marca estes estudantes. No Brasil, apesar da diminuição constante das taxas de fecundidade, a gravidez na adolescência é um fenômeno que pouco se alterou na última década, tendo inclusive aumentado nos anos mais recentes para a faixa etária de 10 a 14 anos. Em 1998, foram registrados 27.237 nascimentos de mães

de 10 a 14 anos. Em 2004, o número foi de 26.276 e, em 2008, de 28.479 (Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos - SINASC, 2008), sendo 15 mil nas regiões Norte e Nordeste, com 38% das mães dessa faixa etária com menos de seis consultas pré-natais. No Brasil, relações sexuais antes dos 15 anos são consideradas abuso, do ponto de vista jurídico, e, portanto, a gravidez entre meninas de 10 a 14 anos é uma violação de direitos.

Outro dificultador em se manter as crianças e adolescentes na escola e garantir um processo de aprendizagem é o trabalho infantil, com os quais muitos estudantes precisam lidar. Há um total de 2,1 milhões de crianças e adolescentes de cinco a 15 anos explorados no trabalho. No caso de violências ocorridas contra crianças e adolescentes, 60% dos casos registrados ocorrem em ambientes domésticos; 22%, em esferas públicas; e 18%, em instituições de saúde, centros de detenção, unidades de assistência social, entre outros. Em relação à violência sexual, dados de 2008 mostram que, de um total de 12.594 casos registrados, 8.674 ocorreram na faixa etária de sete a 14 anos.

São crianças e adolescentes, portanto, que se tornam, muitas vezes, vítimas de diversas formas de preconceitos e discriminações ainda existentes na sociedade e que são reproduzidas na própria escola, colaborando para o fracasso escolar. Muitas vezes, estes são inscritos simbolicamente como lentos, imaturos, dispersivos, desorganizados, com dificuldade de aprendizagem e indisciplinados.

Aquele que é desprezado pelo olhar da professora também o será, de alguma forma, pelos colegas. A partir daí produz-se uma intrincada rede de preconceitos que se dissemina nos conselhos de classe, nas reuniões de professores, nas conversas do recreio, nos encontros com os pais. Pouco a pouco, determinados alunos, que são numerosos no conjunto das escolas, vão ficando de fora, vão sendo rotulados com marcas invisíveis, vão sendo considerados inaptos, incapazes, inoportunos... Se usássemos a metáfora de um trem para pensar a escola, esses seriam aqueles que viajam sentados nos últimos vagões, que, aos poucos, vão descarrilhando. (MOLL, 2000, p.107)

2.5 - Novos atores na escola

Para realizar o Programa Mais Educação, a escola abre-se à incorporação de novos perfis profissionais que não apenas o do diretor e do professor especialista: o professor comunitário e o monitor.

O professor comunitário é responsável por coordenar as atividades do Mais Educação na escola, e suas atribuições são³⁸:

³⁸ MEC, 2009. Série Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território.

- Divulgar o programa, com ações de mobilização de alunos, familiares e pessoas da escola e da comunidade;
- Participar das reuniões, formações e eventos realizados pelas secretarias e entidades de apoio;
- Participar das reuniões do comitê local;
- Contribuir no mapeamento da comunidade e na identificação de parceiros locais;
- Elaborar e executar o planejamento das atividades no âmbito da escola;
- Planejar e realizar com a equipe ações que proporcionem a criação de vínculos da escola com a comunidade
- Orientar e auxiliar os monitores no preenchimento de formulários e na elaboração do plano de trabalho.

Ele vem sendo selecionado com base em sua proximidade com a comunidade e vínculo com a rede pública. Sua carga horária quase sempre atinge 40 horas semanais, frequentemente divididas em dois blocos: 20 horas dedicadas à sala de aula e 20 horas à gestão das atividades, o que na maioria dos relatos tem dificultado a integração almejada das atividades de educação integral³⁹.

O trabalho do professor comunitário é fundamental para o planejamento, articulação e mobilização dos diversos espaços e agentes educativos envolvidos na realização da educação integral. O professor comunitário em seu papel articulador deve procurar criar um ambiente agradável de confiança e respeito mútuo entre professores da escola e membros da comunidade. (LIMA, 2008)

Já o desenvolvimento das atividades junto aos alunos é feito pelos monitores. 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. Recomenda-se também não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE.

³⁹ CENPEC, 2009. Tendências da Educação Integral.

Além disto, o Ministério entende que a atividade do monitor deverá ser considerada de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, e o ressarcimento das despesas deverá ser calculado de acordo com o número de turmas monitoradas. Desta forma, os monitores que atuam nas escolas públicas urbanas recebem R\$ 60,00 por turma/mês, podendo desenvolver atividades com até cinco turmas, no máximo. Já os monitores das escolas do campo recebem R\$120,00 turma/mês, podendo também atuar com até cinco grupos de alunos.

2.6 - Gestão local do Mais Educação

Uma característica marcante do Mais Educação é a proposta de intersetorialidade local, ou seja, implica que cada município pode participar da definição de seus critérios de implementação, isto é, quais as articulações setoriais mais relevantes e adequadas a cada contexto local. Por isto, de acordo com o MEC, é fundamental que sejam consideradas as deliberações de conferências municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Educação e da Assistência Social, por exemplo, na definição das ações.

Segundo orientações do caderno “Gestão Intersetorial no Território” (MEC, 2009), no nível metropolitano a instância de gestão do programa deve ser o Comitê Metropolitano Mais Educação, instituído para reunir diferentes atores institucionais. Seu objetivo principal é articular as ações de programas do Governo Federal, bem como de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens em curso em seus territórios e populações. O seu papel é consultivo, propositivo e indutor.

Já em nível local, o Comitê Local Mais Educação institui-se com o objetivo de integrar diferentes atores do território para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral. Os territórios se constituem a partir do cotidiano das crianças e adolescentes e dos seus acessos às oportunidades de aprendizagem.

Estes comitês locais⁴⁰ deverão ser constituídos de professores da escola, pais de alunos, representantes dos estudantes e representantes da comunidade, desempenhando o papel de instância permanente de debates acerca dos desafios e das possibilidades na implementação do Programa Mais Educação. Sugere-se que seja coordenado por um colegiado composto por um coordenador geral, um representante pedagógico para intersetorialidade, um representante de assuntos comunitários, um representante para execução financeira e prestação de contas e outros membros que participem das ações do Programa.

⁴⁰ MEC, 2011. Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral e jornada ampliada.

Para colaborar com a implementação do Programa Mais Educação nos territórios, o MEC adaptou e orienta em seus materiais⁴¹ que o programa utilize a metodologia do bairro-escola⁴², cujo conceito se baseia em dois pressupostos: 1) aprender é se conhecer e intervir em seu meio; 2) a educação deve se realizar pela gestão de parcerias entre escolas, famílias, poder público, organizações sociais, para o alcance das potencialidades educativas da comunidade.

O bairro-escola atua na proposta da educação comunitária, baseada em princípios destacados abaixo na ilustração, que reafirmam a pertinência da educação integral, portanto se alinham ao Programa Mais Educação:

Ilustração 4 - Modelo bairro-escola

A experiência do bairro-escola propõe a organização do processo pedagógico em forma de trilhas educativas, que expressam a dinâmica e circulação de saberes presentes nos territórios.

Trilhas educativas são percursos pelos quais o processo pedagógico se estende, extrapolando a sala de aula e incluindo praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias, entre outros. (APRENDIZ, 2007, p. 9)

Nesse sentido, a atuação do Comitê Local ganha ainda mais relevância na medida em que a diversidade das oportunidades de aprendizagem do território passa a compor efetivamente um processo educativo. Outra questão essencial neste processo é o fluxo de comunicação, que deve ser pensada como um processo capaz de aperfeiçoar as práticas dos envolvidos.

⁴¹ MEC, 2009. Série Mais Educação: Gestão Intersectorial no Território.

⁴² APRENDIZ, 2007. Caderno Bairro Escola: Passo a Passo.

Em seu traço mobilizador, cuidar dos processos de comunicação implica planejar estratégias e produtos de acordo com o público que se pretende mobilizar: outros profissionais, órgãos públicos, famílias, agentes comunitários, jovens da comunidade. Torna-se fundamental, portanto, que se criem canais de comunicação dinâmicos e interativos [...] para facilitar as conexões, as trocas, o trabalho coletivo e produção de conhecimentos, elementos essenciais para que o Bairro-Escola torne-se parte da cultura e da rotina dessas localidades. (Ibidem, p. 29)

2.7 - Atendimento e investimento

As atividades do Programa Mais Educação tiveram início em 2008, conforme enfatizado anteriormente, e vem sendo ampliadas ao longo destes anos. Houve um salto no número de atendimentos. Em 2008, 1.380 escolas no país foram contempladas pelo Mais Educação e chegando a 32 mil em 2012.

Com isto, o número de alunos atendidos também foi ampliado gradativamente nestes anos, iniciando com cerca de 940 mil estudantes e chegando em 2012 com quase 5 milhões de crianças, adolescentes e jovens participantes das atividades.

O investimento do Ministério da Educação na educação integral também se ampliou, a fim de atender todas as escolas participantes. Se em 2008 foi na ordem de R\$ 56 milhões, para 2012 os recursos chegaram a R\$ 1,4 bilhão⁴³.

⁴³ Entre 2010 e 2011, o número de alunos do Ensino Fundamental da rede pública matriculados em tempo integral cresceu 33,4% em todo o país. Apesar do aumento, esse número representa apenas 6,4% do total de alunos dessa etapa da Educação Básica brasileira. Os dados são referentes a maio de 2011 e fazem parte do Resumo Técnico do Censo Escolar 2011, publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) em abril de 2012. Somando-se as matrículas em tempo integral das redes pública e privada, tem-se um crescimento de 32,3%. Observando-se apenas a situação da rede particular, o aumento é de 10,3%. Ou seja, a expansão do ensino integral tem se dado essencialmente na rede pública. Nestes dados não constam apenas o Mais Educação, tendo em vista que diversos municípios e estados desenvolvem seus próprios programas de educação integral. O número do Programa Mais Educação difere dos dados do Censo Escolar porque, de acordo com o ministério, grande parte da expansão se deu após maio de 2011, mês que, por lei, é a referência da base de informações do levantamento do Inep.

CAPÍTULO 3 - A educomunicação: conceitos e articulações junto às políticas públicas

“Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação”
(Paulo Freire)

O Programa Mais Educação, como vimos no capítulo anterior, conta com um macrocampo chamado “Comunicação e Uso de Mídias”. Este macrocampo contempla um tema de interesse e foco de diversos estudos da Escola de Comunicações e Artes (ECA), na sua área de concentração “Interfases Sociais da Comunicação” e linha de pesquisa “Comunicação e Educação”, da qual esta pesquisa faz parte.

Trata-se do conceito da “educomunicação”, campo de intervenção social apresentado pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) para a criação de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos.

A educomunicação se manteve como macrocampo do programa durante os anos de 2008 e 2009, mas teve o seu nome alterado para “Comunicação e Uso de Mídias” a partir de 2010. Veremos no próximo capítulo em profundidade as motivações para esta mudança e as características essenciais deste macrocampo.

Neste momento, é essencial discutirmos e apresentarmos a que se propõe a educomunicação, ou seja, a partir de qual olhar e pressupostos teóricos e práticos nossa pesquisa se norteia, assim como compreender de que forma ela se articula com a proposta de educação integral, à qual se propõe o Programa Mais Educação.

3.1 - A aproximação da educação e comunicação

Na década de 80, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) utilizou, em algumas circunstâncias, o neologismo *Educommunication* como sinônimo de *Media Education*, para designar o esforço de formação de crianças e jovens frente ao impacto dos meios de comunicação (SOARES, 2009). Foi com esse sentido de “educação para a recepção crítica dos meios”, que o termo foi utilizado por Mario Kaplún, assim como por grupos ligados, nos diversos países da América Latina e Caribe, à Organização Católica Latino-Americana e Caribenha de Comunicação (OCLACC), com sede em Quito.

Como destaca Soares (2011, p.30) a educação para a recepção dos produtos midiáticos é uma prática internacionalmente reconhecida sob a denominação de *Media Education* (*Media Literacy*, nos Estados Unidos, e *Educacion en Médios*, na Espanha). Nos países de língua espanhola na América Latina usava-se, na década de 1980, a expressão *Educacion para La Comunicación*.

A denominada “leitura crítica dos meios” desenvolveu-se largamente na América Latina, segundo Soares (1999), como consequência da contribuição do pensamento de Paulo Freire e à raiz da teoria da dependência, como parte da estratégia de alguns grupos de educadores interessados em promover consciência crítica das audiências frente ao que, na época, chamava-se “invasão cultural” dos produtos norteamericanos. Esses programas para a recepção crítica dos meios e mensagens desenvolveram-se em sua maior parte, em instituições de educação não formal. Desenvolveram-se em bairros e em comunidades rurais, patrocinados por instituições envolvidas com a educação e a cultura popular.

De acordo com Soares (2011, p.33), no Brasil, no final dos anos 70, a União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) criou o projeto Leitura Crítica da Comunicação, que atendia lideranças comunitárias e professores, com seminários de curta duração, centrados na recepção crítica da mídia, com ênfase na televisão, suas novelas e noticiários. Ocorreram cerca de 60 cursos ao ano, ao longo da década de 80, que, entre outras coisas, disseminaram pelo país a expressão “leitura crítica da mídia”.

Inicialmente, os cursos foram marcados, ideologicamente, pela denúncia, inspirada na Escola de Frankfurt. A partir de 1984, o projeto passou a adotar uma perspectiva dialética, de influência freiriana, momento em que a leitura construída com os cursistas já não se voltava prioritariamente para a produção da mídia, mas, sobretudo, para a relação que as pessoas estabeleciam com meios de informação.

Soares (2011, p.33) destaca ainda que o grupo que desenvolvia essas ações participou, inclusive, das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, promulgada em 1996. O termo “leitura crítica da comunicação” acabou sendo incluído no texto da LDB, no início dos anos 1990. A versão final da LDB, de origem no Senado e aprovada em 1996, deixou de contemplar o termo, mas abriu espaços para que os Parâmetros Curriculares Nacionais contemplassem o estudo a comunicação e suas linguagens como uma das metas do ensino nacional.

Desta forma, Soares (2011, p. 33) ressalta que, diferentemente do que ocorreu em outros continentes, o maior volume da prática deu-se, na América Latina, no contexto do movimento denominado “educação popular”, “comunicação alternativa”, “comunicação popular e

alternativa', com a adoção de uma perspectiva dialética. No caso, o que as ações e cursos das entidades envolvidas com o tema pretendiam discutir não era exatamente o impacto das mensagens sobre suas audiências, mas a relação que os receptores estabeleciam com os meios de comunicação, ou, em outras palavras, o modo como as audiências reagiam e se articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos.

Aparici (2011) afirma que os anos 80 e os primeiros dos 90 foram caracterizados pela organização, formação, difusão e expansão das diferentes práticas deste campo de estudos que vão dar lugar ao nascimento de movimentos e ações inicialmente locais, logo regionais e, por último, internacionais.

Segundo o autor, cada um dos grupos propôs planejamentos e deu respostas às necessidades culturais e sociais de seus respectivos contextos. Isso ocorreu, na América Latina, por meio do CIESPAL (Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para América Latina) em 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.

De acordo com Soares (2011, p.34), ao longo da década de 1990, núcleos de extensão de universidades, assim como ONGs voltadas para o uso da mídia em suas experiências de formação de crianças e jovens, no Brasil, difundiram metodologias de abordagem para práticas de educação à mídia. Algumas dessas organizações passaram a entender que o exercício de “produzir comunicação” de forma democrática e participativa, por parte das crianças e jovens, representaria um diferencial em relação às experiências internacionais voltadas exclusivamente para as práticas de “leitura da mídia”.

3.2 - As bases da inter-relação comunicação e educação

Foi a partir desta perspectiva de mudança social, destacada por Soares, que muitos pesquisadores e educadores passaram a discutir esta relação comunicação e educação.

O educador brasileiro Paulo Freire estabelecia essa relação, na medida em que a educação é vista, para ele, como um processo da comunicação, já que é uma construção partilhada do conhecimento mediada por relações dialéticas entre os homens e o mundo. Para ele, a comunicação é elemento fundamental, pois é ela que transforma seres humanos em sujeitos.

Isso porque, para Freire, no processo de comunicação não há uma divisão entre emissores e receptores. Todos são sujeitos ativos no ato comunicativo.

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não impor consignas. Ser dialógico é empenhar-se na transformação, constante, da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo conteúdo da própria existência humana, não pode conter relações nas quais alguns homens sejam transformados em seres para outro. (FREIRE, 1979, p.43)

Paulo Freire propõe uma pedagogia baseada na “intersubjetividade”, na “intercomunicação”, na interação entre sujeitos que são “coparticipantes” da produção compartilhada do conhecimento, “sujeitos interlocutores” atuando em condições de plena reciprocidade.

Ou seja, esse desenvolvimento supõe a geração de vias horizontais de interlocução. A proposta é permitir uma interação dialética entre as pessoas e suas realidades. Como lembra Braga (2001, p.4-6), a comunicação é a grande responsável pelo estabelecimento das interações entre os indivíduos que, no espaço social e das relações com o mundo natural, acaba se modificando, construindo e elaborando sua identidade. E “aprender é mudar o repertório e as atitudes”.

Alves (2007) destaca que Paulo Freire se torna, assim, o grande inspirador para diversos estudiosos latino-americanos que passam a incorporar a corrente que pressupõe a comunicação dialógica e libertadora como alternativa ao modelo linear vigente. Nesta perspectiva, o diálogo e a participação se impõem como as grandes chaves tanto para a construção de um novo modelo de comunicação, como para o entendimento entre os universos, até então distintos, da comunicação, da educação e da cultura.

Na década de 70, o estudioso espanhol Francisco Gutierrez foi um dos pioneiros latino-americano na inter-relação comunicação/educação. Gutierrez, a partir do modelo de Paulo Freire, formulava ideias segundo as quais os métodos tradicionais de ensino não mais atendiam às necessidades da educação. Para ele, era preciso preparar a pessoa para a vida, considerando o aluno como uma pessoa inteira – com sua afetividade, percepções, sentidos, crítica, criatividade.

Para ele, fazia-se “(...) urgente a necessidade de revisar a educação à luz das novas exigências que nos oferecem os meios de comunicação social, tanto por seu conteúdo quanto por suas formas”. (GUTIERREZ, 1978, p.14). A comunicação, afirmava Gutierrez, é um problema humano e, em síntese, é diálogo. A educação, por outro lado, deveria proporcionar as possibilidades para que o homem atuasse, modificasse e transformasse a realidade. Relacionando-se as duas concepções – de comunicação e educação – o estudioso apontava a

necessidade de uma escola voltada à comunicação, que aproveitasse os meios comunicacionais para a autoexpressão dos educandos.

Assim, para Gutierrez, a educação se dá a partir da reação crítica do educando. Em outras palavras, ocorre pelo desenvolvimento da capacidade de se reagir frente aos outros e ao mundo que nos rodeia. Educar é, pois, conseguir que o homem seja capaz, durante toda a sua vida, de interrogar-se e encontrar respostas adequadas para transformar a realidade. Em resumo, que os educandos não sejam homens espectadores, mas sim recriadores do mundo. (GUTIERREZ, 1978, p.39)

Um processo de aprendizagem só ocorreria, segundo ele, a partir da interação entre aluno e professor e a partir de um engajamento autêntico do educando, que pressupunha a aceitação de sua criatividade. Nesse sentido, os meios de comunicação poderiam colaborar para a expressão de criatividade dos alunos e para o diálogo entre eles: “Reprimir a criatividade tem sido uma das falhas mais desastrosas da educação tradicional. A primeira consequência nefasta é a perda de interesse. Pode, porém, provocar consequências muito mais graves”. (GUTIERREZ, 1978, p.70)

Além de Gutierrez, o educador Mario Kaplún, como apresentado anteriormente, também trouxe concepções de Paulo Freire para a sua prática, sendo um dos principais pensadores da inter-relação comunicação e educação. Kaplún⁴⁴ também identificou uma educação “instrumentalista” abrigada por uma matriz “privatista”, “fortemente individualizada”, que não “valorizava o diálogo como componente do processo educativo”. A não valorização “das interações grupais” e da “dimensão social e comunitária da educação” empobrecia esta matriz educativa dada a sua “(im) possibilidade comunicativa”, tendo como resultado o “alijamento da possibilidade de expressão do aluno”.

Kaplún concluía, então, que a “construção dos significados – meta de toda a aprendizagem – deixava de ser um problema puro de compreensão e passava a ser, também, um problema de expressão”. Ou seja, entendia a comunicação como um “processo necessário do processo cognitivo e não como um produto ocasional e subsidiário do mesmo”.

Para ele, assim, a proposta de pensar a partir dessa nova perspectiva significava perceber a comunicação como um componente do processo educativo, isto é, como relação. Kaplún diz que educar-se é envolver-se em um processo de “múltiplos fluxos comunicativos”.

Esta inter-relação, chamada por ele de “comunicação educativa”, existe para dar à educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do educando.

⁴⁴ KAPLUN, Mario. Una pedagogia de la comunicacion. Madrid. Ediciones de La Torre, 1998.

Para ele, a comunicação precisa ser pensada não como um instrumento, mas como um componente pedagógico. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressituidos a partir de um projeto pedagógico mais amplo.

3.3 - A educomunicação na perspectiva do NCE

E é a partir destes pressupostos de Paulo Freire, Francisco Gutierrez e Mario Kaplún, que esta aproximação entre comunicação e educação se dá na proposta de construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.

Kaplún foi o primeiro a utilizar o termo “educomunicador”, para designar o agente de atividades específicas de educação para a recepção crítica da mídia. Coube assim à Ismar de Oliveira Soares, da Universidade de São Paulo, designar como “educomunicação” o paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares com novas categorias analíticas, na interface “comunicação/educação” (SOARES, 1999, p.27). Para ele, tal interface se configura enquanto campo próprio, que adquire estatuto epistemológico específico.

A pesquisa “Inter-relação da Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino-americana: o perfil dos pesquisadores e especialistas da área”, realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo no ano de 1997-1999, do qual o professor Soares é coordenador, realizada junto a 12 países⁴⁵, confirmou que se encontra em franco processo de consolidação este novo campo de intervenção social. (SOARES, 1999, p.27).

Na pesquisa, foi possível identificar a vigência de uma prática mais abrangente no seio da sociedade civil, que tomava a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social. Passou, então, o NCE/USP a ressemantizar o termo educomunicação para designar o conjunto dessas ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação. No caso, a leitura crítica da mídia e a produção midiática por jovens somam-se o conceito de gestão da comunicação nos espaços educativos.

⁴⁵ A amostragem final da pesquisa foi constituída por 176 especialistas, que efetivamente responderam ao questionário exploratório que lhes foi enviado, indagando, basicamente, sobre a natureza da inter-relação em estudo, sobre as várias áreas de atividades dela resultantes e sobre o perfil dos trabalhadores a ela dedicados. Desse total, 67,61% são brasileiros e 32,29%, latino-americanos e espanhóis. Um conjunto de 25 entrevistas em profundidade realizadas junto a especialistas latino-americanos, bem como uma pesquisa complementar junto a 100 agentes culturais na cidade de Salvador (BA), realizada pela pesquisadora Ângela Schaun, da Unifacs, completaram o estudo.

Assim, o NCE descreve este novo campo identificando-o com: o conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, dessa forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. (SOARES, 2003)

Ou seja, Soares (2002b, p.125) insere o conceito na perspectiva da gestão comunicativa: compreende “a organização do ambiente, a disponibilidade dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de educação comunicacional”.

Por esse ângulo, falar em ecossistema comunicativo implica buscar a descentralização de vozes, a dialogicidade, a interação. As relações devem buscar equilíbrio e harmonia em ambientes onde convivem diferentes atores.

Assim como há a necessidade de uma relação equilibrada entre homens e natureza, é necessária a criação de “verdadeiros ecossistemas comunicativos nos espaços educativos, que cuide da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação”. (SOARES, 2002c).

Por isto, preocupar-se com ecossistemas comunicativos em espaços educacionais é levar em conta que a escola é espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia –, para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e troca de sentidos. É a busca, portanto, pela nova forma de se fazer a qual a sociedade atual demanda da educação.

E a comunicação presente neste ecossistema, sendo ela essencialmente dialógica e participativa, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui, segundo Soares (2011, p.17), essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação.

Ou seja, a prática educomunicativa busca como essência o respeito ao potencial do indivíduo, desencadeando, simultaneamente, a transformação dos espaços educativos e dos sujeitos inseridos no processo. É um espaço para o exercício pedagógico da formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no seu meio social.

A comunicação caminha na direção da inclusão, da integração. Da inclusão de pessoas diferentes, de formas distintas de ver. Caminha na aproximação de mais pessoas, de mais grupos; no estabelecimento de vínculos, de pontes para aproximar-nos das pessoas, sem isolar-nos em grupinhos, “panelinhas”, ou

seitas. [...] Pela comunicação não só expresso emoções, sentimentos, como também lido com afeto. Pela comunicação busco afeto, carinho, ser querido, amado. Se essas emoções são bem gerenciadas, são positivas, facilitaremos todas as atividades em todas as dimensões e direções das nossas vidas. A rejeição, a falta de afeto, de aceitação nos desestrutura, nos joga para fora de nós mesmos numa busca frenética de qualquer compensação, reconhecimento, aceitação. (MORAN, 1998, p.10-16)

Aparici (2010, p.12-14) destaca, por outro lado, que a educomunicação nos apresenta uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação baseadas no diálogo e na participação que não requerem somente tecnologias, sim uma mudança de atitude e de concepções.

Soares apresenta algumas razões para considerarmos o processo educativo como um ecossistema comunicacional:

A educação - como estrutura formal de ensino – apresenta-se à sociedade como organização completa, onde se movem pessoas que desempenham funções, emitem, recebem e reelaboram símbolos, relacionam-se institucionalmente bem ou mal com o público externo e, muitas vezes, com os meios de comunicação. A educação trabalha a informação, sistematizando-a e divulgando-a; trabalha o lúdico, mobilizando sentimentos, emoções; cultiva e difunde valores; manipula, se assim podemos dizer, o substrato mesmo da inteligibilidade de toda interação humana. A escola, por definição ou vocação, em não poucos casos, representa um espaço comunicacional único capaz de dar à criança, ao adolescente ou, até mesmo, ao jovem universitário, condições ímpares para expressar-se, desenvolvendo sua capacidade de ter e usar a palavra, uma palavra que, com frequência, lhe será negada pelo sistema massivo dos meios de comunicação. A educação é, finalmente, um espaço onde a leitura e a crítica da comunicação – da própria comunicação e da comunicação massiva – podem ser feitas, a partir dos paradigmas oferecidos pelas ciências sociais e pelas ciências do comportamento, sempre que o sistema formal ou não formal de ensino tenha como meta a preparação de cidadãos autônomos frente às reais possibilidades de manipulação exercidas pelos sistemas de meios. (SOARES, 1997, p.8)

A educomunicação é apresentada como um campo de intervenção social que, segundo Soares, pode ser definido a partir de subáreas, que são complementares entre si.

3.3.1 - Áreas de intervenção da educomunicação

As áreas de intervenção são definidas a partir da constatação dos espaços efetivos onde se verifica a prática do conceito. São elas:

- a. Área da educação para a comunicação** - constituindo-se das reflexões em torno da relação entre os atores vivos do processo de comunicação, assim como pelos programas de formação de sujeitos/cidadãos autônomos e críticos frente aos meios.

A área é constituída pelo desenvolvimento na educação formal e/ou não formal, presencial e/ou à distância, de ações voltadas para o estudo e a compreensão do lugar que os meios de comunicação ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que ela propicia, promovendo, em decorrência, o papel do trabalho criador; o acesso e o uso autônomo e livre dos recursos e linguagens da comunicação para a expressão dos indivíduos e grupos sociais. (SOARES, 2000)

b. Área da pedagogia da comunicação – mantém-se atenta ao cotidiano da didática, prevendo a multiplicação da ação dos agentes educativos (o professor e o aluno trabalhando juntos), optando, quando conveniente, pela ação por meio de projetos. (SOARES, 2011, p. 48)

c. Área da gestão comunicativa em espaços educativos - o objetivo da gestão é conseguir o entendimento, a coesão, o envolvimento e a participação das pessoas em torno de objetivos comuns. Para Soares, ela visa:

Designar todo processo articulado e orgânico voltado, a partir de dada intencionalidade educativa, para o planejamento, execução e avaliação de atividades destinadas a criar e manter ecossistemas comunicacionais, entendidos como ambientes regidos pelo princípio da ação e do diálogo comunicativos. (SOARES, 1999, p.40)

d. Área da pesquisa e da reflexão epistemológica - pensada pela inter-relação comunicação/educação como fenômeno cultural emergente o que, no campo da academia, corresponde ao conjunto dos estudos sobre a natureza do próprio fenômeno constituído pela inter-relação educação/comunicação.

e. Área da expressão comunicativa através das artes - esta área não se realiza sozinha, complementa-se com as demais áreas da educomunicação para favorecer aos educandos e educadores a tarefa de se apropriarem da cultura atual, recriá-la e expressá-la em novos símbolos.

Duas dimensões devem levar em conta essa área: a educação à harmonia, à beleza, à estética como parte constituinte da pessoa, da sociedade e da convivência; e a reflexão, a valorização e o acompanhamento de todas aquelas expressões próprias de um novo modo de compreender o mundo e de se relacionar consigo mesmo, com os demais, com o ambiente, inerente aos adolescentes e jovens. (ECOSAM, 2001, p, 45)

f. Área da mediação tecnológica - compreende os procedimentos e as reflexões em torno da presença e os múltiplos usos das novas tecnologias da informação nas ações educativas. (SOARES, 1999, p.27)

Como destaca Alves (2007, p.18), as práticas orientadas a partir dos princípios da educomunicação procuram propiciar a introdução dos recursos da informação e da

comunicação no ambiente educativo, não apenas como instrumentos didáticos (tecnologias educativas) ou objeto de análise (leitura crítica dos meios), mas, principalmente, como meio de expressão e da produção de cultura.

Isso porque, segundo Alves (2007, p.46) a escola cometeria um grande erro se tentasse se adaptar a essa realidade partindo de uma visão mecanicista, tecnicista, limitando-se a aparelhar-se com as novas tecnologias, mas mantendo intacta os velhos procedimentos de ensino baseados na ideia de transmissão de saber. Equipar-se com os novos suportes técnicos não significa que a escola tenha compreendido o papel estratégico que tem a comunicação para a educação.

Ao reduzir a comunicação educativa a sua dimensão instrumental, isto é, ao uso das mídias, o que se deixa de fora é justamente aquilo que é estratégico pensar: a inserção da educação nos processos complexos de comunicação da sociedade atual, no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado produzido pelas mídias. Um entorno difuso de informações, linguagens e saberes, e descentrado com relação aos dois centros – escola e livro – que ainda organizam o sistema educativo vigente. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p.59)

Soares (2011) ressalta que, em outros países, como os Estados Unidos, o campo da educomunicação passa por duas áreas de intervenção sociopolítico-cultural [...]: as mediações tecnológicas nos espaços educativos, que apontam para a necessidade de preparar professores e estudantes para usufruir os novos recursos e usá-los adequadamente, tanto nos processos de ensino-aprendizagem, quanto nas atividades voltadas para ampliar o campo da expressividade das novas gerações (*'information literacy'*); e a denominada educação frente aos meios de comunicação, preocupada com o impacto do sistema de meios sobre crianças e adolescentes (*'media literacy'*).

O conceito utilizado pelo NCE e difundido no Brasil, com a proposta da gestão comunicativa, amplia essas duas perspectivas:

Trata-se de um campo voltado para o planejamento e a execução de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo a criação e o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos mediados pelos processos de comunicação e suas tecnologias. A visão da gestão comunicativa se propõe mais holística do que as duas abordagens norte-americanas. Acaba, por exemplo, com a dicotomia emissor x receptor, uma vez que, imersos na cultura, todos são, de distintas maneiras, emissores e receptores de comunicação, isto é, mediadores. O conceito de cultura, aliás, também é central para se compreender a prática educomunicativa.

Por isso, como afirma Baccega (2011, p.32) a comunicação/educação inclui, mas não se resume, a educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso da tecnologia em sala de aula,

formação do professor para o trato com os meios etc. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado.

Como destaca Soares (2011, p.13-18) a educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade. Portanto, não pode ser reduzida a um capítulo da didática, confundida com a mera aplicação das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no ensino. Nem mesmo ser identificada com alguma das áreas de atuação do próprio campo.

Tem lógica própria, daí sua condição de campo de intervenção social. Isso porque conceitos como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos da informação fazem parte de seu vocabulário, caracterizado pelo seu potencial agregador e transformador.

A educomunicação designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação. Apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e juventude. (SOARES, 2011, p.15)

3.4 - A educomunicação no campo das políticas públicas

O conceito da educomunicação, que apresentamos a partir da significação apresentada e defendida, desde 1999, pelo Núcleo de Comunicação e Educação da /USP, passou a ser referendado em diversos espaços públicos pela sua inovação, como a prefeitura de São Paulo (SP) e o Estado do Mato Grosso, como veremos mais adiante, estando o conceito presente, inclusive, em legislações ambientais.

Tendo em vista que políticas públicas como o Programa Mais Educação, que ocorre em nível federal, são sempre precedidas por práticas bem sucedidas, iremos apresentar nesta etapa da pesquisa, algumas experiências e projetos que mostram a inserção da educomunicação no campo das políticas públicas no país.

3.4.1 - A educomunicação no município de São Paulo (SP): O Educom.Rádio

Em 2001, o Núcleo de Comunicação e Educação da USP foi convidado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SP) a desenvolver um projeto capaz de melhorar as relações entre os membros das comunidades educativas. A proposta deveria estar em consonância com a política de prevenção e combate à violência, envolvendo as escolas municipais de Ensino Fundamental, por meio do Projeto Vida (como previsto na Lei 13.096, de 08/12/2000). A ideia deste projeto era articular diversas atividades, inclusive, abrindo as

escolas aos finais de semana, tendo como conteúdo os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do MEC.

A proposta da USP para esta demanda se transformou, em setembro de 2001, no projeto Educom.Rádio – Educomunicação para as Ondas do Rádio: construindo a paz pela comunicação. O Educom tinha como principal objetivo capacitar integrantes do Ensino Fundamental da rede pública municipal, facilitando a aquisição de conhecimentos e das habilidades indispensáveis para que promovessem os diferentes modos de comunicação em sala de aula e no conjunto da prática educativa para a promoção da paz.

O Educom se constituiria, desta forma, numa experiência peculiar e inovadora, uma vez que, além de reunir o governo local e a universidade pública, sua formulação tinha em vista a desafiadora relação quantidade/qualidade dada pela natureza do programa. (ALVES, 2007, p. 107)

O Educom se estruturou em palestras, workshops, oficinas e reuniões de áreas. O projeto propiciou aos participantes – alunos, professores e comunidade – a compreensão das várias linguagens da informação e da comunicação no ambiente escolar, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como proporcionou um planejamento do projeto político-pedagógico capaz de permitir a construção de um ecossistema comunicativo fundamentado na gestão participativa de seus atores.

O projeto atendeu a 455 escolas do ensino fundamental do município atingindo 12 mil pessoas até 2004. O projeto envolveu um grupo de aproximadamente 25 pessoas de cada uma das unidades escolares, num curso de 100 horas de duração, oferecido em 12 encontros, aos sábados, ao longo de um semestre.

As 455 escolas foram divididas em 13 polos regionais, cada um com uma equipe composta, em média, por 10 pessoas (um articulador, que se reunia semanalmente com a coordenação de formação, um assistente de coordenação, mais os chamados mediadores). A SME também disponibilizou um ou mais responsáveis pelo projeto em sub-prefeituras^s associadas aos polos. Além desses profissionais, foram envolvidos cerca de 40 palestrantes de eixos temáticos.

A linguagem radiofônica foi escolhida como eixo condutor de todo o processo formativo no Educom:

Esta linguagem radiofônica foi escolhida como central por permitir o resgate da oralidade do aluno, aspecto que tem se mostrado fundamental para ajudar a ampliar sua autoestima. Outras mídias, no entanto, como o jornal e o vídeo, foram trabalhadas em sua interface com a linguagem radiofônica, possibilitando a integração de mídias na prática educativa. (LAGO & ALVES, 2004, p.10)

O programa previa em seu planejamento que, juntamente com as atividades envolvendo rádio, fosse oferecida a formação nas áreas cobertas pelos temas transversais. Assim, nos encontros, professores, alunos e comunidade entraram em contato com o conceito da educomunicação, enquanto discutiam as relações entre a comunicação e os temas transversais ao currículo escolar (temáticos relacionados aos temas transversais dos PCN: Meio Ambiente; Diversidade Cultural; Saúde; Protagonismo Juvenil e Leitura Crítica da Comunicação). Era a partir destas conexão que os professores e alunos aprendiam a linguagem radiofônica.

A orientação dada pelo curso era a de que a comunidade desenvolvesse sua capacidade de discutir uma pauta adequada, elege-se um gênero radiofônico condizente com o conteúdo e realizasse uma produção capaz de traduzir o ritmo próprio do veículo. O site do projeto registrou, na época, mais de 3 mil spots e pequenas produções radiofônicas realizadas conjuntamente pelos professores e estudantes durante o programa do curso.

Terminado o aprendizado, os cursistas eram convidados a socializar sua experiência, instalar os equipamentos, passando a produzir mensagens a partir do plano pedagógico da escola.

Um dos desafios enfrentados pelo projeto foi a aquisição dos equipamentos. Tendo em vista o preço por escola ter superado o valor de uma compra realizável pelo poder público municipal sem licitação (R\$ 8 mil), as rádios entraram na burocracia de aquisições da prefeitura e, em alguns casos, a rádio chegou quase um ano depois da capacitação.

Também não foi possível realizar uma avaliação mais sistemática e, idealmente, externa, de resultados, com marco zero e aferição posterior à capacitação e implantação do equipamento. No entanto, diversas teses e dissertações foram desenvolvidas pela academia tendo o Educom.Rádio como objetivo de pesquisa.

Declarações da secretária de educação do município na época, Maria Aparecida Perez, já no final de 2003, afirmava que os registros de atos violentos nas escolas da cidade de São Paulo haviam sido reduzidos em 50%.

De acordo com Lago e Alves, quanto aos resultados do projeto, afirmam que puderam observar que o desenvolvimento do Educom.Rádio ajudou, principalmente os jovens, a ressignificar o papel da escola e, ao fazer isso, seu papel dentro do ambiente escolar. Por outro lado, ajudou diversos atores a repensar o papel e a sua relação com a mídia, principalmente ao desmistificar a produção midiática, apontando para sua possibilidade de autoria nesse processo. As primeiras interpretações destes dados apontam para uma ampliação da possibilidade de expressão, principalmente do jovem. “(...) O que é importante observar

aqui não é tanto a ampliação da possibilidade de expressão, mas sim a possibilidade destes alunos se perceberem enquanto sujeitos da fala”. (LAGO e ALVES, 2005, p.12)

Uma reportagem do Jornal da Globo, exibida no final de 2003 e conduzida pela repórter Sandra Moreira, dava conta de que, na EMEF Carlos Pasquale, na Zona Leste da cidade⁴⁶, que participara do curso em 2001, o número de jovens educadores havia alcançado a cifra de 400 adolescentes, ao final de um ano e meio de trabalho multiplicador, graças ao apoio dado ao programa pela diretora, pela coordenadora pedagógica e pelos professores. Segundo Sandra, “as 400 crianças tornaram-se especialistas em rádio, educação e cidadania” que tiveram contato com a produção radiofônica por meio dos 10 alunos da mesma escola formados na primeira fase do projeto.

3.4.1.1 - A legislação: lei Educom

O fato de o NCE, a partir do trabalho educacional que tem realizado ao longo dos últimos anos, ter sido convocado para a implementação de uma política pública de combate à violência na cidade de São Paulo é ilustrativo da legitimidade que a educação tem adquirido como campo de intervenção social. Educadores, governos e a sociedade civil estão progressivamente reconhecendo esta legitimidade e identificando o potencial transformador que a educação pode desempenhar em questões de interesse público que antes eram vistas como problemas a serem enfrentados com medidas de caráter gerencial-administrativo e mesmo de caráter policial e hoje são vistas como problemas que podem ser enfrentados com ações educacionais de construção da cidadania. É o caso do problema de violência. (ALVES, 2007, p.53)

A constatação da pesquisadora Patrícia Horta Alves é válida tendo em vista que, a partir dos resultados alcançados pelo projeto, o vereador Carlos Neder apresentou à Câmara Municipal de São Paulo, um projeto de lei destinado a garantir a continuidade do projeto, ampliando sua abrangência. No dia 28 de dezembro de 2004, a prefeita Marta Suplicy transformou o projeto Educom.Rádio em lei municipal 13.941 - Programa Educom - Educação pelas Ondas do Rádio. A Lei Educom - Educação pelas Ondas do Rádio foi regulamentada pelo prefeito José Serra em 15 de agosto de 2005 (decreto 46.211)⁴⁷.

De acordo com a Lei, entende-se por educação (artigo 1): “o conjunto dos procedimentos voltados ao planejamento e implementação de processos e recursos da comunicação e da informação, nos espaços destinados à educação e à cultura, sob a

⁴⁶ Depoimento faz parte de texto sobre o projeto Educom.Rádio do curso “Mídias na Educação”, oferecido pelo MEC aos professores do país, via ensino a distância. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/radio/radio_basico/projetos_noar_educomradio.htm>

⁴⁷ A Lei Educom pode ser acessada no link: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/educom/lei.aspx>>

responsabilidade do Poder Público Municipal, inclusive no âmbito das Subprefeituras e demais Secretarias e órgãos envolvidos”.

Ainda no Artigo 1, a Lei enfatiza que o Programa deverá “ampliar as habilidades e competências no uso das tecnologias, de forma a favorecer a expressão de todos os membros da comunidade escolar, incluindo dirigentes, coordenadores, professores, alunos, ex-alunos e demais membros da comunidade do entorno”. E completa: “O Programa de que trata esta lei e o conceito de educomunicação contemplam a análise crítica e o uso educativo-cultural, não apenas do rádio, mas de todos os recursos da comunicação, garantindo-se, para tanto, uma gestão democrática de tais processos e recursos, de forma a facilitar a aprendizagem e o exercício pleno da cidadania”.

A legislação definiu ainda que “cabe ao poder municipal criar programas para “desenvolver e articular práticas de educomunicação, incluindo a radiodifusão restrita, a radiodifusão comunitária, bem como toda forma de veiculação midiática, de acordo com a legislação vigente, no âmbito da administração municipal”, além de “incentivar atividades de rádio e televisão comunitária em equipamentos públicos”. O governo municipal deverá, ainda, “capacitar, em atividades de educomunicação, os dirigentes e coordenadores de escolas e equipamentos de cultura do município”.

A legislação garantiu, na avaliação dos envolvidos, como Carlos Lima, coordenador do Programa Nas Ondas do Rádio, a continuidade do programa na prefeitura de São Paulo após a mudança de gestão municipal. Porém, a legislação não colaborou na ampliação dos projetos na Secretaria, assim como não possibilitou investimentos, tendo em vista que não indicou de onde viriam os recursos para executar as ações previstas. A contratação de formadores, por exemplo, indicada na Lei Educom só foi acontecer quase cinco anos depois da sua implementação, com a Portaria de 2009.

Outro ponto que, apesar de estar na lei, não se efetivou, foi a atuação do Comitê Gestor. O Artigo 3 da legislação determinava que, para implementar o programa, caberia ao Poder Executivo a constituição de um Comitê Gestor, cuja composição e competências específicas seriam definidas em decreto: “Fica assegurada a participação no Comitê Gestor das diversas Secretarias afetas ao programa, de representantes de universidades que desenvolvam pesquisas e práticas de educomunicação, de grêmios estudantis das escolas municipais e demais entidades representativas da comunidade escolar, do Sindicato dos Jornalistas, do Sindicato dos Radialistas e de entidades voltadas ao desenvolvimento da prática da comunicação educativa”.

De acordo com Carlos Lima, que também é o presidente o Comitê, o órgão existe apenas no papel, tendo funcionado apenas no primeiro ano de vigência da lei.

- Um comitê intersecretarial não é fácil de desenvolver. Tem muito interesse, tem muita troca, muda o secretário e a visão é outra (...) O problema é que, quando fizeram o comitê, não disseram que os membros teriam uma liberação de ponto para poder participar das reuniões. Não se definiu também qual o papel do Comitê e até onde ele poderia ir. Esta parte da lei está muito incipiente (Carlos Lima)⁴⁸.

A interação e as ações intersecretariais, como prevê a Lei Educom, também não ocorrem na cidade de São Paulo. Uma única ação em conjunto, realizada com a Secretaria de Meio Ambiente, foi promovida em 2009, para o desenvolvimento de atividades no curso Carta na Terra. Além disto, a Secretaria de Cultura, por meio do Programa VAI – Valorização de Iniciativas Culturais, também incentiva o desenvolvimento de projetos de comunicação.

- Acredito que a Cultura também faça educomunicação lá na Secretaria. Porém, eles ainda não compreendem o porquê fazem e que aquilo é educomunicação. Talvez até a Secretaria de Esporte tenha também algum projeto, mas não sabe que isto é educomunicação. O Comitê Gestor da Lei Educom poderia oferecer esta luz às ações, pois, quando todo mundo se enxerga dentro de uma metodologia, as pessoas colaboram. (Carlos Lima)

Na avaliação do coordenador do Programa Nas Ondas do Rádio é preciso alterar ou rever a legislação vigente para a efetivação da educomunicação na cidade de São Paulo.

- A lei precisa ser revista para fazer sentido e para ser de fato uma política mesmo. Para que não seja só a Secretaria de Educação, mas que as demais secretarias, que fazem parte da lei, tenham as mesmas responsabilidades. Hoje, a educomunicação é uma política pública consolidada, mas só na Secretaria de Educação, não nas outras secretarias. É preciso que a cidade enxergue a educomunicação para melhorar a gestão da comunicação, entender as relações interpessoais, não só da comunidade, mas em toda a cidade (Carlos Lima).

Em 2012, este assunto foi retomado e duas audiências públicas – maio e junho – foram realizadas na Câmara Municipal a fim de propor alterações na legislação vigente. O processo está em andamento, com o apoio do vereador Carlos Neder, que foi o autor do projeto de lei, na época.

A nova proposta prevê ampliar a descrição das atividades a serem desenvolvidas pelas escolas, tendo em vista que, na lei atual, o enfoque é apenas em rádio. A lei deverá incorporar os novos recursos tecnológicos, destacando atividades de blogs, vídeos, fotografias, entre outras. Durante audiência em São Paulo, Carlos Lima enfatizou a importância da lei para São Paulo e a postura pioneira que a cidade pode ter, sendo exemplo para os demais municípios no desenvolvimento de práticas educacionais.

⁴⁸ Entrevista concedida pelo coordenador do Programa Nas Ondas do Rádio à pesquisadora presencialmente em São Paulo em abril de 2012.

Para Soares⁴⁹ (2012), é preciso fortalecer a Lei Educom, tendo em vista que as demais legislações na área de educação têm deixado a proposta para segundo plano.

Os novos Parâmetros Curriculares (PCNs) do Ensino Fundamental, aprovados em 2011, são inovadores, provocando a gestão da escola a abrir espaços de participação das crianças e dos adolescentes como agentes do projeto político pedagógico. No entanto, como hoje ainda a criança é vista pela escola, como apenas um aprendiz, não temos condições de cumprir esta lei. Sem a educomunicação o PCN não vai poder ser executado. Por isto, o PCN está pedindo uma lei como esta (Lei Educom) em cada município brasileiro. (SOARES, 2011)

3.4.1.2 - O Programa Nas Ondas do Rádio

O Programa Nas Ondas do Rádio, a partir da Lei Educom de 2005, foi se consolidando na rede municipal, incorporando novas ações e metodologias. Tendo em vista a ampliação do acesso às novas tecnologias, o programa passou a incorporar uso de softwares de áudio e vídeo livres, como o *Audacity*, para ampliar a proposta do rádio na escola.

O coordenador do programa explica que o uso dos softwares trouxe novas possibilidades para as escolas, tendo em vista que muitos kits de rádio do Educom estavam parados nas unidades escolares, devido à falta de manutenção e de equipe que soubesse manuseá-lo.

A primeira ação que começou a ser incorporada no programa, além das rádios, foi a proposta do Imprensa Jovem, ou seja, os alunos indo à comunidade ou outros espaços da cidade para fazer a cobertura de eventos ou outras iniciativas e depois transmitir na própria rádio da escola ou em blogs. Em 2006, a primeira cobertura foi feita na *Campus Party*, em parceria com a Informática Educativa da prefeitura. A iniciativa teve uma repercussão muito positiva em toda a rede municipal e logo surgiu a proposta de oficializar o Imprensa Jovem como um projeto do Nas Ondas do Rádio.

- O Imprensa Jovem surgiu da vontade dos jovens de cobrirem as coisas que aconteciam no bairro e poder colocar na rádio escolar. Depois a gente percebeu que existia muita coisa para ser contada, fora da redoma das paredes da escola e da comunidade, mas na cidade. Levar os alunos além de aprender, ter também uma função social, que é divulgar o que aconteceu num evento que o outro não pode ir, tratar a informação, e levar para outros. Aí quem tinha um projeto de jornal comunitário, por exemplo, viu que metodologia do Imprensa Jovem era bacana e decidiu seguir. O outro fala assim: 'Eu fazia vídeos de reportagem na sala de aula, então vou seguir' e assim por diante. Hoje, nos passeios realizados pelas escolas os jovens já usam um pouco da metodologia do Imprensa Jovem, já saem com o espírito de investigação. Ele não vai ao lugar só para olhar, mas leva o celular, a máquina fotográfica e vai registrar. Depois ele tem o blog da escola e repercute. (Carlos Lima)

⁴⁹ O professor Ismar de Oliveira Soares foi um dos debatedores presentes durante a segunda audiência promovida na Câmara Municipal. A pesquisadora também esteve presente no dia para colaborar com a discussão.

A partir da divulgação do Imprensa Jovem, uma professora da rede municipal soube da iniciativa e propôs ao programa a criação de outra iniciativa, que utilizasse o audiovisual. Isso porque a escola já estava desenvolvendo um projeto com os alunos surdos nesta perspectiva. Os estudantes realizavam a cobertura dos eventos locais, faziam as comunicações em Libras e disponibilizavam no blog da escola, tendo em vista que não tinham condições de trabalhar com rádio. A partir desta experiência, foi consolidado também o projeto Nas Ondas do Vídeo.

De acordo com Carlos Lima, a proposta do programa é atender as demandas que vão surgindo das próprias escolas, a partir de suas necessidades e realidades locais.

- Os professores já faziam educomunicação nas suas escolas de diferentes formas, mas eram ações incipientes que, na verdade, precisavam e precisam até hoje de serem alçadas por um programa maior que vai poder assessorar estas pessoas. (Carlos Lima)

Desta forma, o programa tem promovido e incentivado a implementação de projetos em diversos suportes midiáticos. Com a Portaria Nº 5.792 (de 15 de dezembro de 2009)⁵⁰ foram definidas as normas complementares e procedimentos para o desenvolvimento do Programa nas Ondas do Rádio nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI); Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs); Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs); Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs).

A partir da portaria, o programa ganhou reforço e recursos para fortalecer as ações que vinham sendo desenvolvidas e ampliar outras iniciativas. A portaria estabeleceu as seguintes estratégias para efetivar o programa na rede municipal:

- I - Incentivo à elaboração de projetos educacionais nas Unidades Educacionais que envolvam a linguagem impressa (jornal, mural, jornal comunitário, fotografia, fanzine, história em quadrinhos), radiofônica (rádios escolares), audiovisuais (cinema, vídeo) e digitais (blog, *podcast*), além de outras formas de comunicação que atendam a evolução tecnológica;
- II - Formação dos participantes do programa, por meio de cursos e formação continuada envolvendo professores, alunos e funcionários de cada Unidade Educacional;

⁵⁰ A portaria está disponível em:

<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15122009P%20057922009SME%20&secc=29&depto=0&descr_tipo=PORTARIA>

III - Produção de material didático e demais recursos utilizados e produzidos nos cursos e formação continuada.

O documento enfatiza que a proposta educ comunicativa do programa, ao apontar que os principais objetivos são:

- I - Promover o protagonismo infanto-juvenil por meio das tecnologias da informação e da comunicação;
- II - Contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e escritora e das expressões comunicativas dos alunos;
- III - Possibilitar o desenvolvimento da expressão comunicativa;
- IV - Contribuir para a integração entre professores, alunos e comunidade.

A partir deste direcionamento, as escolas interessadas em aderir ao programa elaboraram seus projetos como parte integrante do projeto político pedagógico, apresentando suas propostas de atividades, que podem ser desenvolvidas dentro do horário regular de aulas ou em ampliação ao tempo de permanência do aluno na escola, nas suas várias especificidades e linguagens: rádio escolar, jornal mural, jornal comunitário, fotografia, cinema e vídeo; blog, *podcast*. Estes projetos são avaliados pelo supervisor de ensino responsável pela escola e depois é encaminhado à coordenação do programa, para o acompanhamento. O professor responsável pelo projeto é remunerado a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX, nos termos da legislação vigente. Em 2011, foram realizados mais de 300 projetos na rede municipal com estas propostas.

Os projetos recebem suporte técnico e orientação da equipe de profissionais especializados em educomunicação contratados pela Secretaria Municipal de Educação⁵¹. Desde 2010, o programa passou a oferecer cursos de formação para a rede escolar. O primeiro foi o “Aprender e Comunicar”, direcionado aos professores que queriam desenvolver projetos com mídias. Além deste, são oferecidos também os cursos: Imprensa Jovem – Criando agência de notícia; Jornal Mural; Jornal Mural Literário; Nas Ondas do Vídeo; Implementando uma rádio escolar; Blog Educomunicativo; Agente Cultural; Mestre de Cerimônia Juvenil, e Gestão de projetos educ comunicativos. O programa tem uma capacidade de atendimento de 1000 vagas/ano presenciais - são realizados entre 30 a 40 cursos por

⁵¹ Em 2013, com a mudança da gestão municipal, o programa permaneceu suspenso até o fim do primeiro semestre, aguardando novas orientações e propostas da Secretaria Municipal de Educação.

Diretoria Regional de Ensino (DRE) a cada ano - e a tendência é ampliar para 1500 a partir de plataforma de educação a distância.

Em 2012, o programa ofereceu o primeiro curso à distância, chamado “Produção de Projetos Educomunicativos”, com 30 horas de duração. O curso tem como objetivo instrumentalizar o educador para formatação de projetos educomunicativos (Rádio Escolar, Produção de Vídeo, Jornal Mural e Comunitário, Imprensa Jovem e outros)⁵².

Os cursos do Programa Nas Ondas do Rádio são voltados para toda a comunidade escolar, como diretor, supervisor, auxiliar técnico, inspetor de alunos, professores de qualquer área, independente da área que atua. A ideia é contagiar toda a escola com a proposta da educomunicação e que os participantes possam perceber de que forma trabalhar com este conceito no seu dia-a-dia.

- A educomunicação não é só para um grupo, mas para todos. É um facilitador da gestão da comunicação e na escola você tem vários atores. Você não pode segregar. Se for um supervisor, por exemplo, ela passa a entender mais os nossos projetos e aí ele pode assessorar as escolas que ele acompanha, orientando, dando informação e incentivando para que elas façam esta parte da educomunicação. Já o diretor da escola, embora seja um cargo administrativo, é uma pessoa essencial, pois, se ele não quiser fazer algo na escola, pode barrar qualquer projeto. (Carlos Lima)

Além das formações, as escolas também são acompanhadas pela equipe técnica, que faz um assessoramento direto, a fim de orientar e apresentar respostas às necessidades das escolas. Desta forma, a equipe tem condições de, por exemplo, promover workshops rápidos ou novos cursos. “Na medida em que a rede apresenta demandas é que a gente vai aprimorando e criando novos cursos para poder capacitar ainda mais”, destaca Carlos Lima.

Na avaliação do coordenador do Programa Nas Ondas do Rádio, os professores têm encontrado ainda dificuldades em realizar os projetos educomunicativos nas suas escolas, tendo em vista a falta de apoio da comunidade escolar, seja pela falta de conhecimento da proposta, seja pela dificuldade em lidar com a possibilidade de seus alunos se expressarem livremente.

- Quando você lida com comunicação estabelece um elo de parceria com o aluno e oferece o espaço para que ele tenha o direito e o poder de comunicação. E isso incomoda muito os professores. E o comunicar não é só dizer palavras, mas, às vezes, são todas as questões que envolvem o comportamento daquele adolescente. E isso não soa muito bem para os professores. Há também a dificuldade de compreensão das pessoas. Não é que os professores são retrógrados, mas é porque eles não tiveram acesso à informação. O preconceito existe por falta de conhecimento. (Carlos Lima)

⁵² O curso pode ser acessado em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ondas/ead/Default.aspx>>

Apesar dos desafios enfrentados pelos professores, o programa tem recebido diversos relatos das escolas a respeito dos resultados alcançados junto aos alunos, principalmente em relação à mudança de comportamento.

- Se este aluno era tímido, retraído, para baixo, se tornou uma pessoa mais feliz e satisfeita dentro da escola porque o projeto proporcionou um momento dele ser diferente na escola. Tem outros casos de alguns alunos que eram bagunceiros demais, tinham muita energia, e encontraram nos projetos, principalmente de rádio, uma possibilidade de serem mais responsáveis. O aluno que participa do projeto sai bem melhor preparado. Este aluno pode ter certeza de que vai estar milhares de anos à frente dos outros em projetos de primeiro emprego, pois ele vivencia experiências de trabalhar em grupo, de usar a tecnologia, de escrever e reescrever, de pesquisar, de trabalhar com questões éticas, de respeito humano, de ampliar o seu raio de conhecimento. Ele vai ter acesso a conhecimentos em sala de aula, diferente do que viu com o professor. (Carlos Lima)

Outros resultados são observados também nas próprias escolas participantes. Os projetos de rádio, principalmente, têm conseguido promover uma cultura de paz junto aos alunos, diminuindo a violência escolar, assim como colaborado com o processo de ensino-aprendizagem.

- Se todas as escolas tivessem um projeto de educomunicação, nós poderíamos ter reduções gigantescas em alunos com dificuldades de aprendizagem. A escola ganha muito com a educomunicação. Mesmo sendo um projeto, muitas vezes, ele consegue fazer uma onda mágica que acaba chocando com colegas de outras áreas e acabam se identificando. O papel da educomunicação também é dizer para a escola de que ela tem um elo para unir o que é desunido. Ela apresenta soluções para escola de gestão de comunicação e tira a escola do estado de shopping center, ou seja, cada um na sua lojinha, para um estado de barracão de escola de samba, onde todo mundo trabalha junto. (Carlos Lima)

O Programa Nas Ondas do Rádio oferece ainda aos interessados uma midiateca⁵³ que disponibiliza o acervo de conteúdo em vários formatos midiáticos, links de sites, documentos, entre outros, como apoio na formação e desenvolvimento dos projetos.

3.4.1.3 - Nas Ondas do Rádio e a jornada ampliada

A partir de 2011, o Programa Nas Ondas do Rádio passou a fazer parte também do Programa Ampliar (portaria 2750/11)⁵⁴, criado pela Secretaria Municipal da Educação para ampliação dos tempos e espaços de aprendizado dos alunos das escolas de Ensino Fundamental, garantindo permanência na escola para até sete horas diárias.

⁵³ O material pode ser acessado em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ondas/Anonimo/midiateca.aspx?PageView=Shared>>. Há ainda o blog do programa: <http://blogandonasondasdoradio.blogspot.com/>

⁵⁴ A portaria pode ser acessada em:

<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=28052011P%20027502011SME>

De acordo com a portaria, o Programa “Ampliar” é constituído de atividades curriculares de caráter educacional envolvendo, com prioridade, atividades de recuperação de aprendizagem, bem como atividades de cunho social, esportivo ou cultural, articuladas ao Projeto Pedagógico da escola.

No Programa Ampliar, os projetos educacionais se tornam uma oportunidade para promover a educação integral junto aos alunos da rede municipal de São Paulo, com recursos específicos para as ações e a dedicação de um professor. As escolas fazem a compra do equipamento, caso necessário, para a rádio, por exemplo, por meio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e o PTRF (Programa de Transferência de Recursos Financeiros).

Para o coordenador do programa Nas Ondas do Rádio, as atividades desenvolvidas na jornada ampliada se tornam espaços interessantes para se motivar os alunos, principalmente com dificuldades de aprendizagem, a fim de que possam se encontrar com o conhecimento, com a sua capacidade comunicativa e na sua forma de expressão criativa.

De acordo com Carlos Lima, não há, atualmente, uma ligação direta do Nas Ondas do Rádio com o Programa Mais Educação, que também atua na proposta de indutor da educação integral. Em 2011, 21 escolas municipais de São Paulo (SP) desenvolveram atividades no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, no Mais Educação⁵⁵.

Na avaliação do coordenador, a pouca adesão das escolas do município de São Paulo ao macrocampo pode ter ocorrido justamente pelo fato de já existir a iniciativa do Nas Ondas do Rádio, o que já supre as necessidades e demandas das escolas na proposta da educomunicação.

- Em tese é mais fácil você aderir a um projeto de educomunicação aqui, da própria cidade, do que você ter que lidar com a burocracia toda de uma iniciativa do governo federal. Alguns diretores me falaram isto. Que é muito papel, muita complicação e as pessoas desistem. (Carlos Lima)

3.4.2 - Educomunicação no Estado do Mato Grosso

A partir da experiência realizada em São Paulo com o projeto Educom.Rádio, o Núcleo de Comunicação e Educação expandiu esta proposta de ação para outros lugares do Brasil. Nascia assim, em 2003, o Educom.Rádio Centro-Oeste, realizado pela USP em parceria com

⁵⁵ O coordenador do Programa Nas Ondas do Rádio não tinha informações a respeito das escolas que participavam do Mais Educação em São Paulo e se estas participavam também do Programa Nas Ondas do Rádio. A pesquisadora disponibilizou, após a entrevista, a listagem com o contato das escolas para o coordenador, que ficou de estabelecer um contato mais próximo com as mesmas. Também foi disponibilizado o caderno pedagógico do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” à coordenação do programa, que poderá repassar a todas as escolas que desenvolvem projetos educacionais.

o Ministério da Educação (por meio da Secretaria de Educação a Distância e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica), Unesco e Secretarias de Educação dos Estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul⁵⁶. A proposta foi levar o conceito da educomunicação, a partir do uso da linguagem radiofônica, aos espaços educativos de 70 escolas (20 em Mato Grosso, 20 no Mato Grosso do Sul e 30 em Goiás) do Ensino Médio da região Centro-Oeste, incluindo-se centros educacionais indígenas e quilombolas. O projeto foi realizado até 2006.

O projeto Educom.Rádio Centro-Oeste entregou um laboratório de rádio para cada escola participante. No kit Educom constavam uma mesa de áudio com oito canais, duas caixas de som receptoras, antena, transmissor de frequência modulada - entre 220 e 270 megahertz -, dois microfones, dois gravadores de mão, um toca-CD e toca-fitas duplo.

De acordo com Moreira (2007), entre os objetivos do projeto estava oferecer subsídios teóricos para a compreensão dos processos comunicativos na sociedade da informação; formar profissionais de educação, alunos e comunidade, para o uso da linguagem radiofônica na escola, ampliando as habilidades de expressão dos participantes; propiciar aos participantes do projeto habilidades voltadas para o campo do planejamento, implementação e avaliação de projetos educacionais através do uso da linguagem radiofônica.

O Educom.Rádio Centro-Oeste promoveu uma formação presencial e a distância para 155 professores e equipe técnico-pedagógica das secretarias num total de 180 horas para os docentes e 264 horas para a equipe de técnicos da Secretarias de Educação. Foram realizados três seminários simultaneamente em Cuiabá (MT), em Campo Grande (MS) e em Goiânia (GO). As atividades à distância foram realizadas num ambiente virtual de aprendizagem específico para o projeto e o NCE instalou uma linha telefônica 0800 para promover o diálogo entre os participantes.

Entre os temas trabalhados na formação estavam: Educomunicação e suas linguagens; Pedagogia da linguagem radiofônica; Planejamento da educomunicação em espaços educativos; e Projetos de educomunicação com o uso da linguagem radiofônica.

Cada escola participante recebeu ainda duas visitas técnico-pedagógicas. Essas visitas técnicas foram realizadas por um técnico da Secretaria de Estado de Educação e um capacitador da equipe do NCE. A primeira visita teve como objetivo discutir e aprofundar a fundamentação teórica e, a segunda, foi promovida durante a entrega dos estúdios radiofônicos. De acordo com dados do Ministério da Educação, indiretamente, 2,8 mil estudantes e 420 membros das comunidades escolares foram atingidos pelo projeto.

⁵⁶ O convênio teve um valor de R\$ 666,3 mil.

Segundo Moreira (2007), constatou-se que, a partir do projeto, houve uma influência positiva na formação desses jovens e na sociabilização deles na comunidade escolar.

Pode-se perceber também que eles passaram a dominar o uso da linguagem radiofônica e das técnicas de radiodifusão. Desta forma o projeto Educom.Rádio permitiu aos educadores, comunicadores e outros agentes sociais que promovessem e ampliassem, em seus espaços, ecossistemas comunicativos abertos e criativos, capazes de garantir a democracia das relações e a eficiência na condução de seus fluxos de informação, tendo como meta o exercício pleno da democracia. (MOREIRA, 2007, p.11)

Um dos fatos que marcou o processo de formação dos professores e alunos envolvidos com o Educom.Rádio foi a cobertura radiofônica da 56ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, ocorrida em julho de 2004. Após a SBPC, o Educom.Rádio em Mato Grosso continuou ganhando visibilidade ao participar de eventos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado, entre eles se destacam a Feira Sul-Americana do Livro nos anos de 2005 e 2006, e a Semana Nacional de Ciências e Tecnologias.

3.4.2.1 - Educomunicação na legislação estadual e no projeto prático

A partir do fomento à educomunicação na região, novas iniciativas foram realizadas para garantir a continuidade das ações. Em 10/06/08 foi sancionada e publicada no diário oficial do Estado de Mato Grosso a Lei Estadual nº 8.889/08, de autoria do deputado estadual Alexandre Cesar, dispondo sobre a implantação do programa “Rádio Escola Independente” na Rede Estadual de Ensino. A proposta da lei era estabelecer miniestações de rádio, em cada unidade escolar, para o desenvolvimento de atividades educacionais junto aos alunos.

De acordo com a legislação, o programa traria diversos benefícios aos estudantes, como o desenvolvimento da criatividade e do senso de responsabilidade; a exploração das potencialidades pedagógicas do rádio para a difusão de conteúdos escolares; a promoção da educação ambiental na escola de forma interdisciplinar; a contribuição para a formação do jovem e o estímulo ao exercício da cidadania; o combate à violência e o favorecimento à cultura de paz no ambiente escolar.

A iniciativa previa que a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) atuasse de forma integrada com a direção das escolas, grêmios estudantis e entidades interessadas para o funcionamento das rádios. O dispositivo também sugeria que o governo celebrasse parcerias com municípios, ONGs e empresas privadas, mediante instrumentos específicos previstos na legislação vigente. Já as despesas para a implantação do programa Rádio Escola, deveriam estar previstas no orçamento, com dotações financeiras próprias.

Na avaliação da coordenadora local, Albimarcia das Neves Espíndola⁵⁷, o projeto de lei veio fortalecer as ações de rádio que estavam sendo desenvolvidas no Estado, mas o programa “Rádio Escola Independente” não foi implementado conforme previsto.

No entanto, o Estado continua fomentando as iniciativas por meio do Projeto Educomunicação, a partir da experiência com o Educom.Rádio Centro-Oeste, realizada desde 2005. Entre os objetivos do projeto estão:

- I - Oportunizar aos alunos a abordagem de temas sociais atuais, de forma crítica, utilizando recursos da comunicação;
- II - Desenvolver pesquisas sobre diversos assuntos, através de entrevistas, fotografia, filmagem, registrando tudo aquilo que consideram interessante para depois editarem os filmes, montarem jornais, panfletos educativos, fazendo da aprendizagem um recurso para difundir o conhecimento adquirido;
- III - Promover o acesso democrático dos cidadãos à produção e difusão da informação; identificar como o mundo é editado nos meios; facilitar o processo ensino-aprendizado através do uso criativo dos meios de comunicação;
- IV - Promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade educativa.

Nos anos de 2007, 2008 e 2009 a secretaria realizou, em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), encontros de formação com os professores das escolas que haviam recebido o kit Educom. Atualmente, o projeto é realizado em 16 municípios (Alta Floresta, Barra dos Bugres, Barra dos Garças, Cáceres, Colniza, Confresa, Cuiabá, General Carneiro, Guarantã do Norte, Lucas do Rio Verde, Rondonópolis, Santo Antonio do Leverger, São Felix do Araguaia, Tangará da Serra, Várzea Grande e Vila Bela S. Trindade) atendendo 23 escolas estaduais.

A partir de um levantamento realizado em 2011 pela Coordenadoria de Projetos Educativos, da Secretaria Estadual de Educação, destas 23 escolas, 21 desenvolviam atividades de rádio (no entanto uma estava com os equipamentos desinstalados), uma tinha atividade de jornal e uma não deu retorno. Outro aspecto interessante identificado no levantamento é que, das 22 escolas que responderam à pesquisa, 17 professores responsáveis pelo projeto de rádio são da área de Letras. Há ainda professores de Artes (1), Ciências (1), Biologia (1) e Ensino Médio (1).

⁵⁷ Entrevista concedida à pesquisadora em maio de 2011.

Além disso, no levantamento, foi possível identificar também que praticamente metade dos professores responsáveis pelo projeto nas escolas não foi ainda capacitado, tendo em vista as mudanças das equipes nas unidades escolares. Por isto, a Secretaria pretendia retomar as formações. Segundo a coordenadora, em 2011, foi iniciada uma nova conversa entre a Secretaria de Estado de Educação e a Coordenadoria do Departamento de Comunicação da UFMT para capacitação, acompanhamento e orientação dos projetos pelos alunos do curso como estágio.

De acordo com a coordenadora, muitas escolas estão solicitando à Secretaria a indicação de um professor dedicado ao projeto de rádio e que seja efetivo, para que as ações aconteçam de fato. Para que possa atender a esta solicitação, a Coordenadoria pediu a todas as escolas o envio dos projetos que estão sendo desenvolvidos, a fim de identificar as propostas de ação. Abaixo, apresentamos um exemplo de plano de ação realizado pela EE Professor Heliodoro Capistrano da Silva para o ano de 2011. O projeto, que continua sendo chamado de Educom.rádio, está incorporado ao plano político-pedagógico da escola, na área do conhecimento: Linguagem e Códigos.

3.4.3 - Educomunicação nas políticas nacionais de educação ambiental

A educomunicação tem adentrado também as políticas públicas de outras áreas, não necessariamente ligadas às Secretarias de Municipais e Estaduais de Educação ou ao Ministério da Educação. A gestão pública responsável por projetos na área de meio ambiente também tem se mostrado interessada na proposta da educomunicação. Um exemplo é o próprio Ministério do Meio Ambiente, por meio do Departamento de Educação Ambiental.

O Ministério promoveu, por exemplo, outubro de 2004 em Brasília a I Oficina de Comunicação e Educação Ambiental. As discussões e encaminhamentos desta oficina apontaram para a construção aberta e participativa, entre governo e sociedade, de um programa de comunicação ambiental na perspectiva da educomunicação.

O documento técnico sobre o programa, lançado em 2005, já apontava que:

Uma proposta do Programa de Educomunicação Socioambiental não responde a todas as necessidades de construção de uma política de comunicação ambiental. Mas corresponde à dimensão pedagógica dos processos comunicativos associados à questão ambiental que, na perspectiva do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), se quer presente como competência e conteúdos de todos os canais de comunicação no país.

Os princípios norteadores do Programa de Educomunicação Socioambiental estabelecidos foram: a) Dialogismo e Interatividade; b) Transversalidade e Intermediaticidade; c) Encontro e Integração; d) Proteção e Valorização do Conhecimento Tradicional e Popular; e) Acessibilidade e Democratização.

De acordo com Renata Maranhão (2011),⁵⁸ gerente de projetos do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, o papel da educomunicação no campo da educação ambiental é: promover a formação de educadores para atuação em coletivos e estruturas educadoras; possibilitar à totalidade da população o acesso a informação socioambiental, qualificada pelos educadores; e mobilizar a produção interativa de conteúdos para a mídia massiva. “A comunicação ambiental do ProNEA não poderia ser outra senão a educomunicação”, acredita Maranhão.

São estas diretrizes que norteiam as ações de educação ambiental. Em 23 de março de 2010, o Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama), publicou uma resolução (n. 422)⁵⁹, afirmando que: “Considerando a educomunicação como campo de intervenção social que visa promover o acesso democrático dos cidadãos à produção e à difusão da informação, envolvendo a ação comunicativa no espaço educativo formal ou não formal e considerando a necessidade de garantir que as políticas de meio ambiente abordem a Educação Ambiental em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental e o ProNEA resolve estabelecer diretrizes para conteúdos e procedimentos em ações, projetos, campanhas e programas de informação, comunicação e educação ambiental no âmbito da educação formal e não-formal, realizadas por instituições públicas, privadas e da sociedade civil”.

Assim, no Art. 2º, em que apresenta as diretrizes das campanhas, projetos de comunicação e educação ambiental, o documento afirma que a abordagem destas iniciativas deve, entre outras ações, promover a educomunicação, propiciando a construção, a gestão e a difusão do conhecimento a partir das experiências da realidade socioambiental de cada local.

Desta forma, o Programa 2045, de Licenciamento e Qualidade Ambiental, por exemplo, que tem como objetivo promover a educação ambiental integrada às políticas e programas socioambientais, contribuindo para construção de sociedades sustentáveis, entre as estratégias desenvolvidas está o desenvolvimento de processos de formação e de educomunicação por meio de programas e projetos, oficinas, cursos (presenciais e à distância), seminários e outros

⁵⁸ Apresentação realizada durante o Encontro Paralelo de Educomunicação no Fórum de Educação Ambiental, realizado em março de 2011, em Salvador (BA), do qual a pesquisadora fez parte como mediadora.

⁵⁹ O documento está disponível em:

<ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpseesp/bibliote/informe_eletronico/2010/iels.mar.10/Iels56/U_RS-MMA-CONAMA-422_230310.pdf>

espaços com finalidade de capacitação e formação de educadores ambientais, lideranças comunitárias e gestores públicos, com vistas ao planejamento, gestão e implementação de ações de educação ambiental.

Como parte da estratégia nacional de comunicação e educação ambiental no Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), por exemplo, a diretriz 5 estabeleceu: “Qualificar e ampliar a abordagem da mídia com relação às Unidades de Conservação (UCs) e estimular a ampliação de processos educomunicativos relacionados com a temática”. Para alcançar este objetivo, entre as ações previstas, estão: incentivar a produção de materiais; produzir de vídeos, jornais e boletins; realizar rodas de conversa e produzir programas de rádio.

Há ainda ações no Programa Nacional de Educação Ambiental e Agricultura Familiar, que visam fomentar as boas práticas por meio da produção e disseminação das experiências em vídeos, além de apoio a editais para registro de experiências em diversas linguagens.

Já o Circuito Tela Verde⁶⁰, em 2012, teve uma nova proposta no momento da seleção dos vídeos produzidos sobre a temática. No edital, foi incentivada a produção dos vídeos, além de ser solicitado um relato sobre a produção dos vídeos estimulando processos educomunicativos. Outro edital foi de Curtas de Animação de 1 minuto e games sobre resíduos sólidos em parceria com o Ministério da Cultura.

O Brasil conta com diversos mecanismos de participação popular no sentido de definir estratégias ou ações para as políticas públicas. Uma destas formas de participação são as conferências, ou seja, grandes fóruns organizados, nos quais os diversos segmentos da sociedade debatem, avaliam e propõem políticas públicas referentes aos temas discutidos.

As conferências são sempre convocadas pelo poder público, por meio de um decreto e organizadas, a partir de então, em conjunto com a sociedade civil, por meio de Comissões Organizadoras. Elas acontecem em diferentes etapas: municipais, estaduais e a nacional.

3.4.3.1 - Educomunicação nas Conferências Infanto-juvenis pelo Meio Ambiente

A educomunicação, por suas características em promover espaços de diálogo e participativos, foi inserida como parte estratégica do processo de engajamento dos adolescentes nas Conferências Infantojuvenis pelo Meio Ambiente. A conferência é uma das ações previstas para a promoção da educação ambiental, no âmbito do Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério do Meio Ambiente.

⁶⁰ Informações disponíveis em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/educomunicacao/circuito-tela-verde>>

Ela acontece em quatro fases, uma local, uma regional, uma estadual e a nacional, que é a conferência em si. A fase local acontece dentro das escolas e seleciona os alunos que participarão da próxima fase, que é de responsabilidade dos Núcleos Regionais de Educação. Cada núcleo seleciona um projeto para a fase estadual, que selecionará dentre eles 27 para a fase nacional.

A I Conferência foi realizada no país em 2003. Na ocasião, foram organizados grupos de trabalho com o objetivo de trabalhar os cinco projetos em diferentes linguagens por meio das técnicas da educomunicação (vídeo, rádio e jornal) e também apresentação em *powerpoint* e a elaboração da Carta dos Jovens para um Brasil Sustentável. Essas ferramentas também visavam a livre expressão dos delegados sobre a Conferência e sobre as questões ambientais.

De acordo com o relatório final⁶¹ da Conferência, “por meio de metodologias participativas e dinâmicas e de instrumentos de educomunicação, as propostas contidas no Documento Base foram priorizadas e estas foram qualificadas, servindo de referência para a construção da Carta ‘Jovens Cuidando do Brasil’, além de diversos produtos de mídia”.

O mesmo processo foi realizado nas duas conferências seguintes. Na II Conferência Nacional Infantojuvenil⁶² pelo Meio Ambiente, realizada em abril de 2006, no município de Luizânia (GO), entorno de Brasília. Em continuidade aos eventos realizados nos estados, foram produzidos materiais de educomunicação e elaborada a Carta das Responsabilidades.

Os adolescentes puderam participar de oficinas de rádio, jornal e publicidade como processos educativos que visam a apropriação das linguagens e a produção democrática de produtos de comunicação, bem como a recepção crítica e consciente das mensagens dos meios de comunicação de massa. A oficina de rádio, por exemplo, contou com o envolvimento de 130 participantes. Nessa oficina os delegados vivenciaram todas as etapas de produção de um programa de rádio e produziram vinhetas e foram orientados a, depois da conferência, disseminarem na escola as produções feitas sobre a temática e até mesmo procurar na cidade uma emissora para oferecer um projeto de educomunicação em rádio comprometido com questões de meio ambiente da comunidade.

Na III Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, promovida também em Luizânia, em 2009, o material didático enviado às escolas, durante a fase de preparação, trouxe um novo desafio às escolas, com a proposta de realizarem projetos de pesquisa sobre os subtemas da Conferência, e apresentou o conceito de educomunicação “oferecendo, assim,

⁶¹ O relatório final da I Conferência está disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9913&Itemid=>

⁶² O relatório final da II Conferência pode está disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9914&Itemid=>

a possibilidade dos jovens ampliarem a criatividade e os meios de expressão como ferramentas poderosas de intervenção direta na sua realidade cotidiana”⁶³.

Durante a Conferência Nacional, mais uma vez foram produzidos materiais de educomunicação - fanzine, spots de rádio e cartazes produzidos - e elaborada a Carta das Responsabilidades para o Enfrentamento das Mudanças Ambientais Globais, a qual apresenta os compromissos e propostas dos adolescentes.

A IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente será realizada de 25 a 29 de novembro de 2013 e terá como tema “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis”.

3.4.4 - Educomunicação nas políticas sobre juventude

3.4.4.1 - Educomunicação na Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente

Mas não é somente a educação ambiental que tem engajado os adolescentes nas discussões. Outra Conferência que também incorporou a educomunicação como parte de sua proposta de participação juvenil foram as Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizadas a cada dois anos. Desde 2005 os adolescentes vêm participando como delegados oficiais, com direito a voz e voto, em todas as etapas: municipal, estadual e nacional. Ou seja, os adolescentes opinam sobre o que está sendo discutido e fazem propostas que serão votadas em plenária, e se aprovadas, são incluídas no documento final da Conferência.

Em 2012, pela primeira vez, as crianças e adolescentes fizeram parte de todas as comissões organizadoras das conferências regionais, ou seja, não apenas participaram das discussões, mas também da construção metodológica das conferências. Além disso, todas as conferências estaduais e também a nacional contaram com diversos adolescentes envolvidos na cobertura educ comunicativa das atividades. Cerca de 18 integrantes de cada Estado participaram de oficinas de formação com a equipe de educadores da ONG Viração Educomunicação sobre planejamento e linguagens texto, áudio, vídeo e fotografia, para fazerem as coberturas dos encontros. Foram produzidos nas conferências jornais mural, televisão de bolso, fanzine, programetes de rádio, exposição e site/blog, entre outras mídias.

⁶³ Dados do relatório final da III Conferência estão disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9916&Itemid=>

Cerca de 50 adolescentes foram também selecionados para a 9ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizada em Brasília, no período de 11 a 14 de julho de 2012⁶⁴.

Em material referente à Conferência⁶⁵, inclusive, foi dado destaque à proposta educ comunicativa, enfatizando que:

A cobertura educ comunicativa visa promover uma reflexão socioeducativa de formação e mobilização de crianças e adolescentes – para, pelo e com eles – que passa pelas discussões sobre democracia, direitos sociais do cidadão, educação para a paz e de solidariedade entre os povos. Ou seja, constrói uma comunicação fundamentada entre princípios e valores humanistas.

Nesse sentido, as crianças e os adolescentes serão protagonistas da cobertura e apresentarão ao mundo suas opiniões sobre os temas abordados nas conferências. Aprenderão a fazer o planejamento de uma cobertura, a levantar dados para suas produções, a debater suas opiniões, a perceber a importância dos momentos de escuta, a se comunicar com as pessoas, principalmente as que não estarão nos eventos, pensando em como mobilizá-las.

A possibilidade de trabalhar com a Educomunicação abre espaço para a criação e fortalecimento de vínculos entre eles, não apenas no momento da cobertura, mas na escola e na comunidade. Cria, divulga e fortalece o direito à comunicação que também dá acesso a todos os demais. Vai além da já reconhecida liberdade de expressão: é também o direito de todas as pessoas de ter acesso aos meios de produção e difusão da informação, de ter condições técnicas e materiais para produzir e veicular essas produções e de ter o conhecimento necessário para que sua relação com esses meios ocorra de maneira autônoma.

3.4.4.2 - Educomunicação na Conferência Nacional de Juventude

Um marco importante para a consolidação da educ comunicação no país foi conquistado em dezembro de 2011, durante a 2ª Conferência Nacional de Juventude⁶⁶, promovida em Brasília, que reuniu 1350 delegados eleitos e mais de 2.200 participantes.

Entre as 26 propostas aprovadas na Conferência destacam-se algumas que abordam a questão da comunicação e da educ comunicação. No eixo 1, Desenvolvimento Integral, por exemplo, a Proposta 6 trata da criação e implementação do Plano Nacional de Comunicação e Juventude que contemple a:

Criação e ampliação de Centros de Comunicação Popular, Telecentros, pontos de acesso público e o fomento da produção de mídias alternativas como: programas de rádio, TV, mídias impressas, rádios escolares e comunitárias, internet etc., com

⁶⁴ Neste ano, a proposta foi debater a Política Nacional e o Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que passou por consulta pública em 2011 e está em fase de finalização pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Em 2009, foram estabelecidas 68 diretrizes, princípios e objetivos para o Plano. Coube à Conferência mobilizar ainda mais os grupos que constituem o sistema de garantia de direitos e a população em geral para definir as metas para mobilização, implementação e monitoramento da Política e do Plano Decenal.

⁶⁵ Informações sobre a Conferência estão disponíveis no site oficial: <<http://www.direitosdacrianca.org.br>>

⁶⁶ O site oficial da conferência foi: <<http://www.juventude.gov.br/conferencia/>>

prioridade para os/as jovens como proponentes e produtores, incentivando preferencialmente mídias produzidas a partir da metodologia de educomunicação, garantindo a expansão do acesso e a inclusão digital no campo e na cidade, ampliando o sinal de internet (banda larga) e telefonia, valorizando a cultura regional e garantindo a formação de educadores da rede pública para tratar dessa questão nas escolas e universidade⁶⁷.

Já no documento “Para Desenvolver o Brasil”⁶⁸, o direito à comunicação também se faz presente entre as recomendações que os jovens presentes na Conferência fazem à elaboração da política de juventude do país:

- Democratizar os meios de comunicação, garantindo o amplo acesso à informação e aos meios de comunicação (internet, rádio, TV, jornais e Imprensa Oficial e audiovisual com participação obrigatória das produções independentes, com abertura de editais em apoio à produção artística.
- Reformar lei de direitos autorais sob a ótica de que o conhecimento é livre: sendo assim, incentivar a utilização de licenças *creative commons* sob a égide de uma filosofia garantindo o uso, sem fins lucrativos, de produções intelectuais.
- Estabelecer cotas de exibição e programação de 50% para a produção cultural brasileira, sendo 15% produção independente e 20% produção regional em todos os meios de comunicação (TV aberta e paga, rádios e cinemas).
- Criar um novo marco regulatório das comunicações que garanta o controle social sobre as políticas públicas na área, assegurando conselhos de comunicação em todas as esferas e que esses garantam respeito aos direitos humanos com conteúdos não discriminatórios, não machistas e não racistas nas veiculações midiáticas e criação de regras para a concessão de outorgas.
- Garantir o direito à liberdade de expressão e ao livre acesso à informação e comunicação, previstos na constituição Federal, no uso das mídias, assegurando a pluralidade de ideias e opiniões dos diferentes grupos sociais e culturais.
- Promover mecanismos institucionais de democratização da distribuição e de aplicação de verbas públicas em publicidade de ações governamentais em rádios e Tvs comunitárias, bem como a instrumentalização de fundos permanentes de financiamento das atividades de comunicação comunitária e com finalidade social, bem como a reformulação da lei 9.612/98, garantido a ampliação da potência

⁶⁷ Documento final das propostas da Conferência disponível em:

<<http://www.juventude.gov.br/conferencia/resolucoes-finais/propostas-finais>>

⁶⁸ O documento está disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conferencia/resolucoes-finais/para-desenvolver-o-brasil>>

permitida para rádios comunitárias, maior agilidade no processo de concessão descriminalização com anistia e devolução dos equipamentos apreendidos.

- Aperfeiçoar, implementar e garantir a efetivação do controle social em todas as etapas de consolidação do Programa Nacional de Banda Larga (PNBL) – na ótica dos direitos humanos de comunicação e informação – assegurando: a superação das atuais limitações, o acesso gratuito para todas as cidades e áreas rurais, independentemente de densidade demográfica e o aproveitamento das redes de cabo de fibra ótica já instaladas para a transmissão de dados, imagens e sons, assim como o aproveitamento dos equipamentos de alta velocidade que viabilizarão conexão com redes nacionais de telecomunicação e demais redes no Brasil e no mundo.

No final, a plenária aprovou ainda a moção de repúdio “Contra o fim da classificação indicativa na TV. O Estado deve proteger nossas crianças, adolescentes e jovens”.

3.5 - A educomunicação no diálogo sobre a educação integral na formação de crianças e adolescentes

Diante deste cenário apresentado, é possível perceber que a educomunicação tem ganhado algum espaço em programas e políticas públicas em diversos âmbitos e níveis. Vale, portanto, um olhar atento nosso para a proposta de educação integral, a qual esta pesquisa se atém.

O Texto de Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral aponta que: “Instituir o debate para construir uma proposta de Educação Integral, representa o convite para a criação de estratégias que assegurem às crianças, aos adolescentes e aos jovens o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática”.

Com base neste trecho do texto produzido pelo MEC, e tendo em vista a proposta da educomunicação de promoção de uma nova relação entre tecnologia e educação, desponta-se um espaço a ser ocupado pelas práticas educacionais no âmbito da educação formal.

É evidente as sinergias e aproximações entre os conceitos de educomunicação e de educação integral. Isto porque a educomunicação – vista como uma teia de relações – é um conceito, como destaca Soares (2011, p. 53), que vem sendo apresentado como aliado no processo de gestão pedagógica das reformas pretendidas, “oferecendo substancial

contribuição para a formação do jovem, na medida em que, pelas experiências de comunicação compartilhada, abre para ele novas possibilidades de leitura e de construção de mundo”.

Assim, a educomunicação, como uma maneira própria de relacionamento, faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência. (SOARES, 2011, p.45)

Para que isso ocorra de fato, é preciso que os alunos também sejam participativos no seu processo de aprendizagem e coloquem seus anseios, conhecimentos, cultura, enfim, estabeleçam as suas relações.

Citelli (2004, p.98) afirma, inclusive, que “transformar alunos em sujeitos do conhecimento implica (de fato) descentrar as vozes, colocando-as numa rota de muitas mãos que respeito às realidades de vida e cultura dos educandos. É preciso (de fato) fazer o aluno assumir sua voz como instância de valor a ser confrontada com outras vozes, incluindo-se a do professor”.

E o princípio norteador da educação integral é a construção de um projeto político pedagógico que considere as experiências que são vividas na escola, sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos.

A escola, parte do ecossistema comunicativo e dos novos formadores do espaço público, dos quais os media formam o conjunto visível, está, ao mesmo tempo, determinada a dignificar a sua linguagem de base, construída, no fundamental, pela palavra, e desafiada a trabalhar com outras linguagens, lendo-as, entendendo-as, incorporando-as, infletindo e refletindo sobre elas: vale dizer, considerando as múltiplas possibilidades de se produzir os sentidos e, com isso, ampliando o próprio conceito de alfabetização. (CITELLI, 2006, p. 165)

Assim, a ideia da educação integral é oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens, e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento. E dar acesso a estas novas linguagens é pressuposto básico das práticas educacionais, que visam, justamente, permitir o desenvolvimento da expressão dos alunos.

Soares (2011, p.18) lembra que a educomunicação reconhece, em primeiro lugar, o direito universal à expressão, sendo assim, fará todo esforço necessário para ampliar o potencial comunicativo dos membros da comunidade educativa e – no contexto de seu espaço privilegiado, que é a escola – de todos os membros desta comunidade, sejam docentes ou discentes, ou, ainda, a comunidade do entorno.

Ou seja, para a educomunicação, a comunicação é vista como um direito fundamental, assim como os demais (educação, saúde etc.). Falar e ser ouvido, acessar e produzir informação (qualificada e ética), relacionar-se individual e coletivamente, expressar publicamente opiniões por meio de quaisquer meios e participar ativamente do espaço público são dimensões e interfaces de uma mesma necessidade, de um mesmo direito: a comunicação.

Sendo assim, as crianças e adolescentes envolvidos em práticas educomunicativas participam diretamente na produção destes veículos de comunicação, permitindo exercerem o seu direito a se expressarem. De acordo com Peruzzo (2004, p.71) esse processo de educação ajuda os envolvidos a ter uma melhor compreensão da mídia e do contexto onde vive. O cidadão passa, dessa forma, a conhecer as possibilidades de seleção das mensagens, os conflitos de interesses que condicionam a informação ou a programação, além da força que tem um meio de comunicação.

O direito à comunicação na sociedade contemporânea inclui o direito ao poder de comunicar, ou seja, que o cidadão e suas organizações coletivas possam ascender aos canais de informação e comunicação enquanto emissores de conteúdos, com liberdade e poder de decisão sobre o que é veiculado. (...) E o acesso do cidadão aos meios de comunicação na condição de protagonista é fundamental para ampliar o poder de comunicar. (PERUZZO, 2004, p.77)

Desta forma, é importante que os estudantes possam se apoderar das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta.

A educação para os meios de comunicação, trata-se, portanto, mais do que apenas constatar o fato de as tecnologias existirem e poderem ser acionadas por usuários. Entender como se elabora o compósito entre dispositivos e sentidos por eles e neles construídos é matéria decisiva para que os sujeitos conheçam e se reconheçam no interior de um mundo cifrado pela complexidade do conhecimento. Estar apto para apreender o processo é variável extremamente relevante quando se busca educar para o futuro. (CITELLI, 2010, p.6-7)

Penteado (1998, p. 27) destaca ainda relevância de projetos com este fim. Segundo a estudiosa, ao participar de projetos como este, o sujeito desenvolve uma consciência crítica ante os meios de comunicação que lhe permite, como ser histórico que é, ter uma visão do mundo e ser capaz de construir, com maior lucidez, sua cultura.

A participação no processo de produção da comunicação traz resultados também na ampliação da cidadania dos sujeitos envolvidos. Peruzzo (2002) destaca que a construção dessa cidadania se dá nas dimensões: individual (fortalecimento das liberdades individuais e

dos direitos individuais), política (maior consciência e prática de participação nos órgãos de representação locais ou nacionais) e social (conquista do acesso de benesses relativas a melhores condições de existência). Realiza-se assim uma dinâmica de exercício de direitos e deveres de cidadania.

A educação para a cidadania está na inserção das pessoas num processo de comunicação, onde ela pode tornar-se sujeito do seu processo de conhecimento, onde ela pode educar-se através de seu engajamento em atividades concretas no seio de novas relações de sociabilidade que tal ambiente permite que sejam construídas. (PERUZZO, 2002, p.1)

Isso ocorre porque o processo de elaboração dessa comunicação é educativo, e, como aponta Peruzzo, não somente pelos conteúdos emitidos - crítico-denunciativo-reivindicatório e anunciativos -, mas pelo envolvimento direto das pessoas no fazer comunicacional.

As relações entre educação e comunicação se explicitam, pois as pessoas envolvidas em tais processos desenvolvem o seu conhecimento e mudam o seu modo de ver e relacionar-se com a sociedade e com o próprio sistema dos meios de comunicação de massa. Apropriam-se das técnicas e de instrumentos tecnológicos de comunicação, adquirem uma visão mais crítica, tanto pelas informações que recebem quanto pelo que aprendem através da vivência, da própria prática.

De acordo com Peruzzo (2004, p. 71) esse processo de educação ajuda os envolvidos a ter uma melhor compreensão da mídia e do contexto onde vive, desmistificando a mídia, pois a mesma costuma ser vista como algo inacessível pelo cidadão comum. O cidadão passa, dessa forma, a conhecer as possibilidades de seleção das mensagens, os conflitos de interesses que condicionam a informação ou a programação, além da força que tem um meio de comunicação.

Luiz Gonzaga da Mota (apud João Gabriel Lima Cruz Teixeira, 1986, p. 237), amplia esta discussão ao afirmar que a construção da cidadania passa necessariamente pela questão da informação e, portanto, dos meios de comunicação. Isso porque, para o autor, um indivíduo passivo para se transformar num cidadão ativo obviamente tem que estar informado, senão se torna um alienado.

Assim, pensar a dimensão do direito à comunicação na prática da educomunicação é essencialmente perceber a forma como os adolescentes passam a se comunicar na escola, na família e na comunidade, mudando o foco do discurso, conversando de igual para igual com professores e diretores, construindo combinados para o diálogo na escola. À medida que o adolescente se apropria do direito à livre expressão e opinião, mais se responsabiliza por tê-lo conquistado. Percebe-se, então, um empoderamento dos educandos, a melhoria da fluência comunicativa, a construção de novas redes de comunicação e relacionamento na escola. Em síntese, a

comunicação contribui com os processos de participação social e responsabilização dos adolescentes em relação ao coletivo⁶⁹.

Abrir esse espaço de participação para os alunos se configura, portanto, numa possibilidade de despertar o interesse por novos conhecimentos, novas práticas, novas ações de intervenção social. A autonomia e o empoderamento dos participantes se tornam muito mais presentes, por meio do agir e do fazer.

John Dewey (1859-1952), na sua clássica expressão “aprender a fazer fazendo”, traz a essência destas ações e mostra a centralidade da ação. O Relatório Jacques Delors (Unesco, 1998) sobre a “Educação para o século XXI” inscreve justamente o “aprender a fazer” como um dos quatro pilares da aprendizagem, ao lado do aprender a ser, a conviver e a conhecer.

É preciso, portanto, prepará-los para que conheçam como os meios de comunicação agem, garantindo uma educação para comunicação. Bernardo Toro (1996)⁷⁰ aponta essa postura com o V Código da Modernidade, que são as competências mínimas para participação produtiva no Século XXI:

É a capacidade para a recepção crítica dos meios de comunicação de massa. Atualmente culpamos a televisão pelo não-aprendizado das crianças. Pesquisas, entretanto, provam que a televisão desenvolve habilidades de aprendizagem, o alto nível auditivo, o alto nível de discriminação visual, a capacidade de estabelecer sequências, de formular hipóteses, de tirar conclusões parciais e totais. Tudo isso a televisão desenvolve em alto nível. Não faz sentido desligar a televisão. Os valores, as crianças os aprendem no contato com os adultos que as rodeiam. (...). Então, o que temos que fazer é observar e discutir programas de televisão com as crianças. Alguns minutos por dia são suficientes para desenvolver nas crianças esse espírito crítico.

É no fazer que os alunos, justamente, encontram sentido para muitas questões colocadas pela escola que, até então, pareciam desconectadas. Durante a elaboração dos veículos de comunicação, os estudantes são instigados a produzir uma comunicação que faça sentido a eles e a sua comunidade, trazendo temas que gerem discussão e pautem debates sobre soluções e problemas comunitários ou relativos às questões da juventude. Assim, as possibilidades são diversas. Os alunos podem utilizar-se da rádio para falar sobre suas propostas e ainda praticar a expressão verbal; ao produzirem um vídeo, por exemplo, os estudantes conhecerão de forma mais clara como é o processo de produção e, por isso, terão um olhar mais crítico ao assistirem programas televisivos; nos jornais ou quadrinhos, os

⁶⁹ VOLPI, Mário; PALAZZO, Ludmila (org). Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo! Sistematização da experiência. Brasília: Unicef, 2010.

⁷⁰ TORO, José Bernardo. Novas Competências - Avanços ou Retrocessos. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto_link.asp?cod_link=244&cod_chave=3&letra=c

estudantes poderão discutir temas como a sexualidade e outros existenciais.

Diversos estudos já têm demonstrado o impacto positivo ao permitir que as crianças e jovens participem do processo de produção da mídia. De acordo com a Unesco (2002), os projetos que atuam nesta perspectiva têm demonstrado consequências interessantes nos envolvidos, como: orgulho, poder e autoestima. Os participantes apontam o desejo de encontrar na mídia os sonhos cotidianos e a realidade local; compreensão crítica e maior competência de mídia; fortalecimento da capacidade e da curiosidade; maior justiça social com a mídia audiovisual; e interesse na sociedade. Isso porque a participação levou ao maior conhecimento e um maior interesse pela comunidade local, inspirando ações coletivas. Os participantes ampliaram ainda seu vocabulário e repertório cultural, aumentaram suas habilidades de comunicação, desenvolveram competências em trabalho em grupo, negociação de conflitos e planejamento de projetos, melhoraram o desempenho escolar, entre outros ganhos⁷¹.

E a participação é o ponto central para o desenvolvimento de qualquer ser humano: participar é uma necessidade humana fundamental. Bottomore & Outhwaite (1996) apontam que, como cidadãos, as crianças e adolescentes devem ter acesso a meios que os permita exercer essa cidadania reivindicatória, que é a base para diversas ações de protagonismo juvenil.

No campo da educação, o termo protagonismo juvenil designa a atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais.

Gomes da Costa (1996, p. 90) define essa expressão como:

É a participação do adolescente em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola; os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas; clubes; associações; e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sóciocomunitário.

Para a ANDI (2005, p.27), na prática dos fenômenos sociais, essa participação representa o reconhecimento dos adolescentes e jovens como coautores dos processos de transformação. É uma perspectiva que rompe paradigmas, pois passa a entendê-los como sujeitos, não como seres passivos. E é nesta perspectiva que atua a educomunicação.

⁷¹ ROSSETTI, Fernando. Educação, Comunicação & Participação: Perspectivas para Políticas Públicas. p.11.

Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução dos problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora.

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (e, para a ONU, criança é qualquer pessoa entre zero e 18 anos) estabelece dois importantes preceitos para quem quer educar para a cidadania: o direito de crianças e adolescentes terem sua opinião levada em conta nas questões que lhes digam respeito; e o conceito de autonomia progressiva. Para Gomes da Costa (2000) a passagem do adolescente por experiências desse tipo é fator importante de estruturação de seu mundo interior e isso, com o tempo, passa a se refletir na relação com seus pares e com o mundo adulto.

Ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo é uma meta que vem sendo perseguida no Brasil e no exterior. É o que revela o mais recente livro referendado pela UNESCO, intitulado *Youth Engaging with the World: Media, Communication and Social Change* (UNESCO, Nordicom, Sweden, 2009),⁷² quando aponta pra o fato de que as novas gerações, quando orientadas por adultos significativos para elas (pais, professores, gestores de projetos de mídia e educação), tem optado por assumir suas responsabilidades na construção de um mundo mais intensamente comunicado, contribuindo para que os meios de informação estejam a serviço da edificação de uma sociedade mais humana, pacífica e solidária.

Se essa participação acontece no ambiente da escola, espaço consolidado para a aprendizagem e para o desenvolvimento, os adolescentes e jovens têm a possibilidade de colaborar em questões centrais da educação.

A partir desta perspectiva, fortalecemos outro ponto central da educação integral: a gestão democrática. De acordo com material do MEC, muitos estados e municípios, ou mesmo comunidades com menor financiamento público, as escolas que adotaram a gestão democrática e mantêm projetos pedagógicos bem elaborados, têm se destacado nas avaliações institucionais e no IDEB, como prova de que a participação social se constitui um ótimo método de avaliação e de fiscalização do desempenho escolar e que a eficiência gestora não se limita à racionalidade e à potencialização dos recursos financeiros e administrativos.

Uma escola que orienta suas práticas para a gestão democrática, conta com a participação da comunidade nos processos decisórios, assim como dos próprios alunos, que

⁷² SOARES. Ismar de Oliveira. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio. 2011, p.15.

podem se fazer presente em momentos decisivos. A gestão democrática abre vias de diálogo e relacionamento horizontal que, como vimos, são pressupostos para pensarmos na escola como um grande ecossistema comunicativo.

E, pensar em estabelecer ecossistemas comunicativos passa, necessariamente, pela criação de canais de diálogo e comunicação entre toda a comunidade escolar. As mídias escolares, por exemplo, como jornais, rádio, fanzines, têm se tornado um importante foco do fazer pedagógico e da interação, atividades estas fortalecidas em propostas como o próprio Programa Mais Educação.

Ter o estudante e a comunidade nos processos formativos é de extrema relevância. Permite uma aproximação eficiente entre o educador e o universo do educando, ampliando o reconhecimento do aprendiz sobre o sistema educativo, tomado como um ecossistema sobre o qual se deve influir. Os jovens estão abertos a esta modalidade de formação compartilhada. É importante saber que, se de um lado aspiram pelos conteúdos que lhes serão cobrados nos concursos que terão de prestar na vida, entre os quais o próprio vestibular, estão, por outro, absolutamente abertos às mudanças, em especial aquelas que lhes garantam um aprendizado sobre como sobreviver e crescer no mundo da comunicação e da informação. (SOARES, 2011, p.92)

Isso vem ao encontro da própria proposta da educomunicação, que visa ser um espaço para o exercício pedagógico da formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no seu meio social. Por isto, a aposta da educação integral em garantir cada vez mais a exploração do meio social, a partir de um novo olhar. O livro “Tendências da Educação Integral” (CENPEC, p.36) aponta justamente que as novas gerações desejam circular e apropriar-se das múltiplas possibilidades educacionais hoje existentes no âmbito da cidade e do território onde vivem. E orienta a escola a compor com outras instituições atividades e ações que permitam aos estudantes circulação, exploração de novos ambientes e da diversidade cultural necessária para que essas novas gerações aprendam a convivência e a negociação de sentidos.

Os currículos voltados para o âmbito das práticas escolares e para o da cultura e dos saberes produzidos pelas comunidades assumem papel fundamental. As características ambientais, culturais e históricas singulares de cada município se evidenciam por meio de uma perspectiva curricular que as acolhe e valoriza. Assim, quando os gestores apontam a necessidade de programas curriculares adequados às realidades locais, fica sugerido que percebem o currículo também como um feixe de relações, de acolhimento da diversidade, de cuidado, de proteção e convivência, do saber do território e de sua gente. (BLASIS, 2006, p.63)

É preciso, portanto, ampliar a possibilidade de experiência direta que os alunos podem fazer de sua cidade. Para Bernet, aprender a cidade é aprender a utilizá-la. É a linha do aprender a aprender. As instituições educativas deveriam facilitar o conhecimento e o acesso

de todos aqueles meios, recursos e fontes de informação, centros de criação e difusão cultural que o indivíduo possa utilizar depois para sua própria autoformação.

Aprender a cidade também deve significar aprender a lê-la criticamente; ser consciente de seus déficits e de seus excessos, das disfunções e das desigualdades, dos propósitos e despropósitos de seus gestores. E nesta atitude crítica, tem que promover também uma atitude participativa, já que a cidade não é um objeto de conhecimento externo ao aprendiz cidadão, sim um objeto que se encontra direta e vivencialmente envolvido. Aprender a cidade é, finalmente, aprender a participar de sua construção. (BERNET, 1997, p.34)

A cidade torna-se, desta forma, um espaço contínuo que merece ser pesquisado, desbravado a fim de descobrir novas formas de inserção e novos aprendizados a cada novo passo. Frente a esta realidade, a educomunicação apresenta-se como uma possibilidade real para a descoberta não somente da cidade, mas a fim de gerar novas aprendizagens. Os projetos que têm como propósito trabalhar a comunicação permitem que os envolvidos se despertem para a cidade, gerando ações educativas durante todo o processo.

E é isto que, segundo Moran, se faz necessário na educação:

Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. (MORAN, 2000b, p.2)

E esta simbiose, como destaca Moran, é ponto de sinergia entre a educomunicação e a proposta da educação integral, que é a própria interdisciplinaridade. Por meio das práticas educacionais, é possível uma maior flexibilização do currículo e da construção de uma proposta interdisciplinar. O próprio jornal, vídeo, rádio, fotografia e quadrinhos são, por natureza, produtos interdisciplinares, ou seja, exigem a aplicação de múltiplos saberes acadêmicos na sua elaboração.

A fotografia pode ser uma ótima maneira de trabalhar, junto à disciplina de Física, princípios básicos de luz. A Matemática e a Geometria, por exemplo, são fundamentais na diagramação de um jornal. Já, a Redação e a Língua Portuguesa serão utilizadas em qualquer tipo de mídia proposta, pois estão ligadas à expressão.

E, podemos ir além. A educomunicação trabalha a partir de uma perspectiva transdisciplinar. O princípio é válido, sobretudo, como destaca Soares (2011) para o tratamento de assuntos complexos no âmbito dos denominados “temas transversais”, como saúde, multiculturalidade, ética, meio ambiente, entre outras, que são fundamentais de serem abordados numa perspectiva de educação integral.

O que se espera do novo desenho educativo formal é o compromisso com um ensino em diálogos críticos com as realidades comunicativas e tecnológicos, preocupado em fazer o aluno aprender a aprender. Trata-se, pois, de trabalhar o conhecimento não apenas como o repositório do já sabido, ou de um conjunto de informações – isso os bancos de dados, as enciclopédias armazenadas na memória dos computadores farão cada vez maior eficiência senão como algo socialmente construído e em construção. (CITELLI, 2001, p. 141)

É possível perceber, assim, que, diante da interdisciplinaridade da proposta da educação integral, da inserção da tecnologia em sala de aula e da possibilidade de integrar ao currículo atividades que envolvam a participação dos jovens, diversas oportunidades são lançadas para que a comunicação, suas linguagens e tecnologias sejam incorporadas de fato como parte do processo educativo e pedagógico e não apenas como um simples conjunto de ferramentas a serviço do desempenho exclusivo do professor.

A educomunicação pode ser vista, portanto, como destaca Soares (2011), como eixo transversal ao currículo, pois ela traz a perspectiva da educação para a vida, do sabor da convivência, da construção da democracia, da valorização dos sujeitos, da criatividade, da capacidade de identificar para que serve o conjunto dos conhecimentos compartilhados.

O que se pretende a educomunicação é fazer ver que mesmo a didática mais tradicional tem muito a se beneficiar de procedimentos que motivem à aprendizagem. A educomunicação se preocupará, essencialmente, com o aluno, com sua relação consigo mesmo, enquanto pessoa, tanto quanto com sua relação com os colegas, os docentes, a escola e a sociedade ao redor. De forma transversal, buscando iluminar o sentido que o conjunto das atividades possa vir a ter para o educando. (SOARES, 2011, p.45)

E completa:

O novo conceito parte, em primeiro lugar, do pressuposto de que a comunicação – antes de ser um objeto a ser estudado – é um dos elementos constitutivos do próprio processo educacional, uma espécie de eixo transversal de toda prática educativa. Sugerimos que se dê um passo à frente nesse diálogo interdisciplinar; isso significa optar por uma prática pedagógica qual conforme um modelo dialógico e participativo de se trabalhar e mobilizar a comunidade educativa, mediante a construção de um ecossistema em que as relações de comunicação sejam fluidas, voltadas à formação de um indivíduo realizado como pessoa, no momento em que se debruça para a construção da coletividade. No caso, o conhecimento sobre a comunicação que se pretende é aquele eminentemente processual, o qual favoreça um exercício comunicativo solidário. O exercício educativo que se imagina é, outrossim, aquele capaz de motivar à ampliação do poder de expressão de todos os indivíduos que compõem o ecossistema comunicativo em construção. (SOARES, 2011, p.86)

CAPÍTULO 4 - A educomunicação no Programa Mais Educação

"Não há conhecimento que possa ser apreendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contrassenso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem partir das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios)"
(Mario Sérgio Cortella, 2004)

4.1 - Início de conversa: a inserção da educomunicação no Mais Educação

No processo de construção de políticas públicas diferentes atores costumam influenciar e intervir. Na construção do Programa Mais Educação, este movimento não foi diferente. A definição dos macrocampos que fazem parte do programa foi, por exemplo, tomada a partir de diversas articulações realizadas pelo MEC junto aos demais ministérios e secretarias estaduais e municipais, que já desenvolviam projetos ou programas voltados para crianças e adolescentes, assim como junto a universidades e especialistas nas diversas áreas, além de contar com a expertise de diversas organizações não-governamentais.

- As atividades foram se compondo a partir das experiências formativas significativas, vivenciadas em diferentes escolas do país. A flauta doce, por exemplo, entrou no Mais Educação a partir da experiência da Escola Villa Lobos, de Porto Alegre, e os mosaicos por uma experiência realizada no Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro. Já as atividades de Línguas Estrangeiras vieram da Secretaria de Estado da Bahia. E isso está permitindo um doin pedagógico, essa estimulação do que tem de melhor nas comunidades. (Jaqueline Moll⁷³).

Não vamos nos ater ao processo como um todo, tendo em vista que não é o foco deste trabalho, mas se torna relevante entender de que forma a comunicação e, mais especificamente, a educomunicação, passou a fazer parte e ter um macrocampo particular para ela visando à promoção da educação integral.

No âmbito do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, a qual esta pesquisa se detém, a articulação foi realizada junto às organizações não-governamentais que sempre tiveram uma atuação central no fomento das práticas e iniciativas em que a comunicação torna-se o eixo central da ação educativa. Filho (2004) destaca que estas instituições dedicam-se à educomunicação como forma de ação social, tendo suas bases na militância dos movimentos populares, já exercendo ações na área da comunicação.

(...) Para muitas delas, a opção pela educomunicação foi a forma encontrada no desenvolvimento e aprofundamento dos objetivos e das ações de comunicação popular e alternativa, de militância social, de luta pela cidadania, que agora são

⁷³ Entrevista concedida à pesquisadora presencialmente no dia 27 de abril de 2011, em Brasília, pela diretora de Currículos e Educação Integral, Jaqueline Moll.

vividas em novas linguagens, novas formas e novas práticas, respondendo a novos desafios. (FILHO, 2004, p. 96)

Desta forma, devido à relevância do trabalho realizado pelas organizações na área de comunicação e educação, o MEC buscou se aproximar dos representantes da Rede CEP - Comunicação, Educação e Participação, para a constituição de um macrocampo tendo como foco central a educomunicação. A rede reúne dez organizações, um centro de pesquisa e dois colaboradores com vasta experiência nas áreas de educomunicação.

A rede começou a ser gestada no início de 2004, durante a 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, realizada no Rio de Janeiro (RJ), da qual participaram diversas experiências que utilizam a comunicação para promover a educação e a participação do público infanto-juvenil. Encontros paralelos entre representantes destas iniciativas suscitaram o desejo coletivo de unir esforços, no sentido de aprofundar e disseminar essas metodologias e influenciar a sua incorporação por políticas públicas e instituições de educação e comunicação.

A Rede CEP foi formalmente constituída em setembro de 2004⁷⁴, quando representantes das diversas organizações interessadas reuniram-se presencialmente em São Paulo (SP) e reafirmaram o seu compromisso com a articulação. Durante três dias de trabalho conjunto, o grupo alinhou-se em torno de objetivos, valores e bases conceituais e formulou seu primeiro Plano de Ação.

As ações tiveram de fato início em 2006 com o intuito de refletir sobre sua prática e desenvolver modelos de políticas públicas. O seu objetivo é promover, qualificar e disseminar as metodologias das organizações, como forma de influenciar a sua adoção por políticas públicas dirigidas, prioritariamente, a crianças e jovens de todo o Brasil. A Rede CEP acredita que as escolas públicas brasileiras devem oferecer oportunidade para que todas as crianças, adolescentes e jovens participem da produção de mídia, tendo como foco a transformação pessoal e social e como consequência a elevação do nível de consciência e participação dos cidadãos no controle social dos meios de comunicação.

Na concepção da Rede CEP a educomunicação é:

O conjunto de processos que promovem a formação de cidadãos participativos política e socialmente, que interagem na sociedade da informação na condição de emissores e não apenas consumidores de mensagens, garantindo assim seu direito à comunicação. Os processos educacionais promovem espaços dialógicos horizontais e desconstrutores das relações de poder e garantem acesso à produção de comunicação autêntica e de qualidade nos âmbitos local e global. Sendo assim, a

⁷⁴ ROSSETTI, Fernando. Mídia e Escola: Perspectivas para políticas públicas. São Paulo: UNICEF/Jogos de Amarelinha, 2005. Disponível em <<http://www.redecep.org.br>>

educomunicação contempla necessariamente a perspectiva crítica com relação à comunicação de massa, seus processos e mediações. (conclusão do Encontro da Rede CEP, Fortaleza, outubro de 2009)

Foi a partir desta visão, de acordo com Alexandre Sayad, secretário-geral da Rede, que toda a conversa foi articulada junto ao MEC. O secretário, juntamente com representantes das ONGs Com Cultura e do CECIP, em alguns momentos, 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, que foi chamado de “Educomunicação”.

Na avaliação das organizações e instituições que atuam a partir da educomunicação, esta inserção do Programa Mais Educação mostra o reconhecimento, uma aceitação social ao conceito, possibilitando a legitimidade e ampliação das ações educacionais, aumentando a escala e, portanto, o impacto provocado por projetos de educomunicação. É o que afirmam as representantes das ONGs Ciranda e Oficina de Imagens:

- A educomunicação como política pública facilitaria os processos que já estão acontecendo por todo o Brasil, mesmo nos lugares em que a questão ainda é pouco discutida no âmbito governamental. (Lucimeire Martins - Ciranda)

- Na medida em que a educomunicação consolida seu espaço junto às políticas de educação integral ela agrega valor a um campo novo. São novos espaços, novos profissionais, novas estruturas físicas e tecnológicas e todo esse aparato contribui para a materialização da educomunicação. Em outras palavras, a educomunicação deixa de ser um sonho, uma utopia de organizações da sociedade civil e de estruturas acadêmicas e passa a fazer parte do cotidiano da escola. Os vídeos, produtos de rádio, web, as fotografias e demais produtos elaborados pelos educandos ganham valor aos olhos dos gestores das escolas e das políticas, das famílias e das comunidades, mostrando novas formas de ensinar e aprender, de trocar e vivenciar experiências. (Paula Kimo - Oficina de Imagens)

4.2 - De “Educomunicação” para “Comunicação e Uso de Mídias”

No início da implantação efetiva do Programa Mais Educação, no ano de 2008, o macrocampo foi denominado, conforme proposta dos membros da Rede CEP de “Educomunicação”. A primeira ementa com a definição do macrocampo apresentada pelo Manual de Educação Integral introduzia conceitos definidos do novo campo, explicitados pelo NCE, como se vê na descrição de seus objetivos: “Criação de ‘ecossistemas comunicativos’ nos espaços educativos, que cuidem da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação”.

O conceito de “ecossistemas comunicativos”, por exemplo, havia sido utilizado por Martín-Barbero para designar o entorno tecnológico em que a escola está inserida, tendo sido ressignificado, por Soares, para designar as relações entre sujeitos sociais em dado espaço.

É bom lembrar que as ementas do Manual do Mais Educação continuaram enfatizando, nos anos seguintes, a importância de se pensar o macrocampo de “Educomunicação” a partir da perspectiva dos “ecossistemas comunicativos”, ampliando sua aplicação à “fomentação de práticas de socialização e convivência”, proposta igualmente preconizada pelo ideário educacional.

O macrocampo permaneceu com esta nomenclatura ao longo dos anos de 2008 e 2009. No entanto, a partir do decreto presidencial de 27 de janeiro de 2010, o nome foi alterado para “Comunicação e Uso de Mídias”. De acordo com o MEC, isso se deu pelo fato do novo conceito ainda não constar em dicionários da Língua Portuguesa:

- Como educomunicação mais do que uma palavra encerra todo um conceito de um campo epistemológico que estamos construindo ainda, inclusive um campo curricular em construção, achamos viável de chamar de Comunicação e Uso de Mídias. (Jaqueline Moll)

Outro argumento do MEC é a falta de conhecimento, por parte das escolas, do significado do termo “educomunicação”:

- Muitas escolas diziam que não entendiam a proposta do macrocampo e que não sabiam muito bem o que era educomunicação. Muitas pessoas disseram também que este era um nome muito específico, quase que uma patente e que, Comunicação e Uso de Mídia, era algo mais genérico. A gente não polemizou muito e acabou trocando. Acredito que o termo precisa ser mais apropriado pela sociedade. (Leandro Fialho)⁷⁵

No âmbito das organizações que atuam com educomunicação, as visões e opiniões sobre o impacto que esta mudança de nomenclatura pode ter tido não são unívocas. Isto porque, como lembra Claudio Messias, em sua dissertação de mestrado, há diferentes maneiras de se identificar ou classificar as práticas que atuam na perspectiva da comunicação e educação como proposta de intervenção social. Ele identificou, em sua pesquisa, mais de dez designativos para as diferentes maneiras de se relacionar a comunicação e a educação como: educom, mídia educação, educomídia etc.

Estas diferenças na forma de designar as práticas na interface comunicação / educação se refletem no próprio olhar das organizações, que também trabalham com diferentes

⁷⁵ Entrevista concedida à pesquisadora presencialmente no dia 27 de abril de 2011, em Brasília, pelo coordenador de Ações Educacionais Complementares.

conceitos. Com isto, as opiniões sobre o impacto que esta nova nomenclatura no macrocampo traz para a prática, se dividem em quatro vertentes distintas, a saber⁷⁶:

a. A maioria das organizações aponta como negativa a mudança de nomenclatura do macrocampo, tendo em vista o não fortalecimento do campo e a possibilidade das escolas não compreenderem, de fato, a proposta da educomunicação. O risco, na avaliação das organizações, é das escolas verem a comunicação a partir de uma proposta tecnicista, como testemunham representantes das ONGs envolvidas com o tema:

- Acredito que gera um impacto negativo, uma vez que minimiza os esforços significativos que vem sendo feitos em torno da legitimação e reconhecimento da Educomunicação. (Lucimeire Martins - Ciranda)

- A nomenclatura comunicação e uso de mídias dá o entendimento de ensinar os alunos como utilizar o computador, a máquina fotográfica etc. No entanto, a metodologia de educomunicação vai além do simples uso, promovendo uma educação para essas mídias, despertando a criticidade em relação aos meios de comunicação. (Lorena Amorim – Movimento de Organização Comunitária)

- Considero que a nomenclatura educomunicação seria mais amplo, pois possibilita uma abordagem não apenas de técnicas, conteúdos, mas de processos e práticas. Nesse caso, a mudança do nome é negativa, pois aparenta uma perda na concepção do programa. (Vania Correia - Viração Educomunicação)

- Acreditamos que ficaria mais fácil a assimilação como campo de atuação uma definição como educomunicação. "Comunicação e uso de mídias" oferece uma visão mais instrumental de uma prática que deve ser compreendida mais qualitativamente. (Fabio Pena – Projeto Saúde & Alegria)

- O papel da educomunicação não é só comunicar e usar as mídias. Esse novo nome, de certa forma, limita a real importância das ações que é o de trabalhar a comunicação em todos os processos de educação. (Fernanda Pereira Garcia - GIRA Solidário)

b. Uma organização, a Bem TV, acredita que a mudança foi positiva, pois permite uma maior identificação de outros atores com a proposta:

- Do ponto de vista da apropriação de tais processos pelo ambiente da escola, não vejo diferença aportada com a mudança de nome. Acho mesmo que essa alteração amplia o contexto. O conceito de educomunicação está muito centrado numa forma específica de fazer e muito centralizado no discurso da ECA-USP. Quem não se identifica com esse contexto refuta o termo. A mudança de nome permite uma identificação com a proposta de setores mais amplos do campo escolar. (Marcia Correa e Castro - Bem TV)

⁷⁶ As respostas fazem parte de questionário aplicado pela pesquisadora junto as 13 organizações não-governamentais que fazem parte da Rede CEP e também da Rede ANDI, outra articulação que também reúne entidades que atuam na perspectiva dos direitos das crianças e dos adolescentes.

c. As organizações Auçuba e Cidade Escola Aprendiz apontaram ser indiferente a mudança, contanto que as atividades garantam de fato as bases da educomunicação, a partir da visão de protagonismo e gestão democrática dos processos:

- O que precisa ser garantindo na formação são os conteúdos, ou seja, uma ponte entre as disciplinas curriculares x realidade cotidiana vividas pelos educados. (Paula Ferreira da Silva - Auçuba Comunicação e Educação)

- Eu acho que quando vai para o nome Comunicação e Uso de Mídias é um pouco mais genérico e isso possibilita uma forma mais diversa de se fazer e talvez menos problemas no que diz respeito a concepções do que é a educomunicação. Mas, eu não acho que o nome faça em si muita diferença. O que me incomoda é que, de uma hora para outra, a educomunicação vira algo que todo mundo diz que faz e na verdade está fazendo qualquer outra coisa. O que importa, então, é como as pessoas estão entendendo a essência deste trabalho. (Marina Rosenfeld - Associação Cidade Escola Aprendiz)

d. Duas organizações, Cipó e Oficina de Imagens, acreditam ser realmente indiferente a mudança:

- Acho que neste momento o mais importante é que se comece a discutir como atualizar as escolas, há muito estagnadas. O cenário convencional da sala de aula se mantém soberano, experiências de educomunicação ainda são isoladas. A cultura digital em geral chega à escola pela mão dos alunos que a experimentam entre aulas, no intervalo. Muitos dos professores ainda temem as TICs, não a concebem como aliada, nem conseguem imaginá-la incorporada ao cotidiano engessado de sua sala de aula. O importante é começar a adentrar nesta complicada estrutura e ir disseminando nossas práticas. (Fernanda Leturiondo - Cipó)

- Creio que se trata apenas de uma questão de nomenclatura, que não interfere na consolidação das práticas. Independente do nome que leva esse processo de intervenção social e pedagógica ainda é incipiente. São vários os desafios para a prática da educomunicação no contexto da educação integral. (Paula Kimo - Oficina de Imagens)

Apesar das opiniões divergentes sobre esta situação, é de comum acordo que a nomenclatura “uso de mídias” traz, na sua própria concepção, uma visão instrumental da comunicação, ou seja, ela é assumida como ferramenta a serviço de algo e não como meio e relação. Segundo Arroyo (2012)⁷⁷, as atividades não podem se restringir à manipulação de instrumentos, apesar da sua importância enquanto conhecimento das tecnologias.

- Mas, em termos de desenvolvimento, de formação mais radical, o mais importante é que ele aprenda e cultive a sensibilidade para entender a diversidade de experiências sociais produtoras de conhecimento. Outra coisa importante a ser trabalhada com os alunos é porque a mídia escolhe determinadas matérias e não escolhe outras. Assim como temos que ajudar o aluno a interpretar o texto, precisamos ensiná-los a interpretar notícias, que é ainda mais difícil. Porque se um texto pode ser tendencioso, a mídia pode ser muito mais tendenciosa. A mídia está vinculada ao poder e tem uma opção por determinado modelo de sociedade. Às vezes, os alunos entendem como funciona mecanicamente, mas precisam entender como

⁷⁷ Miguel Arroyo é professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (MG). Entrevista concedida à pesquisadora durante IV Seminário Nacional de Educação Integral, promovido em maio de 2012, em Brasília.

funcionam politicamente. Ensinar o aluno a ter uma postura crítica das notícias da mídia é o papel da educação.

4.3 - As atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”

As atividades que compõe o macrocampo chamado de “Comunicação e Uso de Mídias” foram sendo alteradas e ampliadas ao longo destes anos. Como é possível perceber a partir da leitura da tabela abaixo, as atividades de rádio e jornal se mantiveram desde o início do Mais Educação, tendo em vista, inclusive, por serem aquelas que sempre tiveram mais abertura no ambiente escolar, sendo apropriadas pelos professores para o desenvolvimento de suas atividades.

Ilustração 5 - Atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”

Atividades	
2008	Jornal, rádio e história em quadrinhos
2009	Jornal, rádio, história em quadrinhos e mídias alternativas
2010	Jornal, rádio, fotografia, vídeo e história em quadrinhos
2011	Jornal, rádio, fotografia, vídeo e história em quadrinhos
2012	Jornal, rádio, fotografia, vídeo, história em quadrinhos e tecnologias educacionais

A atividade “mídias alternativas” foi a única a ser oferecida apenas uma vez às escolas, se fazendo presente no ano de 2009. A proposta para esta atividade, em acordo com o Manual de Educação Integral de 2009, era: “Utilização das mídias alternativas em tecnologias informatizadas como tecnologias da educação para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem por meio da reflexão crítica e da possibilidade de intervenção na escola e na comunidade. Como ferramentas os *weblogs* que podem ser uma das primeiras utilizadas para a construção de um trabalho alternativo”.

Para esta atividade, somente puderam habilitar-se as escolas já contempladas pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) e que receberam equipamentos para

laboratório de informática, com o software livre Lynux Educacional, além de diversos outros softwares já instalados nos computadores. O material enviado para as escolas que optaram por esta atividade foi um programa de elaboração de sites.

A atividade não permaneceu, mas foi incorporada à proposta do macrocampo “Cultura Digital”, que atua na perspectiva de fomentar a inserção das novas tecnologias e suas práticas nas escolas participantes do Mais Educação.

Já as atividades de vídeo e fotografia foram incorporadas ao macrocampo apenas no ano de 2010, mas permanecem até hoje.

No ano de 2012, o MEC inclui, em todos os macrocampos, uma linha de ação chamada “Tecnologias Educacionais”.

Para cada uma destas atividades, o Programa Mais Educação, por meio do seu Manual de Educação Integral, lançado todos os anos, traz algumas com explicações gerais e/ou definições a respeito do que se propõem as ações.

O Manual de 2012 define da seguinte forma as atividades de comunicação:

- **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 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 em comunicação que fomentem as práticas de socialização e convivência no uso adequado das tecnologias da informação.

As descrições acima apresentadas pelo Manual são muito amplas e genéricas, mas enfatizam alguns aspectos que se colocam em sintonia com a proposta da educomunicação no ambiente escolar, principalmente no sentido de “construção de propostas de cidadania engajando os estudantes em experiências de aprendizagens significativas”. No entanto, estas questões permeiam apenas as atividades de rádio e jornal, deixando para as demais aspectos mais técnicos e de manuseio de materiais e entendimento das linguagens.

Inclusive, a descrição destas atividades – rádio e jornal –, por exemplo, se apresentou de maneira diversa em anos anteriores. O enfoque era na importância do engajamento dos alunos em projetos de colaboração para a melhoria das relações entre as pessoas, discutindo questões ligadas à construção de projeto de vida, sexualidade, saúde, meio ambiente e ao combate de todas as formas de discriminação e preconceito entre outras⁷⁸. Além disto, enfatizava-se, também, o fomento da relação escola-comunidade⁷⁹.

Ao realizar a leitura apenas do Manual não é possível compreender de fato a que se propõem as atividades e quais são os direcionamentos e embasamento teórico e prático que direcionam as ações. É preciso analisar com mais profundidade e fazer um mergulho no “caderno pedagógico do macrocampo” para se entender a proposta e sua relação com a educomunicação. Esta análise será feita em itens posteriores.

4.4 - Os materiais do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”

Para a realização das atividades, o Programa Mais Educação oferece às escolas recursos para a compra de materiais ou envia kits prontos, tendo em vista o alto valor dos materiais – acima de R\$8 mil – o que necessitaria de que as escolas fizessem uma licitação. No caso do

⁷⁸ MEC. Manual de Educação Integral 2010.

⁷⁹ MEC. Manual de Educação Integral 2011.

macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, o envio de recursos via PPDE para compra de materiais é direcionado às escolas que optaram por: jornal, fotografia, história em quadrinhos e tecnologias educacionais. Já as escolas que irão desenvolver rádio e vídeo, recebem os kits prontos, encaminhados pelo MEC via licitação.

Mesmo na compra direta dos materiais, as escolas precisam seguir a listagem previamente estabelecida e apresentada no Manual do Programa, vigente do ano, a fim de manter a padronização e qualidade dos produtos.

Os kits do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” são compostos pelos seguintes materiais⁸⁰:

- a) Rádio: *microsystem*, mesa de som, microfone, gravador digital, fone de ouvido, caixa de som estéreo;
- b) Jornal: CD regravável, câmera digital, papel e cartucho para impressora;
- c) História em Quadrinhos: lápis e canetas, borrachas, papéis, régua etc.;
- d) Fotografia: câmeras fotográficas; tripé; cartão de memória;
- e) Vídeo: ilha de edição; câmera filmadora; tripé e estabilizador.

4.5 - A concepção do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” na perspectiva da educomunicação

O que se entende por educomunicação? Como ela se insere no Programa Mais Educação? De que forma as escolas podem desenvolver as atividades de comunicação? Para responder estas perguntas e dar subsídios às escolas que optaram pelo macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, o programa conta com um “caderno pedagógico”⁸¹ elaborado em conjunto pelos representantes da Rede CEP, que esteve envolvida na fomentação do macrocampo desde o seu início.

Assim, o caderno foi dividido em quatro partes:

- a. A primeira parte apresenta discussões a respeito da Sociedade da Informação, destacando a influência dos meios de comunicação na produção de sentidos e nas representações sociais.
- b. A segunda parte do caderno enfatiza a proposta da educomunicação no Programa Mais Educação, a partir da articulação de dois campos de saberes – educação e comunicação

⁸⁰ A descrição completa dos kits está disponível no Apêndice D da pesquisa.

⁸¹ O caderno do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12328&Itemid=>

c. A terceira parte apresenta recomendações para a definição de uma proposta educativa coerente para as mídias escolares, a partir da tensão entre o produto (o jornal, o programa de rádio etc.) e o processo ensino-aprendizagem de onde se origina.

d. A última parte do caderno traz, brevemente, uma ordem prática para cada uma das mídias propostas pelo Programa Mais Educação no macrocampo.

Desta forma, se ao ler as ementas do Manual de Educação Integral as escolas podem ainda ter dúvidas sobre a que se propõem este macrocampo, o caderno consegue oferecer às escolas questões centrais da proposta da educomunicação. Ao longo das 70 páginas que compõem o texto do caderno é possível identificar 16 citações da palavra educomunicação, assim como seis da expressão “processos educacionais” e mais seis de “práticas educacionais”.

Logo na introdução, é enfatizado a que este caderno se propõe:

Uma nova relação entre educação, educandos e meios de comunicação, que promove o acesso aos veículos de comunicação, estimula a leitura crítica da mídia e a produção de comunicação autêntica por parte dos estudantes. São esses os itens estruturais dos processos de Educomunicação - a etimologia da palavra vem da fusão de educação e comunicação e é definida, academicamente, como uma nova área de estudo na intersecção dessas duas já conhecidas. (CADERNO PEDAGÓGICO DO MACROCAMPO COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS, 2011, p.5-6)

Ainda na abertura, o material destaca que a produção de mídias escolares, a qual se apoia o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, é uma proposta pedagógica situada no campo do Direito à Comunicação, porque permite que crianças, adolescentes e jovens tenham acesso aos meios de produção, podendo divulgar informações e pontos de vista, dentro de um processo educativo orientado para a autonomia. “Tornam-se, assim, sujeitos da comunicação, cidadãos e cidadãs que se expressam no espaço público”.

Citando o artigo “Caminhos da Educomunicação”, do Prof. Ismar de Oliveira Soares, em que apresenta as diversas áreas de intervenção da educomunicação, é enfatizado que “Comunicação e Uso de Mídias” será tratado, 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”.

A partir destas questões iniciais, o material destaca que uma análise mais próxima das experiências de comunicação e uso de mídias bem sucedidas em escolas e comunidades prova que os jornais, a rádio, o vídeo, a fotografia e os quadrinhos produzidos por estudantes, de

todo o Brasil, trazem, no âmago do processo, um fazer interdisciplinar e integrador de tempos e espaços, como, justamente, propõe o Mais Educação. E aponta caminhos:

Este caderno possibilita que cada uma das linguagens utilizadas nessas mídias abra um espaço para o trabalho. Em jornais, há a possibilidade do exercício do texto escrito, que pode ser integrado com uma oficina de produção de quadrinhos, por exemplo, onde a imagem passa, também, a ter um valor na comunicação. O vídeo possibilita a desconstrução e a recriação da linguagem da televisão, tão presente na vida dos estudantes. O rádio exercita a linguagem oral e a capacidade de expressão dos educandos. A fotografia, que traz em si o DNA de toda a leitura imagética da sociedade, por meio da mídia, estará presente em todas as possibilidades de construções conjuntas de comunicação – mas tem valor, por si só, como uma expressão dos educandos. 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. (Idem, p.21-22)

Desta forma, o macrocampo pode ser um indutor na flexibilização do currículo e na promoção do diálogo:

Esses produtos têm potencial de se tornarem parte de um sistema de comunicação entre estudantes, professores, diretores e comunidade escolar, portanto, carregam o potencial de instigar diálogos para a construção de um projeto político-pedagógico rico e alinhado às características de uma escola que tenha importância na vida de seus estudantes e da comunidade. Para tanto, carregam desafios que devem ser vencidos na sua elaboração e no dia-a-dia do trabalho. (Idem, p.21)

Ou seja, é importante que a escola, ao escolher a comunicação leve em conta as conexões que podem fomentar os conteúdos curriculares, assim como entre os atores da comunidade escolar. Isto porque a prática educomunicativa no ambiente escolar possibilita, inclusive, interação com os diversos macrocampos do Programa Mais Educação. É possível, por exemplo, realizar entrevistas sobre meio ambiente e veicular na rádio; divulgar uma competição de capoeira no jornal; criar campanhas para a melhoria da convivência na escola e para a promoção de uma cultura de paz e a partir de histórias em quadrinhos.

A elaboração de conteúdos, a partir da realidade de vida dos alunos, por sua vez, traz à tona a questão comunitária, gerando vínculos com as famílias e o bairro. Assim, o jornal e rádio, embora “escolar”, do ponto de vista da gestão do processo educativo, possa ser “comunitário”, do ponto de vista dos conteúdos, escolhidos com a intencionalidade política de empoderar a comunidade a que a escola pertence.

Para que estas questões se façam presentes, o caderno orienta as escolas no sentido de que as ações na perspectiva da educomunicação devem promover o exercício da leitura crítica da mídia de massa, que é um dos pressupostos, para que o jornal, revista, quadrinhos, vídeo

ou rádio produzidos por crianças, adolescentes e jovens tenham de fato um caráter autêntico e inovador, assim como garantir a produção e veiculação dos produtos.

E esta produção, no âmbito do Mais Educação, deve ser orientada para a autonomia, o protagonismo e o empreendedorismo juvenil, elementos essenciais estimulados pela produção coletiva de comunicação. Ou seja, a voz dos estudantes se faz presente de fato no ambiente escolar. Com isto, novas relações são incentivadas neste “ecossistema comunicativo”:

Esse processo de elaboração do produto de comunicação (com a participação de um monitor), bem como a posterior negociação para a publicação do jornal (ou veiculação do programa de rádio ou vídeo), coloca, inicialmente, no mesmo patamar de debate e liberdade de opinião, educadores, educandos e gestores. A importância prática desse processo é a de que o trabalho em grupo entre alunos, e também a relação entre educador e educando, ganharão novos papéis. (Idem, p.25)

E estas novas relações devem, inclusive, nortear a proposta pedagógica das mídias escolares, com o cuidado de respeitar e dar voz aos estudantes. De acordo com o caderno, as escolas precisam ficar atentas aos seguintes processos na elaboração das mídias escolares: a. Definição dos conteúdos; b. Aprimoramento dos conteúdos e c. Seleção dos conteúdos.

No primeiro item – escolha dos conteúdos – os educadores que desenvolvem atividades do macrocampo precisam garantir uma participação ativa dos alunos na escolha dos temas que farão parte dos programas de rádio, dos roteiros dos vídeos ou dos jornais, por exemplo. Há possibilidade de se trabalhar com “Conteúdo livre”; “Conteúdo livre, dentro de gêneros pré-definidos”; “Conteúdo livre dentro de áreas temáticas”; “Conteúdo livre dentro de áreas temáticas e gêneros pré-definidos”, sendo este o menos recomendável, pois aumenta o risco de anular a liberdade de expressão do aluno, que fica preso a dois condicionantes externos (gênero e área temática).

Já em relação ao segundo item – aprimoramento de conteúdos – enfatiza-se a importância da revisão e correção da produção do aluno, para que os alunos possam ampliar seus limites, revisando e aprimorando aquilo que já consegue fazer. Esta ação é fundamental também pelo fato da escola não poder divulgar produções que tornem públicas as vulnerabilidades dos alunos, expondo-os a piadinhas. Assim, recomenda-se que o educador organize sequências didáticas, que permitam ao aluno realizar sucessivas revisões e correções de sua produção, com o objetivo de aprimorá-la.

É nesse trabalho de revisão que os conceitos vão sendo apropriados pelo aluno. O interesse do aluno por fazer rádio, jornal, vídeo ou qualquer outra mídia, cria condições propícias para ele desenvolver o sentido do perfeccionismo e superar seus limites. O esforço de apropriação das normas da Língua Portuguesa, de princípios estéticos, da dicção correta e de tantos outros aspectos das competências comunicativas torna-se leve, pois ele passa a fazer sentido e estar vinculado com a vida, com o *aqui-e-agora* do aluno. (Idem, p.36)

Na última etapa – seleção de conteúdos – orienta-se como deve ser um processo de escolha dos materiais que serão de fato veiculados, tendo em vista que, “ficar de fora” gera frustrações, e pode mesmo contrariar os propósitos educativos – que têm como base o uso e a circulação social das produções. Para reduzir os problemas provocados pela necessidade de selecionar (portanto, excluir), uma recomendação é realizar produções cooperativas.

Por fim, em relação à produção, é relevante ressaltar que, nesta perspectiva educ comunicativa, o processo em si é mais importante que o produto final. Portanto, a mídia escolar aceita as imperfeições com naturalidade, pois ela é uma produção de uma pessoa em situação de formação. Mas, como já enfatizado anteriormente, não deverá expor os alunos. Por isto, o momento de avaliação e reflexão é tão importante durante a elaboração dos produtos comunicativos.

A partir destas questões centrais, que devem nortear todas as práticas do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, o caderno apresenta questões específicas para cada uma das atividades oferecidas.

a. Jornal

Para a atividade de jornal escolar, o material traz um passo a passo de todas as etapas de sua elaboração: definição do projeto editorial; escolha do nome; produção do primeiro número; diagramação eletrônica; impressão; distribuição; e avaliação; com recomendações sobre cada etapa⁸². A proposta é baseada nos princípios do educador francês Freinet, já apresentado em capítulo anterior desta pesquisa.

O caderno do macrocampo ressalta que, o fato do jornal escolar acolher uma grande diversidade de textos - notícia, editorial, artigo de opinião, poesia, contos, histórias de vida etc. - assim como desenhos, fotografias, mapas – apresenta uma maleabilidade que permite inúmeras as possibilidades de vinculação do jornal com os conteúdos trabalhados em sala de aula e nas outras atividades do Mais Educação.

Além disso, permite a aproximação dos alunos que fazem parte das oficinas destinadas à elaboração do jornal, dos estudantes que não fazem parte do Mais Educação da escola, por exemplo, pois permite acolher produções espontâneas, realizadas por grupos organizados (Grêmio Estudantil, Grupo de Teatro) ou realizadas em sala de aula, em trabalho orientado pelos professores. Assim, o jornal realizado, dentro do Programa Mais Educação, passa a ser um fator de unidade na escola. Trata-se de um valor agregado muito importante.

⁸² As recomendações a respeito do jornal escolar são baseadas em material produzido pela organização Comunicação e Cultura, de Fortaleza (CE).

Outra vantagem do jornal escolar é a facilidade de circulação. É recomendado às escolas que o jornal seja distribuído em sala de aula, com um exemplar por aluno, assim como pode ser colocado para retirada em locais estratégicos da comunidade - cabeleireira, comércios, postos de saúde. “Pense também na possibilidade de trocar jornais com outras escolas do município, ou mesmo do Brasil. Essa é uma tradição no jornal escolar”, diz o caderno pedagógico (p.47).

b. Rádio

Na rádio escolar os próprios estudantes, professores e funcionários elaboram a programação. Trata-se de uma iniciativa simples, que funciona com alto-falantes distribuídos no espaço escolar, transmitindo informação e música do interesse de toda a comunidade. O material do Mais Educação destaca que uma rádio escolar pode, ainda, ser uma ferramenta poderosa para trabalhar o direito à livre expressão e à opinião. É, também, uma estratégia para se debater a responsabilidade inerente ao exercício desse direito com os estudantes, professores e demais pessoas da comunidade escolar.

O texto apresenta ainda orientações e dicas de atividades para: discussão da linguagem radiofônica; pesquisa com a comunidade escolar; formatos radiofônicos; produção de conteúdo para a rádio escolar; formação de público crítico; programação; gestão da rádio escolar; instalação dos equipamentos da rádio.

O caderno orienta às escolas de que o processo de produção se articule com atividades de outros macrocampos do Mais Educação, ampliando o leque possível de abordagens e possibilitando que os conteúdos gerados e veiculados, durante a programação da rádio, dialoguem com os interesses do público ouvinte. E isto será resultado de um longo processo de planejamento, pesquisa, redação e edição. O processo de leitura crítica também deverá fazer de todo o trabalho para se produzir informação e se gerir uma rádio.

Mas, para que ela funcione, aponta o caderno orientador, é preciso que seja “abraçada” pelo diversos setores da escola.

Nesse processo, a participação da comunidade escolar não pode resumir-se a ações pontuais como o pedido de músicas, a eleição do nome da rádio ou mesmo pesquisas de opinião. A participação tem de estar na rotina de gestão da Rádio. Os educadores e estudantes envolvidos com a rádio devem estar sempre abertos a sugestões de todos os setores da escola, realizando reuniões periódicas com professores e outros funcionários para trocar experiências e planejar atividades que integrem a rádio com os conteúdos trabalhados em sala de aula e demais questões da instituição. Da mesma forma, entidades de representação estudantil (grêmios) podem ser convidadas a participar das decisões e a utilizar a rádio como um canal de informação. (Idem, p.59)

c. História em Quadrinhos

O material destaca a importância e o espaço que os quadrinhos vem ganhando gradativamente na educação nos últimos anos. Os motivos seriam a inclusão deles nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e a crescente bibliografia, que analisa a relação entre quadrinhos e sala de aula.

Por um lado, é importante que o aluno possa dominar a maior quantidade de linguagens e gêneros possíveis, o que tem sido cada vez mais avaliado nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tem sido comum, nessas provas, a inclusão de *charges*, tirinhas e trechos de HQs (nacionais ou estrangeiros), para avaliar a capacidade interpretativa e textual do aluno em relação ao texto sugerido. (Idem, p.61)

Diante deste cenário, torna-se interessante e, mais do que isto, importante que os estudantes tomem contato com esta linguagem que, muitas vezes, é vista de forma equivocada pela educação. Um dos mitos, segundo o caderno orientador do macrocampo, é a ideia de que produzir quadrinhos é algo extremamente fácil e simples, na medida em que o aluno já pode estar acostumado a ler histórias assim e, segundo equívoco, o mito de que, para quadrinhos poderem ser produzidos, é preciso que seu produtor saiba desenhar. Na realidade, uma história em quadrinho não precisa ser feita individualmente, podendo agregar equipes de duas a seis pessoas (geralmente, roteirista, desenhista, revisor, arte-finalista, colorista e letreirista, dependendo da distribuição das tarefas).

É, aqui, que os quadrinhos se tornam uma ferramenta interessante em sala de aula, na medida em que eles solicitam uma interação entre alunos que podem ficar responsáveis, tanto pelas diferentes etapas da feitura da uma História em Quadrinhos quando podem analisar, criticamente, as etapas desenvolvidas pelos demais colegas. Um aluno que tenha facilidade com a Língua Portuguesa pode ficar responsável pela revisão dos textos; outro que desenhe melhor pode ser o arte-finalista, e assim por diante. (Idem, p.63)

É importante lembrar também que as histórias em quadrinhos são um tipo de linguagem que permite a expressão e transmissão dos mais variados tipos de conteúdos e gêneros possíveis, possibilitando desenvolver um ótimo exercício para a produção de suportes midiáticos, por parte dos alunos, e, conjuntamente, com os professores, dentro da escola. Além disso, esta linguagem pode ser trabalhada em todas as faixas etapas, dependendo apenas do exercício proposto, uma vez que as Histórias em Quadrinhos podem ser extremamente simples (uma tirinha em um quadro, não sequencial) ou extremamente complexas (uma

edição encadernada de 320 páginas). Outra vantagem na produção de quadrinhos é o seu baixo custo, devido aos materiais, que são extremamente simples.

No caderno orientador, as escolas encontram ainda dicas de atividades sobre adaptação quadrinística, produção de textos, uso de outras matérias-primas, desenvolvimento de traços, reedição da história, edição da história, entre outras.

d. Fotografia

A proposta das atividades de fotografia no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, de acordo com o caderno orientador (p.69) convidam educandos e educadores a entrarem no universo das imagens e suas potencialidades no sentido de: a) agregar e valorizar pessoas e espaços na escola, na família e na comunidade; b) contribuir para o mapeamento da comunidade no entorno da escola, possibilitando uma leitura da realidade; c) registrar a memória dos acontecimentos na família, na escola e na comunidade; d) possibilitar que os educadores e educandos se expressem por meio da construção de imagens; e) contribuir para um alfabetização visual¹⁹ possibilitando, assim, que os educandos e educadores tenham um posicionamento mais crítico diante das imagens geradas pelos meios de comunicação; f) dar visibilidade às ações de educação integral, dentre outras possibilidades.

A ideia das atividades é motivar o estudante, partindo de seu repertório de conhecimentos como base para o trabalho educacional, que envolve a criação de imagens (estudante como produtor de informações) e a análise de imagens (estudante, como consumidor de informações).

O material destaca que para entender a fotografia é preciso entender sobre várias questões do cotidiano, o que faz com que a fotografia possa se articular aos conhecimentos trabalhados nas disciplinas relacionadas a ciências, história, geografia e física, e contribuir na formação cidadã dos estudantes.

Para orientar as escolas, o caderno apresenta informações e dicas de atividades para se trabalhar a linguagem fotográfica; a autoimagem e imagem do grupo; como funciona a fotografia digital; questões técnicas da linguagem fotográfica; leitura e interpretação de imagens; produção de mapas e fotos da comunidade.

Um aspecto importante enfatizado pelo material é que, mesmo ao trabalhar com a dimensão técnica da fotografia e os recursos oferecidos pela câmera fotográfica, é importante assegurar que as crianças e adolescentes percebam que a compreensão da dimensão técnica da fotografia é relevante para a construção da mensagem que eles pretendem passar a partir das fotos produzidas.

Assim, ao trabalhar aspectos como composição, enquadramento e ângulo, por exemplo, os educadores podem desenvolver atividades em que esses conceitos sejam percebidos pelos educandos, como elementos que podem qualificar a utilização da fotografia como meio de expressão e registro. (Idem, p.74)

Outro item de destaque do material é perceber a fotografia como um meio importante na realização de diagnósticos e processos de análise crítica da realidade no entorno da escola, algo essencial numa proposta de educação integral. Atividades como esta podem reverter visões negativas que os próprios estudantes têm de suas comunidades, principalmente de regiões da periferia dos grandes centros urbanos que são, muitas vezes, mostradas apenas sob o viés da pobreza e da criminalidade pela grande mídia.

e. Vídeo

Na perspectiva do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, o vídeo é apresentado ao professor com a possibilidade de utilização de duas formas. A primeira como produto, contemplando com seus alunos a dimensão da recepção (os jovens na posição de consumidores do audiovisual). A segunda como processo, contemplando a dimensão da produção (quando os jovens realizam os vídeos). De acordo com o caderno orientador, também é possível articular as duas modalidades num mesmo processo ou projeto pedagógico (p.81). Por exemplo, ao realizar um debate com os alunos, após a exibição de um audiovisual (vídeo como produto), o professor pode propor que os estudantes gravem em vídeo suas principais conclusões. O importante é garantir, mesmo na exibição de um filme, seguido de debate, o espaço para fala dos alunos, em que eles possam colocar suas opiniões a respeito da temática e expressar seus pontos de vista.

O material destaca que, caso o enfoque seja a produção, será possível desenvolver diversos processos eficazes de construção do conhecimento. Isto porque, para realizar um vídeo, o estudante precisará pesquisar sobre o tema a ser abordado, deverá organizar seu pensamento na redação do roteiro, depois vivenciará um momento final de sistematização na hora de editar o vídeo. Ao longo desse processo, ele irá se apropriando dos temas.

Para além dos conteúdos, o processo, em si, também ensina. A produção do audiovisual pressupõe a organização de uma equipe, favorecendo o aprendizado do trabalho em grupo. Da localização dos entrevistados à gestão dos recursos disponibilizados pela escola (equipamentos, espaços físicos...), os jovens estarão exercitando o raciocínio lógico e sua capacidade de solucionar problemas. Em cada etapa da produção há espaço para o desenvolvimento de competências. (idem, p.85)

Além destas informações, o caderno orienta as escolas em relação às etapas que fazem parte do processo de produção audiovisual, além de sugestões de atividades de produção de vídeos e de formação de espectador crítico.

4.6 - A presença da educomunicação nos demais macrocampos do Mais Educação

A análise mais detalhada a que se propõe este trabalho, como apresentado anteriormente, está focada no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. Porém, como o objeto do nosso estudo é o Programa Mais Educação, que contém dez macrocampos de ação para as escolas, não poderíamos deixar de observar de que forma e o modo como os demais macrocampos se relacionam com os anseios da educomunicação.

A partir de uma leitura atenta aos nove cadernos pedagógicos dos demais macrocampos do programa, percebe-se os diversos olhares que pedagogos, pesquisadores, professores e tantos outros profissionais que elaboraram estes materiais vislumbram para a inserção da comunicação na educação integral. Ao nos debruçarmos sobre estas publicações é possível observar que a comunicação se faz presente em praticamente todos os macrocampos do Mais Educação, mas com diferentes perspectivas.

Esta relação se apresenta desde uma proposta apenas informacional, em que o jornal escolar, por exemplo, se coloca a serviço dos demais macrocampos, passando pelo incentivo à expressão e comunicação dos estudantes e, portanto, um posicionamento mais crítico à realidade da escola.

O macrocampo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial⁸³” estabelece uma relação próxima à educomunicação, tendo em vista, inclusive, que o próprio campo reconhece esta como uma área de intervenção social. A área da “expressão comunicativa por meio da arte” é a mais recente da educomunicação e ainda pouco pesquisada. Soares a identificou no trabalho dos arte-educadores norte-americanos que usam o vídeo para integrar jovens marginalizados às comunidades, especialmente na região de São Francisco.

No Brasil, o tema ficou evidente a partir da pesquisa que Ângela Schaun realizou junto a atores sociais da Bahia. A professora utilizou a mesma metodologia que o Núcleo de Comunicação e Educação da USP havia empregado em sua pesquisa latino-americana, entre 1997 e 1999. Ao estudar a prática social em torno da questão racial, identificou exemplos de atividades educacionais possíveis graças especialmente à arte - dança, música, pintura, escultura - desenvolvida com/pelos jovens.

⁸³ O caderno pedagógico do macrocampo pode ser acessado em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8211&Itemid=>

O caderno pedagógico do macrocampo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial”⁸⁴ destaca justamente que, numa didática intercultural e interdisciplinar, à que se propõe a educação integral, o aprendizado não é acúmulo, é expressão, pois aprender não é recitar ou repetir, é reconhecer, (re) criar. As artes e a comunicação se aproximam no fomento à expressão, assim como na busca por novos paradigmas e novas relações na escola.

A experiência com a arte seria uma forma de liberdade do pensar, proporcionar alternativas para o círculo vicioso que nos tem trazido desesperança e sofrimento. Nesse sentido, reiteramos que a escola também precisa abandonar velhos hábitos que impedem o processo criativo (....) Inspirados em Paulo Freire, ou na antropofagia de Oswald de Andrade, precisamos garantir que as pesquisas em arte nas escolas se constituam através de uma metodologia capaz de elaborar-se por meio de diálogo, de encontro, de escuta e de transformação. (CADERNO PEDAGÓGICO DO MACROCAMPO CULTURA E ARTES, 2011, p.12)

A discussão sobre comunicação passa também neste macrocampo a partir do debate sobre cultura de massa. Diversos questionamentos são colocados às escolas: como lidar com a cultura de massa sem preconceito, mas, simultaneamente, garantindo o debate crítico? Como lidar com a cultura de massa sem permitir que seus estereótipos estanquem os processos de criação e, conseqüentemente, a produção de subjetividades? Como garantir uma prática que ofereça condições às partes envolvidas de se influenciarem mutuamente?

Neste momento, para dar respostas aos questionamentos levantados, sugere-se a leitura do caderno do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, que pontua a relação cultura de massa e meios de comunicação. E orienta os educadores a promoverem a leitura crítica sobre o que é produzido, orientando o desenvolvimento de oficinas a partir de análise de peças, filmes, programas de TV etc.

Ao mesmo tempo, é interessante que possamos exercitar com os alunos a leitura crítica dos estímulos visuais que os bombardeiam no seu dia a dia através dos meios de comunicação de massa. Para os alunos, aprender a ler de forma mais crítica essas informações, ampliará sua visão de mundo e a consciência cidadã. (CADERNO PEDAGÓGICO DO MACROCAMPO CULTURA E ARTES, 2011, p.15)

A mesma orientação também se faz presente no macrocampo “Educação Econômica”⁸⁵. O caderno deste macrocampo enfatiza que no Brasil o comportamento consumista foi fortemente influenciado pelos valores universais de consumo em massa ao longo das últimas

⁸⁴ O material do macrocampo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial” incentiva as escolas a desenvolverem atividades ampliando o conhecimento sobre as artes visuais - elementos, relações entre eles, técnicas, linguagens de expressão (desenho, fotografia, escultura etc.), História da Arte, relações entre imagem e mídia/novas tecnologias, utilização das ferramentas e materiais etc.

⁸⁵ O caderno pedagógico do macrocampo pode ser acessado em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8214&Itemid=>

décadas. Os valores e ideias que são inculcados nas pessoas, de forma subliminar, pelos pais, professores, amigos, sistema religioso acabam influenciando, decisivamente, na formação intelectual e na orientação profissional da vida do indivíduo⁸⁶. E diz: “Para aprofundar este tema, sugerimos uma leitura atenta do Caderno de Comunicação e Uso de Mídias do Programa Mais Educação”.

E o caderno convida os educadores realizar atividades escolares, na sala ou fora da sala, que tragam situações didáticas capazes de oferecer aos estudantes atitudes desafiadoras e investigativas, tendo em vista despertar o prazer de realizar tarefas e atingir objetivos.

A busca por esta nova postura dos alunos frente ao que a sociedade lhe apresenta, proposta esta da educomunicação, também se faz presente no macrocampo “Cultura Digital”⁸⁷. Trata-se, assim como a “Expressão por meio das Artes”, também de uma área de intervenção do campo da educomunicação, chamado “Mediação Tecnológica”.

No Mais Educação, a Cultura Digital é pensada como uma forma de resistência aos processos unilaterais de aprender. O ponto de partida é perceber que as mídias digitais não podem ser consideradas apenas tecnologias, mas sim formas de cultura e de comunicação. De acordo com o material orientador, consideram-se inócuos os recursos tecnológicos se estes não estiverem a serviço dos processos integrais e emancipatórios de aprender: “O computador só tem sentido se ele estiver inserido em um contexto de pesquisa e tem um papel tão importante quanto o diário de pesquisa, o registro de imagens, sons, percepções diversas sobre o objeto do conhecimento”.

Assim como a educomunicação, o que se propõe, neste macrocampo, é um comportamento emancipatório e colaborativo, ou seja, uma “cultura ativa de aprendizagem”, em que os sujeitos são considerados como autores e produtores participativos que realizam reflexões críticas, estabelecendo relações e interagindo com respeito mútuo e com solidariedade.

A dimensão da cultura participativa, alavancada pelas novas tecnologias e pela conexão em rede, proporciona ambientes de relacionamento virtual, que facilitam a expressão artística e o engajamento cívico, fomentam a criação e o compartilhamento, e estabelecem um modelo informal de tutoria. A cultura participativa desloca o foco da educação, da expressão individual para o envolvimento comunitário. Estamos deixando para trás um mundo onde alguns poucos produziam e muitos consumiam mídia, em direção ao futuro onde todos

⁸⁶ O caderno pedagógico do macrocampo “Esporte e Lazer” também destaca a influência da mídia na formação dos jovens, mas não faz qualquer relação com o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” em nenhum momento.

⁸⁷ O caderno orientador deste macrocampo pode ser acessado em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8210&Itemid=>

passam a ter papéis mais ativos na cultura que é produzida, e compartilhada. (CADERNO PEDAGÓGICO DO MACROCAMPO CULTURA DIGITAL, 2011, p.48)

Desta forma, o exercício da produção multimídia em ferramentas digitais de baixo custo, somado à possibilidade de uso da rede para distribuição dos conteúdos desenvolvidos, sejam eles jogos, textos, filmes etc., viabiliza uma apropriação dos meios de produção cultural em larga escala. O caderno orientador do macrocampo enfatiza que o “acesso facilitado à produção e publicação de conteúdos na rede exerce um efeito transformador na relação dos indivíduos com a sua própria cultura, e no diálogo desta com a cultura de massa apresentada pela mídia”.

E isso se faz ainda mais presente no cotidiano dos jovens, que utilizam, cada vez mais, as novas tecnologias. Segundo o programa, torna-se urgente que os estudantes adquiram habilidades em compreender múltiplas perspectivas, respeitando e mesmo explorando diferentes formas de ver o mundo, compreendendo uma variedade de normas sociais, e negociando entre opiniões conflitantes.

E, para que isso ocorra, destaca o caderno pedagógico, é preciso compreender os usos e possibilidades das diferentes linguagens na comunicação:

Para analisar e avaliar criticamente textos narrativos verbais ou não verbais é preciso identificar e problematizar a informação recebida, conhecendo e usando os diferentes tipos de mídias tanto para identificar situações quanto para transformá-las, dependendo do contexto em especial, em contextos sociais, como sua escola ou comunidade. (CADERNO PEDAGÓGICO DO MACROCAMPO CULTURA DIGITAL, 2011, p.35)

Esta proposta de permitir o contato direto com diferentes linguagens é democratizar o acesso e uso aos meios de comunicação, bandeira esta das ações educacionais. “O computador e a máquina fotográfica digital só atingem seu objetivo no contexto de aprendizagem, no momento em que forem democratizados da mesma forma que o giz, o quadro negro e o caderno”, aponta o caderno orientador do macrocampo.

A comunicação, na perspectiva da educomunicação, passa a ser vista, como apontada no início desta pesquisa, como um direito fundamental do homem e, que, portanto, deve ser respeitado e garantido como tal. No Programa Mais Educação, um dos macrocampos é justamente o de “Educação em Direitos Humanos”⁸⁸. O caderno pedagógico do macrocampo destaca que a inserção deste tema no Mais Educação revela a preocupação com importantes

⁸⁸ O caderno orientador do macrocampo pode ser acessado em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8212&Itemid=>

questões a serem enfrentadas por nossa sociedade: “a garantia da plena realização do direito à educação, a formação dos alunos em valores fundamentais à vida pública e o conhecimento de sua condição de sujeitos de direitos”.

Este caderno traz aos leitores um resgate do que são os Direitos Humanos, reflexões a respeito dos Direitos Humanos hoje na sociedade e os Direitos Humanos na Escola. Neste item, o material se aproxima da proposta da educomunicação ao afirmar que:

Trata-se de (re)construir relações em que se possa conviver ao mesmo tempo com a participação, o diálogo, a solidariedade, a diversidade, a igualdade e o direito de expressar-se livremente e, para que isso aconteça, é necessário pensar nas distintas pessoas com as quais convivemos diariamente em nossas vidas, e de forma mais próxima, no contexto escolar. (CADERNO PEDAGÓGICO DO MACROCAMPO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2011, p.15)

Ou seja, a expressão e a participação são vistas com princípios que possibilitam aos alunos vivenciar os direitos humanos de maneira mais argumentativa, dialógica, democrática e cooperativa. E, lembrando Delgado (2006), a participação:

(...) significa, em primeiro lugar, ter acesso à informação para poder decidir. Implica igualmente desenvolver as habilidades e competências necessárias para participar, como pensar nas diversas opções, transmitir opiniões, ouvir o outro, tomar decisões em grupo, etc. Só participa quem aprende a fazê-lo, o que evidencia a importância da mediação educativa na constituição de seres humanos mais autônomos e solidários. A participação exige um tempo de preparação, de reflexão e de diálogo, sob pena de ser inconsequente ou objeto de manipulação. Sem locais, estruturas ou espaços adequados, na família, na escola, na vizinhança, na região ou mesmo a nível nacional, a participação não passa de uma fachada que legitima, simpaticamente, a decisão dos adultos. (DELGADO, 2006, p.43)

Nesta perspectiva, o direito à comunicação ganha espaço fundamental na garantia de ambientes mais participativos e que fomentem a autonomia dos estudantes, não somente na escola, mas em todos os seus espaços de convivência. É, antes de mais nada, como enfatiza o caderno do macrocampo “Educação em Direitos Humanos”, compreender as crianças, adolescentes e jovens que frequentam a escola como alunos e estes como sujeitos de direitos, isto é:

(...) Percebê-los a partir do seu ponto de vista, com seus interesses, necessidades, concepções do contexto sociocultural em que se encontram imersos, com distintos modos de olhar e dar sentido ao mundo em que vivem por meio de suas ações, pensamentos e palavras e não apenas do ponto de vista dos adultos. (CADERNO PEDAGÓGICO DO MACROCAMPO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2011, p.16)

Uma das atividades propostas pelo caderno, inclusive, orienta os educadores a realizarem uma leitura dos Artigos 53, 55 e 71 do Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA), com os alunos, e discutir a respeito de cada um dos itens dos artigos: “direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa” e “direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

É interessante perceber a visão que o caderno do macrocampo “Promoção da Saúde”⁸⁹ traz justamente sobre a questão do direito. O material vai além e faz uma relação direta entre saúde e comunicação. Com um destaque no material, a publicação orienta os leitores a, quando estiverem estudando o caderno de “Comunicação e Uso de Mídias”, a lembrarem-se de que o direito à comunicação está diretamente relacionado com o direito à saúde e, portanto, as duas propostas devem caminhar juntas:

A cidadania é um processo de conquista do sujeito em seus diferentes espaços e o Estado tem o dever de oferecer e implementar ações que cheguem a todos. Saúde e Comunicação são mais que direito e dever, são campos de saberes que se aproximam para favorecer a qualidade de vida e a capacidade de estar junto dos sujeitos que querem uma sociedade melhor e mais justa. Por isso, considere em seu trabalho como profissional da educação a interface entre esses campos e os outros que fazem parte do Programa. (CADERNO PEDAGÓGICO DO MACROCAMPO PROMOÇÃO DA SAÚDE, 2011, p.18)

Por isso, convida os educadores a promoverem uma exposição de fotografias, um festival de vídeos, um mural, um programa de rádio, um jornal ou uma revista de história em quadrinhos para problematização questões de saúde (gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, sexualidade etc.).

O que se percebe, assim, nos diversos macrocampos do Mais Educação, é que a comunicação perpassa todo o processo de formação das crianças, adolescentes e jovens que participam das atividades nos demais macrocampos do programa. Ela se torna parte fundamental do processo de aprendizagem.

Isso fica evidente no macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”⁹⁰, que engloba as atividades de Letramento, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia. Em todas estas propostas há uma relação direta com o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. Em Letramento, o caderno enfatiza que o Programa Mais Educação possibilita ampliar as condições de experiências de letramento, por meio de seus diferentes projetos, oficinas ou de outras formas de trabalho com as múltiplas linguagens disponíveis em seu cardápio. Como exemplo, destaca-se o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”:

⁸⁹ O caderno do macrocampo pode ser acessado em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8218&Itemid=>

⁹⁰ O caderno do macrocampo pode ser acessado em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8206&Itemid=>

Se considerarmos o macrocampo Comunicação e Uso de Mídias abre-se um leque de possibilidades de se viver o letramento – conhecer e analisar jornais, reconhecer e memorizar manchetes, letras iniciais e finais; na medida em que as crianças avançam na alfabetização, produzem jornais, revistas da turma, da escola - podem acompanhar e produzir programas radiofônicos. Se pensarmos em televisão, ainda, que rico meio de leitura, tanto de imagens quando de palavras, textos. (CADERNO PEDAGÓGICO DO MACROCAMPO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, 2011, p.9)

Já em História, por exemplo, o material destaca que à escola e a seus educadores cabe promover projetos de aprendizagem visando refletir sobre a necessidade de preservação da memória e dos vestígios do passado. Para isso, orienta a organização de entrevistas, passeios e visitas a antigos moradores para coletar memórias de pessoas idosas, ao cartório da cidade para conhecer e pesquisar documentos antigos da localidade, e à Prefeitura, buscando possíveis informações, fotos etc. E diz: “Se a escola escolher também o macrocampo ‘Comunicação e Uso de Mídias’, será oportuno articular esta atividade com a rádio escolar, envolvendo demais professores e alunos”. O mesmo ocorre em Geografia, quando o material diz que, para favorecer a compreensão da participação cidadã na complexidade que envolve o espaço geográfico, pode-se recorrer à construção de histórias em quadrinhos, produzindo diálogos que estejam inseridos no contexto social.

É possível observar ainda a relação direta no processo de aprendizagem entre pesquisa e comunicação. No macrocampo “Investigação no Campo das Ciências da Natureza”⁹¹ encontramos uma atividade chamada “A relação entre as chuvas e os deslizamentos de terra”, em que a comunicação é a base do trabalho em grupo dos alunos para pesquisarem e estudarem a respeito do tema proposto. Depois a observação da situação-problema - durante o ano de 2010, a população brasileira foi vítima de deslizamentos de terra e enchentes, em vários pontos do país, gerando mortes e desabrigados – a atividade propõe no processo de investigação o levantamento de matérias em jornais sobre os deslizamentos; visita a um ponto de ocorrência para observação da área para que os alunos possam fotografar o que está sendo observado – diz: “esta atividade pode ser desenvolvida com o auxílio da atividade de fotografia do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” -; e realização de entrevista com um geólogo sobre as questões levantadas, durante o processo de investigação.

A próxima etapa, descreve a atividade, é a montagem de um grande painel para registrar o processo de trabalho e a escrita de uma carta sobre a experiência. O painel deve ser exposto

⁹¹ O caderno pedagógico do macrocampo pode ser acessado em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8217&Itemid=>

no corredor da escola e os alunos compartilharão suas descobertas, em um ciclo de debates, mostrando as imagens obtidas; e a carta deverá ser entregue à subprefeitura local para sensibilizar as autoridades em relação ao problema. Também podem tentar publicar as observações no jornal de bairro, ou no jornal elaborado na própria escola.

O mesmo ocorre em sugestão de atividade no caderno do macrocampo “Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável⁹²”. A proposta é que, durante a visita a uma bacia ou rio, os alunos, além de fazerem as triviais anotações, produzam também desenhos, fotografias e entrevistem pessoas com uma relação direta com o curso d’água - um morador ou moradora da vizinhança, por exemplo - para ajudar na pesquisa sobre o tema.

O mesmo material destaca ainda a importância da internet na busca de informações relevantes para a educação ambiental, tendo em vista que se trata de uma “verdadeira biblioteca universal e democrática, muito rica em informações”. No entanto, aponta a necessidade de se aprender a selecionar o que interessa, adaptar o conteúdo às suas necessidades e informar a fonte das buscas. E, nesta perspectiva, aponta que muitas atividades podem ser exploradas para estimular a leitura crítica de informações encontradas nos meios de comunicação – o que ocorre em outros macrocampos, como apontado anteriormente. Como exemplo, cita a leitura de notícias dadas em diferentes sites e outros veículos de comunicação, tratando de um mesmo tema, presentes no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.

O caderno do macrocampo “Investigação no Campo das Ciências da Natureza” vai além nesta proposta destacando não somente a importância da leitura de notícias, mas fomenta, inclusive, um item específico chamado “Ciência e Mídia”. O material aponta que a mídia pode ser um canal, não somente de divulgação científica, mas também de reflexão sobre as interações entre ciência e sociedade. Para isso, traz uma série de dicas de programas, filmes e publicações para que o educador possa trabalhar junto aos seus alunos e enfatiza: “O macrocampo ‘Comunicação e Uso de Mídias’, do Programa Mais Educação, pode ser um aliado importante para observar estas interações”.

Outro aspecto presente nos cadernos orientadores dos macrocampos é que a educomunicação atua de forma fomentadora é a gestão democrática, que só é possível a partir de um ecossistema comunicativo, em que todos os membros da comunidade escolar se relacionam.

Mais uma vez tomando como base o caderno do macrocampo “Educação Ambiental e Sustentabilidade”, apesar de não fazer uma menção à proposta do ecossistema comunicativo,

⁹² O caderno orientador do macrocampo pode ser acessado em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8213&Itemid=>

ele enfatiza que um espaço educador sustentável permite a troca constante de informações entre os indivíduos e o ambiente, de modo que grande parte dos processos de aprendizagem está sujeita a essa relação que se estabelece com o meio. E pergunta aos leitores: “Como implementar uma gestão socioambiental democrática, participativa, que trabalhe com a gestão de pessoas e de recursos físicos e financeiros?” E dá a resposta:

Um primeiro passo é lembrar que a convivialidade em uma escola sustentável é calcada no diálogo e no compartilhamento de informações, em que estudantes e demais componentes da comunidade escolar contribuem com a seleção das experiências de aprendizagem, com base nas suas histórias de vida, enquanto o/a educador/a assume o papel de facilitador/a. (CADERNO PEDAGÓGICO DO MACROCAMPO EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2011, p.28)

Esse compartilhar de informações, aponta o caderno orientador do macrocampo “Educação Ambiental”, passa essencialmente pela comunicação. Entre as atividades propostas está, por exemplo, a realização de uma campanha educativa sobre as particularidades técnicas dos serviços públicos de água e eletricidade (pauta para o jornal ou o programa de rádio escolar) ou ainda a elaboração de cartazes informativos sobre temas discutidos durante as atividades que devem ser fixados em lugares de grande circulação na escola.

E aponta que a divulgação dos resultados das ações deve ser feita sempre com o apoio das atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, pois, isso “trará seriedade e segurança para o grupo; é uma oportunidade de experimentar diferentes maneiras de socializar os conteúdos de seu trabalho, além de propiciar intervenções mais consistentes e transformadoras na comunidade”. Com isso, espera-se que as ações promovidas não fiquem restritas ao ambiente escolar, mas que ganhem novas dimensões, até mesmo de políticas públicas, ampliando os resultados.

E, por fim, a comunicação se torna também, para a maioria dos macrocampos, a essência no processo de registro e avaliação das atividades. O caderno “Cultura e Artes”, por exemplo, aponta que, a qualidade da avaliação (intercultural e interdisciplinar) requer registro polifônico, isto é, avaliar e utilizar a escrita, a fotografia, a dramaturgia (gestual), o repente (cantoria), algum recurso pictórico etc. Essa avaliação-registro polifônico favorece e amplia a comunicação com a comunidade extraescolar.

O mesmo faz o caderno pedagógico do macrocampo “Investigação no Campo das Ciências da Natureza”. Ele enfatiza a importância do compartilhamento das conclusões e seu processo de estudo e diz como fazer: “Um livro que vai para a biblioteca, um pequeno artigo em um jornal local (que pode ser o jornal escolar do macrocampo Comunicação e Uso de

Mídias) e uma apresentação no pátio da escola ou em praça pública são algumas das soluções possíveis”.

Um aspecto essencial a se observar, ao fazermos esta análise da comunicação nos demais macrocampos do Mais Educação, é como algumas atividades⁹³ foram elencadas para determinado macrocampo, mas poderiam também fazer parte do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.

No macrocampo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial”, por exemplo, uma das atividades propostas é o Cineclube, para a linha de “linguagem audiovisual”. O Manual da Educação Integral 2011 do Programa Mais Educação traz a seguinte ementa para a atividade de Cineclube:

Produção e realização de sessões, desde a curadoria e divulgação (conteúdo e forma), técnicas de operação dos equipamentos, implementação de debate. Noções básicas sobre como distribuir o equipamento no espaço destinado a ele, sobre modelos de sustentabilidade para a atividade de exibição não comercial e sobre direitos autorais e patrimoniais, além de cultura cinematográfica – história do cinema, linguagem, cidadania audiovisual.

Muitos pesquisadores enfatizam a proposta educomunicativa do cinema na escola e a importância da sua inserção, muito mais do que apenas como “suporte ilustrativo” para as aulas. Em sua pesquisa de doutorado “Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)”, defendida na ECA-USP em 2011, Claudia Mongadouro ressalta a importância dos cineclubes, tendo em vista a sua programação alternativa à ditada pelo mercado, com uma ambiência de diálogo e com o desenvolvimento de uma “competência para ver. E, ressalta também, a importância da produção audiovisual (fazer cinema). E diz: “A educomunicação pode oferecer um amplo leque de possibilidades para projetos criativos que envolvam cinema como cultura, linguagem e produção midiática” (2011, p.281).

A proposta de atividade de Cineclube poderia estar relacionada, assim, diretamente com a atividade de “Vídeo”, no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. A ementa referente a esta atividade e que orienta as ações dos educadores nesta área parecem se complementar na proposta de aprendizagem:

⁹³ O caderno orientador desse macrocampo, na parte de fundamentação teórica, enfatiza que, no campo do lazer, há inúmeras possibilidades culturais e destaca, entre elas, as atividades digitais: internet, rádio, vídeo, cinema etc. O caderno orientador deste macrocampo pode ser acessado em:

< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8216&Itemid=>

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

Neste macrocampo ainda, outra atividade que tem ligação direta com “Comunicação e Uso de Mídias” é o desenho, tendo em vista a proposta de realização das histórias em quadrinho. No Manual da Educação Integral 2011 a emenda sobre a atividade “Desenho” traz a seguinte orientação para as oficinas:

Introdução ao conhecimento teórico-prático da linguagem visual, do processo criativo e da criação de imagens. Experimentação do desenho como linguagem, comunicação e conhecimento. Percepção das formas. Desenho artístico. Composição, desenho de observação e de memória. Experimentações estéticas a partir do ato de desenhar. Oferecimento de diferentes possibilidades de produção artística e/ou técnicas por meio do desenho. Desenvolvimento intelectual, por meio do ato de criação.

Percebe-se uma sinergia com a proposta da atividade de “História em Quadrinhos”, que agrega outros elementos ao desenho, podendo as duas atividades trabalhar em conjunto para as ações na escola.

Já no macrocampo da “Cultura Digital”, a atividade chamada “Ambientes de Redes Sociais”, por exemplo, visa à “promoção da cultura participativa por meio de ambientes de relacionamento em rede que facilitam a expressão artística-linguística e o engajamento sociocultural, fomentando a criação e o compartilhamento como novo modelo de produção colaborativa”. Aqui, muitas escolas vêm desenvolvendo então sites e blogs para o compartilhamento de informações e participação dos estudantes.

A proposta é muito semelhante à antiga atividade chamada “Mídias alternativas”, que foi realizada no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, apenas no ano de 2009.

Em 2012, a comunicação se insere também de uma maneira diferenciada no Mais Educação, em relação às escolas do campo. Tendo em vista que este foi o primeiro ano de participação das mesmas, para estas unidades escolares o MEC estabeleceu alguns macrocampos específicos.

O macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, da forma como está configurado, não foi contemplado. No entanto, as atividades de jornal, rádio, fotografia, vídeo e história em

quadrinhos passaram a ser elementos de outras atividades dentro do macrocampo “Educação em Direitos Humanos”. É possível perceber esta aproximação entre três atividades⁹⁴:

- **Arte audiovisual e corporal** – Essa atividade tem o propósito de trazer para o universo do estudante temas de direitos humanos por meio do cinema, com exibição de filmes, criação de roteiros, filmagens, produção de curtas ou longas, além de, exibição e produção de vídeo-histórias, envolvendo expressões cênicas e sonoras próprias da cultura local, com temas que tratem da valorização das diferenças, da afirmação da equidade, da eliminação de estereótipos, da afirmação das identidades e do registro da história e cultura local.
- **Arte gráfica e literatura** – Essa atividade tem o propósito de trazer para o universo do estudante temas de direitos humanos por meio do desenho, da pintura, da fotografia, do fotoquadrinho e do *webdesign*, permitindo refletir e compreender os direitos e liberdades fundamentais. Orientar para atitudes de não discriminação valorizando as práticas democráticas, articuladas com a contação de histórias, estimula o reconhecimento de situações de respeito aos direitos humanos.
- **Arte gráfica e mídias** – Essa atividade tem o propósito de trazer para o universo do estudante temas de direitos humanos por meio de projeto de rádio escolar, da edição de jornal e da elaboração de quadrinhos, permitindo o acesso e a difusão de informação sobre direitos e liberdades fundamentais, estimulando práticas de respeito às diferenças, assim como, de atitudes de não discriminação e valorização das práticas democráticas.

Todas as atividades estão intimamente ligadas à prática e garantia dos direitos humanos, numa perspectiva de fomentar a participação e a gestão democrática, algo que faz parte da essência das práticas educacionais.

Para o desenvolvimento destas atividades, assim como no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, as escolas recebem materiais de comunicação, como câmeras filmadoras, tripés, ilha de edição, microfones, micro system, entre outros itens.

Diante deste cenário apresentado, percebe-se uma série de aproximações entre as atividades propostas pelos demais macrocampos e as ações educacionais que podem vir a ser realizadas nas escolas inseridas no Programa Mais Educação.

⁹⁴ MEC. Manual de Educação Integral 2012, p.48.

4.7 - As contribuições do macrocampo na Prova Brasil

4.7.1 - Os pressupostos para a aproximação

É fato que, hoje, a maioria dos alunos das escolas públicas têm desempenho abaixo do esperado em avaliações, como a Prova Brasil, que é a base para o cálculo do IDEB, um dos critérios utilizados para a determinação das escolas que podem participar ou não do Mais Educação. A explicação apresentada pelo senso comum, muitas vezes, é de que isto ocorre devido às características socioeconômicas dos estudantes. Este indicador tem impacto direto neste cenário, mas não se restringe apenas a ele.

A partir de uma avaliação comparativa entre todas as escolas da rede municipal de uma grande cidade brasileira⁹⁵, o MEC verificou que a diferença entre níveis de aprendizagem passa por outros indicadores. Primeiramente, cada uma das escolas foi classificada, tendo em vista o alunado a que atende, em uma das cinco categorias do Nível Socioeconômico (NSE). O grupo 1 agrega as escolas que atendem aos alunos de NSE mais baixo e as escolas do grupo 5 atendem àqueles de NSE mais alto.

Ao observar a terceira coluna da tabela, que correspondente à média das notas das escolas em cada um dos cinco grupos de NSE, é possível observar que à medida que o NSE cresce, também aumenta a nota da escola. Este fato mostra, como apontado anteriormente, que o desempenho do aluno reflete, ainda que de forma não determinística, o capital cultural de sua família, que, no Brasil, está muito associado ao NSE.

O destaque, no entanto, fica por conta dos resultados das linhas da tabela, que contém notas médias na 4ª série/5º ano. Ao examinar a linha 3, é possível constatar que a escola com a pior nota tem média de apenas 133, enquanto a nota da melhor escola é 208. A diferença entre estes dois valores – 75 pontos – é tão relevante que corresponde a mais de três anos de escolarização.

Ou seja, há nesta cidade uma enorme diferença entre escolas que atendem a estudantes com o mesmo NSE. Como tais escolas pertencem à mesma rede, têm os mesmos recursos financeiros e os professores recebem os mesmos salários, fica claro que as políticas e práticas de cada escola podem fazer muita diferença no aprendizado de seus alunos. Na avaliação do MEC, a diferença deve ser procurada, portanto, na gestão pedagógica, na forma de ensinar,

⁹⁵ O comparativo está disponível na publicação PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. No documento, o MEC não informa qual é a cidade que tomou como referência. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/LP.zip

na cultura, nos valores da escola ou no projeto pedagógico. Todos esses pontos passíveis de serem mudados com a ação da escola.

Tabela 3 - Notas da escola de menor e de maior desempenho e média das notas das escolas, em cada grupo, definidos pelo nível socioeconômico dos alunos das escolas

Grupo de NSE	Escola com menor desempenho	Média das escolas	Escola com maior desempenho
1	144	173	206
2	136	180	205
3	133	182	208
4	172	190	222
5	174	207	224

Diante destas observações e a partir dos objetivos desta pesquisa, acreditamos ser relevante avaliarmos as contribuições que as atividades de comunicação podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, diretamente relacionados à preparação para a Prova Brasil. A atitude da escola em optar pelo macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” pode fazer a diferença no resultado final na Prova Brasil.

Na avaliação do professor Dr. Luiz Antônio Prazeres, da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisador do Centro Pedagógico e com diversos estudos sobre o processo de aprendizagem⁹⁶, o desenvolvimento de atividades de comunicação nas escolas (como jornal, rádio, vídeo etc.) podem colaborar com o melhor desempenho dos estudantes na Prova Brasil. Segundo Prazeres⁹⁷, torna-se pertinente e relevante, portanto, o estabelecimento de uma inter-relação entre as práticas educacionais e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a avaliação da Prova Brasil.

- Uma vez que a avaliação da Prova Brasil se baseia em leitura de textos de diversos gêneros, em diversos suportes, há total sinergia. Dessa forma, jornais, blogs, sites não ficam de fora dessa modalidade de avaliação. O jornal é um grande suporte de variados tipos e gêneros textuais e o trabalho desenvolvido com ele amplia o letramento dos cidadãos. Lembro também que a amplitude de gêneros textuais em sala de aula, notadamente na área de Língua Portuguesa, é uma das premissas dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), outra justificativa para esta aproximação. (Luiz Antônio Prazeres)

⁹⁶ Entre outras ações, o professor Luiz Antônio Prazeres coordena avaliações do MEC. Em 2008, ele foi coordenador da equipe que avaliou as redações do Exame Nacional para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA/2008), ligado à coordenação-geral de exames para Certificação do MEC.

⁹⁷ O professor concedeu entrevista à pesquisadora em maio de 2012 via e-mail.

4.7.2 - Conhecendo a Matriz de Referência

A Prova Brasil conta com uma Matriz de Referência, ou seja, o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Segundo Nery (2000):

Toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

No entanto, as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil.

Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais.

As matrizes são, portanto, a referência para a elaboração dos itens (as questões que compõe a avaliação) da Prova Brasil. Para a elaboração dos itens da Prova Brasil, buscou-se uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento.

No documento “Saeb 2001: Novas Perspectivas” (2002) define-se competência, na perspectiva de Perrenoud (1999, p.7), como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Para Perrenoud, “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede”.

Assim, as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas.

Ainda no mesmo documento, é mencionado que habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.

Cada Matriz de Referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. O descritor é uma

associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

4.7.2.1 - A Matriz de Referência base em Língua Portuguesa

Para a nossa pesquisa, vamos analisar a Matriz de Referência em Língua Portuguesa, tendo em vista sua aproximação direta com as habilidades a serem desenvolvidas nas atividades de comunicação. É possível verificar esta relação logo no início do documento do MEC⁹⁸, que afirma que:

Para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente. Daí a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. (MEC, 2008, p.19)

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

No total, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística.

Estruturalmente, a Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões: uma denominada “Objeto do Conhecimento”, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada “Competência”, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano EF, são contemplados 15 descritores; e para a 8ª série/ 9º ano do EF e a 3ª série do EM, são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os

⁹⁸ PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/LP.zip>

descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. São eles:

Ilustração 6 - Descritores da Prova Brasil

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	–	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	–	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	–	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	–	D9

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	–	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	–	D19

Tópico VI. Variação Linguística

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

4.7.2.2 - A Matriz de Referência e a Comunicação

As atividades que compõe o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” visam, em sua proposta, desenvolver uma série de habilidades comunicativas nas crianças e adolescentes participantes que podem ter impacto direto nas competências a serem verificadas pela Prova Brasil. Ao analisar a Matriz de Referência de Língua Portuguesa foi possível identificar que, dos 21 descritores que a compõem, 16 deles têm uma indicação direta de produtos ou processos comunicacionais como parte importante no desenvolvimento de determinadas habilidades. Os descritores são: 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20 e 21.

Tomemos como exemplo o “descriptor 5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, entre outros)”, da Matriz referente à 4ª série/5ºano. De acordo com a Matriz, por meio de itens referentes a este descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos). Para demonstrar essa habilidade, não basta apenas decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito. A integração de imagens e palavras contribui para a formação de novos sentidos do texto.

No entanto, numa das questões construídas por este descritor, apenas 40% dos alunos assinalaram a alternativa correta na Prova Brasil de 2009, ou seja, menos da metade dos alunos avaliados evidenciaram, neste item, a habilidade de integrar texto escrito e imagem

no processamento textual. Conclui-se que a maioria dos alunos considerou apenas o texto escrito, não sendo capaz de integrá-lo às imagens.

Assim, o item do documento chamado “Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?”, enfatiza que a escola pode contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade à medida que explore a integração de múltiplas linguagens como forma de expressão de ideias e sentimentos.

E aponta que, para trabalhar essa habilidade, o professor:

(...) deve levar para a sala de aula a maior variedade possível de textos desse gênero. Além das revistas em quadrinhos e das tirinhas, pode-se explorar materiais diversos que contenham apoio em recursos gráficos. Esses materiais vão de peças publicitárias e charges de jornais aos textos presentes em materiais didáticos de outras disciplinas, tais como gráficos, mapas, tabelas, roteiros. (MEC, 2008, p.36)

É possível perceber uma relação direta deste descritor com as atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. Ao desenvolver atividades com História em Quadrinhos, por exemplo, é possível ressignificar a linearidade da estrutura narrativa e adequá-la à maneira com que crianças, adolescentes e jovens se relacionam, hoje, com essa estrutura.

Podemos perceber os quadrinhos sob sua ótica comunicacional e cognitiva: o fato de ser uma linguagem que articula três códigos distintos (o visual, através dos quadros; o esquemático, através da articulação entre os quadros; e o verbal, não obrigatório, vale lembrar, através dos textos das personagens e/ou dos narradores) permite, por um lado, uma série de possibilidades combinatórias e variações, a partir do arranjo entre esses três códigos. De outro lado, é uma linguagem que, ao poder apelar, simultaneamente, para o verbal (lógico, analítico) e para o visual (icônico, espacial, sintético), interpelaria os dois lados do cérebro humano (o hemisfério direito, sintético, visual, e o hemisfério esquerdo, analítico, verbal). (CADERNO PEDAGÓGICO DO MACROCAMPO COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS, p.62)

Já as atividades “Fotografia”, por exemplo, podem trabalhar com a leitura e interpretação de diferentes imagens - desenhos, gravuras, pinturas, imagens de jornais/revistas ou fotografias. Desta forma, é possível ampliar a percepção do olhar, nas suas dimensões objetiva e subjetiva, para compreender que existem vários modos de ver, representar as coisas e se expressar.

Uma habilidade a ser desenvolvida durante as atividades de produção do “Jornal” ou da “Rádio” está diretamente relacionada ao “descritor 09 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros”, tendo em vista que, como são veículos essencialmente informativos, o estudante irá se deparar com estas questões no momento de apuração dos fatos e depois no

compromisso de passar a informação de forma correta e com qualidade para a comunidade escolar.

A habilidade que pode ser avaliada com itens relativos a este descritor diz respeito ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar etc. Este descritor avalia, por meio do item, se o aluno compreende qual é a função social do texto. A partir da leitura como um todo, ele deve perceber a intencionalidade do autor, isto é, seus propósitos.

Como sugestões para melhor desenvolver essa habilidade, o documento enfatiza que, é importante que, no trabalho com este descritor, sejam criadas estratégias de ensino em que se discuta a diferença entre relatar uma informação ou informar algo, enfatizando-se que, ao relatar, você estará contando um fato e trabalhando com textos narrativos, necessariamente, e, ao informar, tem-se o propósito de apresentar ideias ou conhecimentos novos com o objetivo de aumentar o conhecimento do leitor.

Além disso, é importante, também, que o professor trabalhe em sala de aula com textos de gêneros variados: notícias, avisos, anúncios, cartas, artigos, entre outros, evidenciando não o assunto do texto, mas a sua finalidade.

Outra habilidade relacionada diretamente à produção jornalística é a apontada pelos descritores 1 e 8. No “descritor 1 – Localizar informações explícitas em um texto”, a informação a que esse descritor se refere pode ser localizada a partir de marcas que o texto traz. De acordo com uma análise feita pelo professor Luiz Prazeres⁹⁹, o leitor encontra uma informação explícita num texto quando responde perguntas do tipo: O quê? Quem? Onde? Como? Quando? Qual? Para quê? Estas questões são, inclusive, a marca e a base de toda produção que tenha um caráter informativo. São as perguntas que orientam o texto jornalístico!

Já no “descritor 8 - Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto” pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer os motivos pelos quais os fatos são apresentados no texto, ou seja, as relações expressas entre os elementos que se organizam, de forma que um é resultado do outro.

Para trabalhar estas relações, a orientação do MEC é que o professor se valha de textos verbais de gêneros variados, em que os alunos possam reconhecer as múltiplas relações que contribuem para dar ao texto coerência e coesão:

⁹⁹ Material desenvolvido pelo professor e distribuído para os professores da prefeitura participantes de um projeto social apoiado por uma empresa local, que visa melhorar o IDEB das escolas.

As notícias de jornais, por exemplo, são excelentes para trabalhar essa habilidade, tendo em vista que, nesse tipo de gênero textual, há sempre a explicitação de um fato, das consequências que provoca e das causas que lhe deram origem. (MEC, 2008, p.47)

O mesmo ocorre com o “descriptor 4 – Inferir uma informação implícita no texto”, mas este já na Matriz para a 8ª série/9º ano. A recomendação ao professor é de ele trabalhe com atividades que ultrapassem a superfície do texto, conduzindo o aluno a estabelecer relações entre as informações explícitas e implícitas, a fim de que faça inferências textuais e elabore uma síntese do texto. Ou seja, o aluno deve considerar o texto como um todo, mas prender-se ao eixo no qual o texto é estruturado. “Os textos informativos são excelentes para se desenvolver dessa habilidade”, aponta o documento. (MEC, 2008, p.65)

É importante ressaltar também que, durante a produção dos veículos comunicação, os estudantes passam a se dar conta de que sempre há um processo de edição das informações, feito pelo próprio “escritor ou fotógrafo”, a partir de seu olhar e vivência sobre aquele assunto. Sendo assim, a mesma temática pode ser retratada por diferentes perspectivas, dependendo de quem “olha para o fato”. Ao vivenciar esta situação na prática, o aluno se torna mais crítico frente às informações que recebe, pois percebe as implicações presentes no processo de elaboração da informação. Esta habilidade, altamente trabalhada nestas atividades, é uma das serem verificadas pelo “descriptor 20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido”, da Matriz para os alunos da 8ª série/9º ano.

Segundo o documento do MEC, o objetivo do descriptor é medir a habilidade de saber diferenciar evidências e análises, tendo em vista que um mesmo objeto pode ser alvo de inúmeros olhares. E aponta:

A quantidade de informações veiculadas na mídia exige a formação de um leitor crítico, atento, seguro e capaz de extrair o fato em meio às opiniões que se formam em torno dele. A habilidade de comparar dois ou mais textos sobre um mesmo tema exige maturidade e discernimento, que devem ser desenvolvidos também na escola. (MEC, 2008, p.74)

E a orientação é justamente o desenvolvimento “da capacidade crítica do aluno a partir da leitura de textos com posições diferentes sobre um mesmo tema, formando leitores mais atentos, seguros e capazes de extrair o fato em meio às opiniões que se formam em torno dele”.

A formação de leitores críticos passa também pela habilidade a ser observada no “descriptor 21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema”. Esta habilidade é parte fundante de qualquer orientação

direcionada à produção de matérias para um jornal, rádio ou um vídeo: mostrar diversas opiniões sobre o mesmo assunto. A proposta do jornalismo é justamente em um único texto apresentar informações distintas em relação a um mesmo fato.

O documento do MEC enfatiza, então, a importância do desenvolvimento dessa habilidade:

Ajuda o aluno a perceber-se como um ser autônomo, dotado da capacidade de se posicionar e transformar a realidade ao inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto e ao identificar referências intertextuais presentes no texto. Isso ajudará o aluno a perceber-se como um ser autônomo, dotado da capacidade de se posicionar e de transformar a realidade. (MEC, 2008, p.77)

É oportuno enfatizar também que, mesmo a Prova Brasil não trabalhando diretamente com a linguagem audiovisual, tendo em vista a ênfase na leitura, é evidente que ao se envolver na elaboração de um vídeo, por exemplo, diversas habilidades correlacionadas aos descritores apontados ao longo de texto, são desenvolvidas junto aos alunos. Não há como pensar em vídeo sem sua ligação direta com o texto. Isso porque, para a produção de um vídeo, é necessária muita pesquisa de conteúdo; leitura de diversos materiais e transformação das informações para uma nova linguagem; elaboração de entrevistas para recolher diversas opiniões relativas ao mesmo fato; escrita do roteiro, que é um gênero diferente do que estão habitualmente acostumados a ler e escrever; enfim, uma série de habilidades que irão se refletir diretamente no processo de aprendizagem. O texto do roteiro, inclusive, pode ser um ótimo gênero a ser trabalhado para o desenvolvimento de habilidades a serem verificadas nos descritores D10 ou D13(dependendo da série correspondente): identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

A própria fotografia, que se faz mais evidente no descritor 5, pode ser melhor explorada para o desenvolvimento de outras habilidades. A produção de legendas, por exemplo, exigirá do aluno a habilidade de identificar o grande tema daquela imagem para transformá-la num outro gênero de texto. Já na elaboração de um documentário fotográfico, por exemplo, em que os alunos deverão criar toda uma narrativa para conseguir transmitir a sua mensagem por meio das imagens, poderão ser trabalhadas habilidades que impactam diretamente no descritor D7 ou D10 (dependendo da série correspondente), que aponta: “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”.

Desta forma, ressaltamos a evidência de que as atividades de comunicação no ambiente escolar podem ser aliadas no processo de ensino de aprendizagem diferenciado, próximo à realidade dos alunos. A leitura e escrita, que muitas vezes é vista como algo “entediante e chato pelos alunos” ganha um significado real para eles quando participam do

processo de sua construção, com opiniões e ideias. É possível perceber, ainda, uma busca do aluno por se aprimorar, com mais pesquisa, mais leitura e produção de textos, a fim de que a produção - seja o jornal ou uma história em quadrinhos - seja feita com qualidade.

(...) Quando os alunos participam da produção de uma mídia, sabem que estarão se expondo, publicamente, para bem ou para mal. Para bem, se conseguirem mostrar uma boa produção e colherem elogios. Para mal, na situação contrária. Por outro lado, certamente, para a maioria, estar na mídia escolar é a primeira oportunidade de fazer ouvir sua voz em um espaço público. Muito humanamente, estarão propensos a dar o melhor de si e a fazer o esforço necessário para aprimorar sua obra pessoal. (CADERNO PEDAGÓGICO DO MACROCAMPO COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS, p.36-39)

O quadro abaixo sintetiza a análise e correlaciona as cinco atividades que compõe o macrocampo com os descritores da Prova Brasil:

Tabela 4 - Descritores da Prova Brasil e as atividades de comunicação

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF	Atividades
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1	Jornal, Rádio e História em quadrinhos
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3	Jornal, Rádio e História em quadrinhos
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4	Jornal, Rádio e História em quadrinhos
Identificar o tema de um texto	D6	D6	Jornal, Rádio e História em quadrinhos
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14	Jornal, Rádio e História em quadrinhos
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	D5	D5	Jornal, História em Quadrinhos e Fotografia
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12	Jornal, Rádio, História em Quadrinhos, Vídeo e Fotografia
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20	Jornal, Rádio e História em quadrinhos
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21	Jornal, Rádio, História em Quadrinhos, Vídeo e Fotografia

Descritores	4^a/5^o EF	8^a/9^o EF	Atividades
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2	Jornal, Rádio e História em Quadrinhos
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10	Jornal, Rádio, História em Quadrinhos, Vídeo e Fotografia
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8	D11	Jornal, Rádio e História em Quadrinhos
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D12	D15	Jornal, Rádio e História em Quadrinhos
Identificar a tese de um texto	-	D7	Jornal, Rádio, História em Quadrinhos, Vídeo e Fotografia
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8	Jornal, Rádio, História em Quadrinhos, Vídeo
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9	Jornal, Rádio e História em Quadrinhos
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16	Jornal, Rádio e História em Quadrinhos
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18	Jornal, Rádio, História em Quadrinhos, Vídeo
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19	Jornal, Rádio, História em Quadrinhos, Vídeo e Fotografia
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13	Jornal, Rádio, História em Quadrinhos e Vídeo

CAPÍTULO 5 - Panorama do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” no Programa Mais Educação

“A verdadeira comunicação na admite uma só voz, um só sujeito, a transmissão, a transferência, a distribuição, um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes, alteridade cultural, independência e autonomia dos sujeitos, inúmeros discursos, enfim, estruturas radicalmente democráticas, participativas, dialógicas”
(Paulo Freire – *Pedagogia do Oprimido*)

5.1 - Mapeamento do macrocampo: 2008-2011

O Programa Mais Educação, como apresentado anteriormente, tem incorporado novas escolas a cada ano. Diante desse cenário, torna-se interessante para a nossa pesquisa apresentar o panorama da inserção das práticas de comunicação nas escolas nesta política pública ao longo dos anos.

Para que pudéssemos traçar este panorama, foi solicitado ao Ministério da Educação, mais especificamente à Diretoria de Currículos e Educação Integral, responsável pelo Programa Mais Educação, os dados primários disponíveis. O MEC disponibilizou à pesquisadora, em 2011, diversas planilhas com dados gerais de todas as escolas participantes do programa nos diversos macrocampos e atividades.

Diante deste material, algumas perguntas nortearam a nossa busca, a fim de estabelecer os critérios de cruzamentos de dados, para que pudéssemos traçar um panorama do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias: Quantas escolas participaram ao longo destes anos? Onde elas estão localizadas? Houve aumento da procura do desenvolvimento das práticas de 2008 a 2011? Quais atividades são mais escolhidas?

Estes e outros questionamentos serão respondidos neste item do trabalho.

5.1.1 - Escolas participantes

A partir de dados base do Ministério da Educação foi possível construir um Mapeamento 2008-2011 da inserção destas práticas no programa. Se tomarmos como comparativo um quadro geral de 2008 a 2011, em relação a todos os municípios que se engajaram ao longo dos anos, é possível observar, conforme gráfico abaixo, que houve uma ampliação da participação e opção das escolas por desenvolverem atividades neste macrocampo.

Gráfico 3 - Quantidade de escolas no macrocampo (2008-2011)

No entanto, apesar da quantidade de escolas ter sido ampliado gradativamente ao longo dos anos especificamente no macrocampo, ao fazermos uma comparação em relação à quantidade geral de escolas que participam do Programa Mais Educação, observa-se uma ampliação do primeiro para o segundo ano, mas, depois, um declínio gradativo nesta participação das atividades de comunicação nos anos seguintes:

Tabela 5 - Proporção de escolas do macrocampo em relação à quantidade geral

Ano	Qtde. de escolas no Mais Educação	Qtde. de escolas no macrocampo	Proporção de escolas no macrocampo x geral
2008	1.378	522	38,88%
2009	5.040	2.247	44,58%
2010	10.000	3.162	31,62%
2011	15.000	4.294	28,62%

Um dos motivos que pode formar este cenário é o fato de que, como muitas escolas já receberam os equipamentos para o macrocampo, principalmente para a rádio escolar, que é a atividade que conta com mais adesão, as escolas podem ter decidido não optar novamente pela atividade do macrocampo nos anos seguintes.

- As atividades podem ou não se repetir nos anos. Geralmente, essa específica, não se repete de um ano para o outro. Você já tem o equipamento, já tem os meninos trabalhando, então, no ano que vem, quando eu vou fazer um plano de atendimento, não coloco mais. A rádio funciona livre, solta. O cenário que se apresenta agora é alguns alunos que se destacaram e não mais de 600 meninos participando. Tenho um ou dois que se destacaram e eles são os disseminadores das informações na rádio escolar. Eu posso até ter mais do que isso, mas depende muito da

vontade dos alunos. Como não existe um suporte pedagógico do MEC para a escola, e sim da Secretaria da Educação, uma vez que a gente passa para a unidade escolar e ela dissemina com os seus, ela já está preparada para fazer aquilo com ou sem o programa. O que pode acontecer é a manutenção do equipamento, mas tem outro tipo de recurso para isso. (Altamir Guerra, coordenador do Programa Mais Educação na cidade de Salvador, na Bahia)¹⁰⁰

Segundo avaliação dos gestores públicos este declínio de escolha pelo macrocampo de 2009 a 2010, pode ter se dado pelo atraso na entrega dos equipamentos a serem enviados pelo Ministério da Educação para as atividades. Não é possível afirmar a quantidade exata das escolas que não receberam os materiais no prazo estabelecido (não há dados oficinas a respeito), mas, de acordo com observação dos gestores, isso ocorreu principalmente nas escolas localizadas distantes dos grandes centros urbanos. O devido atraso pode ter desmotivado as novas escolas que entraram no Programa Mais Educação no ano seguinte a optarem por este macrocampo.

- Essa queda de 2009 a 2010 ocorreu porque demorou muito para chegar os equipamentos e por isso não realizaram. As escolas ficam muito apreensivas. (Wanda Mesquita, coordenadora do Programa Mais Educação no Estado do Pará)¹⁰¹

5.1.2 - Estados participantes

Percebe-se, de acordo com a tabela abaixo, que, no ano de 2008, alguns Estados ainda não tinham se engajado nesta área. Os Estados do Amazonas, Espírito Santo, Roraima e Santo Paulo não contaram com nenhum município com atividades de comunicação.

Nos dois primeiros anos do Mais Educação, os Estados do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul se mantiveram em destaque, contando com o maior número de municípios envolvidos no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, respectivamente.

Já em 2010, o Estado de São Paulo passou à frente, alterando o quadro. Naquele ano, São Paulo contou com 48 cidades participantes, seguido por Minas Gerais, com 35 cidades. Em 2011, o cenário mudou novamente, conforme tabela abaixo, e o Estado da Bahia passou a ter mais municípios engajados (84 no total), seguido pelo Estado do Rio Grande do Sul, com 76 (vide detalhes na tabela 1 no Apêndice E).

¹⁰⁰ Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2011 em Salvador, Bahia.

¹⁰¹ Entrevista concedida à pesquisadora via telefone em maio de 2011 via telefone.

Gráfico 4 - Quantidade de cidades por Estado no macrocampo (2008-2011)

Tomemos como exemplo o ano de 2011 para uma visualização detalhada:

Gráfico 5 - Quantidade de cidades por Estado no macrocampo (2011)

Já na segunda vertente, ao analisarmos o número de escolas participantes por Estado, há uma inversão no ranking. Observa-se que, nestes anos, não há necessariamente uma relação direta entre os Estados com mais cidades participantes e com mais escolas envolvidas

também. Isso porque, em 2008 (vide gráfico abaixo), no primeiro ano do Programa Mais Educação, Pernambuco foi o primeiro Estado no ranking em instituições de ensino participantes (78) com atividades de comunicação, seguido de perto por Ceará (77). Já nos anos seguintes, o Estado do Rio Janeiro, apesar de não ser aquele que mais contou com municípios engajados, se manteve na liderança na oferta aos alunos de mais escolas com atividades em comunicação. Os segundos colocados se alternaram entre estes mesmos Estados: Pernambuco, em 2009, e o Ceará em 2010 e 2011 (vide detalhes na tabela 2 do Apêndice E).

Gráfico 6 - Quantidade de escolas por Estado e ano no macrocampo (2008-2011)

Tomemos como exemplo detalhado, o ano de 2011, para apresentarmos um quadro geral:

Gráfico 7 - Participação dos Estados x número de escolas (2011)

No Estado do Rio há um cenário propício para a consolidação das práticas educacionais. O programa 'Nas Ondas do Ambiente', por exemplo, é desenvolvido pela Secretaria Estadual do Ambiente do Rio de Janeiro e tem como parceiras a Secretaria Estadual de Educação, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a ONG Viva Rio. No programa¹⁰², o rádio é um instrumento importante para discutir questões ambientais e promover a articulação comunitária.

Esse movimento no Rio não se dá apenas no macrocampo da educação, mas pela intensa proposta de se consolidar de fato uma política pública de educação integral. A cidade de Nova Iguaçu (RJ), por exemplo, se destaca, como veremos a seguir, entre os municípios com o maior número de escolas participantes no macrocampo e também a cidade que desenvolve o conceito de Bairro-Escola. Inspirados pelo conceito criado pela Associação Cidade Escola Aprendiz, o bairro de Vila Madalena (SP), o município de Nova Iguaçu (RJ) desenvolveu o seu próprio projeto de educação integral. O programa transformou em espaço

¹⁰² Em 2010, foram capacitadas cerca de 70 escolas, 290 estudantes e 150 professores em técnicas radiofônicas e introdução a conteúdos socioambientais em unidades escolares contempladas pelo MEC com kits de rádio. Cento e catorze lideranças e 89 radialistas comunitários também foram capacitados pelo projeto. São quatro encontros por semana com professores, alunos e rádios comunitárias. Para desenvolver o assunto ambiental os alunos entrevistam pessoas da comunidade. Também tratam de assuntos do bairro e da cidade e transformam em notícias para colocar na rádio escolar.

escolar praças, parques, igrejas e postos de saúde de toda a cidade e serviu de exemplo ao MEC, inclusive, para a criação do Mais Educação.

Ainda em relação à localização das escolas, percebe-se, no Estado do Ceará, por exemplo, conforme gráfico abaixo, uma concentração maior de escolas x número de cidades, tendo em vista que conta com 57 municípios participantes, mas contém 420 escolas no macrocampo da Comunicação e Uso de Mídias. Essa concentração pode se dar pelo fato da cidade de Fortaleza (CE) ser o município no país com mais escolas com atividades de educomunicação, conforme veremos no próximo item.

Gráfico 8 - Quantidade de cidades e de escolas por Estado (2011)

5.1.3 - Cidades participantes

A cada ano, as atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” têm se disseminado a novos lugares pelo país, ampliando, assim, a oferta das atividades para alunos dos mais diferentes municípios e realidades socioeconômicas.

No primeiro ano de realização do Programa Mais Educação, 49 cidades do país desenvolveram atividades de comunicação nas escolas. O destaque fica por conta de Recife (PE), Fortaleza (CE), Salvador (BA), Natal (RN) e Nova Iguaçu (RJ), que foram os cinco municípios com mais escolas participantes no macrocampo neste início do Mais Educação (vide relação detalhada na tabela 3 do Apêndice E).

E este número de cidades participantes no macrocampo foi praticamente triplicando de ano a ano, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 9 - Quantidade de cidades participantes no macrocampo (2008-2011)

Como já apontado anteriormente, em 2008, Recife (PE) foi a cidade destaque, com 65 escolas desenvolvendo atividades de comunicação. O município se manteve no patamar em 2009, com 148 escolas envolvidas e, em 2010 e 2011, o destaque ficou por conta de Fortaleza (CE), com 120 escolas com ações de comunicação nos dois anos.

Abaixo, apresentamos em detalhes como se deu este cenário ao longo dos anos:

Gráfico 10 - Ranking das dez cidades com mais escolas participantes (2008)

Gráfico 11 - Ranking das dez cidades com mais escolas participantes (2009)

Gráfico 12 - Ranking das dez cidades com mais escolas participantes (2010)

Gráfico 13 - Ranking das dez cidades com mais escolas participantes (2011)

Se tomarmos como referência para análise a tabela abaixo, em que destacamos as cidades que apareceram, em algum destes anos, entre as 10 do ranking com mais escolas participantes do macrocampo, é possível perceber que Fortaleza (CE), Recife (PE), Salvador (BA) e Nova Iguaçu (RJ) estiveram sempre presentes no ranking e outras, como Maracanaú, Brasília e São Paulo aparecem apenas uma vez na listagem.

Tabela 6 - Ranking das dez cidades com mais escolas participantes (2008-2011)

Cidade	Estado	2008	2009	2010	2011	Total geral
Belém	PA	-	101	-	59	160
Belo Horizonte	MG	-	-	-	60	60
Brasília	DF	-	-	49	-	49
Cuiabá	MT	20	49	-	-	69
Fortaleza	CE	52	103	120	120	395
Goiânia	GO	25	-	50	-	75
João Pessoa	PB	28	95	99	111	333
Manaus	AM	-	74	92	77	243
Maracanaú	CE	17	-	-	-	17
Natal	RN	37	79	-	-	116
Nova Iguaçu	RJ	35	121	76	97	329
Recife	PE	65	148	108	94	415
Rio de Janeiro	RJ	-	55	73	76	204
Salvador	BA	49	92	56	62	259
São Paulo	SP	-	-	-	69	69
Teresina	PI	28	-	49	-	77

Há também uma alta concentração de escolas na região Nordeste. O ambiente para a inserção da educomunicação nas escolas também se torna favorável pelo histórico de intensa articulação e mobilização comunitária que se consolida na região, com a presença de centenas de organizações sociais.

Em Recife (PE)¹⁰³, cidade que contou com 415 escolas envolvidas no total ao longo destes anos, conta com algumas experiências visando aproximar a educação e a comunicação. Na cidade, está instalada, por exemplo, 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. A missão da entidade é justamente “contribuir para a melhoria da qualidade de vida de crianças, adolescentes e jovens, através do potencial pedagógico e mobilizador da comunicação, fomentando uma atitude socialmente responsável e cidadã”.

No município, está instalada ainda a iniciativa Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia, um projeto do Instituto Claro, que oferece aos jovens de comunidades populares urbanas,

¹⁰³ O Instituto C&A, a Rede CEP e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) realizaram no dia 20/11/2007, em Recife (PE), o seminário “A Contribuição da Educomunicação para a Educação Integral e Comunitária”. O encontro teve como proposta debater justamente os impactos de projetos de comunicação no aprendizado de crianças e adolescentes e os desafios para que as escolas usem mais e melhor a linguagem da comunicação dentro das salas de aulas, estimulando a participação de meninas e meninos em seu processo de aprendizagem.

estudantes ou egressos da rede pública, formação em cursos de *design* gráfico, computação gráfica, vídeo, fotografia e *webdesign*.

Já em Fortaleza (CE), por exemplo, está localizada, além da organização Comunicação e Cultura, já citada anteriormente, também a organização Catavento – Comunicação e Educação¹⁰⁴, que desenvolve, por exemplo, o projeto “Segura essa Onda”, desde 2004, com o objetivo de incentivar a utilização da rádio escola como um instrumento de apoio pedagógico e dinamizador da cultura na comunidade escolar, além de diversas outras atividades.

E, na cidade de Salvador (BA), também há um ambiente propício para desenvolver atividades com este enfoque, assim como todas as cidades baianas. Isto porque a Secretaria Estadual de Educação contou, de 2006 a 2010, com uma coordenadoria de Educomunicação, responsável por disseminar projetos e ações com junto às escolas estaduais da rede.

5.1.4 - Cidades que se mantiveram ao longo dos anos

O mapeamento realizado identificou – conforme tabela abaixo – 48 municípios, em 21 Estados brasileiros, que desenvolveram atividades de comunicação durante estes quatro anos do Programa Mais Educação sem interrupção.

Tabela 7 - Cidades participantes de 2008-2011

Cidade	Estado	2008	2009	2010	2011	Total geral
Alta Floresta	MT	3	7	5	7	22
Ananindeua	PA	1	38	13	34	86
Aracaju	SE	3	4	5	12	24
Belém	PA	5	101	39	59	204
Belford Roxo	RJ	5	35	38	29	107
Belo Horizonte	MG	4	23	45	60	132
Brasília	DF	16	27	49	48	140
Campo Grande	MS	5	8	17	17	47
Campos dos Goytacazes	RJ	4	6	29	13	52
Canoas	RS	2	10	23	29	64
Caucaia	CE	8	30	14	54	106
Colombo	PR	3	5	3	7	18
Contagem	MG	3	3	15	12	33
Cuiabá	MT	20	49	44	37	150

¹⁰⁴ A ONG foi criada em 1995 e desenvolve uma série de projetos como “Comunicando Saberes e Realizando Sonhos: o Rádio no Fortalecimento das Competências Familiares e Municipais”; “Agência Catavento Rede ANDI Brasil - Comunicadores pelos Direitos da Infância”; “Segura essa Onda: Rádio Escola na Gestão Sociocultural da Aprendizagem”; “Projeto Dom Helder Câmara”. Acesse em: <<http://www.catavento.org.br>>

Cidade	Estado	2008	2009	2010	2011	Total geral
Curitiba	PR	3	12	13	22	50
Duque de Caxias	RJ	6	36	33	28	103
Florianópolis	SC	2	11	8	7	28
Fortaleza	CE	52	103	120	120	395
Goiânia	GO	25	45	50	45	165
Gravataí	RS	5	9	12	12	38
Itaboraí	RJ	3	19	23	14	59
Jaboatão dos Guararapes	PE	1	18	8	22	49
João Pessoa	PB	28	95	99	111	333
Macapá	AP	3	39	26	12	80
Maceió	AL	10	27	17	27	81
Magé	RJ	2	18	16	43	79
Manaus	AM	5	74	92	77	248
Maracanaú	CE	17	39	45	45	146
Natal	RN	37	79	41	37	194
Niterói	RJ	1	14	13	10	38
Nova Iguaçu	RJ	35	121	76	97	329
Novo Hamburgo	RS	5	17	17	20	59
Olinda	PE	11	36	15	13	75
Palmas	TO	2	6	2	10	20
Paulista	PE	1	39	6	16	62
Porto Alegre	RS	9	36	24	35	104
Porto Velho	RO	8	36	31	32	107
Recife	PE	65	148	108	94	415
Rio Branco	AC	1	8	10	6	25
Rio de Janeiro	RJ	3	55	73	76	207
Salvador	BA	49	92	56	62	259
São Gonçalo	RJ	7	46	42	24	119
São João de Meriti	RJ	2	15	16	21	54
São José dos Pinhais	PR	3	4	4	12	23
São Luís	MA	2	37	15	21	75
Teresina	PI	28	47	49	51	175
Viamão	RS	5	5	5	8	23

Para uma análise mais detalhada, podemos tomar como base, entre as cidades que se mantiveram de 2008 a 2011, as dez que mais contaram com escolas envolvidas. Chegaremos ao seguinte quadro:

Gráfico 14 - Quantidade de escolas participantes nas dez cidades com mais engajamento de 2008-2011

Se analisarmos os dados da tabela a partir da soma de escolas participantes ao longo dos anos nestas cidades, chegamos ao seguinte panorama:

Gráfico 15 - Quantidade de escolas participantes nas dez cidades que se mantiveram de 2008-2011

A partir do gráfico acima, observamos que, mais uma vez, a região Nordeste se destaca na quantidade total de escolas envolvidas nas cidades que se mantiveram ao longo destes anos. O município de Recife (PE) foi o que contou, de 2008 a 2011, com mais escolas participantes: 415 no total dos anos.

Do total de cidades identificadas, temos 50% (24) municípios que são capitais e 50% que estão localizadas na região metropolitana dos seus respectivos Estados – com exceção da cidade de Alta Floresta, no Mato Grosso, que está localizada no extremo norte do Estado, a 830 km da capital.

Temos 16 Estados (Acre, Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Brasília, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Piauí, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins) que contam com suas capitais desenvolvendo atividades desde 2008.

Os demais cinco Estados conseguiram atingir mais capilaridade, mantendo a continuidade das atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” em outras cidades, além das capitais. Este é o caso do Estado do Rio de Janeiro, que conta com 11 municípios participantes deste 2008; seguido por Rio Grande do Sul, com 5; Pernambuco, com 4; Paraná, com 3; Minas Gerais, com 2; e Pará também com 2.

Estes demais municípios apresentam algumas características semelhantes, se destacando em seus Estados:

- a. Pela extensão que ocupam - como Viamão, no Rio Grande do Sul, que é o maior município em extensão territorial da mesorregião Metropolitana de Porto Alegre e da microrregião de Porto Alegre e o 7º mais populoso do Estado;
- b. Pela quantidade de moradores - como Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro (RJ), com uma população de 463 731 habitantes (Censo IBGE de 2010), é a maior cidade do interior fluminense e a décima maior do interior do Brasil; ou Ananindeua, localizado na Grande Belém, que é o segundo município mais populoso do Pará, e o terceiro da Amazônia;
- c. Por serem polos universitários – como Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, que é sede da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul;
- d. Pela economia – como São José dos Pinhais, no Paraná, que é o terceiro polo automotivo do país, abrigando montadoras da Volkswagen, Audi, Nissan e Renault ou Maracanaú, no Ceará, considerado o maior centro industrial do Estado.

As 48 cidades que participam desde o início do Mais Educação ampliaram sua oferta de atividades de comunicação ao longo dos anos, conforme a tabela apresentada no item anterior.

Há alguns exemplos interessantes de se observar, como é o caso da cidade de Manaus (AM), capital do Amazonas, que, em 2008, tinha apenas cinco instituições de ensino participantes e, em 2011, atingiu a marca de 77 escolas envolvidas neste macrocampo. O mesmo ocorreu com Caucaia, no Espírito Santo, que, no primeiro ano, contava apenas com oito escolas participantes, chegando em 2011 a 54, ou até mesmo João Pessoa (PB), que iniciou em 2008 com 28 escolas, tendo em 2011, 111 instituições de ensino com atividades de comunicação.

Se tomarmos como parâmetro de análise um ano em relação ao anterior, percebe-se que praticamente todas as cidades tiveram um aumento significativo no desenvolvimento de atividades de comunicação de 2008 para 2009. A cidade de Paulista, no Ceará, por exemplo, passou de uma escola inserida no macrocampo para 39 no ano seguinte, assim como o Rio de Janeiro (RJ), que iniciou com apenas três escolas e, em 2009, já contava com 55.

No entanto, de acordo com o levantamento, 50% dos municípios tiveram uma diminuição de 2009 para 2010, como é o caso de Belém (PA), que passou de 100 para 39, neste período; 43% ampliaram a oferta (a cidade do Rio de Janeiro expandiu o atendimento de 55 para 73 escolas); e 7% mantiveram a mesma quantidade de escolas envolvidas - Viamão (RS), São José dos Pinhais (PR) e Novo Hamburgo (RS).

Já no comparativo entre 2010 a 2011, esse quadro se altera. A oferta de atividades volta a crescer e 56,3% das cidades contam mais escolas participantes em 2011, como ocorre em Caucaia, no Espírito Santo, que passa de 14 escolas em 2010 para 54 no ano seguinte. Outros 33,3% dos municípios tiveram menos instituições de ensino ofertando atividades de comunicação e 10,4% mantiveram o mesmo engajamento das escolas.

5.1.5 - Atividades realizadas no macrocampo

A partir da maior ampliação de escolas no macrocampo, gradativamente também foram sendo expandidas as atividades oferecidas aos alunos. Se, em 2008 foram ofertadas cerca de 600 oficinas nesta área, em 2011, esse número chegou a 5.157 atividades em jornal, rádio, histórias em quadrinho, fotografia e vídeo.

Gráfico 16 - Quantidade de atividades no macrocampo (2008-2011)

É importante ressaltar o fato de que, em 2008, o macrocampo não contava com todas as atividades atuais. 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 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. As atividades se apresentaram da seguinte forma ao longo dos anos:

Gráfico 17 - Evolução e tipo de atividades do macrocampo (2008-2011)

Como pode-se observar, conforme gráfico abaixo, que a atividade de rádio se manteve ao longo dos anos como a principal escolha das escolas para o macrocampo, seguida sempre pela atividade de jornal. Em relação às demais atividades oferecidas, as instituições de ensino optaram por fotografia, vídeo e HQ, respectivamente.

Gráfico 18 - Comparativo do tipo de atividades do macrocampo (2008-2011)

É possível perceber um aumento exponencial nas atividades de rádio, por exemplo, que passou de 420, em 2008, para 2615, em 2011. O mesmo pode ser observado com as atividades de jornal: de 179, em 2008, para 1664, em 2011.

Se tomarmos como exemplo o ano de 2011, teremos o seguinte cenário, em relação à proporção de atividades dentro do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”:

Gráfico 19 - Tipo de atividades desenvolvidas no macrocampo (2011)

Este cenário, tendo a rádio como a principal atividade escolhida pelas escolas, com certeza, é parte de um esforço que vem sendo realizado há tempos por iniciativas do governo federal e das próprias secretarias estaduais e municipais, e também das escolas, em desenvolver atividades que utilizam o rádio para práticas educativas¹⁰⁵.

Assumpção (1999, p. 31) lembra que, no Brasil, a própria história do rádio está relacionada com a radiodifusão educativa. O pioneiro do rádio brasileiro, professor Edgard Roquette Pinto, já nos anos 20, defendeu a transmissão educativa e cultural para os brasileiros. Durante 13 anos, Roquette Pinto dedicou-se à Rádio Sociedade do Rio de Janeiro,

¹⁰⁵ A antiga Secretaria de Educação a Distância (SEED) - atualmente extinta - desenvolveu, em parceria com o Programa Alfabetização Solidária, o projeto Rádio Escola, que produzia uma série de programas educativos, que se destinam à capacitação e à atualização de professores. Os programas foram utilizados também como recurso pedagógico. O projeto era baseado num tripé organizacional: programas radiofônicos, material impresso e orientação técnica. O material impresso era composto de um guia com dicas e orientações sobre a utilização dos programas, assim como cartazes, e a orientação era realizada por coordenadores universitários e municipais do Programa Alfabetização Solidária.

emissora pioneira, fundada em 1923, com uma proposta totalmente educativa. O próprio Roquette Pinto comentava as notícias diárias apresentadas no jornal falado. Além dos noticiários eram veiculadas aulas de Português, Francês, História do Brasil, Geografia, Física, Química, Higiene e Silvicultura.

Em 1926, Roquette Pinto publicava a revista *Electron*, impressa pela Rádio Sociedade, um plano de organização de rádio educativa no Brasil. Naquele ano, por sua iniciativa, a mesma sociedade inaugurava uma série de cursos ministrados por pessoas de renome no meio intelectual e educacional brasileiro. Os cursos foram ministrados sob a forma de aulas, conferências e palestras, os quais marcaram o início da radiodifusão na educação popular. Além dos cursos, as emissoras radiofônicas promoviam transmissões de concertos, espetáculos teatrais, programas infantis, conselhos de higiene, notícias gerais, jornal falado, narrativas, reportagem educativa, entre outros.

Citelli (2011, p.6) lembra que os educadores Roquette-Pinto e Anísio Teixeira encontraram no rádio a possibilidade para ajudar a reverter o quadro de abandono dos brasileiros quanto à educação formal. Ambos elaboraram e realizaram o plano de criação, em 1934, da Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro (RJ), emissora dirigida à educação e preocupada em divulgar, ao mesmo tempo, conteúdos diretamente escolares e os de natureza formativa mais geral.

Depois disso, diversas outras experiências, como o próprio projeto Educom.Rádio, em São Paulo, e o Educom.Rádio Centro Oeste, no Mato Grosso, se espalharam pelo Brasil nesta perspectiva. O Ministério do Meio Ambiente, inclusive, conta com programas educativos por meio das rádios escolares, conforme apontado em capítulo anterior deste trabalho.

O rádio tem chamado a atenção das unidades escolares pelo potencial que tem de desenvolver uma série de habilidades junto aos estudantes, como aponta a pesquisadora Assumpção.

A criança poderá desenvolver com maior rapidez determinadas habilidades não manifestadas no seu dia-a-dia: fluência na leitura de pequenos textos ao microfone; interpretação; produção textual; espírito de equipe e companheirismo; responsabilidade; síntese; pesquisa de temas; iniciativa própria; análise crítica do meio radiofônico; eloquência; etc. (ASSUMPCÃO, 1999, p.22)

Já as atividades de jornal também tiveram uma boa adesão por parte das escolas do Mais Educação. Trata-se de uma prática também comum em grande parte das unidades escolares.

Para o pesquisador português Gonçalves (2008), o jornal escolar:

Aproxima alunos de professores, ultrapassando e abolindo barreiras, construindo um novo paradigma de relacionamento, promovendo e desenvolvendo a

aprendizagem, a investigação, a leitura e a escrita, o contato e o estreitamento de laços entre a escola e a comunidade. É também um espaço de formação e exercício da cidadania, uma cidadania ativa e empreendedora, que ajuda a crescer os alunos, capacitando-os para uma adesão plena à sociedade de onde emergem, escrevendo para terceiros, discutindo e partilhando opiniões, trabalhando em equipe, potenciando as virtudes e capacidades individuais, arrastando para a escola os problemas, as preocupações e a discussão dos grandes temas da comunidade, do país e do mundo, levando também para outros contextos as angústias, os problemas e o que de bom se faz nas escolas. (p.1957)

Atualmente, existe, inclusive, uma parceria inédita neste âmbito, firmada entre o MEC, a organização Comunicação e Cultura¹⁰⁶ e o Instituto C&A, já informado em item anterior do trabalho.

Na avaliação do MEC, as outras linguagens – fotografia, vídeo e HQ – acabam tendo pouca adesão pelas escolas por necessitarem de profissionais mais capacitados para atuar junto aos alunos, sendo, portanto, um empecilho para as instituições escolares, que acabam por escolher as demais áreas, tendo em vista que já são linguagens mais consolidadas no âmbito da educação formal.

- Um ou outro caso escolhe a fotografia, mais mesmo quando pensam em fazer uma exposição. A fotografia é ainda cara. É de uns três anos para cá que a máquina digital está mais popularizada. E mesmo assim ainda não é acessível para todo mundo. Os alunos não têm esse conhecimento. É tipo assim: 'Isso é valioso demais e não quero nem pegar, mesmo recebendo, pois isto não faz parte do meu dia-a-dia'. Já sobre as histórias em quadrinhos, é algo bem popularizado nas escolas particulares, mas nas nossas escolas públicas. (Ana Araújo, técnica da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, Bahia)¹⁰⁷

5.1.6 - As atividades por tipo de ação nas cidades

É interessante verificarmos, também, como cada uma destas atividades estão distribuídas nas cidades participantes.

a. Rádio:

Em 2011, podemos observar, por exemplo, que a atividade rádio, entre os cinco municípios em que esta atividade aparece mais recorrente, foi mais desenvolvida por escolas da cidade de Fortaleza (CE) (108 escolas, das 120 participantes), seguida de Nova Iguaçu (86 escolas) – veja detalhes no gráfico 1 do Apêndice E.

¹⁰⁶ A organização já desenvolve diversos projetos com este enfoque, assim como materiais didáticos, como o Guia do Jornal Escolar, o Caderno de Apoio ao Educador, e o Guia de Programação Visual. Os materiais são pensados para estimular a participação dos alunos nos jornais escolares, desde a discussão da pauta de cada edição, até a produção de ilustrações e fotografias. Disponível em: <<http://comcultura.org.br/>>

¹⁰⁷ Entrevista concedida pessoalmente à pesquisadora em março de 2011 em Salvador (BA).

b. Jornal:

Em 2011, o destaque desta atividade ficou por conta de Recife (PE), com 62 escolas participantes, seguida de João Pessoa (PB), com 57 (veja detalhes no gráfico 2 do Apêndice E).

Esta alta concentração de escolas com atividades de jornal no município pode ter sido influenciada por um cenário propício e motivador destas ações no ambiente escolar. A Secretaria Municipal de Educação da cidade desenvolveu, por um certo período, um projeto de fomento à produção do jornal escolar, voltado ao Ensino Fundamental. No projeto, os professores de Língua Portuguesa que tivessem interesse nesta proposta recebiam formação. A escola encaminhava à secretaria todo o material produzido e uma equipe responsável na secretaria fazia a formatação do material e reenviava às escolas.

c. Vídeo

Já em relação às atividades de vídeo, Campo Grande, no Mato Grosso, foi o município que mais desenvolveu oficinas com este enfoque (8 escolas), seguida do Rio de Janeiro (7 escolas) - veja detalhes no gráfico 3 do Apêndice E).

A cidade do Rio de Janeiro (RJ), neste quadro, ficou em segundo lugar. Neste município, há diversas iniciativas nesta linha de ação desenvolvidas por organizações não-governamentais, como a CECIP, apresentada em capítulo anterior. A cidade conta também com a Multirio – Empresa Municipal de Multimeios, empresa da prefeitura do Rio de Janeiro (RJ), vinculada à Secretaria Municipal de Educação. A MultiRio desenvolve ações educativo-culturais dirigidas à cidade, à escola, ao educador, ao aluno e à família.

d. História em Quadrinhos

Quanto às atividades de História em Quadrinhos, o destaque em 2011 ficou com a cidade de São Paulo (SP), com 13 escolas participantes e, em segundo lugar, Cariacica, com nove escolas (veja detalhes no gráfico 4 do Apêndice E).

É interessante observar que, ao fazermos esta análise por tipo de atividade, algumas cidades que, até então, não se destacavam em relação à quantidade de números de cidades ou escolas, passam a se apresentar neste quadro, em ações específicas dentro do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. Neste caso, se destacam municípios como Cariacica¹⁰⁸, no

¹⁰⁸ De acordo com documento "Cariacica em dados", publicado pela cidade em 2011, houve um aumento de investimento por aluno nos últimos anos. No ano de 2007 foi de R\$ 2.123,00 e em 2010 passou para R\$ 4.271,66. De 2004 a 2010 a despesa total com educação no município aumentou cerca de 321%, chegando a mais de R\$ 119 milhões em 2010, alcançando assim, um percentual de aplicação de 31,7, para desenvolvimento

Espírito Santo, que aparece entre as cinco cidades que mais desenvolveram atividades não só de história em quadrinhos, mas de jornal e fotografia, como veremos no próximo gráfico. A cidade fica na região metropolitana de Vitória, a cerca de 15 km da capital.

O Estado do Espírito Santo é também representando por Vila Velha que, além de ser destaque nas atividades de HQ, também está entre os municípios que mais desenvolvem atividades de fotografia.

e. Fotografia

Já em fotografia, no ano de 2011, o município de Cariacica aparece mais uma vez em destaque, com 13 escolas participantes, seguido de Belo Horizonte (MG), com 12 escolas. - veja detalhes no gráfico 5 do Apêndice E).

5.1.7 - Opção pela quantidade de atividades

Tendo em vista que as escolas podem escolher três ou quatro macrocampos, dentro destes, poderá optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes, acreditamos ser relevante também olharmos com atenção se as unidades escolares têm optado ou não por mais de uma atividade do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.

Como podemos perceber pela tabela abaixo, ao longo dos anos, ainda predomina a decisão das escolas em realizarem apenas uma atividade de comunicação como parte do Mais Educação, apesar de haver uma ampliação gradativa da quantidade de escolas que desenvolvem duas atividades simultâneas.

Tabela 8 - Quantidade de atividades simultâneas do macrocampo nas escolas

Ano	1 atividade	2 atividades	3 atividades	4 atividades	Total
2008	445	77	0	0	522
2009	1769	455	21	2	2247
2010	2442	691	29	0	3162
2011	3472	781	41	0	4294
Total	8128	2004	91	2	10225

Apenas 41 unidades escolares, em 2011, trabalharam com três atividades simultaneamente junto aos seus alunos. Destas, o destaque fica com a cidade de São Paulo

da política educacional, o que significa 4,7 pontos percentuais acima do percentual obrigatório para ser aplicado na educação municipal de Cariacica, conforme Artigo 212 da Constituição Federal e Emenda Constitucional nº 29/2000. O documento está disponível em:

http://www.cariacica.es.gov.br/download/cariacica_dados_web_baixa.pdf

(SP), contando com cinco escolas no total que desenvolveram três atividades ao mesmo tempo com os alunos.

Caso as escolas optassem por engajaram seus alunos em mais de uma atividade de comunicação, seria possível realizar mais facilmente projetos interdisciplinares e potencializar a produção dos estudantes como, por exemplo, uma expedição fotográfica ser o destaque do jornal escolar naquele mês.

5.1.8 - Alunos participantes

Das 15 mil escolas participantes do Mais Educação em 2010, praticamente 98% ofereciam atividades para alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A partir dos dados disponibilizados pelo MEC, não é possível apontarmos a quantidade exata das escolas no macrocampo de Comunicação e Uso de Mídias que são Ensino Fundamental ou Médio. No entanto, partimos da mesma proporção da condição geral das escolas.

Quanto ao perfil destes alunos, o Programa traz uma orientação às escolas de que seja dada prioridade aos seguintes estudantes: a) aqueles que apresentam defasagem série/idade em virtude de dificuldades ensino e de aprendizagem; b) das séries finais da 1ª fase do Ensino Fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe uma maior evasão de alunos na transição para a 2ª fase; c) alunos das séries finais da 2ª fase do Ensino Fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandonos após a conclusão; d) alunos de anos onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; e) estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em relação aos seus colegas.

Este último item do perfil, inclusive, traz uma perspectiva interessante para as práticas educacionais, tendo em vista a possibilidade de gerar realmente um movimento de mobilização na escola e na comunidade. Sendo assim, contar com a participação de alunos já engajados e motivados é a garantia de que as ações se multipliquem e alcancem melhores resultados.

Para as atividades, as turmas são formadas com, no mínimo, 20 alunos e no máximo 30, com o direcionamento de que tenham alunos das diversas séries/anos.

É possível perceber, entre 2008 e 2011, um aumento significativo de alunos participantes das atividades, seguindo o mesmo cenário de crescimento do número de escolas e cidades engajadas.

Gráfico 20 - Quantidade de alunos participantes no macrocampo (2008-2011)

Houve um salto de atendimento aos estudantes chegando a cerca de 828 mil alunos envolvidos diretamente na produção de jornais, programas de rádio, elaboração de vídeos, fotografias e histórias em quadrinhos.

As cidades que contaram com mais adeptos nestes anos foram:

Tabela 9 - Cidades destaque no número de alunos atendidos (2008-2011)

Ano	Cidade	UF	Total
2008	Salvador	BA	12369
	Nova Iguaçu	RJ	8294
	Recife	PE	8125
	Fortaleza	CE	3754
	Teresina	PI	3364
	Brasília	DF	3260
	Caucaia	CE	2960
	Natal	RN	2850
	Goiânia	GO	2804
	João Pessoa	PB	2417
2009	Nova Iguaçu	RJ	34389
	Belém	PA	33993
	Salvador	BA	31844
	Recife	PE	23503
	Natal	RN	15934

Ano	Cidade	UF	Total
	Manaus	AM	14967
	Fortaleza	CE	14183
	São Gonçalo	RJ	13332
	Ananindeua	PA	13144
	Duque de Caxias	RJ	13144
2010	Nova Iguaçu	RJ	40787
	Recife	PE	23583
	Salvador	BA	20149
	São Paulo	SP	19040
	Manaus	AM	18026
	Fortaleza	CE	15888
	Belém	PA	15776
	João Pessoa	PB	13492
	São Gonçalo	RJ	12684
	Rio de Janeiro	RJ	12507
2011	Nova Iguaçu	RJ	50288
	Salvador	BA	29733
	Recife	PE	18716
	São Paulo	SP	18102
	Fortaleza	CE	15701
	João Pessoa	PB	15113
	Belém	PA	14880
	Belo Horizonte	MG	13833
	Manaus	AM	13017
	Rio de Janeiro	RJ	12390

As cidades de Nova Iguaçu (RJ), Salvador (BA) e Recife (PE) se destacam novamente, revezando os primeiros lugares no número de atendimento aos alunos com atividades em comunicação. O município em Nova Iguaçu (RJ), por exemplo, contou com a participação de mais de 50 mil alunos em práticas educacionais, quase que o dobro da segunda colocada.

5.2 - Engajamento e participação das ONGs no macrocampo: desafios e oportunidades

As organizações não-governamentais que desenvolvem projetos ou iniciativas educacionais tiveram, como vimos anteriormente, papel fundamental na inserção da educação no Mais Educação.

Diante desta participação ativa no início do processo de construção do programa, acreditamos ser importante identificarmos qual a visão destas organizações sobre a inclusão do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” como parte da política de educação integral

para as escolas brasileiras, assim como compreender como tem sido o envolvimento destas organizações de fato nas atividades do programa.

Para isto, como apontado no item referente à metodologia do trabalho, foi aplicado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, junto às organizações que compõem a Rede CEP, assim como aos membros da Rede ANDI - Comunicação pelos Direitos da Criança e do Adolescente. Foi obtido um retorno de 13 organizações¹⁰⁹.

5.2.1 - Características das organizações

Num contexto mais amplo, estas organizações compartilham uma série de raízes históricas, notadamente nos três campos em que suas ações se desenvolvem: educação, comunicação e participação. Neste grupo, há organizações mais antigas¹¹⁰, como a Comunicação e Cultura e MOC, fundadas antes de 1990, que têm na origem alguma relação com movimentos sociais ditos de esquerda. Já as organizações mais jovens, como Aprendiz, Cipó e Oficina de Imagens, são mais diretamente vinculadas ao fenômeno do terceiro setor. Sua institucionalização seria impossível sem a disponibilidade de recursos privados para o desenvolvimento de ações no campo social, que ocorreu notadamente a partir de meados da década de 1990.

Outro exemplo é a participação de líderes dessas organizações em programas voltados para o fortalecimento de gestores e de projetos sociais. A Oficina de Imagens e a Viração, por exemplo, cujos líderes fazem parte de uma rede de lideranças formada pela fundação suíça Avina, receberam recursos e apoio técnico para qualificar seus processos administrativos.

Segundo Rossetti (2004, p.9):

Todas estas organizações sofrem alguma influência dos movimentos e ideologias de transformação da sociedade e enfatizam questões como cidadania, direitos, participação e inclusão – em alguns casos, sintetizados na missão, pura e simples, de melhorar a qualidade da educação pública. Por outro lado, todas essas experiências fazem parcerias com os novos atores do campo social brasileiro que, impulsionados pelas profundas mudanças na economia local e internacional, se apoiam em conceitos como responsabilidade social empresarial e investimento social privado.

¹⁰⁹ Os profissionais que responderam ao questionário foram: Associação Cidade Escola Aprendiz (SP): Marina Rosenfeld; Associação Imagem Comunitária (MG): Paulo Emílio de Castro Andrade; Auçuba - Comunicação e Educação (PE): Paula Ferreira da Silva; Bem TV (RJ): Marcia Correa e Castro; Centro de Criação de Imagem Popular (RJ): Claudius Ceccon; CIPÓ - Comunicação Interativa (BA) - Fernanda Leturiondo; Círculo - Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência (PR): Lucimeire Martins; Comunicação e Cultura (CE): Daniel Raviolo; GIRA Solidário - Promoção e Defesa da Infância e Adolescência (MS): Fernanda Pereira Garcia; Movimento de Organização Comunitária (BA): Lorena Amorim; Oficina de Imagens - Comunicação e Educação (MG): Paula Kimo; Projeto Saúde & Alegria (PA): Fábio Pena; Viração Educomunicação (SP): Vania Correia.

¹¹⁰ ROSSETTI, Fernando. Projetos de Educação, Comunicação & Participação: Perspectivas para Políticas Públicas. Unicef, 2004.

Todas as organizações desenvolvem iniciativas que envolvem a comunicação e a educação, voltados principalmente à infância e juventude, tanto em espaço próprio, a partir de projetos patrocinados por empresas e/ou governos, assim como atividades no ambiente escolar, também em parceria com secretarias municipais/estaduais de educação, com as próprias escolas ou outros órgãos locais.

As metodologias de desenvolvimento das iniciativas também variam significativamente, assim como os produtos comunicativos, resultados dos projetos, como sites na internet, jornais, revistas, programas de rádio, fanzines, vídeos, livros, campanhas, cartazes, murais, histórias em quadrinhos, materiais didáticos e paradidáticos, entre outros. Os processos educativos envolvem de dezenas de crianças e jovens a milhares de estudantes e professores.

As organizações que participaram da pesquisa estão localizadas em realidades sociais diversas país, atuando em locais como Amazonas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, o que garante uma diversidade de olhares sobre o assunto, a partir de contextos específicos.

5.2.2 - Espaço da educomunicação no ambiente escolar

Tendo em vista o esforço que as organizações vêm desenvolvendo no sentido de aproximação com as escolas, a fim de desenvolverem iniciativas conjuntas de educomunicação, as organizações foram convidadas a identificar, inicialmente, se existem espaços para o desenvolvimento de iniciativas educacionais no âmbito escolar.

De acordo com as organizações, muitas iniciativas são desenvolvidas e há uma grande oportunidade de parcerias. Mas, em sua grande maioria, as ações se tornam projetos pontuais, realizados com algumas instituições escolares, e não se ampliam para toda a rede escolar. A grande dificuldade para consolidar esta aproximação, segundo as organizações Cipó, MOC e Saúde e Alegria, é a permanência nas escolas da visão de que a educomunicação é apenas um projeto:

- Já existe uma discussão em torno dessa necessidade, mas longe de espaços consolidados. Acho que os espaços criados ainda são frágeis. Temos a indicação de que a educomunicação entrou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, uma vitória que poderá ajudar a abrir novos caminhos para o desenvolvimento de projetos e ações. É preciso fazer um trabalho consistente de incidência política para que estes espaços de fato se consolidem (Fernanda Leturiondo - Cipó)

- A metodologia de educomunicação é uma oportunidade de criar uma inter-relação entre esses vários projetos nas escolas. No entanto, a maioria dos gestores de educação e dos professores tem dificuldade em conceber a educomunicação como uma metodologia que auxilia na

interdisciplinaridade, enxergando-a ainda como mais um projeto, mais um trabalho para ser desenvolvido na sala de aula. (Lorena Amorim - MOC)

- Existem sim espaços para projetos educacionais nas escolas, podem não estar totalmente consolidados, pois ficam muito dependentes da boa vontade dos gestores. Em nosso município, Santarém, existem projetos em andamento que trabalham com essa proposta. O Projeto Rádio Pela Educação é um exemplo que acontece em Santarém, com o uso do rádio como instrumento pedagógico. Poderiam existir outros, mas dependem, de um lado, da mobilização dos gestores para assumir novos projetos (por exemplo, ampliando as mídias utilizadas), e de outro, das organizações que possuem experiência com o tema, se adequarem para uma ação mais vinculada com a escola formal, uma vez que não formataram uma proposta clara para uma abordagem escolar. (Fábio Pena - Projeto Saúde & Alegria)

Para ganhar espaço e conseguir, de fato, se inserir no ambiente escolar, as organizações apontam como primordial o engajamento da gestão da escola, assim como do corpo docente.

- Dentro do Programa Canal Auçuba desenvolvemos ações de formação e de exibições temáticas ligadas a diversos temas como gênero, raça, sexualidade entre outros. Apesar da escola na representação do gestor se mostrar interessado em fortalecer os alunos a partir das parcerias locais, nem sempre é possível realizar as ações nas escolas, por que a metodologia construída nem sempre garante um o acompanhamento do professor nas atividades. As ações de formação relacionadas a vídeo, fotografia, jornal e rádio pode ser sem dúvida conteúdos que façam ponte com diversas disciplinas sem que seja vista como uma formação distanciada uma das outras. Uma grande possibilidade de ampliação para consolidação dessas ações seria sobretudo o envolvimento do gestor/ coordenador pedagógico e professores para que seja construído uma metodologia participativa e inclusiva que venha contribuir para a aprendizagem dos educandos. (Paula Ferreira da Silva - Auçuba)

- Há espaço e, inclusive, há carência. Aulas de língua portuguesa, história e arte poderiam tranquilamente usar parte de seu tempo para tratar a comunicação no currículo. A ampliação depende primeiramente de boa vontade, são poucos os professores do ensino regular que estão dispostos a passarem por uma capacitação ou enxergam novas possibilidades dentro da rotina diária, mudar exige muito esforço. Seria necessário uma grande parceria das instituições com as secretarias de educação para que a educação fizesse parte do dia a dia das escolas, assim pouco a pouco seria algo natural. (Fernanda Pereira Garcia - GIRA Solidário)

- Para ampliar esses projetos, é fundamental a formação de profissionais e a criação de espaços em suas cargas horárias para que possam se dedicar a eles. Além disso, garantir infraestrutura necessária é importante também. Sensibilizar os profissionais da educação para a importância e a potência da educação no ambiente escolar, tem que ser um passo inicial. (Vania Correia - Viração Educomunicação)

Esta dificuldade em se trabalhar no ambiente escolar já tinha sido constatada por Rossetti (2004). Em sua pesquisa, o principal entrave para a disseminação, em redes de escolas de projetos com este enfoque é a maneira como essas redes são organizadas. Essas escolas são impermeáveis às mudanças porque, como diz o economista Claudio de Moura Castro, “educação é aquilo que acontece depois que o professor fecha a porta da sala de aula”.

E o fato é que, apesar da nova LDB, dos PCNs e de muitas outras mudanças legais e conceituais que possibilitariam uma transformação radical disso que ocorre dentro da sala de aula, no geral, as aulas continuam seguindo a metodologia expositiva – o que Paulo Freire definiu como educação bancária, que consiste na transmissão de informações para estudantes que são entendidos como recipientes vazios – como os cofrinhos de guardar moedas – a serem preenchidos com o saber acumulado pelo professor. (ROSSETTI, 2004, p.15)

Outras dificuldades enfrentadas pelos projetos, quando analisados por Rossetti, eram a troca de equipe e a necessidade de mais tempo para desenvolver as iniciativas a partir de uma perspectiva educomunicação. Normalmente, no espaço de uma ONG ou de uma instituição externa a escola, trabalha-se todos os conteúdos – desde a parte técnica para elaborar um programa de rádio, por exemplo, até as discussões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que fará parte das entrevistas desde programa – ao mesmo tempo, em geral em períodos mais extensos, de duas ou três horas, com acompanhamento de equipes multidisciplinares, em espaços igualmente multidisciplinares (muitas vezes parecidos ao de uma redação de jornal). Mas na escola, da maneira como ela está organizada hoje, tudo tem que encaixar no espaço da sala de aula e no tempo das diferentes disciplinas, com um professor de cada vez.

Apesar das dificuldades encontradas, muitas vezes, pelas organizações para o desenvolvimento de propostas educomunicativas em parceria com as instituições escolares, as organizações veem nas iniciativas de escola em tempo integral ou jornada ampliada, a qual se propõe o Mais Educação, uma oportunidade para aproximar cada vez mais a educomunicação do ambiente escolar, principalmente pelas suas características de promoção do diálogo, da participação e de direitos.

Porém, será preciso uma articulação entre ações desenvolvidas, garantindo de fato uma gestão da comunicação no ambiente escolar, não apenas projetos pontuais, como já observado anteriormente.

- Estes espaços podem ser ocupados pelas práticas educomunicativas por meio da criação de rádios escolares, TV escola, jornal escola, jornal mural, dentre outros. Mas é importante que estes espaços dialoguem com a educação que é praticada na sala de aula. É importante que a comunicação seja capaz de permear as relações nas escolas e articular diferentes projetos pedagógicos com vistas ao desenvolvimento social e humano das crianças, dos adolescentes e dos jovens. (Paula Kimo - Oficina de Imagens)

- A escola ganha força quando consegue pautar no seu projeto político pedagógico conteúdos relacionados ao cotidiano dos educandos a partir do seu entorno. As práticas voltadas à educação e comunicação, nesta perspectiva, quando consegue elaborar junto com os professores um planejamento que garanta uma discussão e reflexão da realidade do jovem, os instrumentos passam a ser um canal propositivo e problematizador a partir das diversas expressões seja através do vídeo, da fotografia, da história em quadrinho. (Paula Ferreira da Silva - Auçuba)

- Tenho percebido que as escolas de tempo integral têm investido em atividades no campo da comunicação, assim como de esportes e de arte (há uma intensa atuação relacionada ao hip-hop). Porém, pela limitação de recursos financeiros, muitas escolas de tempo integral realizam ações pontuais, sem continuidade, pouco consistentes, realizadas por "oficineiros" com pouco preparo e capacidade de empreender uma ação que gere transformações reais no ambiente escolar. Considero que é muito importante que as práticas de comunicação em escolas ganhem novos sentidos - deixando o lugar do "lazer" -, passando a ser compreendidas como uma possibilidade importante para que os alunos acessem, compartilhem e produzam informações e conhecimentos, sem deixar o potencial socializador de um trabalho como esse. Para isso, é necessário que os projetos tenham uma duração maior no ambiente das escolas e que os projetos sejam construídos com a participação mais ativa da comunidade escolar, o que pode evitar que ele se transforme em uma ação de poucos - muitas vezes, são projetos quase que totalmente realizados por uma ONG ou grupo cultural, que apenas "usa" o espaço da escola e agrega um ou outro jovem e professor. (Paula Kimo - Oficina de Imagens)

5.2.3 - ONGs e a atuação no Programa Mais Educação

Na avaliação das organizações e instituições que atuam a partir da educomunicação, esta inserção do Programa Mais Educação mostra o reconhecimento, uma aceitação social ao conceito, possibilitando a legitimidade e ampliação das ações educacionais, aumentando a escala e, portanto, o impacto provocando por ações/projetos de educomunicação. A educomunicação, como política pública, facilitaria os processos que já estão acontecendo por todo o Brasil, mesmo nos lugares em que a questão ainda é pouco discutida no âmbito governamental.

- Na medida em que a educomunicação consolida seu espaço junto às políticas de educação integral ela agrega valor a um campo novo. São novos espaços, novos profissionais, novas estruturas físicas e tecnológicas e todo esse aparato contribui para a materialização da educomunicação. Em outras palavras, a educomunicação deixa de ser um sonho, uma utopia de organizações da sociedade civil e de estruturas acadêmicas e passa a fazer parte do cotidiano da escola. Os vídeos, produtos de rádio, web, as fotografias e demais produtos elaborados pelos educandos ganham valor aos olhos dos gestores das escolas e das políticas, das famílias e das comunidades, mostrando novas formas de ensinar e aprender, de trocar e vivenciar experiências. (Paula Kimo - Oficina de Imagens)

- Como resultado imediato podemos perceber os caminhos de diálogo que se abrem no espaço escolar; a mudança do olhar sobre processos de ensino-aprendizagem; Capacitação dos públicos para um diálogo mais próximo com as mídias. (Lucimeire Martins - Ciranda)

Mas, afinal, as organizações da Rede CEP e da Rede ANDI estão envolvidas no Programa Mais Educação? De que forma esta participação ocorre? Há parcerias estabelecidas com as escolas? Estas foram algumas perguntas que motivaram e permearam o levantamento realizado junto às 13 organizações.

Foi possível perceber que, apesar da avaliação positiva em relação às novas oportunidades criadas pelo Mais Educação, a maioria das entidades não está envolvida no programa. Das 13 organizações pesquisadas, apenas quatro atuam de alguma forma no Mais Educação.

As organizações participantes são:

- Bem TV
- Comunicação e Cultura
- Oficina de Imagens
- Associação Cidade Escola Aprendiz.

As nove organizações que não estão participando do Mais Educação, apontaram os seguintes motivos:

- a. A organização não foi procurada pelas escolas e/ou gestores públicos para uma possível articulação com o programa: Auçuba, Cipó, Viração, GIRA, CECIP e Saúde e Alegria.
- b. As atividades do macrocampo da educomunicação estão sendo desenvolvidas por voluntários e/ou professores das próprias escolas: Ciranda.
- c. O programa não é desenvolvido na cidade de atuação da organização: MOC.
- d. Outros motivos: Associação Imagem Comunitária

No entanto, apesar destas nove organizações não estarem envolvidas diretamente no Programa Mais Educação, quatro delas apontaram o engajamento em outros projetos que envolvem a parceria com escolas, sendo alguns deles realizados em jornada ampliada.

- A AIC realizou projetos como o CUCO, entre 2004 e 2006, em que jovens de escolas municipais implantaram rádios com a intenção de compartilhar e produzir conhecimentos e gerar maior envolvimento dos educandos com as questões da escola. Eram 40 jovens, que atuavam junto aos seus colegas de escola, gerando um efeito multiplicador. Esse projeto foi realizado em parceria com o Instituto Credicard. Atualmente, a AIC não realiza projetos permanentes em parceria com escolas.
- A Viração desenvolveu nos últimos anos dois grandes projetos com este enfoque: Jovem Repórter, que atendeu cerca de 200 jovens, e o Lanterna Mágica, que trabalhou com audiovisual e atendeu quase 90 adolescentes. O primeiro foi realizado em

parceria com o Instituto C&A. O segundo foi um projeto financiado pelo Instituto EDP.

- O CECIP dirige a Escola de Arte e Tecnologia OI KABUM! localizada no bairro de Ipanema, no Rio de Janeiro (RJ). Trata-se de um projeto em parceria com a Oi Futuro, que forma uma centena de jovens de comunidades de baixa renda cursando a escola pública. A metodologia utilizada une arte, técnica e cidadania. Durante 15 meses, os alunos têm aulas diárias sobre linguagens multimeios, como Web Design, Design Gráfico, Fotografia, Vídeo e Computação Gráfica. Findo o período, os alunos podem realizar projetos no Núcleo de Produção, inserindo-se no mercado de trabalho ou envolver-se em projetos em suas comunidades, como agentes que contribuem para a transformação de suas próprias realidades. Outro projeto em que o CECIP está envolvido é o Centro de Cultura Digital, na Praça do Conhecimento, criada no Complexo do Alemão, uma das maiores favelas do Rio de Janeiro (RJ), cujo público é mais amplo, composto de adolescentes, jovens e adultos da comunidade interessados nas novas tecnologias de comunicação e informação.
- O Projeto Saúde e Alegria desenvolve o projeto Escolas e comunidades da floresta: territórios de aprendizagem, que propõe Contribuir com referências pedagógicas que melhorem a qualidade da educação do campo no contexto amazônico, a partir de uma experiência piloto em escolas na Reserva Extrativista Tapajos/ Arapiuns (e em um núcleo no planalto Santareno), por meio da formação de professores, elaboração de metodologias e recursos didáticos que diminuam o distanciamento entre o ensino formal e a realidade sociocultural e ambiental dos alunos, buscando uma aprendizagem mais significativa, que se reflita na melhoria dos indicadores de sucesso escolar. Entre os objetivos específicos, o projeto visa apoiar e desenvolver experiências pilotos visando qualificar o Programa Mais Educação do Campo em escolas do município de Santarém, tendo entre suas ações, contribuir com a matriz curricular da primeira escola do campo de tempo integral do município. Práticas de educomunicação estão previstas no projeto. O projeto ainda está em sua fase inicial (começou em fevereiro de 2012), envolvendo 15 escolas e 2.250 alunos do ensino fundamental.

5.2.4 - Engajamento das participantes

As quatro organizações que apontaram o seu engajamento no Mais Educação iniciaram sua participação no ano de 2009 e atuam de forma diferenciada no programa. Apresentaremos a seguir as maneiras diversas de envolvimento a que se propõem as entidades:

5.2.4.1 - Desenvolvimento de oficinas

Duas organizações – Bem TV e Oficina de Imagens – atuam diretamente nas escolas, desenvolvendo atividades no período dedicado às oficinas do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.

Abaixo, apresentamos um cenário de como estas atividades estão configuradas no ambiente escolar:

a. Bem TV

Atividades desenvolvidas	Rádio escolar e vídeo
Quantidade de escolas atendidas	17
Quantidade de alunos atendidos	Cerca de 3000
Quais anos são atendidos	8º e 9º ano do ensino fundamental 1º ano e 2º ano do ensino médio
Quantas vezes por semana as atividades são desenvolvidas	1 vez por semana
Quantos educadores desenvolvem as atividades	3
Quais profissionais são envolvidos no desenvolvimento das atividades	Os professores da escola e os educadores da organização
Metodologia	A Bem TV planeja o fluxo de atividades da oficina em si. A forma como ela se insere ou relaciona com a escola, e aspectos da administração do processo ficam com a escola.
Integração com o projeto político pedagógico	Não

Relação da organização com a gestão escolar no desenvolvimento das atividades	Necessidade de maior aproximação por ambas as partes
Participação dos alunos	Participam ativamente e têm demonstrado grande interesse nas atividades de comunicação
Compartilhamento dos produtos das oficinas	As escolas promovem eventos de culminância das oficinas
Indicadores de resultados	A instituição não tem esses dados sistematizados
É possível apontar melhorias nos alunos participantes em relação aos itens ao lado e em que grau:	a. Aumento de repertório cultural: Alto
	b. Aprendizagem de habilidades de leitura e escrita: Médio
	c. Desenvolvimento de competências comunicativas: Médio
	d. Maior circulação pela comunidade local: Alto

b. Oficina de Imagens

Atividades desenvolvidas	Rádio escolar
Quantidade de escolas atendidas	2
Quantidade de alunos atendidos	Cerca de 100
Quais anos são atendidos	6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental
Quantas vezes por semana as atividades são desenvolvidas	2 vezes por semana
Quantos educadores desenvolvem as atividades	2
Quais profissionais são envolvidos no desenvolvimento das atividades	Educadores da organização e agentes comunitários das escolas

Metodologia	<p>A escola indica temas prioritários e colabora com a gestão das rádios escolares. A proposta metodológica da Oficina de Imagens tem como base a educação em direitos humanos e a prática educ comunicativa como ferramenta para uma intervenção político-pedagógica que visa à melhoria das relações sociais e do ambiente de aprendizado.</p> <p>Obs.: as informações são referentes ao período de 2009 a 2011. Para 2012 estão sendo revistas pela instituição, juntamente com a Secretaria de Educação, com perspectivas de continuidade.</p>
Integração com o projeto político pedagógico	Ocorre com muita dificuldade. Há um distanciamento entre a Escola Integrada e a chamada “escola regular”.
Relação da organização com a gestão escolar no desenvolvimento das atividades	De parceria, com envolvimento de todos
Participação dos alunos	Participam ativamente e têm demonstrado grande interesse nas atividades de comunicação
Compartilhamento dos produtos das oficinas	Os produtos são compartilhados por meio da exibição de spots na rádio escolar, da veiculação de vídeos produzidos pelos meninos e meninas no espaço do cineclube. Também por meio da realização de estúdios fotográficos com participação da escola e da família com exposições das fotos produzidas etc.
Indicadores de resultados	<p>A instituição está em processo de sistematização das atividades realizadas.</p> <p>A organização trabalha com indicadores de processo que auxiliam na readequação das atividades conforme o contexto.</p>
É possível apontar melhorias nos alunos	a. Aumento de repertório cultural: Médio

participantes em relação aos itens ao lado e em que grau:	b. Aprendizagem de habilidades de leitura e escrita: Alto
	c. Desenvolvimento de competências comunicativas: Alto
	d. Maior circulação pela comunidade local: Médio

Apesar das duas organizações atuarem diretamente no desenvolvimento das oficinas no Mais Educação, é possível observar diferenças significativas no engajamento de ambas, tendo em vista o número de adolescentes atendidos, assim como a quantidade de escolas envolvidas. A Bem TV expandiu sua atuação para um número maior de instituições escolares, com um perfil de atendimento voltado mais para a juventude, ou seja, as escolas que oferecem o Mais Educação para o Ensino Médio, o que ainda é muito incipiente em boa parte do Brasil, tendo em vista que o foco central ainda são as escolas do Ensino Fundamental.

Já a Oficina de Imagens tem uma relação de parceria com apenas duas escolas, atuando com um grupo menor, com a participação de adolescentes que estão no segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Mesmo com atuações em graus diferentes, as organizações apresentam alguns desafios semelhantes para a sua atuação nas escolas, como garantir que a proposta da educomunicação não seja apenas uma ação pontual, de oficina, mas que faça articulação com o projeto político-pedagógico. Outro ponto a ser olhado com atenção é a avaliação de resultados, que ainda é não é realidade para as organizações participantes.

Porém, mesmo não tendo desenvolvido ferramentas ou instrumentais de avaliação específicos para as ações junto ao Mais Educação, as organizações, a partir de suas experiências em projetos educacionais no ambiente escolar, conseguiram apontar resultados significativos – nível “médio” ou “alto”, numa escala que apresentava ainda “não foi possível observar este item” e “baixo” – em habilidades intensificadas a partir da educomunicação e que têm impacto direto num processo educativo que visa promover a educação integral: aumento de repertório cultural; desenvolvimento de competências comunicativas; aprendizagem de habilidades de leitura e escrita e maior circulação pela comunidade local.

As duas organizações apontaram ainda que a experiência em atuar no Programa Mais Educação tem sido positiva e válida. Na avaliação da Imagem Comunitária, foi possível

perceber, “pela primeira vez, sinais muito positivos tanto em relação à participação dos estudantes, quanto ao interesse dos gestores das escolas”.

No entanto, para ambas as entidades, alguns questões precisam ainda serem repensadas para que a educomunicação possa avançar na perspectiva do Mais Educação, como a ampliação dos recursos disponíveis para o engajamento de profissionais qualificados da área nas ações, assim como investimento em formação. “É preciso que a educomunicação faça parte da formação continuada dos educadores e as escolas precisam de mais autonomia para gestão de problemas de infraestrutura física e tecnológica”, aponta a Imagem Comunitária.

É importante ressaltar que as duas organizações colaboraram também na elaboração dos textos referentes à questão do rádio escolar e fotografia – Oficina de Imagens – e do vídeo – Bem TV – para o caderno orientador do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.

5.2.4.2 - Apoio de formação e material pedagógico

Outra forma de participação das organizações no Programa Mais Educação tem sido desenvolvida pela Com Cultura. A organização desenvolve diversos projetos com enfoque em jornal escolar desde 1995¹¹¹, assim como materiais didáticos sobre o tema. Os materiais são pensados para estimular a participação dos alunos nos jornais escolares, desde a discussão da pauta de cada edição, até a produção de ilustrações e fotografias.

Diante desta expertise, a organização firmou uma parceria com o MEC para oferecer apoio às escolas que optam pelo jornal escolar no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” ou que desejem publicar um jornal como resultado das atividades de Letramento do Programa Mais Educação. Estas escolas recebem subsídios pedagógicos da organização e materiais didáticos, como o Guia do Jornal Escolar e cinco Sequências Didáticas com doze planos de aula, que cobrem um ano letivo – incluem materiais para os alunos. Cada Sequência trabalha um gênero textual específico e culmina com a publicação de uma edição do jornal (as escolas recebem os materiais por correio). Há ainda o Caderno de Apoio ao Educador e o Guia de Programação Visual¹¹².

Os monitores do jornal podem também participar de um programa de formação a distância e a Comunicação e Cultura possui uma gráfica que imprime jornais a preço de custo.

¹¹¹ A organização desenvolve dois programas: 1. Programa Primeiras Letras - viabiliza a publicação de jornais escolares produzidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em sala de aula; e 2. Programa Fala Escola - foca nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

¹¹² Os materiais estão disponíveis em: <<http://jornalescolar.org.br/>>

Em 2010, a organização contou com um patrocínio do Instituto C&A para intensificar estas ações, mas, o apoio não permaneceu nos anos posteriores¹¹³.

De acordo com dados da Comunicação e Cultura em 2010, o apoio oferecido pela organização para o jornal escolar interessou a 650 escolas que participam do Programa Mais Educação em todo o Brasil. A maior parte das escolas foram cadastradas pelas secretarias de educação. As escolas interessadas estão espalhadas por 25 estados: Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

Em 2011, a própria organização realizou uma pesquisa junto às escolas que desenvolvem atividades de jornal, obtendo o retorno de 94 escolas¹¹⁴.

No Blog Pedagógico, um espaço disponível no site da organização, para compartilhamento de experiências, é possível encontrar alguns depoimentos de professores que utilizam a metodologia da Com Cultura no desenvolvimento de atividades de jornal nas escolas. Os professores e professoras de Apiaí e Itaoca (SP), que avaliavam o processo de implantação do jornal nas escolas desses municípios, foram solicitados a relatar suas vivências e sentimentos¹¹⁵:

Jornal na escola hoje, cidadão consciente amanhã.

De início: medo.

Durante: expectativa.

Final: satisfação.

Novidade, aflição, realização, colaboração e emoção.

Aprendendo, construindo e aprimorando para o futuro.

Encarar o novo é algo desafiador, e os desafios fazem parte da nossa vida.

O jornal escolar representou o diálogo imprescindível entre a escola e a comunidade.

Além de trabalhar com os saberes devemos possibilitar novas formas de comunicação com as pessoas e consigo mesmo.

A oportunidade de se colocar e mostrar-se capazes, deixando a marca no mundo e expressando valor na sociedade.

É gostoso construir o conhecimento sem medo de ser feliz.

A aprendizagem não acontece isoladamente, se faz necessária a interação com o outro.

A riqueza do trabalho coletivo torna a experiência com o jornal extremamente gratificante.

Através do trabalho em conjunto podemos perceber que podemos ir além do que pensamos ser nossos limites.

É a oportunidade de aprendizado e crescimento oferecida a todos os envolvidos.

Com persistência e dedicação alcançaremos nossos objetivos.

¹¹³ A parceria foi lançada oficialmente em Brasília, no 1º Seminário Nacional de Educação Integral, realizado entre os dias 18 e 21 de maio de 2010, em Brasília.

¹¹⁴ A pesquisa realizada pela Com Cultura e disponibilizada para a pesquisadora em 2011 pode ser acessada no Anexo A, ao final desta pesquisa.

¹¹⁵ Texto: "A emoção da primeira edição", publicado no dia 15 de abril de 2011.

Quando se faz algo com prazer e dedicação, o retorno também será positivo e os objetivos serão alcançados.

O diferente também pode ser harmonioso.

Sinto-me realizada quando uma criança supera sua autoestima.

Uma experiência construtiva, inovadora e muito gratificante.

Jornal escolar, uma sequência de agradáveis surpresas.

Jornal: um trabalho desafiador, mas muito prazeroso.

O projeto jornal foi um desafio; houve uma grande aprendizagem da parte de todos nós, tanto professores como alunos.

Foi um desafio enfrentar, compreender e aceitar as diferenças.

A educação tem raízes amargas, mas os frutos são doces.

Nós temos dois papéis: um nós podemos sentir o outro nós podemos tocar.

Joia

Ótimo

Radiante

Novo

Apaixonante

Livre nas ideias, mas com muita responsabilidade.

O jornal foi um grande aprendizado.

A organização não tem informação se as atividades desenvolvidas com os alunos são, de alguma forma, integradas ao projeto político-pedagógico da escola e também não desenvolveu indicadores específicos para medir os resultados das atividades junto aos alunos.

Sobre a sua participação no Programa Mais Educação, a Comunicação e Cultura, assim como as demais entidades, afirma que tem sido positiva, com muitas aprendizagens, mas também aponta alguns caminhos necessários de se avançar, como o apoio adequado às escolas que optaram pelo macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.

A Comunicação e Cultura ajudou também na elaboração do texto referente à produção do jornal escolar para o caderno orientador do macrocampo.

5.2.4.3 - Consultoria à gestão local

Já a Associação Cidade Escola Aprendiz tem encontrado outras formas de se engajar no Mais Educação a partir de processos anteriores ao programa. A organização tem uma parceria estabelecida há anos com a prefeitura de Belo Horizonte (MG) no sentido de que, esta cidade, incorpore a proposta da tecnologia social desenvolvida pela Associação Cidade Escola Aprendiz conhecida como bairro-escola, iniciada há mais de dez anos, na Vila Madalena (SP).

A cidade de Belo Horizonte (MG) já desenvolve, desde 2006, o seu próprio programa de escola integral, chamado “Programa Escola Integrada”, que tem como base os conceitos de bairro-escola, e o Programa Mais Educação foi incorporado a esta ação mais ampla, trazendo novas atividades e ações.

O conceito de bairro-escola baseia-se, segundo a Cidade Escola Aprendiz, em dois pressupostos: 1) O ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir em seu meio, e 2) A educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresas, organizações sociais, associações de bairro e indivíduos, capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade.

De acordo com a sistematização produzida pela organização sobre a tecnologia social, os princípios para implementar o bairro-escola são¹¹⁶:

1. Apostar nas riquezas comunitárias e fortalecer o que já existe, através de um permanente trabalho de mapeamento investigativo.
2. Identificar um foco geográfico delimitado e revitalizar constantemente o seu espaço público, demonstrando que uma nova cidade se torna possível através da educação.
3. Avaliar e sistematizar periodicamente o modelo de gestão, tornando-o mais eficiente.
4. Construir alianças nos mais variados níveis e com diferentes atores, incluindo as três esferas de governo, o empresariado, as organizações sociais, as universidades e, principalmente, as crianças e jovens, agentes e beneficiários dessas mudanças.
5. Entrar nas escolas para aprender e desenvolver inovações pedagógicas junto com os professores, formando com eles um grande “consórcio de vontades”.
6. Enfatizar o papel da educação na formação de indivíduos autônomos e solidários e a importância da escola como parte de um processo de aprendizagem que acontece ao longo de toda a vida.
7. Sensibilizar as lideranças comunitárias e desenvolver entre elas um olhar educativo, capaz de atender às demandas do aprendizado permanente.

A partir desta proposta, a organização foi convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG) a estabelecer um programa de formação em conjunto com a equipe da Secretaria para as equipes que atuam na ponta, em relação aos processos educacionais. O grupo passou a se reunir no final de 2010 e trabalhou para a construção de parâmetros que vão nortear todas as atividades de educação no Programa Mais Educação. A ideia foi definir qual a visão da educação na cidade, quais os objetivos, quais as estratégias a serem utilizadas etc.

¹¹⁶ Bairro-escola: passo a passo. Acesso disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8192&Itemid=>

Segundo a coordenadora do Núcleo de Comunicação Comunitária do Aprendiz, Marina Rosenfeld¹¹⁷, responsável pelos trabalhos, foi possível perceber que, em Belo Horizonte (MG), a educomunicação é vista como algo estratégico devido à capacidade de ir muito além de apenas uma oficina, capilarizando este conceito e proposta para toda a escola.

Na avaliação do Aprendiz, há uma grande oportunidade para as organizações não-governamentais que atuam com comunicação e educação de, justamente, qualificar os processos educacionais a partir de seus conhecimentos e experiências, ajudando as gestões locais a construírem novas propostas de ação nas escolas. No entanto, há um cuidado no sentido de compreender a realidade e verificar de que forma transformar esta experiência em algo factível no âmbito das políticas públicas.

- Quando a organização vai trabalhar com política pública precisa saber que não é possível reproduzir o que faz na organização. É preciso pegar o olhar que tem da organização, enquanto experiência, o que é realmente bacana, e entender qual é a demanda desta política e como conectar as coisas. Até porque, quando você está na organização, tem outra proposta, não está falando de escala. E aí tem que ter cuidado. Como fazer algo com qualidade se, ao mesmo tempo, você não consegue dar vazão ao que antes conseguia dar? (Marina Rosenfeld - Associação Cidade Escola Aprendiz)

A opção também do Aprendiz em trabalhar no sentido de construção conjunta é para colaborar na ampliação de visão de que, a educomunicação, não pode ser vista apenas como instrumento e ferramenta.

- A educomunicação ganha quando ela está relacionada a políticas e sai de um projeto específico. A educomunicação é um campo muito rico, para trabalhar diversas questões e tem como essência a questão da qualidade. O problema é que tem muita gente que entende a educomunicação como uma forma apenas de você usar os meios de comunicação. Aí, quando faz a política pública, mas apenas para fazer uso dos meios, eu acho um perigo. Ou você qualifica quem está na ponta para saber o que é e como trabalhar estas questões ou pode ser um problema. (Marina Rosenfeld - Associação Cidade Escola Aprendiz)

¹¹⁷ Entrevista concedida à pesquisadora em outubro de 2011.

CAPÍTULO 6 - O macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” na base do Mais Educação: a educomunicação disseminada

Como já apontado no início deste trabalho, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de implementação de uma política pública – o Programa Mais Educação – a fim de verificar *se e de que forma* os pressupostos da educomunicação se inserem nas ações realizadas.

Por análise de políticas públicas, entende-se o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas. Qualquer política pública pode ser formulada e implementada de diversos modos. [...] A análise de políticas públicas busca reconstituir estas diversas características, de forma a apreendê-las em um todo coerente e compreensível. Ou, melhor dizendo, para dar sentido e entendimento ao caráter errático da ação pública. (ARRETCHE, 2001, p.30)

Nesta análise, como aponta Perez (2001, p.71), procuramos identificar os obstáculos e os elementos facilitadores, assim como o grau de adesão e resistência dos agentes implementadores à proposta governamental. A meta é buscar identificar o comportamento dos agentes envolvidos na implementação do programa, a estrutura de operação, da rede envolvendo as dimensões organizacionais, além da dinâmica de ação dos atores (conhecimento do processo, sistema de incentivo, opiniões, interesses etc.).

Conforme exemplificamos na metodologia, para uma análise mais detalhada do envolvimento da base do sistema educacional ao Mais Educação, elencamos as dez cidades que no ano de 2011 tiveram mais escolas participantes no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. São elas: Belém (PA), Belo Horizonte (MG), Fortaleza (CE), João Pessoa (PB), Manaus (AM), Nova Iguaçu (RJ), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA) e São Paulo (SP).

Para a observação dos municípios fizemos uso de: a) entrevistas com os gestores públicos responsáveis pela implementação do programa nas cidades e/ou estados¹¹⁸ e b)

¹¹⁸ Gestores entrevistados: Belém (Wanda Mesquita - coordenadora estadual do Programa Mais Educação - Secretaria Estadual de Educação do Pará); Belo Horizonte (Lilia Tupinã Fernandes coordenadora municipal do Programa Mais Educação - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte); Fortaleza (Flávia Gois - coordenadora municipal do Programa Mais Educação - Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza); João Pessoa (Adriana Maia - coordenadora municipal do Programa Mais Educação - Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa); Manaus (Maria Cristiany Medeiros - coordenadora estadual do Programa Mais Educação - Secretaria Estadual de Educação do Amazonas); Nova Iguaçu (Claudia Robledo de Souza - assessora técnica de educação integral - Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu); Recife (Maria Silvia Julião - coordenadora municipal do PME - Recife); Rio de Janeiro (Lucinda Lima de Faria - assessora - e Christiane Moraes Rosa - assistente - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro); Salvador (Altamir Pinheiro Guerra - coordenador da educação infantil e ensino fundamental e Ana Araujo de Vasconcelos - técnica da coordenação de ensino fundamental - Secretaria Estadual de Educação da Bahia); e São Paulo (Katia Cristina Deps Miguel - professora - Secretaria Estadual de Educação de São Paulo).

perguntas sistematizadas por um questionário online respondido pelos responsáveis por acompanhar o PME na amostragem representada pelas 67 escolas¹¹⁹ participantes dessas dez cidades, que mostraram interesse em participar desta pesquisa.

6.1 - Dados gerais sobre o envolvimento das cidades e escolas com o PME

Para apresentarmos como estão sendo implementadas as atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” nas dez cidades elegidas, verificarmos, inicialmente, a sua inserção no programa, de um modo mais amplo. Desta forma, preparamos um quadro geral com informações sobre o início da participação dos municípios no PME, assim como no macrocampo, e se já desenvolviam, anteriormente, ações similares:

Tabela 10 - Panorama das dez cidades no Programa Mais Educação

Cidade	Ano de ingresso no Programas Mais Educação	Ano de início das atividades do macrocampo	Antes do Mais Educação, desenvolvia outros projetos de educação integral
Belém (PA)	2008	2008	Não
Belo Horizonte (MG)	2008	2008	Sim
Fortaleza (CE)	2008	2008	Não
João Pessoa (PB)	2008	2008	Sim
Manaus (AM)	2008	2008	Sim
Nova Iguaçu (RJ)	2008	2008	Sim
Recife (PE)	2008	2008	Sim
Rio de Janeiro (RJ)	2008	2008	Sim
Salvador (BA)	2008	2008	Sim
São Paulo (SP)	2010	2010	Sim

Foi possível averiguar, de início, que, nessas dez cidades, no ano de 2011, 825 escolas desenvolveram mais de 1010 atividades no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, atendendo 201.773 alunos.

Já em relação às 67 escolas pertencentes às dez cidades pesquisadas, os questionários revelaram que:

¹¹⁹ Ver relação no Apêndice F.

- Quanto ao início da participação no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”: oito começaram as atividades em 2008; 15, em 2009; 29, em 2010; e 15 escolas em 2011.
- Quanto às atividades referentes ao macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” em 2011: 43% das escolas optaram pelo rádio; 30%, pelo jornal; 13%, pelo vídeo; 8%, pela fotografia; e 3%, pela história em quadrinhos.
- Quanto ao número de atividades desenvolvidas em 2011: 43% das escolas desenvolveram duas atividades simultâneas no macrocampo no ano; 42%, uma atividade; 13%, três atividades e 2%, quatro atividades.
- Quanto às séries atendidas pelas atividades: 11 desenvolveram atividades para alunos do Ensino Fundamental I completo (todas as séries); 11 para Ensino Fundamental I parcial (só algumas séries); seis Ensino Fundamental II completo (todas as séries); duas Ensino Fundamental II parcial (só algumas séries); nove para Ensino Fundamental I e II completo (todas as séries); 16 para Ensino Fundamental I e II parcial (só algumas séries); e três para Ensino Médio.
- Quanto às mídias que as escolas mantinham no ano de 2011: 26% das escolas optaram rádio escolar; 16%, pelo blog; 16%, pelo jornal mural; 13%, pelo jornal impresso; 7%, pelo Facebook; 6%, pelo outros; 5%, pelo site; 4%, pelo Orkut; 4%, pelo boletim; 2%, pelo Canal no Youtube; e 2%, pelo Twitter.

Em relação aos motivos pelos quais o Ministério da Educação optou pela inserção do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” nas estratégias do Mais Educação, os gestores públicos das cidades pesquisadas concentraram suas observações em três questões centrais:

1º. Oportunidade de uso das novas tecnologias pelos estudantes:

- Eu penso que pela tendência do contexto que a gente vive atualmente, no qual este jovem está bem próximo destas questões [midiáticas] e tem sido bem seduzido. (Lília Tupinã Fernandes - coordenadora PME - Belo Horizonte)

- É um avanço na educação. Estamos oportunizando aos jovens e as crianças de conhecerem as informações, através das mídias, utilizando-se das tecnologias nas escolas. (Christiane Moraes Rosa - assistente - Rio de Janeiro)

2º. Oportunidade para o desenvolvimento de leitura, escrita e oralidade, colaborando com a aprendizagem:

- As atividades ajudam na parte de acompanhamento pedagógico. O aluno aprende a ler e escrever no trabalho de produção do jornal. Trabalha com a fala e a desenvoltura deles no

rádio. Ajuda muito na leitura e produção de texto. Eles passam a utilizar a parte teórica na prática. (Maria Cristiany Medeiros - coordenadora estadual do PME - Amazonas)

- Acredito que esta escolha do MEC se deu para melhorar a questão da comunicação, da interpretação e da criação de textos. A gente vai trabalhar com a criatividade do aluno no momento em que vai incentivar a leitura e a escrita. A comunicação é um suporte ao acompanhamento pedagógico dentro da área de Língua Portuguesa, da História, da Geografia, das Ciências etc. Porque dentro destas atividades eles trabalham vários temas, que têm que estar relacionados com as atividades regulares. Não é a mídia pela mídia, mas como instrumento, como fator de indução das atividades escolares dos alunos. (Wanda Mesquita - coordenadora estadual do PME - Pará)

3º. Oportunidade para fortalecer a expressão juvenil:

- A comunicação é algo que faz parte da vida do ser humano e quando há um espaço no qual os educandos têm a oportunidade de dar a sua opinião, debater sobre assuntos do seu interesse, e ainda conseguem ver o resultado do seu trabalho, fica mais fácil a participação dos alunos. (Claudia Robledo de Souza - assessora técnica de educação integral - Nova Iguaçu)

- Trata-se de uma possibilidade de estimular a comunicação e a formação de um cidadão crítico. (Katia Cristina Deps Miguel - professora - São Paulo)

- Penso que o MEC deva ter escolhido esse macrocampo porque o mundo está midiático. Além disto, historicamente, o nosso educando é muito reprimido e, quando você tem um instrumento de oralidade, de 'botar a boca no mundo' [como o rádio], é uma válvula de escape dos meninos. Eles precisam falar, ter vez e é uma oportunidade para que tenham a vez deles. Para que eles aprendam a respeitar a coletividade, porque se eu quero ouvir a minha música, do meu gosto, o meu colega também quer e a gente precisa resolver essas coisas democraticamente. É um veículo de autoafirmação. (Ana Araújo de Vasconcelos - técnica da coordenação de ensino fundamental - Bahia)

Observa-se que as opiniões passam tanto por um viés de uso da tecnologia, quanto pela percepção da comunicação como possibilidade de novos diálogos dentro e fora da escola, com participação ativa das crianças e adolescentes.

6.2 - Sobre a integração do PME na política pública das dez cidades pesquisadas

É possível observar, a partir das entrevistas com os gestores e escolas, assim como de pesquisas em outros documentos, que em nove das dez cidades participantes já existiam projetos ou programas das próprias Secretarias ou destes em parceria com ONGs ou empresas na área de comunicação e educação.

Com isto, percebe-se a pré-existência de um espaço propício para que as escolas optassem pelo macrocampo "Comunicação e Uso de Mídias". Apresentamos um pequeno quadro destas ações:

- **Belo Horizonte (MG)** - Como apresentado no capítulo 5, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG) contou com a parceria da Associação Cidade Escola Aprendiz para a realização de um programa de formação das equipes que atuam na ponta, em relação aos processos educacionais. Foi formado um grupo, no final de 2010, que trabalhou para a construção de parâmetros que norteiam todas as atividades de educação no Programa Escola Integrada – programa de educação integral da Secretaria criado em 2006, do qual o Programa Mais Educação passou a fazer parte, quando iniciou suas atividades em 2008. Os detalhes serão apresentados no item “Diretrizes para as ações”. Na avaliação da gestora local do Mais Educação, o estímulo realizado pelo grupo tem incentivado as escolas a optarem pelo macrocampo, pois sabem que terão suporte e, conseqüentemente, ficam mais seguras para desenvolver as atividades. A Secretaria conta também com diversas parcerias de universidades na área de comunicação.

No município, está instalada ainda a organização Imagem Comunitária, Oficina de Imagens e a Oi Kabum!

- **Fortaleza (CE)** - Como citado no capítulo anterior, na cidade encontram-se instaladas diversas organizações sociais que atuam com projetos de comunicação e educação, inclusive em parceria com escolas. De acordo com a gestora local do Mais Educação, a SME vem incentivando a atividade de rádio escola desde 2005 a partir de um convênio com a organização Catavento Comunicação e Educação em parceria com a Oi Futuro – com os projetos Segura essa Onda – rádio escola na gestão sociocultural da aprendizagem e Tonomundo, que possibilitou a formação de estudantes e professores para a utilização da rádio escola como um ambiente de aprendizagem. Como detalharemos no item “Diretrizes para as ações”, no documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental há um incentivo às atividades de comunicação em sala de aula.
- **João Pessoa (PB)** - Foi possível identificar na cidade algumas ações de fomento à comunicação no município, antes mesmo do Programa Mais Educação, como o apoio do Unicef¹²⁰ feito à organização Casa Pequeno Davi, instalada na cidade, para a realização de atividades de educação no município e no semiárido paraibano.

¹²⁰ Matéria “Educação como instrumento de participação de adolescentes do semiárido paraibano”. Disponível em: <<http://www.selounicef.org.br/>>

Já a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) promoveu em 2011 um Encontro de Educomunicação¹²¹.

O município é um dos poucos no país em que já foi sancionada a lei de rádios comunitárias (Lei 10.716/06)¹²².

- **Manaus (AM)** - Em 1997, a cidade contava com o Projeto Jornal na Escola, uma ação desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Unicef. A partir daí outras iniciativas foram desenvolvidas, como o Jornal Uga-Uga, um projeto da extinta Agência Uga-Uga de Comunicação - organização não-governamental, que atuava na capital e municípios do interior do Amazonas. O jornal era produzido e gerenciado por jovens e adolescentes da rede pública. A equipe do projeto desenvolvia oficinas de treinamento e capacitação para que os estudantes elaborassem o jornal de forma crítica e criativa¹²³.

A cidade conta também com o Centro de Mídias, que visa promover a qualidade do Ensino no Amazonas, com foco na Educação tecnológica, produzindo mídias educativas voltadas para a diversidade sociocultural local, contribuindo com a inclusão social e o desenvolvimento humano, como um meio democrático de acesso e difusão de informações e conhecimentos.

- **Nova Iguaçu (RJ)** - Como apresentado no capítulo 5, a cidade também desenvolvia, antes mesmo do Mais Educação, uma proposta de educação integral, baseada no conceito de Bairro-Escola, fomentado pela Associação Cidade Escola Aprendiz. Tendo em vista que a organização atua fortemente em projetos de comunicação e educação, a cidade passou a adotar a mesma estratégia para promover o engajamento dos alunos nas atividades.

Em 2008, por exemplo, foram promovidas oficinas de mídia para formar os conselheiros escolares da cidade.

¹²¹ Matéria “Departamento de Comunicação da UEPB promoverá Encontro de Educomunicação”. Disponível em: <<http://www.portalcodisma.com.br/?p=4404>>

¹²² PERUZZO, Cicília. Rádios comunitárias: entre controvérsias, legalidade e repressão. Disponível em: <http://www.ciciliaperuzzo.pro.br/artigos/radio_comunitaria_controversias_legislacao_e_repressao.pdf>

¹²³ ROSSETTI, Fernando. Projetos de Educação, Comunicação & Participação - Perspectivas para Políticas Públicas. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/midia_escola.pdf>

- **Recife (PE)** – O município, além do trabalho desenvolvido pelas organizações sociais, também já apontado no capítulo anterior, conta com uma parceria com a Diretoria de Tecnologia na Educação e Cidadania (DGTEC). No dia da apresentação das oficinas do Mais Educação às escolas, os multiplicadores das UTECs (Unidade de Tecnologia na Educação para a Cidadania) – são sete no total – estão presentes para discutirem a possibilidade de apoio às escolas que optam pelo macrocampo. Foi criado um grupo específico para discutir a rádio escolar na secretaria. Além disto, segundo a coordenadora do Mais Educação na cidade, Maria Silvia Julião, dentro da Secretaria, na diretoria geral, existiu um projeto de incentivo à produção do jornal escolar, devido ao seu potencial para a aprendizagem dos alunos. Os professores de Língua Portuguesa interessados participavam de uma formação. A escola mandava também o material elaborado pelos alunos e a produção final era da Secretaria. A cidade iniciou também, assim como Nova Iguaçu (RJ), uma parceria com a ONG Associação Cidade Escola Aprendiz para a implementação do Bairro-Escola.

- **Rio de Janeiro (RJ)** – A Secretaria de Educação do município possui uma subsecretaria de Novas Tecnologias Educacionais, com uma gerência de Mídia Educação. Este setor promove a formação dos professores de sala de leitura, com vídeos educativos que fazem parte do acervo da escola, colaboram com a formação desses profissionais e fazem a interlocução entre as escolas e a MultiRio, uma empresa de multimeios da Secretaria de Educação. Há ainda o Educopédia (www.educopedia.com.br)¹²⁴, um programa que oferece aulas digitais e interativas para professores e alunos com conteúdo curricular abordado de forma lúdica e prática. Segundo Lucinda Lima de Faria, assessora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, antes mesmo do Mais Educação, já existia um projeto de rádio escolar, no qual 10 escolas – uma por coordenadoria – contava com estúdio de rádio. É promovido também o projeto “Quem lê jornal sabe mais”. As escolas que têm

¹²⁴ A Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina foram divididas em 32 aulas digitais, que correspondem às semanas do ano letivo, retiradas àquelas voltadas para avaliações e revisões. As atividades incluem vídeos, animações, imagens, textos, *podcasts*, mini-testes e jogos, seguindo um roteiro pré-definido que obedece a teorias de metacognição. As aulas são criadas e revisadas por professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. As escolas recebem o “kit Educopédia” (1 *netbook*, 1 projetor, caixas de som e internet sem fio) instalado para que as aulas digitais possam ser projetadas.

interesse procuram o jornal O Globo e os alunos da escola passam a receber o jornal diariamente, participando de oficinas promovidas pelo veículo.

Na cidade, estão instaladas também a ONG CECIP, Bem TV e a Oi Kabum!, que trabalham com a temática de comunicação e educação.

O município também atua com a proposta da metodologia do Bairro-Escola.

▪ **Salvador (BA)** – Além da Secretaria Estadual de Educação ter contado de 2006 a 2010 com uma coordenadoria de Educomunicação, responsável por disseminar projetos e ações com junto às escolas estaduais da rede, a cidade também é sede de diversos projetos realizados por organizações locais, como a Cipó – Comunicação Interativa e a Oi Kabum!, além do apoio da Unicef¹²⁵ para as ações. Há iniciativas também voltadas para o uso das tecnologias, por meio de projetos de informática.

▪ **São Paulo (SP)** – Como apresentado no capítulo 3, a cidade realiza o Programa Nas Ondas do Rádio, que incentiva os professores a desenvolverem atividades de comunicação em suas escolas. Tal trabalho deve-se à implementação, entre 2001 e 2004 do projeto Educom.rádio, sob a responsabilidade do NCE-USP, atendendo a 11 mil pessoas, entre professores e alunos de 455 escolas.

Desde 2009, a Secretaria Municipal de Educação conta com consultores que orientam os professores e oferecem cursos de formação para os interessados.

O município tem ainda a Lei Educom, sancionada em 2004 pela prefeita Marta Suplicy e regulamentada pelo prefeito José Serra em 15 de agosto de 2005 (decreto 46.211). A legislação é responsável pela regularização do desenvolvimento de uma política pública de educomunicação, independente da orientação partidária do governo municipal.

Assim como João Pessoa (PB), a cidade também conta com uma lei de rádios comunitárias (lei 14.013/05).

6.3 - Fatores motivacionais para a escolha do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”

De acordo com os gestores do Mais Educação, as escolas têm liberdade em escolher os macrocampos nos quais irão desenvolver atividades. No entanto, há um direcionamento

¹²⁵ Matéria “Delegação britânica conhece experiências de Educomunicação de escola pública e ONG de Salvador”. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/media_11827.htm

pedagógico. Em grande parte das cidades, os gestores enfatizam a orientação dada às escolas destas optarem por atividades que façam sentido e estejam alinhadas ao seu projeto político pedagógico, assim como viáveis de serem realizadas perante a realidade local.

- Quando escolhem o macrocampo da comunicação, por exemplo, ela está trabalhando com os alunos que encontram dificuldades dentro da Língua Portuguesa, da comunicação, da expressão e interpretação. Essas atividades vêm ajudar no desenvolvimento destas habilidades. (Wanda Mesquita - coordenadora estadual do PME - Pará)

- A gente orienta as escolas no sentido de potencializar. Orientamos que verifiquem a infraestrutura que a escola dispõe para que possa dar mais subsídios e melhor funcionamento das oficinas. Se a escola já tem laboratório de informática bem estruturado e manifesta o desejo de ter oficina de comunicação e uso de mídias, é claro que vai incentivar porque já existe aquela estrutura montada na escola. Mas, se é uma oficina que a escola não dispõe de infraestrutura nenhuma, orienta para que veja a necessidade perante o território e a problemática que se vivencia no local. Temos esse atendimento mais individualizado para que as escolas reflitam e façam escolhas conscientes das oficinas. (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa)

Como já informado, não existe uma determinação governamental para as escolas na escolha dos macrocampos. Na análise, observamos que duas questões centrais orientam a escolha: 1^a. A metodologia diferenciada das atividades de comunicação e 2^a. A oferta de equipamentos e instrumentos para a realização das atividades.

Em relação à metodologia, os gestores enfatizam os seguintes diferenciais:

- a. Possibilidade dos alunos se expressarem;
- b. Interdisciplinaridade das atividades;
- c. Interação na comunidade escolar e com a comunidade do entorno;
- d. Disseminação e promoção da paz no ambiente escolar;
- e. Fortalecimento da cultura local, por meio das músicas e informações transmitidas;
- f. Possibilidade de disseminação das ações realizadas na escola.

É o que se depreende dos depoimentos, como estes que seguem:

- Este macrocampo é muito aderido nas escolas, principalmente na capital, por conta da rádio escolar. A rádio escolar é um instrumento de união dos alunos. Eles se comunicam, passam a ideologia deles, disseminam a paz na escola. Eles gostam muito da rádio escolar porque dá vida à escola. (Ana Araújo de Vasconcelos - técnica da coordenação de ensino fundamental - Bahia)

- São atividades dinâmicas, que propiciam realmente a interação entre os alunos e essa comunicação dentro da própria escola. Você sabe que, às vezes, tem uma escola muito grande e que acontecem algumas coisas na escola e que nem todo mundo sabe, não chega ao conhecimento dos pais, da comunidade, entre os professores. A rádio, o jornal, a própria história em quadrinho favorecem a veiculação de informação dentro e fora escola. Até porque

tem escolas que fazem um trabalho muito bom e a própria comunidade escolar, no seu todo, não conhece. (Wanda Mesquita - coordenadora estadual do PME - Pará)

- As atividades não despertam apenas o interesse dos gestores, que no momento são os que escolhem, mas também o dos alunos em participar das atividades, porque são recursos pedagógicos diferenciados. Você saber que pode agregar ao projeto político pedagógico da escola a rádio, a fotografia, a própria informática e outras atividades, já potencializa o protagonismo juvenil e também o processo de aprendizagem deste aluno. A introdução das temáticas transversais na proposta curricular na escola são recursos pedagógicos que vem enriquecer o processo de formação dos alunos. (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa)

Já em relação aos equipamentos, os gestores enfatizam a oportunidade das escolas terem acesso a materiais que são muitas vezes caros e difíceis de serem adquiridos diretamente pelas unidades escolares. Assim, com a participação no PME, as escolas viram a possibilidade de ampliar a gama de tecnologias no ambiente escolar:

- Além do mais, a questão do MEC fornecer o kit, principalmente da rádio escolar, que é um equipamento caro, e ser disponibilizado, facilita a execução das atividades. (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa)

- Antes do Mais Educação, o financiamento para conseguir montar a rádio escolar era muito difícil de ser feito, por meio do PDDE, e tinha que ter um projeto. Hoje, quando eu opto pela rádio escolar, eu já recebo pelo MEC todo o kit da rádio e não tenho mais aquele desgaste de escrever um projeto para solicitar o recurso financeiro, de justificar o recurso etc. (Altamir Pinheiro Guerra - coordenador da educação infantil e ensino fundamental - Bahia)

- Quando chega o recurso do PDDE, muitas escolas procuram coisas de vigilância e normalmente o material de rádio. Como as escolas já tinham então este instrumento e também havia a possibilidade de ter mais equipamento, assim como ter uma pessoa que vai fazer a formação, elas acabaram unindo o útil ao agradável. Em 2009 muitas escolas compraram o kit da rádio com o recurso do PDDE e quando chegou o Mais Educação foi melhor ainda, pois não precisava mais ser o professor da escola. (Maria Cristiany Medeiros - coordenadora estadual do PME - Amazonas)

Na avaliação dos gestores, o fato de muitas escolas já desenvolverem previamente alguma atividade de comunicação também foi um item motivacional para as escolas se inserirem no macrocampo.

- Normalmente, as escolas já têm projetos de jornais e aproveitam e cadastram o macrocampo porque elas utilizam o valor do pagamento do monitor. Unem o útil ao agradável. (Maria Cristiany Medeiros - coordenadora estadual do PME - Amazonas)

- Acho que já está mais forte o jornal, por conta das atividades que já vinham sendo feitas pela diretoria de incentivo nesta área e também porque um dos espaços possíveis de ser utilizado na escola é o laboratório de informática. Eles vêm isto como potencial para trabalhar o jornal escolar. (Maria Silvia Julião - coordenadora municipal do PME - Recife)

As 67 escolas pesquisadas também foram questionadas em relação aos fatores que as motivaram na escolha pelo macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. A principal resposta obtida indicava a existência de uma demanda dos próprios alunos. O segundo principal motivo foi o interesse em fortalecer outras ações de comunicação já desenvolvidas pelas escolas.

Isto porque, das escolas participantes da pesquisa, 30% já desenvolviam anteriormente atividades de comunicação, sendo que 42% das escolas faziam jornal; 25% rádio; 13% artes; 8% jornal mural; 4% jornal falado; 4% panfletagem; e 4% informática.

6.4 - Sobre os objetivos das atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” nas cidades pesquisadas

Quais são os objetivos que a rede visa alcançar ao desenvolver atividades de comunicação como parte de seu projeto de educação integral? A pergunta foi lançada aos gestores locais do Mais Educação visando identificar o que esperam ao escolherem realizar a formação das crianças e adolescentes nesta área.

As propostas também variam de cidade para cidade. Porém, os discursos estão alinhados com a visão que têm sobre os motivos pelos quais o MEC optou por inserir esta temática numa política de educação integral.

Os gestores do Mais Educação apontaram os seguintes objetivos para as atividades:

1º. Despertar o protagonismo juvenil, participação e a cidadania:

- *Fomentar a socialização dos jovens, formação de um cidadão consciente e crítico, que valorize a cultura local.* (Katia Cristina Deps Miguel - professora - São Paulo)

- *Contribuir para o desenvolvimento destes adolescentes, que é o nosso grande objetivo com a educação integral.* (Lilia Tupinã Fernandes - coordenadora municipal do PME - Belo Horizonte)

- *A rádio escolar e o jornal escolar são importantíssimos para envolver o aluno, para ele ser o agente de informação e de transformação da realidade na qual está inserido.* (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa)

- *A escola está assumindo esta condição de acreditar que a comunicação pode estar contribuindo sim com este ser cidadão, com a melhoria da aprendizagem.* (Maria Silvia Julião - coordenadora municipal do PME - Recife)

- *Pelas conversas que a gente tem, quando escolhem a rádio escolar, é para atender a uma solicitação dos meninos. Eles gostam da rádio escolar e também podem preencher o horário do intervalo que a unidade escolar não tem atividade nenhuma. Promover no intervalo um momento de chamamento, de participação dos meninos, de interação, de saber o que está*

acontecendo na escola. (Ana Araújo de Vasconcelos - técnica da coordenação de ensino fundamental - Bahia)

2º. Fomentar, por meio da comunicação, práticas interdisciplinares:

- É a possibilidade de introduzir os outros projetos, por exemplo, o Programa Saúde na Escola. A rádio pode trazer estas questões relacionadas à saúde dos adolescentes, a promoção e prevenção à saúde e de doenças. (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa)

- Além de trabalhar o protagonismo e autonomia dos estudantes temos como objetivo de possibilitar a produção de informação qualificada sobre educação priorizando temas transversais no âmbito do desenvolvimento curricular para a formação integral. A educação nos desafia sempre a perseguir a qualidade. A comunicação implica na compreensão pelos sujeitos interlocutores dos conteúdos sobre o qual se estabelece a relação comunicativa. Isso enriquece e qualifica o processo educativo e a construção de cidadania. (Flávia Gois - coordenadora municipal do PME - Fortaleza)

3º. Melhorar o processo de ensino-aprendizagem:

- Não só melhorar o processo de aprendizagem e de ensino, mas ressignificar o processo de ensino e de aprendizagem e também dar o suporte ao desenvolvimento das atividades em sala de aula, principalmente voltadas para a área de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Hoje, o que é verdade dentro das Ciências já é passado. Através da comunicação e uso de mídias, a escola pode ficar em constante reciclagem, não só os alunos, mas também os professores. (Wanda Mesquita - coordenadora estadual do PME - Pará)

- Incentivar a comunicação e a leitura estimulando o uso de mídias e de novas tecnologias nas escolas da rede municipal de ensino. (Christiane Moraes Rosa - assistente - Rio de Janeiro)

As 67 escolas também destacaram objetivos similares nestas três frentes de ação, mas ampliaram a visão sobre o que esperam das atividades de comunicação desenvolvidas nas escolas. Os principais aspectos elencados foram agrupados em quatro frentes:

1º. Objetivos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e currículo:

- Melhorar a aprendizagem e rendimento escolar
- Integrar a comunicação ao processo de formação geral dos alunos
- Atender as necessidades de outras disciplinas
- Melhorar a linguagem oral e escrita dos alunos
- Facilitar a interpretação dos textos apresentados em sala de aula
- Interdisciplinaridade dos conteúdos em sala de aula
- Ajudar na alfabetização e letramento dos alunos
- Atender às necessidades pedagógicas e educacionais da comunidade
- Dinamizar, agilizar e atualizar as atividades escolares

2º. Objetivos relacionados à formação crítica, cidadã e proativa dos estudantes:

- Desenvolver habilidades em comunicação e expressão
- Desenvolver as capacidades de interação, criação e intervenção por meio do estímulo à experimentação e da oportunização da experiência das várias linguagens e suportes presentes no contexto
- Ampliar a visão de mundo

- Permitir a ampliação e valorização das ideias do aluno enquanto cidadão crítico e atuante da sociedade em que vive
- Melhorar a autonomia e autoestima dos alunos
- Desenvolver a capacidade crítica dos alunos
- Formar cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres
- Promover maior integração entre os alunos
- Aumentar a participação dos alunos nas atividades propostas pela escola
- Fortalecer os processos de fala e escuta e do desenvolvimento da capacidade lógica
- Estimular o protagonismo e o exercício da cidadania

3º. Objetivos relacionados à atuação da escola como espaço de geração de oportunidades, diálogo e interação com a comunidade:

- Construção de espaços democráticos
- Construção de propostas de cidadania engajando os educandos em experiências e atividades significativas
- Inserir os professores no debate sobre os meios de comunicação na escola, não apenas como recursos de apoio a um fazer pedagógico estabelecido
- Integração da comunidade escolar
- Melhorar a comunicação entre toda a comunidade escolar de maneira clara e ética
- Desenvolver melhor os projetos desempenhados na escola
- Mostrar para toda a comunidade escolar a importância da comunicação
- Facilitar a comunicação entre professor e aluno
- Promover interação entre os alunos e comunidade
- Criar redes de comunicação com outras escolas
- Fomentar e fortalecer a relação escola-comunidade

4º. Objetivos relacionados ao uso da tecnologia:

- Ensinar técnicas e linguagens da comunicação
- Promover a inclusão digital e a maior valorização dos meios tecnológicos
- Oportunizar aos educandos o uso das tecnologias da informação e comunicação, contribuindo positivamente com o processo ensino aprendizagem
- Desenvolver novos talentos

Muitos objetivos elegidos pelos gestores públicos e pelas escolas se relacionam diretamente com as áreas de intervenção da educomunicação: a. Área da Educação para a Comunicação - constituindo-se das reflexões em torno da relação entre os atores vivos do processo de comunicação, assim como pelos programas de formação de sujeitos/cidadãos autônomos e críticos frente aos meios; b. Área da mediação tecnológica - compreende os procedimentos e as reflexões em torno da presença e os múltiplos usos das novas tecnologias da informação nas ações educativas; c. Área da gestão comunicativa em espaços educativos - o objetivo da gestão é conseguir o entendimento, a coesão, o envolvimento e a participação das pessoas em torno de objetivos comuns; d. Área da expressão artística - complementa-se com as demais áreas da educomunicação para favorecer aos educandos e educadores a tarefa de se apropriarem da cultura atual, recriá-la e expressá-la em novos símbolos.

Os conceitos como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos da informação, que fazem parte do vocabulário das práticas educacionais, estão presentes nos objetivos das atividades nas escolas.

6.5 - Sobre a implementação do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”

6.5.1 - Diretrizes para as atividades nas escolas

Os gestores públicos das dez cidades participantes da pesquisa foram questionados se as respectivas Secretarias possuíam diretrizes específicas referentes às atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. A grande parte dos municípios – sete no total – afirmou não possuir tais diretrizes.

As três cidades que contam com estas diretrizes são Belo Horizonte (MG), Fortaleza (CE) e Rio de Janeiro (RJ). É importante ressaltar que observamos perspectivas diferentes quanto aos pressupostos da interação comunicação/educação, que vemos a seguir:

A. Belo Horizonte (MG): a busca educacional pelo protagonismo juvenil

O município de Belo Horizonte (MG) é o único que conta com orientações específicas para as ações do macrocampo e - mais do que isto - usa dos referenciais da educação. Como apontado no item anterior deste capítulo, a Secretaria contou com a assessoria da organização Associação Cidade Escola Aprendiz, de São Paulo (SP), para formatar suas orientações. O documento foi elaborado não apenas para o Mais Educação, mas para o Programa Escola Integrada, que amplia a jornada educativa do Ensino Fundamental para nove horas diárias, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Segundo a gestora local do Mais Educação, o documento foi elaborado a partir de uma série de diálogos da equipe do Aprendiz com a coordenação do programa, incluindo coordenadores e agentes culturais, que formaram um grupo chamado “Educomunicação e Artes”.

O documento com os parâmetros destaca que, em Belo Horizonte (MG), a educação é implementada na perspectiva da comunicação comunitária, na qual os estudantes experimentam as linguagens e produzem informações, opinando, debatendo e decidindo com o grupo os temas que serão abordados. O material aponta ainda que a educação pressupõe o compartilhamento livre das informações, dentro da ideia de que o conhecimento é para todos e que trata-se de uma metodologia que pensa e pratica a comunicação comunitária de forma colaborativa, ou seja, não se trata apenas de desenvolver

um jornal ou um programa de rádio, mas de fazer tais ações a partir da mobilização de pessoas da comunidade que, juntas, pensarão e desenvolverão os produtos.

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. [...] 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. (PARÂMETROS EDUCOMUNICAÇÃO – PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, 2012)

As diretrizes destacam que o objetivo geral das atividades de comunicação nas escolas será: “Despertar a consciência crítica, ampliando o olhar e o repertório das crianças e dos adolescentes por meio das ferramentas de comunicação”. E como objetivos específicos: a. 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); b. Ampliar o vocabulário e a leitura de mundo (consciência crítica) dos alunos; c. Fortalecer os vínculos dos alunos com a escola e com a comunidade a partir da produção coletiva e colaborativa de veículos de comunicação.

Para garantir que estes objetivos sejam alcançados, os parâmetros indicam, por fim, algumas estratégias para o desenvolvimento das atividades nas escolas como, por exemplo, a) 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 e fazer planejamento das oficinas a partir da demanda dos educandos, assim como b) rever constantemente o planejamento, respeitando o processo de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

O documento é compartilhado pelos cinco coordenadores que fazem parte do grupo “Educomunicação e Artes”, que acompanham o trabalho dos agentes culturais que vão às escolas e orientam os monitores a como desenvolver as atividades, proporcionando inclusive momentos de formação *in loco*.

Em 2011, por exemplo, a cidade promoveu um Festival de Mini-curtas para estimular essa produção cultural por parte dos estudantes. Os alunos das oficinas de comunicação criaram produções de um minuto a partir da gravação em celular.

Em entrevista concedida para a equipe do Aprendiz durante o processo de construção das diretrizes, Neusa Repulho, Secretária Municipal de Educação da cidade, afirmou que a

escolha em focar o trabalho na área de educomunicação e artes justifica-se pela possibilidade de discussão, análise e reflexão diante da história e da cultura de cada comunidade em que as escolas estão inseridas: “Pretendemos priorizar 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”¹²⁶.

B. Fortaleza (CE): Por uma pedagogia da comunicação na prática curricular

Já a cidade de Fortaleza (CE) conta com Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, que foram construídas para a educação do município e devem ser seguidas por todas as escolas. Apesar de não ser um documento específico para o Mais Educação, assim como para o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, há orientações em que são destacadas a importância da comunicação no processo de ensino-aprendizagem, como aponta o trecho a seguir:

Na divulgação e realização de projetos de leitura, a escola deve assumir o seu maior papel, que é formar cidadãos reflexivos, capazes de ler criticamente a sociedade da qual participam, posicionando-se diante das situações cotidianas, e investir numa política de ensino que dê maior visibilidade à cultura da leitura.

Por esta razão, é preciso redefinir o papel da sala de aula, da biblioteca, da rádio escolar, dos murais, dos jornais e outros espaços da escola, pois todos eles representam o compromisso da escola com a sociedade.

É preciso que a escola entenda a leitura e a produção de textos como atividades básicas na interação humana, pois é na e pela linguagem que há comunicação, lendo-se e produzindo-se textos em forma de gêneros, dependendo do propósito comunicacional. Pelo fato de, justamente, ter este perfil é que essas atividades transitam em todas as áreas de conhecimentos, ampliando o direito de investir na formação de leitores, normalmente delegado ao(à) professor(a) de Língua Portuguesa, para todos os demais professores, para a equipe gestora e para os pais.

(...) Considerando a prática de leitura e escrita como fundamento para a realização do ensino e da aprendizagem, é possível assinalar que a biblioteca escolar é, por excelência, importante espaço pedagógico da escola, pois ela proporciona, mediante a educação formal e informal, a difusão do conhecimento e a promoção da leitura. Trata-se, pois, de utilizá-la a serviço da comunidade local e da sociedade. Ela não deve, porém, ser entendida como o único espaço de leitura e escrita da escola, porque também há rádio escolar, os murais, a biblioteca, a sala de aula, o jornal escolar, entre outros, e cada um desses espaços se realiza conforme objetivos e funcionalidades da leitura. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA, 2011)

Além disso, as Diretrizes Curriculares dão destaque para a rádio escolar como meio de fomentar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, além de permitir uma

¹²⁶ Entrevista concedida via e-mail para a coordenadora do Núcleo de Comunicação Comunitária do Aprendiz para a produção de material final de sistematização das atividades realizadas pela ONG na cidade.

valorização da cultura das comunidades e do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de forma simples e eficaz.

A ideia de incluir o rádio como meio de comunicação na educação de crianças, adolescentes e adultos não é por acaso, mas sim professoras, ao usarem as potencialidades da rádio escolar, terão possibilidades, por exemplo, de trabalhar a escrita e a leitura com uma função social muito definida – ler para se comunicar e ler para se ter um ouvinte. Ao contrário do que possa parecer, a oralidade que o rádio propaga pressupõe a escrita, pois todas as falas no rádio são escritas com antecedência, em forma de roteiros; em vez de descaracterizar-se a oralidade, promove-se uma fala mais clara e comunicativa, inclusive para situações mais formais, ampliando a condição de escrita, explorando-se a escrita em articulação com a fala. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA, 2011)

O documento traz também orientações para os murais das escolas, enfatizando que eles devem ser compostos por um acervo de textos que proporciona diversas formas e possibilidades de leituras sobre o cotidiano da escola e da comunidade do entorno.

Esse portador de textos/suporte caracteriza-se como um jornal, no qual a escola veicula informes, notícias, avisos. E, como tal, essa ferramenta pedagógica constitui meio de comunicação que não é neutro, nem objetivo, mas um recorte de determinados elementos, por meio do qual o texto ganha efeito e as palavras produzem sentidos e significados. Assim, a palavra impressa, manuscrita, rascunhada, os desenhos, as imagens, os recortes, confeccionados com os mais variados materiais para comunicar o cotidiano escolar, compõem os textos do mural da escola, exercendo influências, materializando formas de expressão, produzindo realidade, conferindo sentido às ações pedagógicas ou não, indicando aspectos da cultura escolar. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA, 2011)

Percebe-se uma preocupação em apontar que as atividades de comunicação trazem, em sua essência, a interdisciplinaridade, a possibilidade de trabalhar o desenvolvimento da expressão e a leitura crítica do mundo, e, portanto, devem ganhar cada vez mais um espaço no ambiente escolar. No entanto, ao contrário do documento da cidade de Belo Horizonte (MG), as ações de comunicação parecem estar mais a serviço das atividades de leitura e escrita.

Além disto, no documento não fica descrito de maneira clara como envolver e engajar os alunos neste processo de produção dos veículos de comunicação escolar, ponto fundamental para a educomunicação.

C. Rio de Janeiro (RJ): a prática da mídia educação

Na cidade do Rio de Janeiro (RJ), as atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” acompanham as orientações já previstas pela gerência de Mídia Educação, da Secretaria Municipal de Educação. Houve uma dificuldade por parte das gestoras da cidade

em separar o que era especificamente do PME ou da gerência. O que se percebe é que as ações do PME vem trazer mais recursos a outras iniciativas já desenvolvidas localmente.

- Não separamos uma coisa da outra. A escola existe para desenvolver potencialidades e descobrir talentos nos alunos, além é claro de prepará-los para o mundo como cidadãos. Se existe na escola a plataforma, o laboratório de informática com o uso da internet, porque não utilizá-lo integrando as atividades do programa com as demais ações e atividades que a escola desenvolve? (Lucinda Lima de Faria – assessora – Rio de Janeiro)

A gerência de Mídia Educação promove a formação aos professores de sala de leitura, com vídeos educativos que fazem parte do acervo da escola, colaboram com a formação desses profissionais e entre outras coisas, fazem a interlocução entre as escolas e a MultiRio. Essas salas de leitura das escolas possuem computadores e outros equipamentos para que os alunos possam utilizar. Se a escola também desenvolve as atividades de comunicação e o uso de mídias no PME os alunos utilizam esses computadores e equipamentos para realizar o que está sendo proposto pelo monitor.

Já por meio do Educopédia, apresentado anteriormente, os professor têm disponíveis para trabalhar com os alunos atividades, por exemplo, sobre temáticas referentes à produção textual para jornal, revistas ou blogs.

A gerência promove ainda concursos para estimular a produção nas escolas. Em 2011, foi promovido o I Festival Audiovisual de Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RJ)¹²⁷, evento que aconteceu na cidade carioca de 4 a 11 de novembro. Para participar, as escolas tiveram de enviar uma cópia em DVD do filme e uma cópia em CD de uma imagem representativa da película. O objetivo, segundo a Secretaria, foi divulgar as produções audiovisuais de alunos da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (RJ) e promover um fórum de reflexão e debate sobre os conteúdos da produção audiovisual.

Além disto, a gerência é responsável também pelo projeto Cineclube nas Escolas, desenvolvido, desde 2008. Em 2011, o projeto estava presente em 210 unidades escolares.¹²⁸

6.6 - O papel das parcerias na implementação do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” nas cidades pesquisadas

Um dos pressupostos do Programa Mais Educação é que o programa possa acontecer a partir de parcerias locais, fomentando o capital social e humano das comunidades em que as escolas estão inseridas. O que se percebe é que poucas Secretarias, responsáveis pela gestão

¹²⁷ Informações disponíveis em: <<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=826>>

¹²⁸ Matéria “Cineclube nas escolas do Rio”. Disponível em: <<http://culturamidiaeducacao.blogspot.com.br/2011/07/compartilhamos-entrevista-feita-pela.html>>

local do programa, estabelecem ou fomentam ações conjuntas com outras instituições ou órgãos.

A cidade de Belo Horizonte (MG) se mostrou a mais eficiente no sentido de estabelecer claramente as parcerias e critérios. A Secretaria estabeleceu parceria com 12 instituições de ensino superior – sendo duas públicas (Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual de Minas Gerais) e o restante particular – para a atuação dos estudantes como estagiários nas escolas. As universidades têm o compromisso de dar o suporte para os bolsistas na ação, aproximando a educação básica da universidade. A bolsa oferecida pela Secretaria é de R\$420,00, mais uma ajuda de custo de transporte. Cada bolsista atua numa escola só. São 20 horas/semanais de dedicação, sendo 12 horas em ação com os alunos, 4 horas na Universidade e 4 horas em planejamento com o professor comunitário, que coordena a educação integral na escola.

Algumas secretarias têm estabelecido parcerias com as demais secretarias ou órgãos internos da própria Secretaria de Educação. No caso de Belém (PA), o Setor de Comunicação da própria Secretaria de Educação vai às escolas, quando estas solicitam algum tipo de ajuda ou orientação, assim como apoiam na divulgação das atividades que as escolas estão desenvolvendo.

Em Manaus (AM), o Centro de Mídias que faz toda a transmissão do Ensino Médio a distância reproduz para os locais mais distantes os comunicados do PME e estabelecem algumas videoconferências. Já em Recife (PE), como apontado anteriormente no início deste capítulo, há uma parceria com Diretoria de Tecnologia na Educação e Cidadania (DGTEC) para o apoio aos monitores.

No Rio de Janeiro (RJ), de acordo com Lucinda Lima de Faria, assessora da Secretaria Municipal de Educação, a secretaria estabeleceu parcerias com universidades espalhadas pela cidade, com ONGs, instituições e fundações, buscando trabalhar com a intersetorialidade, na perspectiva de que o Rio seja uma “Cidade Educadora”. Para esta ação a secretaria tem parceria com o MEC, Fundação Roberto Marinho, MultiRio, Microsoft, Intel, Cepslock, Mstech, Cisco, Memória Olímpica, jornal O Dia etc.

Os alunos podem também visitar espaços, como a MultiRio, que tem estúdios de TV e rádio e realizam programas educativos, assim como a Rádio Nacional, a Rádio Globo, as dependências do jornal O Globo e O Dia.

Com a Secretaria de Defesa Civil, por exemplo, a Secretaria de Educação do Rio instalou sirenes nas comunidades, orientou os alunos e os moradores como proceder em situações emergenciais como nos casos de enchentes e deslizamentos nas encostas, e todo o

processo foi vivenciado e anunciado pelos alunos na rádio escolar, assim como pelo jornal escolar. Os estudantes utilizaram a internet para divulgação, realizaram pesquisa, montaram maquetes, identificaram o território onde a comunidade e a escola estavam inseridos.

Já nas cidades de Nova Iguaçu (RJ), João Pessoa (PB) e Salvador (BA) não há ainda processos de parcerias formalmente estabelecidos.

Em todos estes municípios, a orientação das Secretarias vai ao sentido de que as próprias escolas estabeleçam também suas parcerias:

- São as escolas que fazem as parcerias. A gente não interfere nessa autonomia da unidade escolar. O que a gente pode fazer é fortalecer o pedido da escola junto a algum parceiro. Às vezes a gente liga para a prefeitura, sindicato etc. (Altamir Pinheiro Guerra - coordenador da educação infantil e ensino fundamental - Bahia)

- A escola tem liberdade para estabelecer essas parcerias, que têm sido mais com universidades, justamente porque os monitores da área de comunicação são alunos das faculdades como a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade da Amazônia (UNAMA) e a Universidade Estadual do Pará (UEPA). Temos uma escola que tem parceria com a TV Liberal. A televisão começou a divulgar algumas situações negativas sobre as escolas públicas da região e esta diretora, muito invocada, disse que não concordava com isso, que só colocam as coisas negativas. A diretora convidou a TV então para conhecer as atividades que estão desenvolvendo. A repórter que foi visitar a escola chorou quando assistiu a cena. Agora ela é madrinha da escola na área de comunicação. Um trabalho muito bom que está começando a fluir. (Wanda Mesquita - coordenadora estadual do PME - Pará)

No entanto, apesar do incentivo para a busca de parcerias, 73% das escolas que participaram desta pesquisa não estabeleceram ações conjuntas com outras instituições. Das 27% restantes, elas buscaram apoio de universidades locais para o encaminhamento de alunos para atuarem como monitores; parceria com igrejas e centros comunitários para seção de espaço para as atividades; assim como articulações com organizações não governamentais para a formação dos monitores ou atuação direta no Programa Mais Educação, conforme tabela abaixo:

Tabela 11 - Quantidade e tipo de parcerias estabelecidas pelas escolas

Tipo de parceria	Instituições				
	ONG	Universidade	Veículos de comunicação	Empresas	Espaços culturais
Encaminhamento de monitores/educadores	4	6	1	1	1
Formação de monitores	1	4	0	1	0
Disponibilização de materiais de apoio	0	2	0	2	1

Tipo de parceria	Instituições				
	ONG	Universidade	Veículos de comunicação	Empresas	Espaços culturais
Disponibilização de espaço para as atividades	2	1	1	2	4
Recursos financeiros para as atividades	0	0	1	3	0
Apoio institucional para as ações	1	4	1	3	0

A EM Agenor Alves de Carvalho, de Belo Horizonte (MG), por exemplo, conta com o apoio da Faculdade Newton Paiva para encaminhamento dos monitores e a EE Engenheiro Prado Lopes, também do município, tem a parceria da ONG "Favela é isso aí" para o desenvolvimento das atividades por meio dos seus educadores. Já as escolas EM Herbert Moses e EM Barão de Tinguá, de Nova Iguaçu (RJ), estabeleceram parcerias com a Escola de Judô do Professor Kruell e a ONG Onda Verde, respectivamente, para a utilização dos locais para as atividades devido à falta de espaço.

É possível perceber uma grande articulação das escolas que fazem as atividades de rádio em promover visitas de campo às rádios locais. É o caso da EMEIEF Prof. Aníbal Moura, de João Pessoa (PB), que promove atividades desde 2009 no macrocampo de “Comunicação e Uso de Mídias”. Em 2011, os alunos foram envolvidos nas atividades de jornal, rádio e história em quadrinhos. A escola realizou diversas visitas à Rádio Comunitária de Cruz das Armas, Rádio Tabajara, Rádio Clube, Rádio Arapuan e Rádio Comunitária Diversidade.

Já a EMEF Economista Celso Monteiro Furtado promove visitas dos alunos na rádio comunitária do bairro. Também da cidade, a EMEIEF Monsenhor João Coutinho estabeleceu parceria com uma organização social local - Casa Pequeno Davi - e, quando há eventos realizados na entidade, os alunos têm a oportunidade de apresentar a rádio.

Para 61% das escolas pesquisadas as parcerias têm contribuído muito para o desenvolvimento das atividades e, para 33%, têm contribuído razoavelmente. Somente 6% disseram ser indiferente o apoio recebido (vide gráfico 1 do Apêndice G).

6.7 - O papel dos monitores: quem são e como são selecionados

6.7.1 - Perfil dos monitores

Compreender as características, habilidades e perfis das pessoas que atuam diretamente com as crianças, adolescentes e jovens, desenvolvendo as atividades de comunicação, é parte

essencial para entender como esta política pública e os princípios e diretrizes do macrocampo chegam até aos alunos. Ou seja, é preciso conhecer, como diria Lypisky, os chamados “burocratas de nível de rua” que, neste caso, são os monitores responsáveis pela realização das atividades com os alunos das escolas participantes.

Sendo assim, a pesquisa buscou levantar junto aos gestores públicos e às escolas pesquisadas, dados a respeito destes monitores.

O levantamento apontou que, em grande parte, a responsabilidade da seleção dos monitores é das escolas. No entanto, as secretarias têm recomendações para a contratação, seguindo a orientação do próprio MEC, ou seja, com prioridade para estudantes universitários ou profissionais que atuam ou atuaram na área, com conhecimento na temática e aptidão para desenvolver atividades com crianças e jovens.

Este direcionamento pode ser verificado nas 67 escolas que responderam à pesquisa: 47% dos monitores que atuam nestas instituições escolares (vide gráfico abaixo) são estudantes universitários e 19% profissionais da área.

Gráfico 21 - Perfil dos monitores

Além disso, 45% já tinham experiências anteriores na área de educação (vide gráfico 2 do Apêndice G).

Em duas cidades – Rio de Janeiro (RJ) e Manaus (AM) – há algumas peculiaridades em relação a este perfil. Em Manaus (AM), por exemplo, a atuação não é somente de estudantes universitários, mas de alunos de cursos técnicos das áreas de comunicação. Segundo Maria Cristiany Medeiros, coordenadora estadual do Programa Mais Educação da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, as escolas costumam entrar em contato com as

emissoras que oferecem cursos por meio do Senac ou Senai, como é o caso da Rede Amazônica, uma emissora filiada à Rede Globo. Os alunos do curso fazem seus estágios nas escolas do Mais Educação.

Já no Rio de Janeiro (RJ), como a Secretaria de Educação possui a gerência de Mídia Educação, alguns professores que têm experiência e formação para atuar nas salas de leitura e bibliotecas virtuais da rede de ensino acabam também por articular estas ações e desenvolvem as atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”:

- Os professores recebem formação e são capacitados por esse setor da educação para atuar nas escolas. Evidente que são capacitados e designados para atuarem nas salas de leitura, mas cabe ao gestor escolar indicá-lo para atuar no programa. Em nossa rede de ensino as escolas já desenvolvem atividades com as mídias tem muito tempo. O macrocampo, por meio do Mais Educação, só veio ampliar as oportunidades dos alunos nas escolas. (Lucinda Lima de Faria - assessora - Rio de Janeiro)

Em relação à formação dos monitores que atuam no macrocampo de “Comunicação e Uso de Mídias” nas escolas pesquisadas, a maioria (39% deles) são do campo da comunicação (Rádio e TV, Jornalismo, Publicidade e Produção Editorial), seguido de Letras/Pedagogia, sendo 29%. Há ainda 26% de monitores de outras formações (História, Geografia, Matemática, Educação Física etc.) e 2% de alunos do Ensino Médio (vide gráfico 3 do Apêndice G).

Acredita-se que este perfil vem atender à demanda de grande parte das escolas que optou neste macrocampo pela atividade de rádio escolar, seguido de jornal escolar. Ao escolherem trabalhar com monitores da área de educação - como Pedagogia e Letras - percebe-se também um movimento das escolas em compreender esta aproximação das áreas de Comunicação e Educação.

6.7.2 - Processo de seleção dos monitores

Em relação à seleção destes monitores, na maioria das cidades, os gestores públicos também não influenciam no processo, pois, como aponta Wanda Mesquita, coordenadora estadual do Programa Mais Educação da Secretaria Estadual de Educação do Pará, “são as escolas que sabem as suas necessidades”. Há uma pró-atividade das escolas na busca pelos monitores do macrocampo, tendo em vista que praticamente todas as Secretarias não se envolvem nesta seleção.

De acordo com o levantamento, 70% das escolas identificaram nas comunidades pessoas para assumir esta função no PME e desenvolver as atividades de comunicação com os alunos.

Gráfico 22 - Local de origem para identificação dos monitores

A maioria das escolas pesquisadas (44%) além de receber o currículo dos possíveis “candidatos a monitores” faz uma entrevista com os candidatos e solicita um projeto para o desenvolvimento das atividades junto aos alunos (vide gráfico 4 do Apêndice G). O responsável pela seleção normalmente é o coordenador do Programa Mais Educação na escola, com a participação do professor comunitário e/ou do Conselho Escolar.

Em quatro municípios, há um processo diferenciado, com maior participação das Secretarias. Em Fortaleza (CE) e Recife (PE), por exemplo, as Secretarias realizam uma convocação na cidade, com cadastro por meio do site, e disponibilizam um banco de currículos para as escolas.

No Rio de Janeiro (RJ), a Secretaria também abriu inscrição para apresentação de currículo para análise a fim de estabelecer convênio com as universidades federais, para estágio dos estudantes.

Já a cidade de Belo Horizonte (MG) conta com outro processo em relação à definição dos monitores. As escolas recebem um apoio mais próximo da Secretaria de Educação para esta ação. Conforme apontado neste capítulo no item “Sobre o papel das parcerias na implementação do PME”, todos os monitores que atuam no Programa Mais Educação são bolsistas de 12 universidades da cidade conveniadas com a Secretaria. Desta forma, ao invés de receberem o auxílio de monitores, os universitários recebem bolsas para atuar no PME.

As escolas, a partir do macrocampo, verificam qual universidade tem bolsistas em Comunicação e Uso de Mídias e solicitam o estudante. Quem faz a seleção dos universitários são as faculdades, que são responsáveis por encaminhá-los às escolas. Os monitores que atuam com as atividades no Mais Educação se encontram semanalmente com orientadores das universidades.

O município conta também com a atuação de agentes culturais, que são pessoas da comunidade com algum saber acumulado e que participam de algum movimento cultural do seu território, da sua localidade. Eles também atuam como monitores do Programa. Os agentes culturais são selecionados pela escola, mas são contratados pela Secretaria, com carteira assinada e têm todos os direitos trabalhistas.

O que é comum a boa parte dos municípios pesquisados é a dificuldade em encontrar os monitores para atuarem no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”: 57% das instituições escolares apontam problemas para encontrar estudantes e/ou profissionais para este macrocampo.

Essa dificuldade fica ainda mais latente em cidades nas quais não há muitas universidades com cursos na área de comunicação:

- A gente orienta que sejam estudantes de jornalismo para assumir o jornal escolar. Mas, a gente vê que algumas não escolhem estes estudantes, pois não há muitos interessados. As escolas dizem que não é fácil encontrar estudantes de jornalismo. O que a gente percebe é que as escolas continuam as atividades com os mesmos monitores, por conta de não ter muita gente para trabalhar, pois é uma área muito específica. Em rádio é ainda mais difícil. Não temos muitas formações neste campo aqui na cidade. Assim, vemos em algumas escolas que quem assume as atividades de jornal, por exemplo, são pessoas com experiências em computador. Mas já avisamos que não se trata somente disto. Não é esta proposta. (Maria Silvia Julião - coordenadora municipal do PME - Recife).

- Às vezes, os gestores das escolas ligam, um pouco angustiados, porque não conhecem muitas pessoas da área. Além disto, os monitores mudam muito, pois é uma relação muito precária de trabalho. A escola fica vulnerável, sem monitor de uma hora para outra. (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa).

- Se a gente tiver no município faculdades e universidades com cursos de comunicação, aí sim as escolas pegam estudantes da área, senão, são monitores com o saber de vivência. (Ana Araújo de Vasconcelos - técnica da coordenação de ensino fundamental - Bahia)

6.8 - A formação e capacitação da equipe envolvida no PME

Um dos fatores de maior relevância e com impacto direto no desenvolvimento de uma política pública no campo educacional é a formação dos agentes envolvidos.

No contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e, consequentemente, a gestão escolar, a formação continuada ganha progressiva

importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana. A formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais. (MACHADO, 1999)

Para isto, a pesquisa buscou identificar de que forma a proposta do Mais Educação e do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” chega aos diversos atores responsáveis por sua implementação.

As cidades participantes da pesquisa, com exceção de São Paulo (SP), fazem formações ou capacitações para os envolvidos no desenvolvimento do Programa Mais Educação. No entanto, cada uma segue uma maneira própria, tanto no sentido da metodologia (encontros, workshops, trocas de experiências etc.) quanto ao público atendido. O que é possível perceber é que, na maior parte dos casos, as formações são direcionadas principalmente para os diretores e coordenadores das escolas ou com a participação do professor comunitário.

- Nestas formações a gente não trabalha só com o diretor, mas também com o coordenador da escola do Programa Mais Educação, o coordenador do Conselho Escolar, porque ele vai lidar com o recurso dentro do Programa, e ainda com o técnico em educação da escola, que é o responsável por fazer a articulação entre monitores e os professores da escola. Esse técnico é geralmente um pedagogo. É uma forma de integrar as atividades do Mais Educação com as atividades em sala de aula. (Wanda Mesquita - coordenadora estadual do PME - Pará)

Apenas as secretarias de Nova Iguaçu (RJ), João Pessoa (PB), Recife (PE) e Belo Horizonte (MG) realizam formações especificamente para os monitores¹²⁹. Em Nova Iguaçu (RJ) são promovidas oficinas ao longo do ano. Já a Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa (PB) realiza momentos de troca de experiências, nos quais alguns monitores ministram oficinas para os demais, para que possam multiplicar as experiências.

De acordo com os gestores locais do Mais Educação, os temas abordados nestas formações são tanto de ordem técnica/financeira, devido à gestão dos recursos que as escolas precisam fazer, assim como a prestação de contas, além de ordem pedagógica, com discussões

¹²⁹ Em uma busca realizada na rede social Orkut foi possível encontrar uma comunidade independente, chamada Programa Mais Educação, com a descrição do seguinte objetivo: “Comunidade destinada aos profissionais que receberam o desafio de implementar o Programa Mais Educação e querem contribuir com dicas e sugestões”. Nos fóruns criados na comunidade, que existe desde abril de 2009, monitores, professores e coordenadores postaram questões como: pedido de ajuda para planejamento; solicitação de dicas de materiais para utilização nas oficinas; solicitação de interessados em ser monitor; orientações de como fazer para ser monitor; entre outros. Um fórum inclusive criado com o nome “Oficina de Jornal/Rádio” teve a participação de várias pessoas de diversos estados solicitando material para as oficinas - Rio de Janeiro, Maranhão, Campina Grande, Ribeirão Preto, Guarujá, João Pessoa etc. A comunidade pode ser acessada em: <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=87530876>>.

sobre a educação integral. Apenas Belo Horizonte (MG), Recife (PE) e Rio de Janeiro (RJ) há formações para os monitores com temas relacionados ao macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.

Em Belo Horizonte (MG), como apontado anteriormente, há um grupo específico que trabalha com educomunicação e multiplica as ações nas escolas.

Já em Recife (PE), em 2010, foi realizada uma formação dos monitores em jornal escolar, em parceria com a ONG Comunicação e Cultura. O acompanhamento foi realizado, em seguida, virtualmente. No entanto, segundo a coordenadora local do Mais Educação, o resultado não foi efetivo, tendo necessidade de ser uma capacitação presencial.

Em 2011, a Secretaria estabeleceu uma parceria com o Museu Luiz Gonzaga para estudar a vida e obra do compositor. Os monitores de 87 escolas participaram de formações em audiovisual para produção de vídeos. Toda a formação foi feita pelos multiplicadores das UTECs (Unidade de Tecnologia na Educação para a Cidadania) nos bairros.

Todas as escolas envolvidas estudaram a vida do compositor Luiz Gonzaga e finalizaram com um festival, onde apresentaram teatro, hip hop, programas de rádio, além de uma mostra de curtas. Cada escola definiu a sua técnica de produção do vídeo (desenhos, massa de modelar etc.). Cerca de mil estudantes se envolveram na produção dos curtas. No final, cada escola, recebeu oito DVDs com os demais curtas elaborados pelas escolas da rede.

Já em 2012, a Secretaria mudou a forma de atuação e investiu na formação de mais de mil monitores:

- Agora, são três momentos de formação. A gente criou um tempo para trabalhar com concepções do que é a educação integral; um momento específico da área, onde a gente oferece orientações, para que possam fazer atividades na escola; e outro momento de socialização, pois têm boas experiências e podem estar trocando. A gente vai trabalhar também com estes diversos seguimentos, dirigente, coordenador pedagógico, tutor e monitor. (Maria Silvia Julião - coordenadora municipal do PME - Recife)

Na área específica de “Comunicação e Uso de Mídias”, em 2012, a partir da parceria com a Diretoria de Tecnologia na Educação e Cidadania da própria Secretaria de Educação, foi criado um grupo específico para discutir a rádio escolar que será, inclusive, responsável pela formação dos monitores. Esta formação também será feita por meios das UTECs.

No Rio de Janeiro (RJ), a formação não é específica do Programa Mais Educação, inserindo-se nas outras ações de capacitação já realizadas pela Secretaria de Educação, principalmente em parceria com a MultiRio. De acordo com Lucinda Lima de Faria, assessora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RJ), há formações para os monitores, gestores das escolas e educadores comunitários, tanto na forma de palestras mais pontuais,

como trocas de experiência mais contínuas. Em relação à comunicação, são abordados temas como a leitura, Anima Mundi, produção de curta metragens, história em quadrinhos, blogs do Rioeduca, além da disseminação de programas educativos apresentados na TV por meio do canal da MultiRio.

A explicação das secretarias para a não formação dos monitores é a falta de recursos específicos para esta modalidade no Programa Mais Educação e a quantidade excessiva de monitores em todos os macrocampos, o que inviabiliza o atendimento:

- A viabilização da formação de monitores é muito complicada, pois a secretaria não pode utilizar recursos com eles tendo em vistas que são voluntários e não fazem parte do quadro de servidores. Entretanto, sempre que possível, realizamos trocas de experiências e a formação se dá por meio do coordenador escolar do Mais Educação. (Flávia Gois - coordenadora municipal do PME - Fortaleza)

As Secretarias Estaduais, principalmente, como é o caso do Pará e da Bahia, enfrentam outros desafios para fazer a formação devido à extensão dos Estados:

- Tentamos fazer a formação antes das escolas iniciarem as atividades. No entanto, muitas vezes elas iniciam e depois a gente faz a formação, porque são 504 escolas e a gente não tem condições de chegar a todos os lugares. O nosso Estado é um dos maiores do Brasil e atendemos no Mais Educação mais de 100 municípios. Fica muito difícil pelas distâncias. Tem município que chegamos apenas de barco. (Wanda Mesquita - coordenadora estadual do PME - Pará)

Para conseguir realizar as formações, a atuação das secretarias costuma ser por regiões. No Pará, a ação se dá por polos: Unidade Regional de Educação (como se fosse uma secretaria no interior) e Unidade Seduc na Escola (mini secretaria dentro da região metropolitana). O mesmo ocorre nas escolas estaduais de Manaus (AM). A articulação ocorre por meio das coordenadorias, que tratam diretamente com os diretores das escolas.

Esta descentralização pode trazer outros entraves para a gestão local e a unidade das ações, como ocorre na Bahia:

- Tem diretorias que são extremamente comprometidas e outras nem tanto. A gente atende unidades escolares que perguntam questões primárias a respeito do Programa porque a diretoria regional não se articulou, apesar da Secretaria ter disponibilizado um momento de formação e dizer que vai lá sempre quando se faz necessário. (Altamir Pinheiro Guerra - coordenador da educação infantil e ensino fundamental - Bahia)

De acordo com os gestores locais, as secretarias têm encontrado formas de realizar estas ações de forma autônoma, tendo em vista a falta de orientação do Ministério da Educação:

- Nas formações, a gente trata das questões pedagógicas, como o programa deve acontecer, apesar da gente não ter orientações pedagógicas do MEC. O que recebemos são apenas orientações técnicas. Portanto, orientamos as escolas de como o programa deve ser realizado, de como ele se articula com o currículo “regular” – de base comum – e de que maneira essas atividades vão contribuir para que consigamos trazer respostas justamente neste currículo dito

regular. (Altamir Pinheiro Guerra - coordenador da educação infantil e ensino fundamental - Bahia)

No entanto, em algumas cidades, como fica evidente na fala de Claudia Robledo de Souza, assessora técnica de educação integral da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (RJ), as Secretarias precisam de uma orientação pedagógica mais clara, pois não têm conseguido avançar na formação das equipes:

- A partir da sua entrevista, nos atentamos em identificar melhor estes atores, e separar as formações com mais clareza, para que todos possam se identificar como membros formadores dentro do processo educacional. (Claudia Robledo de Souza - assessora técnica de educação integral - Nova Iguaçu)

A necessidade de maior investimento em formação das equipes, com apoio inclusive de mais materiais para o trabalho a ser desenvolvido por coordenadores e monitores, também é evidenciado por quase todos os gestores. Na avaliação dos gestores entrevistados, a falta de formação pode ter impacto direto no resultado final esperado pela política pública:

- O trabalho do monitor, que está lá na ponta, é um trabalho extremamente importante. Eles se envolvem com a realidade destes estudantes. Eles precisam conhecer a realidade e o contexto social daquele bairro para poder compreender que saberes estes estudantes têm; que olhares eles têm; que falas eles têm. Aí sim vão poder contribuir com o plano de ação para a melhoria da condição de vida dos alunos. Por isto, o monitor não tem que impor sua visão, mas entender o que os estudantes trazem, do querer deles e recebê-los. No campo da comunicação, que normalmente os monitores são de fora do bairro da escola, o desafio é ainda maior. Eles precisam, então, se inserir nesta comunidade, não ter medo dela, para poder trilhar espaços para além dos muros da escola. A gente precisa que este monitor tenha isto. E, se ele tiver, a escola abraça a proposta. Por isto, a formação deste monitor é um dos grandes desafios para poder desenvolver esta visão neles. (Maria Silvia Julião - coordenadora municipal do PME - Recife)

6.9 - O uso dos materiais pedagógicos e equipamentos

6.9.1 - Sobre os equipamentos para as atividades do macrocampo

Como apresentado anteriormente nesta pesquisa, as escolas que optaram pelo macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” recebem kits ou recursos diretos para compra de materiais, dependendo do tipo de atividade que irão desenvolver junto aos alunos.

Na avaliação dos gestores locais do Mais Educação, apesar de 81% das escolas pesquisadas ter recebido os kits de equipamentos e materiais, há um gargalo quanto ao prazo de entrega dos materiais. De acordo com os gestores, centenas de escolas tiveram de iniciar as atividades do macrocampo sem o kit de rádio, principalmente nas unidades escolares instaladas nos interiores dos Estados. Algumas escolas pesquisadas estavam há dois anos

neste macrocampo e ainda não tinham recebido material algum. Segundo informações do MEC¹³⁰, o atraso ocorreu devido a um problema na licitação dos kits.

As unidades escolares que já contavam com materiais similares – como caixas de som, microfones, câmeras fotográficas etc. de outros projetos – desenvolveram suas atividades, mesmo que de forma precária, ou buscaram alternativas nas comunidades:

- No início foi difícil fazer as atividades sem o kit. As escolas simulavam a atividade e trabalhavam as técnicas e sempre marcavam uma aula de campo para saber como é o trabalho na prática. Vários oficinairos também baixaram um programa de edição de rádio da internet e trabalharam com os alunos. (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa)

No entanto, as escolas que não tinham esta infraestrutura iniciaram as atividades apenas teóricas, aguardando a chegada dos materiais. Esta situação, na avaliação dos gestores, não é interessante, pois desmotiva os estudantes, que querem vivenciar a produção.

A falta de equipamento, inclusive, ocasionou, como apontado no capítulo 5, a diminuição de escolas interessadas no macrocampo em diversas cidades.

Em relação à quantidade de materiais recebidos, a maioria das escolas (59%) avalia que são suficientes, mas ainda 34% das unidades escolares (vide gráfico 6 do Apêndice G) veem a necessidade dos kits incorporarem outros materiais, como caixas acústicas pequenas para serem espalhadas pelos corredores e salas de aulas das escolas, microfones sem fio para a realização de entrevistas, cabos de extensões, baterias recarregáveis, impressoras, entre tantos outros equipamentos, e também em maiores quantidades.

Os relatos das escolas enfatizam essa situação:

- A montagem da rádio escolar requer um aparato maior do que é enviado às escolas. (Irene Silva de Sousa Silva - presidente da APMC - Escola Estadual Maria Madalena Santana se Lima - Manaus)

- Os materiais são adequados, porém, insuficientes considerando o espaço da escola que é amplo. Além disto, para trabalharmos junto à comunidade externa, necessitamos de mais equipamentos. (Erleane Ferreira de Oliveira - Gestora - Escola Estadual Professora Diana Pinheiro - Manaus)

- Os recursos enviados não foram suficientes para compra de todos os materiais para o desenvolvimento de um bom trabalho no jornal. (Eliezio Lima Brito – coordenador do Mais Educação na Escola Estadual Prof Julio Cesar de Moraes Passos - Manaus)

Porém, as escolas reconhecem a importância dos equipamentos e materiais para desenvolverem um bom trabalho junto aos alunos:

¹³⁰ A entrevistada questionou a equipe técnica do Programa Mais Educação sobre o atraso na entrega dos kits, durante o Seminário de Educação Integral, promovido em maio de 2012 em Brasília.

- *[Os materiais] complementam o aprendizado, ampliam a capacidade intelectual e as suas habilidades.* (Gilvania Lima Alves Sousa de Lima - professora comunitária - Escola Municipal Frutuoso Barbosa - João Pessoa)

- *Todos os materiais são de grande valia para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.* (Mauricéa Fabricio Ribeiro Pereira - coordenadora do Programa Mais Educação - EMEIEF Antonio Santos Coelho Neto - João Pessoa)

- *[Os equipamentos] facilitam o trabalho dos monitores.* (Betce Basile de Oliveira - coordenadora - EEEFM Professor Orlando Bitar - Belém)

Com isto, parte das escolas pesquisadas (37%) afirmou que tem buscado outras fontes de apoio e materiais para a realização das atividades de comunicação, como apoio de gráfica local para a impressão do jornal, *datashow*, *notebook*, CDs, DVDs e até mesmo papel. Outras instituições de ensino buscaram ainda ajuda de pais de alunos e demais colaboradores da escola para instalação de fiação, por exemplo:

- *Algumas escolas com recurso do PDDE e até do PDE estão injetando mais investimento nas atividades. Quando as escolas acham que é uma atividade muito interessante, que está 'bombando', elas fazem bingos, atividades extras, vão às lojas pedir apoio. É um trabalho de 'formiguinha', mas conseguem. Algumas escolas têm também o programa Escola Aberta e, com isto, geralmente escolhem atividades afins, para auxiliar o outro.* (Wanda Mesquita - coordenadora estadual do PME - Pará)

A maioria das secretarias não dá apoio ou faz compra de materiais extras para as atividades, com exceção de Belo Horizonte (MG) e Rio de Janeiro (RJ). Em BH, caso haja atraso do envio dos equipamentos, a Secretaria faz a compra de um kit simples ou completa o kit do PME com outros materiais. A Secretaria conta também com um kit com equipamentos básicos para as oficinas de rádio que é emprestado às escolas, conforme a necessidade.

Já no Rio, caso haja a necessidade de aquisição de mais uma filmadora, um data show, uma tela para projeção, um computador etc., a escola possui recursos próprios para adquirir ou a Secretaria adquire e envia às escolas, a fim de complementar os recursos existentes.

Nas cidades pesquisadas, tendo em vista que o Mais Educação realiza as ações desde 2008, há também situações em que algumas escolas já foram contempladas com os kits de equipamentos do macrocampo mais de uma vez. Percebe-se uma postura diferenciada por parte das escolas quanto ao uso destes materiais.

Uma parte das escolas aposta no aprimoramento das ações, investindo no aperfeiçoamento e ampliação do estúdio de rádio com os novos equipamentos, por exemplo, e a aplicação em novas atividades, como apresentações externas da rádio na comunidade local. Outra parte deixa os equipamentos ociosos, trancados em salas sem qualquer utilização:

- *Recebemos [o kit de rádio] duas vezes. As caixas anteriores e o amplificador estão queimados. A mesa de som de quatro canais está guardada.* (Maria Ana do Nascimento Barbosa - coordenadora - EMEIF Professora Consuelo Amora - Fortaleza)

- *Alguns que se danificaram com tempo e foram substituídos e outros estão guardados.* (Carla Adriana Garcia Mendes Martins de Meirelles - coordenadora do Programa Mais Educação - EMEIF Francisco Nunes Cavalcante - Fortaleza)

- *Os antigos que ainda estão em condição de uso estão sendo utilizados e os novos estão guardados.* (Andreza Kione - dirigente - Escola Municipal Mário Melo - Recife)

Essa postura observada nas escolas é uma prática ainda presente na educação. Segundo Ulisses Ferreira de Araújo, professor da Universidade de São Paulo (2012)¹³¹, ainda são frequentes relatos de professores, diretores de escola e estudantes de que computadores ficam trancados em salas de informática, com a justificativa de que os estudantes não os quebrem. Há também escolas que deixam os computadores parados por falta de pessoal qualificado para manutenção ou para colocar os equipamentos em funcionamento¹³².

6.9.2 - Sobre o caderno pedagógico do macrocampo

Além dos equipamentos, o MEC conta também, como já apontado neste estudo, com um caderno pedagógico de orientação do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. Este caderno deveria ser o norte para as ações dos monitores tendo como base de ação a proposta da educomunicação. No entanto, o que se percebe é um total desconhecimento do material por parte tanto dos gestores quanto das escolas.

Das dez cidades pesquisadas, apenas metade dos gestores públicos (Belo Horizonte, Fortaleza, Manaus, São Paulo e Belém) apontaram conhecer o caderno pedagógico. E, das escolas que responderam ao questionário, 93% não receberam o material impresso ou acessaram via site do MEC:

- *Não sabíamos deste material. Só tínhamos apenas o manual, que tem a emenda e serve para elaborar o plano de ação. É ótimo saber disto.* (Maria Silvia Julião - coordenadora municipal do PME - Recife)

¹³¹ Entrevista concedida para a Revista de Jornalismo Científico Com Ciência, no artigo: “Políticas de informatização das escolas são suficientes para o acesso ao conhecimento?” Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=74&id=927>>

¹³² A Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação (2011), Comitê Gestor da Internet no Brasil, mostrou que, embora 92% das escolas urbanas do Brasil tenham computador com acesso à internet, apenas 4% tem o equipamento instalado em sala de aula. Essa pesquisa amostral, que considerou 497 escolas públicas municipais e estaduais urbanas do país, aponta que apenas 18% dos professores usam internet na sala de aula. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2010/apresentacao-tic-educacao-2010.pdf>>

- Não tive acesso a este material ainda. Se as escolas receberam, então foi diretamente para elas. Eu estive em Brasília, no final de dezembro [2011] e recebi os cadernos preliminares, mas não eram por área. Não vi nenhum para área de comunicação. (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa)

Nas 7% que tomaram conhecimento do caderno, o material está sendo utilizado na formação dos monitores ou como apoio no planejamento das atividades.

Mas, de acordo com os gestores, em muitos casos, não há uma apropriação de fato dos materiais, principalmente pelos coordenadores das escolas e/ou professores comunitários, que são os responsáveis pela gestão do PME nas unidades escolares.

Os depoimentos dos gestores revelam também uma dificuldade das Secretarias em saber de que forma esse material está sendo utilizado pelas escolas e motivá-los a aplicar da melhor forma o conteúdo:

- No dia que fazemos o treinamento, entregamos o manual e os cadernos de formação. Como são muitas informações, fazemos formação com o diretor e o professor coordenador também, pois, às vezes, ele não repassa à informação. E muitas vezes eles não leem o material. Fizemos uma formação no ano passado e chamamos mais de 700 pessoas. Na ocasião, gravamos um CD com todo o material e foi repassado para eles. Mas, a gente escuta, às vezes, que não fez tal coisa porque não sabia, que não foi passada a informação. É difícil. (Maria Cristiany Medeiros - coordenadora estadual do PME - Amazonas)

- No ano de 2010 algumas escolas receberam a versão impressa, mas como não havia a quantidade suficiente, sugerimos que as escolas baixassem do site estes materiais, sendo assim, não podemos garantir que todas têm os materiais. (Katia Cristina Deps Miguel - professora - Secretaria Estadual de Educação de São Paulo)

No caso do Rio de Janeiro (RJ), que já conta com outros projetos de mídia e educação – como são chamados localmente – os materiais utilizados pelas escolas para as atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” são outros:

- Na realidade as escolas não receberam o caderno pedagógico. O que o MEC nos orientou e nos encaminhou, repassamos aos gestores das escolas, porém na rede de ensino do Rio, já desenvolvemos as atividades de jornal escolar, rádio escolar, fotografias, história em quadrinhos, em geral. As escolas recebem outros programas educativos e vídeos. (Lucinda Lima de Faria - assessora - Rio de Janeiro)

Este cenário pode representar um gargalo para a implementação das práticas educacionais dentro do ambiente da educação formal. Ou seja, as diretrizes e fundamentações que poderiam nortear a prática das escolas no desenvolvimento de atividades educacionais, que estão presentes no material pedagógico, não estão devidamente chegando à ponta.

6.10 - Proposta pedagógica das atividades do macrocampo

O projeto político-pedagógico de uma escola se configura numa ferramenta essencial de planejamento e avaliação para a equipe, servindo de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazos na escola. Segundo Vasconcellos (1995), o projeto pedagógico:

É um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição. (VASCONCELLOS, 1995, p. 143)

Para Veiga (1998), o projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado". Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade.

Assim, qualquer ação que venha ser pensada ou realizada na escola precisa estar traçada no PPP.

Desta forma, procuramos entender *se* e *de que forma* as atividades de comunicação estão inseridas no PPP das unidades escolares. Das escolas participantes da pesquisa, 88% indicaram que as atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” fazem parte do seu projeto político-pedagógico.

Quando questionadas de que forma estas atividades estavam inseridas no PPP, as escolas apontaram:

- Realização de projetos conjuntos – monitores e professores – visando à aprendizagem;
- Realização de atividades interdisciplinares;
- Promoção de atividades extracurriculares/complementares;
- Inserção nas atividades de comunicação de temáticas e ações realizadas na grade curricular;
- Os veículos de comunicação elaborados pelos alunos socializam as atividades desenvolvidas pela escola;

E enfatizaram a motivação para tal inserção:

- As atividades de comunicação oferecem subsídios pedagógicos e oportunizam aos alunos a interação com novas linguagens;
- As atividades integram os alunos aos conhecimentos específicos do dia a dia e até mesmo no social;
- As atividades de comunicação favorecem a aproximação com a comunidade escolar e ao redor da escola;
- As atividades de comunicação incentivam a formação crítica dos alunos.

Essas observações podem ser verificadas em depoimentos como:

- Essa aproximação acontece na medida em que as atividades são pensadas e desenvolvidas de forma a superar as dificuldades encontradas, buscando diferentes alternativas que transformem o ambiente escolar em um lugar onde haja interação no processo de construção do conhecimento acontecendo de forma sistematizada, dinâmica, garantindo a permanência do aluno na escola. (Luis Weber Sobral Gadelha - coordenador do Programa Mais Educação - EMEIF José Batista de Oliveira – Fortaleza)

- O projeto político-pedagógico visa à mídia como um meio de aprimoramento à educação, levando o corpo docente a interagir com os discentes usando uma metodologia diferenciada, despertando o interesse para uma melhor evolução educacional. (Leide Cardoso da Silva - Gestora - Escola Estadual Prof Antonio Maurity Monteiro Coelho - Manaus)

- Quando colocamos no PPP da escola, estamos intencionando que as mesmas sejam capazes de realizar atividades diversificadas e diferenciadas e que venham a construir com a formação global dos alunos tornando-os pessoas mais criativas e capacitadas, tanto para o mercado de trabalho como para a vida em sociedade. (Erleane Ferreira de Oliveira - Gestora - Escola Estadual Professora Diana Pinheiro – Manaus)

- Buscamos sempre o entrosamento da comunidade com o jornal escolar e o jornal de bairro para que os alunos tenham acesso às diversas mídias e, a partir daí, por meio também das aulas de reforço, rever o planejamento didático para melhor desenvolvimento dos alunos. (Fátima Barros – diretora - Escola Municipal Suíça – Rio de Janeiro)

- Partindo do princípio de que a escola deseja formar cidadãos críticos, acreditamos que através do jornal e da rádio estaremos auxiliando no alcance desse objetivo que permeia o projeto político-pedagógico de nossa Unidade Escolar. (Valéria Torres Rodrigues Motta – diretora - Ciep Brizolão 168 Ilda Silveira Rodrigues – Nova Iguaçu)

A maioria das escolas pesquisadas (75%) reconheceu também que as atividades de comunicação se diferenciam das atividades da grade curricular. E, quando questionadas, de que maneira estas atividades de comunicação se diferenciam das demais – vide gráfico abaixo – os itens que mais se destacam são: 1. a metodologia; 2. a diversidade de temas e os conteúdos que podem ser trabalhados; e 3. a participação dos alunos.

Gráfico 23 - Diferenciação das atividades de comunicação em relação à grade curricular

Assim, a inserção de atividades de comunicação no projeto político-pedagógico das unidades escolares pode ser um caminho para superar o que ainda é comum no âmbito da educação formal quando o assunto é o “uso das mídias”. Ao invés das oficinas para ensinar o estudante a “aprender a mexer” nos meios de comunicação – rádio ou câmera fotográfica, por exemplo – aparece a oportunidade para a escola desenvolver iniciativas que pautem-se pelo contexto da alfabetização múltipla, de que fala Orozco (2000)¹³³, da escrita com novas linguagens e do desenvolvimento pessoal do aluno.

No Mais Educação, parece haver um movimento das escolas participantes neste sentido, indicando uma possibilidade para novas formas de promover esta interação comunicação/educação.

A prática educomunicativa, como apontado no item 3.5 desta pesquisa, traz metodologias justamente propensas à dialogicidade e à integração entre as partes constitutivas do processo de ensinar e aprender. Ou seja, ela trabalha a partir da interdisciplinaridade, buscando a transdisciplinaridade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. (BRASIL,

¹³³ OROZCO, Guillermo. Elementos para uma política de educación mediática. In VALDERRAMA, Carlos. Comunicación-Educación, Coordinadas, abordajes y travesías. Universidad Central/DIUC, Bogotá, 2000.

2002, p. 88-89). A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89)

Já a transdisciplinaridade é a coordenação do conhecimento em um sistema lógico, que permite o livre trânsito de um campo de saber para outro, ultrapassando a concepção de disciplina e enfatizando o desenvolvimento de todas as nuances e aspectos do comportamento humano.

Japiassu (1976, p. 73-74) explica as diferenças: a. Interdisciplinaridade: Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade e b. Transdisciplinaridade: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.

Segundo Nicolescu (1999),

Como o prefixo ‘trans’ indica, a transdisciplinaridade diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, e um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

A maioria das escolas participantes do estudo (74%) enfatizou que as atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” são interdisciplinares (vide gráfico 7 do Apêndice G).

Quando questionadas em que medida esta interdisciplinaridade ocorre, 41% das escolas apontaram que esta integração acontece junto às demais disciplinas da grade curricular regular, mas ainda há uma grande maioria (40%) que apontou que isto ocorre ocasionalmente ou apenas com as demais atividades do Mais Educação.

Gráfico 24 - Grau de articulação do macrocampo com as demais atividades da escola

O grau e a forma que essa “interdisciplinaridade” se dá é muito subjetiva para as escolas e varia a partir do entendimento que cada gestor tem sobre este conceito. Há escolas em que essa “interdisciplinaridade” se apresenta na a) gestão - planejamento integrado; reuniões mensais; debates entre os monitores; trocas de informações; b) outras na prática das atividades - os monitores das outras disciplinas interagem na elaboração do jornal escolar; sistematização das produções dos macrocampos na publicação do jornal; c) e outras nas ações e projetos gerais da escola - feiras, gincanas, jogos etc.

A interação com as disciplinas do currículo regular ocorre principalmente com as atividades relacionadas à Língua Portuguesa, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 25 - Articulação das atividades do macrocampo com as disciplinas do currículo

O mesmo ocorre com a articulação com os demais macrocampos do Mais Educação:

Gráfico 26 - Articulação das atividades de comunicação com os demais macrocampos

Essa opção pela aproximação da comunicação com as linguagens pode estar relacionada à proposta das escolas em buscar novas formas de se trabalhar a leitura e escrita, a fim de garantir um maior engajamento e motivação dos alunos pelo processo de ensino e

aprendizagem:

- O Letramento reverbera tanto no jornal quanto na rádio. Isso quando o projeto político-pedagógico e o currículo estão bastante integrados. Precisamos pensar muito sério em fazer a matriz do ensino fundamental a partir da matriz do ensino integral. Isso é perfeito. A rádio casa com o jornal, que casa com o Letramento. São atividades de macrocampos diferenciados, mas que se integram. E isso é a proposta da educação integral. (Ana Araújo de Vasconcelos - técnica da coordenação de ensino fundamental - Bahia)

Como já levantando no capítulo 3 desta pesquisa, as atividades de comunicação são propícias para se trabalhar a Língua Portuguesa, gerando melhores resultados, inclusive, nas avaliações da Prova Brasil:

- Os alunos utilizam o laboratório de informática e as matérias sempre são direcionadas para alguma atividade que está sendo desenvolvida em sala de aula (Maria do Carmo Ferreira – professora comunitária - Escola Municipal Professor Josué de Castro - Rio de Janeiro)

- Ao ser elaborada a redação os professores auxiliam na correção e orientação de temas pertinentes ao objetivo que se pretende alcançar. (Valéria Torres Rodrigues Motta – diretora - CIEP Brizolão 168 Ilda Silveira Rodrigues - Nova Iguaçu)

No entanto, na aproximação com as demais atividades do Mais Educação, a tendência é se relacionar também com as atividades de Cultura e Lazer, seguida de Esportes e Lazer. Trata-se de um possível movimento das escolas em dar espaço, dentro do Mais Educação, para atividades de comunicação que visem muito mais a expressão dos estudantes, despertando o interesse por outras linguagens e vivências comunitárias, que são incentivadas nestes outros macrocampos:

- Todas as atividades envolvem basicamente o campo de comunicação e mídia, portanto, é basicamente impossível trabalhar qualquer que seja a atividade/projeto sem que se preocupe com a interação desses campos e o realize. (Arnaldo Farchi – Diretor - EE Samuel Wainer – São Paulo)

- Durante a realização das oficinas de rádio escolar, trabalhamos pesquisa, seleção e gravação de músicas, além de produções textuais coletivas e processos criativos. Neste sentido, o diálogo com as Oficinas de Acompanhamento Pedagógico e Cultura e Artes é importante, pois permite um trabalho interdisciplinar que passa desde o treino dos ouvidos para determinada cultura musical até a questão da leitura e da escrita, a qual permite uma compreensão de mundo necessária para o desenvolvimento das atividades de comunicação. (Bárbara Cristina Martins Azevedo - coordenadora político-pedagógica - EM Profª Leopoldina Machado Barbosa de Barros – Nova Iguaçu)

- Em conjunto com a oficina de Educação Ambiental, os alunos realizam trabalhos de pesquisa sobre meio ambiente e, com a de Cultura e Artes, fazem pesquisa musical e história do rádio (Maria Ana do Nascimento Barbosa – coordenadora - EMEIF Professora Consuelo Amora - Fortaleza)

Há ainda uma proposta das atividades de comunicação em se aproximar das demais

atividades por meio da divulgação de assuntos trabalhados em sala de aula ou acontecimentos, como um evento que vira tema de uma matéria no jornal ou uma feira de ciência que ganha uma cobertura exclusiva e ao vivo da rádio escolar.

Neste sentido, as práticas educacionais podem encontrar um terreno mais propício para se fortalecer na articulação com os demais macrocampos do Mais Educação, algo que já se mostrou promissor na análise dos cadernos pedagógicos de todos os macrocampos – vide capítulo 3.

Diante da interdisciplinaridade da proposta da educação integral, da inserção da tecnologia em sala de aula e da possibilidade de integrar ao currículo atividades que envolvam a participação dos jovens, diversas oportunidades são lançadas para que a comunicação, suas linguagens e tecnologias sejam incorporadas de fato como parte do processo educativo e pedagógico e não apenas como um simples conjunto de ferramentas a serviço da atuação exclusiva do professor.

6.11 - Metodologia das atividades desenvolvidas

Nas escolas participantes da pesquisa, as atividades do macrocampo acontecem principalmente (75%) no contraturno. Há também iniciativas que conseguem conciliar ações no contraturno e turno regular (18%) e uma minoria (6%) desenvolve as atividades no turno regular.

As atividades são promovidas em sua maioria (48%) duas vezes por semana e têm duração média (36%) entre uma hora ou uma hora e meia (vide gráficos 8 e 9 do Apêndice G). No entanto, 16% das escolas pesquisadas conseguem promover atividades com três horas de duração, o que poderá garantir um maior aprofundamento das temáticas a serem desenvolvidas.

Neste sentido, as escolas foram questionadas se o tempo era suficiente para a proposta das atividades do macrocampo na escola. 75% das unidades escolares responderam que “sim”. Mas, das 20% que responderam que “não”, desenvolviam entre uma ou duas horas de atividades por dia.

A forma e as características das atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” se mostraram um diferencial nas escolas participantes. A maioria das unidades escolares (56%) desenvolvem oficinas, sendo que 89% das unidades escolares apontaram que as atividades são teóricas e práticas (vide gráficos 10 e 11 do Apêndice G).

Essas características são importantes numa prática educacional, que tem como essência a participação, o diálogo e engajamento de todos os envolvidos na ação.

De acordo com as respostas das escolas pesquisadas, percebe-se ainda que, apesar da coordenação da escola fazer o direcionamento ao trabalho a ser desenvolvido pelos monitores na grande parte das escolas – conforme apontado no gráfico abaixo –, os alunos têm um papel essencial na definição e planejamento das atividades que serão desenvolvidas. Em 80% das escolas são as sugestões dos estudantes que direcionam a ação do monitor no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.

Gráfico 27 - Características das atividades em relação ao planejamento

A valorização dos anseios dos estudantes para a realização das atividades de comunicação se torna ponto fundamental para garantir um maior engajamento na proposta, assim como o seu interesse por adquirir novos conhecimentos. Esse diálogo entre educador e educando – característica também marcante da educomunicação – é parte essencial do processo educativo, como já apontava Paulo Freire (1979, p.69): “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

É este diálogo que irá permitir uma aprendizagem significativa, em que crianças e adolescentes sejam também atores do seu próprio processo educativo. Na educomunicação, a metodologia deve ser justamente a ação colaborativa, o que parece estar presente na proposta do macrocampo nas escolas. O trabalho em grupo desponta, conforme apresentado no gráfico abaixo, como a metodologia mais aplicada nas oficinas.

Gráfico 28 - Características das atividades em relação à metodologia

A própria produção de produtos ou veículos de comunicação, como a rádio e o jornal, já fomentam essa prática colaborativa. O trabalho em grupo não é realizado a partir de divisão de tarefas para a elaboração dos mesmos, mas sim uma prática colaborativa (vide gráfico 12 do Apêndice G).

A pesquisa também é incentivada, assim como atividades de debates e fóruns, propostas estas importantes para promover a ampliação da expressão juvenil, base do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.

Falar e ser ouvido, acessar e produzir informação (qualificada e ética), relacionar-se individual e coletivamente, expressar publicamente opiniões através de quaisquer meios e participar ativamente do espaço público são dimensões e interfaces de uma mesma necessidade, de um mesmo direito: a comunicação. O argumento que justifica a comunicação como direito é o fato de ser uma necessidade básica de todo indivíduo, inclusive de crianças e adolescentes.¹³⁴

6.11.1 - O conteúdo das atividades do macrocampo

Nas escolas pesquisadas, durante as oficinas de jornal, observa-se um caráter mais prático das atividades e conteúdos abordados. A atividade mais citada pelas unidades escolares foi o engajamento dos alunos no levantamento de temas e sugestões a serem

¹³⁴ VOLPI, Mário; PALAZZO, Ludmila (org). Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo! Sistematização da experiência. Brasília: Unicef, 2010.

abordados depois no veículo de comunicação a ser produzido. Em segundo lugar aparece a apresentação dos diferentes gêneros textuais para o jornal (artigo, reportagem, entrevista etc.). Quanto às atividades mais práticas, como a visita a redações e veículos de comunicação, parece não ser ainda uma proposta comum entre as escolas (vide gráfico 13 do Apêndice G).

Já nas oficinas de rádio nas escolas pesquisadas, as atividades com caráter mais teórico se destacam, como apresentação das funções e responsabilidades de cada um no desenvolvimento de programas radiofônicos, assim como a história do rádio (gráfico 14 do Apêndice G).

Atividades de construção de programas aparecem em terceiro lugar nas citações das escolas e a pesquisa com a comunidade escolar em quarto. Essa característica das atividades pode ser resultado, inclusive, do atraso na chegada dos kits, conforme apontado no capítulo 5 desta pesquisa, o que fez com que muitas escolas desenvolvessem mais atividades teóricas, enquanto aguardavam os materiais para a realização de oficinas mais práticas.

Ao contrário das oficinas de rádio e jornal, é interessante perceber nas escolas pesquisadas que, nas oficinas de vídeo e fotografia, as atividades como “análise crítica de vídeos e filmes, assim como de fotos” aparecem entre os conteúdos mais abordados. Informações mais técnicas, como funcionamento das câmeras tanto de fotografias quanto de filmagens não ganham tanto espaços nas atividades realizadas nas escolas (vide gráficos 15 e 16 do Apêndice G).

6.12 - Sobre a produção dos alunos nas atividades do macrocampo

6.12.1 - Os conteúdos abordados nas produções

Nas atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” as crianças e adolescentes têm a oportunidade de vivenciar o direito à comunicação não apenas como receptores, mas na produção de veículos de comunicação para a escola e a comunidade local.

Cicília Peruzzo (2004, p.77) destaca que na sociedade contemporânea o direito à comunicação inclui o direito ao poder de comunicar, ou seja, que o cidadão e suas organizações coletivas possam ascender aos canais de informação e comunicação enquanto emissores de conteúdos, com liberdade e poder de decisão sobre o que é veiculado. “O acesso do cidadão aos meios de comunicação na condição de protagonista é fundamental para ampliar o poder de comunicar”.

De acordo com Peruzzo (2004, p.71) esse processo de educação ajuda os envolvidos a ter uma melhor compreensão da mídia e do contexto onde vive.

Pensar a dimensão do direito à comunicação é essencialmente perceber a forma como os adolescentes passam a se comunicar na escola, na família e na comunidade, mudando o foco do discurso, conversando de igual para igual com professores e diretores, construindo combinados para o diálogo na escola. À medida que o adolescente se apropria do direito à livre expressão e opinião, mais se responsabiliza por tê-lo conquistado. Percebe-se, então, um empoderamento dos educandos, a melhoria da fluência comunicativa, a construção de novas redes de comunicação e relacionamento na escola. Em síntese, a comunicação contribui com os processos de participação social e responsabilização dos adolescentes em relação ao coletivo. (VOLPI, 2010, p.15)

Por isto, a orientação do caderno pedagógico do macrocampo é que o estudante seja instigado a produzir uma comunicação que faça sentido a ele e sua comunidade; temas que gerem discussão e pautem debates sobre soluções e problemas comunitários ou relativos às questões da juventude em si.

Como diz Mario Kaplún (1999):

Não basta receber (ler ou ouvir) uma palavra para incorporá-la ao repertório pessoal; para que ocorra sua efetiva apropriação é preciso que o sujeito a use e a exercite, que a pronuncie, escreva, aplique. Esse exercício só pode dar-se na comunicação com outros sujeitos, escutando e lendo outros, falando e escrevendo para outros. (KAPLÚN, 1999, p.73)

Nas escolas pesquisadas, os temas mais veiculados pelos produtos de comunicação elaborados pelos estudantes são relacionados – conforme gráfico abaixo – aos acontecimentos da escola.

Gráfico 29 - Conteúdos divulgados nos veículos de comunicação

As escolas citam, como exemplo, matérias a respeito de projetos e eventos (Dia das Mães, Feira de Ciências); história da escola; ações do grêmio escolar; dicas para a utilização de espaços da escola (como sala de informática e biblioteca); atividades do Programa Mais Educação (apresentação de coral, montagem de peças teatrais com relato de vida dos estudantes); pesquisas realizadas na escola; datas das provas etc.

A edição de setembro/outubro de 2010 do jornal do Centro Educacional Berenice Martins, por exemplo, veiculou uma matéria sobre a 11ª Expolítera (Exposição de Língua Portuguesa e Literatura), realizada na escola.

No dia 22 de outubro aconteceu a 11ª expolítera da escola Berenice Martins, que este ano fez homenagem ao escritor amazonense Tenório Nunes Telles de Menezes, que é um grande ícone da literatura amazonense e brasileira, vários jogos lúdicos e brincadeiras foram desenvolvidos para a exposição, com temas mais variados da língua portuguesa, tais como morfologia, sintaxe e semântica. Um grande número de pessoas compareceram ao evento. Dentre elas os professores da escola municipal Ana Maria de Souza Barros, da escola nova vida, representantes da coordenadoria distrital leste 5, e entre outros que abrilhantaram a exposição. Queremos através deste meio de comunicação parabenizar a todos que participaram e que contribuíram para que este evento torne-se tradição na comunidade escolar, e parabenizamos também aos organizadores na pessoa da profª Maria de Jesus, e da profª Naria Núbia, bem como a todos os demais que de forma indireta contribuíram para o sucesso da feira¹³⁵.

Já a terceira edição do jornal da Escola Municipal Antônio de Brito Alves, por exemplo, publicou o resultado de uma série de entrevistas feitas com os alunos, tendo como pano de

¹³⁵ Matéria copiada na íntegra do material. Foi mantido o texto original, mesmo contendo erros ortográficos.

fundo a questão dos fogos de artifício devido às festas juninas. Para a pergunta - “Por que não devemos dar fogos de artifício às crianças?” -, a turma do 2º ano (1ª série) com 22 alunos presentes respondeu: Porque é perigoso e pode causar acidentes.

De acordo com a pesquisa, o segundo tema mais trabalhado nos veículos de comunicação é “meio ambiente”. Nove escolas citaram como exemplo de matérias sobre esta temática problemas e/ou prevenção em relação à dengue.

Mas, outros temas também nesta área ganharam destaque, como a problemática do lixo, a Conferência Rio +20 e os animais em extinção. A EMEIF Professora Consuelo Amora, de Fortaleza (CE), por exemplo, abordou nos programas da rádio escolar o problema do aquecimento global, lixo e poluição. Já a EMEF Dr. João Augusto Breve, de São Paulo (SP), envolveu os alunos numa pesquisa junto à Câmara dos Vereadores para verificar a existência de uma lei municipal sobre a proibição do uso de sacolas plásticas nos supermercados, incentivando a utilização de sacolas recicláveis.

A terceira temática mais citada pelas escolas são os acontecimentos do bairro ou da cidade. As questões da comunidade local começam, assim, a fazer parte do cotidiano dos estudantes por meio da pesquisa e aproximação com as situações que ocorrem do lado de fora da escola, no seu dia a dia. Assim, o jornal e rádio, embora “escolar”, do ponto de vista da gestão do processo educativo, possa ser “comunitário”, do ponto de vista dos conteúdos, escolhidos com a intencionalidade política de empoderar a comunidade a que a escola pertence.

O caderno pedagógico do macrocampo enfatiza que os conhecimentos políticos e econômicos locais (comunitários) são temas importantes para serem trazidos para debate e podem acabar tornando-se assunto dos veículos trabalhados, e destaca: “o potencial da comunidade torna-se visível e ativo no conteúdo proposto e discutido”.

A EE Engenheiro Prado Lopes, de Belo Horizonte (MG), por exemplo, que faz atividades de jornal e vídeo, já produziu notícias sobre o Rap no bairro e a respeito dos artistas da comunidade. A escola, inclusive, tem parceria com uma ONG local e o projeto “Favela é isto aí”, o que permitiu essa aproximação mais forte com a comunidade.

Já a EM Hugo Pinheiros Soares, também da cidade, que atua com rádio, vídeo e história em quadrinhos, desenvolveu matérias sobre o “Dia D” no Posto de Saúde, ofertas de estabelecimentos comerciais do bairro e cobertura da apresentação de números artísticos nas praças da cidade. Já em Recife (PE), a EM Doutor Antonio Correia, que trabalha com jornal e história em quadrinhos, envolveu os alunos numa pesquisa sobre ofertas de emprego disponíveis na comunidade.

Na temática “cidadania”, o Centro Educacional Berenice Martins, também na edição do jornal de setembro/outubro de 2010, decidiu discutir a problemática da violência entre os alunos:

Violência quando pedimos o fim da Violência nós temos que ser os primeiros a abraçar essa causa, não incentivar com que as pessoas briguem aglomerando-se para assistir uma briga que foi marcada fora da escola. Dessa forma você está incentivando a violência, ou melhor, você está contribuindo, portanto diga não à violência, converse!, Resolva seu problema no diálogo, seja inteligente.¹³⁶

Já a Rádio Escola "Rádio Mania", da EMEIF Mozart Pinho¹³⁷, de Fortaleza (CE), ganhou dois prêmios a partir da produção dos alunos nesta temática. Em 2011, os jovens prepararam um programa especial chamado “IPTU, você sabe o que é?”, que rendeu aos alunos o 5º Prêmio da Secretaria Municipal de Finanças (SEFIN)¹³⁸ na categoria Comunicação Popular. A escola recebeu, em dezembro de 2011, uma premiação no valor de R\$ 3 mil. Os alunos superaram o trabalho da Rádio Comunitária Pedra FM, que ficou em segundo lugar. Já em 2012, contando com novos alunos participantes, alguns com apenas oito anos de idade, da 3ª a 5ª séries, a Rádio conquistou o 2º lugar no 6º Prêmio SEFIN na categoria Comunicação Popular. Para este ano o programa produzido teve como tema "Tributos: uma lição de cidadania".

A repercussão dos prêmios trouxe visibilidade à Rádio Mania, que foi, inclusive, um dos projetos abordados por uma matéria – “Rádio na escola: No ar, os alunos!” – preparada pela Revista Gestão Escolar, edição Dezembro 2012¹³⁹, sobre o desempenho das rádios escolares pelo Brasil.

Assim como “cidadania”, o tema Saúde também é o quarto mais citado pelas escolas, com materiais a respeito de higiene, prevenção à gripe, alimentação saudável, entre outras. E, por fim, o quinto assunto mais debatido nos veículos de comunicação nas escolas, refere-se ao cotidiano dos jovens, como namoro e relacionamentos e uso de drogas entre adolescentes e suas consequências.

¹³⁶ Matéria copiada na íntegra do material. Foi mantido o texto original, mesmo contendo erros ortográficos.

¹³⁷ Matérias sobre a rádio estão disponíveis no blog: <<http://emeifmozartpinto.blogspot.com.br/>>

¹³⁸ O Prêmio tem como objetivo discutir o orçamento público de forma transparente e promover a educação fiscal, para isso se apoia em três eixos temáticos: o estímulo à pesquisa nas áreas de finanças, tributação, auditoria, contabilidade, economia, direito e tecnologia da informação; o reconhecimento do trabalho dos jornalistas e comunicadores populares locais na abordagem das finanças públicas e o incentivo ao ensino da educação fiscal nas escolas da rede pública e privada. No total foram premiados 32 trabalhos sendo dez nas categorias monografia e artigo científico. Na área de imprensa foram premiadas três matérias de jornal impresso, uma de telejornalismo e três de Comunicação Alternativa e Popular. Na área escola, 15 trabalhos foram premiados. Disponível em: <<http://www.sefin.fortaleza.ce.gov.br/premiosefin>>

¹³⁹ A matéria está disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/radio-escola-ar-alunos-732919.shtml>>

6.12.2 - Os produtos elaborados pelos alunos nas atividades do macrocampo

Os textos, fotografias, ilustrações, entre outras produções, realizadas pelos alunos nas escolas participantes das oficinas do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, se transformam em produtos de comunicação.

Nas escolas pesquisadas que realizam as atividades de jornal, a maioria (45%) produz jornais impressos ou jornais murais (39%), conforme gráfico abaixo:

Gráfico 30 - Produtos produzidos nas oficinas de jornal

Segundo o levantamento, das 32 escolas que elaboram esses jornais, apenas uma conta com a publicação de textos também da comunidade ou parceiros locais. A maioria (44%) dos jornais traz apenas produções dos alunos que participam das atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” e 28% incorporam também produções de outros alunos da escola (vide gráfico 17 do Apêndice G).

De acordo com o levantamento (vide gráfico 18 do Apêndice G), os jornais têm uma periodicidade mensal (41%) ou bimestral (34%), com a publicação de, em sua maioria, menos de 500 exemplares (vide gráfico 19 do Apêndice G).

Apesar de não contarem com uma quantidade significativa de exemplares, em sua maioria, se observa um movimento das instituições escolares que desenvolvem atividades de jornal em buscar levar, gradativamente, as produções finalizadas para a comunidade local. Das 32 escolas que responderam ao questionário, 31% entregam os jornais não apenas para os alunos e professores, mas também para a comunidade local e 15% entregam para alunos, professores e familiares.

Em relação às produções de rádio, se observa a consistência das atividades realizadas pelas escolas nestas oficinas, tendo em vista que mais da metade das escolas pesquisadas (59%) conta com programas de rádio com notícias – conforme gráfico abaixo –, além de músicas, trazendo o caráter mais informativo e formativo para a rádio escolar.

Gráfico 31 - Produtos produzidos nas oficinas de rádio

Observa-se também que a rádio tem sido utilizada para dar voz e expressão aos alunos, sendo que a maior parte da produção (20%) é de recados dos alunos, seguido pelas notícias e depois a programação musical.

Gráfico 32 - Programação dos programas de rádios

Além disto, 77% dos programas são ao vivo (vide gráfico 20 do Apêndice G), permitindo uma maior interação dos alunos com os ouvintes, assim como novos aprendizados, tendo em vista o aumento de responsabilidade com o que está sendo produzido e transmitido, e a necessidade dos estudantes terem de lidar com situações adversas que possam surgir no momento da veiculação dos programas da rádio.

Já em relação à periodicidade, apesar de grande parte dos programas ser semanal (43%), há um esforço das escolas (38% delas), de fazer com que a rádio seja veiculada diariamente na escola, garantindo um engajamento maior dos alunos com este meio de comunicação (vide gráfico 21 do Apêndice G).

No caso da rádio, porém, apenas 6% das 51 escolas que fazem atividades nesta área, conseguem com que as produções cheguem à comunidade. A maioria ainda fica restrita ao ambiente escolar, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 33 - Locais em que os programas de rádio são veiculados

No entanto, algumas escolas estão conseguindo ir além e passam a levar sua programação de rádio, por exemplo, para outros lugares da comunidade. É o caso da EMEF Hugo Pinheiro Soares, de Belo Horizonte (MG), que criou a Rádio Pedal. Os alunos participantes das atividades de comunicação - do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental - produzem notícias diversas, gravam as produções e saem pelas ruas do bairro apresentando a rádio, que foi instalada num triciclo. A comunidade participa ativamente durante a passagem da Rádio Pedal, pois os moradores são convidados a dar entrevistas ao vivo e também oferecem seus serviços, divulgando na rádio. Os alunos falam ainda sobre eventos e acontecimentos do bairro e da cidade.

De acordo com os gestores da escola, já há um movimento da própria comunidade que solicita a participação da rádio nos diversos eventos do bairro e da Secretaria Municipal de Educação nas atividades da cidade.

Já a EMEIEF Monsenhor João Coutinho, de João Pessoa (PB), como comentado anteriormente neste capítulo, estabeleceu parceria com uma organização social local - Casa Pequeno Davi - e, quando há eventos realizados na entidade, os alunos têm a oportunidade de apresentar a rádio.

Em relação às oficinas de história em quadrinhos, poucas escolas pesquisadas – apenas três – desenvolviam atividades nesta área em 2011. Destas, duas afirmaram produzir revistas de história em quadrinhos e uma tirinha e revistas. Sobre a periodicidade da produção, uma não tinha definido, e as outras duas realizaram uma quinzenal e outra anual.

Já as escolas que promoveram oficinas de fotografia, três afirmaram veicular as fotos na escola por meio do jornal, mural, site etc. e uma também fez exposições das produções dos alunos.

E, as que realizaram oficinas de vídeo, a maioria (cinco escolas) promoveu somente exposições/mostras de vídeos e, as demais, realizaram Cineclubes (uma escola); vídeos veiculados no site da escola, canal do Youtube etc. (uma escola); e exposições vídeos veiculados no site da escola, canal do Youtube (uma escola).

Segundo os gestores locais do Mais Educação entrevistados, muitos dos produtos de comunicação produzidos são compartilhados pelas escolas via site/blog ou redes sociais das escolas ou em reuniões entre as escolas na Secretaria de Educação ou ainda em eventos semestrais de culminância das atividades, em que as escolas normalmente promovem apresentações de suas ações para a comunidade.

6.13 - A articulação comunitária

Tendo em vista que a educomunicação visa criar e fortalecer o ecossistema comunicativo no qual a escola está envolvida é importante olharmos também além dos muros da instituição escolar e chegarmos às comunidades nas quais as escolas estão localizadas. O Programa Mais Educação tem proposto às unidades escolares justamente uma aproximação mais forte com as comunidades nas quais estão inseridas.

Diante disto, procuramos levantar alguns questionamentos como: as atividades de comunicação que vêm sendo desenvolvidas pelas escolas neste macrocampo têm promovido aproximação entre escola e comunidade? A comunidade tem participado deste processo de comunicação comunitária? De que forma esta aproximação entre os alunos e a sua realidade

local ocorre?

A partir do levantamento, foi possível observar que parte das escolas, ao optar por este macrocampo, já estabelece uma relação direta com a possibilidade de colaboração da comunicação na aproximação com a comunidade local:

- *O aluno inserido na oficina de comunicação se sente participante e transformador da comunidade em que está inserido e busca assim se aperfeiçoar na leitura e escrita para produzir, cada vez mais, matérias de interesse dos seus ouvintes.* (Daniela Terra - diretora - EMEF Hugo Pinheiro Soares - Belo Horizonte)

- *Queremos ampliar nosso programa de comunicação e uso de mídia pelos alunos e comunidade e a rádio escolar será, sem dúvida, um grande elo nesta caminhada.* (Arnaldo Farchi - diretor - EE Samuel Wainer - São Paulo)

- *[As atividades] visam à construção de um espaço democrático e interativo na escola e seu entorno, contribuindo para prevenção da violência e integração das ações pedagógicas ao cotidiano da comunidade educativa.* (Maria Teresa Oliveira – diretora - EMEF Dr. João Augusto Breves - São Paulo)

- *Queremos promover interação entre os alunos e a comunidade.* (Adriana Passos Moreno - gestora - EE Profa. Ondina de Paula Ribeiro - Manaus)

Esta aproximação das escolas com a comunidade local, por meio das atividades de comunicação, ocorre, principalmente, por meio da produção de notícias sobre a comunidade, assim como pela realização de entrevistas para a produção dos materiais de comunicação. Há ainda um movimento de aproximação com os moradores do bairro, por meio da entrega de materiais de comunicação, como folhetos e cartazes, sobre temáticas relevantes e atuais, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 34 - Formas de interação das atividades de comunicação com a comunidade

Mas, se por um lado a comunidade se apresenta como fonte para a produção das notícias e tema das reportagens, não há uma participação direta dos demais moradores na produção dos veículos de comunicação.

6.14 - Sobre o título do macrocampo

Como apontado no capítulo 3 desta pesquisa, o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” recebeu esta nomenclatura apenas no ano de 2010, tendo em vista que era inicialmente determinado de “Educomunicação”. Questionados sobre a consistência da nova nomenclatura, todos os gestores locais do Mais Educação entrevistados avaliam como positiva a mudança, pois, desconheciam o termo “educomunicação”:

- *As escolas não entendiam. Os gestores ficavam confusos sobre o que abrangeeria este macrocampo, uma vez que o manual era disponibilizado depois do prazo da adesão ou durante o processo.* (Katia Cristina Deps Miguel - professora - Secretaria Estadual de Educação de São Paulo)

- *O termo educomunicação não ficava claro. Eles diziam: “O que é isso?” Porque o termo educomunicação ficava ligado à questão da educação e comunicação. Mas a educação já é comunicação.* (Wanda Mesquita - coordenadora estadual do PME - Pará)

- *Quando a gente apresentava o macrocampo “educomunicação” muitos falam: “O que é isto?”. E aí quando a gente abria as atividades é que eles entendiam.* (Maria Cristiany Medeiros - coordenadora estadual do PME - Amazonas)

Os gestores enfatizam que o nome atual do macrocampo é um termo mais comum na linguagem escolar ficando mais claro para as escolas a que se pretendem as atividades. Na

visão dos gestores, “Comunicação e Uso de Mídias” traz a proposta das mídias como instrumentos a serviço da educação, da formação:

- Acho que o termo “comunicação e uso de mídias” está mais específico. Ou seja, os veículos de mídia como instrumentos de veiculação dessa comunicação dentro da escola. (Wanda Mesquita - coordenadora estadual do PME - Pará)

- Quando fala comunicação e uso de mídias automaticamente já vem uma ideia pré-formulada dos elementos. São vários instrumentais que podem ser utilizados no processo de comunicação no ambiente escolar, no ambiente educacional. (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa)

- “Comunicação e mídias” fica mais claro para o professor saber de que ele vai ter as mídias, o vídeo, a câmera, a rádio etc. e vai poder estar utilizando isso. (Maria Cristiany Medeiros - coordenadora estadual do PME - Amazonas)

- “Comunicação e Uso de Mídias” descreve melhor a proposta das oficinas oferecidas pelo referido macrocampo, uma vez que o objetivo é promover o acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação. (Claudia Robledo de Souza - assessora técnica de educação integral - Nova Iguaçu)

- Os jovens e até mesmo as crianças têm rápido entendimento porque já vivenciam isso no dia a dia, mesmo em comunidades carentes já ouviram e viram alguém utilizar as mídias para obter as informações. Estamos apenas ampliando as oportunidades e vivências quando abrangemos nas escolas a utilização da rádio escolar, da TV e do jornal. (Christiane Moraes Rosa - assistente - Rio de Janeiro)

O que se percebe é uma falta de compreensão por parte dos gestores do que significa a educomunicação, assim como das orientações do próprio MEC, contidas no caderno pedagógico, em relação às propostas das atividades para este macrocampo.

O discurso é um tanto contraditório, pois neste caso os gestores restringem a comunicação apenas à questão instrumentalista, sendo que, quando foram questionados em relação aos objetivos das atividades, conseguiram ir além e pontuar os benefícios da comunicação para a formação de cidadãos críticos, participativos e protagonistas, características presentes na proposta da educomunicação.

Já as escolas, que vivenciam no dia a dia as atividades do macrocampo, demonstraram uma compreensão muito mais ampla sobre a proposta da educomunicação. Das 43 escolas que responderam ao questionamento: “Você sabe o que significa educomunicação, antigo nome, inclusive do macrocampo”, 41% disseram não saber por não ter recebido o caderno pedagógico.

No entanto, os 59% restantes que decidiram por responder ao questionamento – tanto os que receberam, quanto os que não receberam o caderno pedagógico –, apontaram que, para eles, educomunicação tinha relação direta com:

- Direito à informação
- Educação por meio da comunicação
- Acesso às ferramentas e ao uso adequado das tecnologias da informação para facilitar o processo ensino aprendizagem
- Ampliação da capacidade de expressão
- Desenvolvimento do senso crítico
- Desenvolvimento sociocultural dos estudantes
- Estabelecimento de uma comunicação eficiente e educada
- Interação entre comunicação e ações sociais que podem ser desenvolvidas em todos os ambientes
- Alternativa para a melhoria da qualidade da educação e da atuação docente
- Desenvolvimento da comunicação do aluno e entre eles
- Leitura crítica dos meios de comunicação

É interessante perceber que diversos valores presentes na proposta educomunicativa aparecem claramente nos depoimentos das escolas sobre o que é a educomunicação.

Entre aquelas que receberam o caderno pedagógico estas questões ficam ainda mais claras:

- Educomunicação é desenvolver com as crianças uma comunicação de forma ética, debatendo temas da atualidade, buscando a liberdade de expressão, mas com respeito às diferenças de opiniões. (Ioni Patricia da Silva Xavier – gestora - Escola Estadual Tereza de Jesus Azevedo de Vasconcelos Dias – Manaus)

- É o conjunto de atividades voltado para o conhecimento do uso dos meios de comunicação numa perspectiva de formação da pessoa/indivíduo e prática da cidadania. (Adriana Passos Moreno – gestora - Escola Estadual Profa. Ondina de Paula Ribeiro – Manaus)

Mas, esse entendimento também se faz presente em vários depoimentos das escolas, mesmo daquelas que não receberam o caderno. Ao fazermos uma análise sobre a forma como as atividades do macrocampo são desenvolvidas nestas escolas, percebe-se que os processos tiveram na sua essência a participação, o diálogo e o protagonismo, visando a construção de novas relações no ecossistema escolar.

A diretora do Colégio Estadual João Caribé, de Salvador (BA), Rosilane Maria Gomes de Jesus, por exemplo, descreveu que a “educomunicação visa a participação crítica do aluno na construção de seu conhecimento”. Quando olhamos a resposta apresentada no questionário em relação à metodologia das atividades, a escola apontou que o monitor dá liberdade aos alunos para definirem os produtos e os processos. E, quando perguntamos os resultados

obtidos (questão a ser detalhada no próximo item desta pesquisa), o que se destaca é: “melhoria na gestão dos fluxos de comunicação dentro da escola, ampliação do entendimento por parte da escola/professores/funcionários sobre a importância da participação dos alunos em atividades que garantam a sua livre expressão”.

Já em Fortaleza (CE), Luis Weber Sobral Gadelha, coordenador do Programa Mais Educação na EMEIF José Batista de Oliveira, que participa do macrocampo desde 2010, afirmou que a educomunicação é “a promoção de conteúdos educativos e significativos, desenvolvendo a troca de experiências, melhorando a prática da comunicação, leitura, produção textual, autonomia, o protagonismo juvenil e despertando a consciência crítica dos alunos”. E, ao levantarmos os benefícios desta prática, a escola apontou: participação; interesse; interação; socialização; desinibição; protagonismo.

A mesma compreensão se identifica na EM Profa. Leopoldina Machado Barbosa de Barros, de Nova Iguaçu (RJ). A escola apontou, inicialmente, os motivos pelas quais optou pelo macrocampo:

- Educação e comunicação são dois conceitos e duas esferas da vida social que são indissociáveis e intransponíveis. Dentro do ambiente escolar, pensando uma relação próspera e saudável, e com consequências para a vida, educação e comunicação devem dialogar, de maneira crítica, para alcançarmos os objetivos da educação. (Bárbara Cristina Martins Azevedo – coordenadora pedagógica)

E, quando questionada sobre o entendimento da educomunicação, a coordenadora continuou:

- A comunicação é fundamental no processo sócioeducativo, considerando o conceito de educomunicação. Os benefícios de tal empreendimento escolar é ampliar o potencial expressivo dos alunos, estabelecer um diálogo profícuo entre as partes que compõem a comunidade escolar, difundir cultura e conhecimento, além de manter a comunidade escolar a par das notícias de seu interesse.

Também de Nova Iguaçu (RJ), a Escola Municipal Barão de Tinguá demonstrou o conhecimento sobre o significado do que se pretende a educomunicação: “Práticas que estimulem a interação, o diálogo, a construção coletiva do conhecimento utilizando variedade de recursos”. Antes do Mais Educação, inclusive, a escola já desenvolvia projetos de comunicação, intitulado ‘Construindo o conhecimento’, que envolvia toda a unidade escolar. Segundo a coordenadora pedagógica Estela Maria de Carvalho, a escola contava com um jornal mural, além de correio afetivo, por exemplo, que visava ampliar e fortalecer a comunicação entre direção, equipe pedagógica, docentes, discentes, pais dos alunos, entre outros.

Percebe-se, assim, por parte das escolas, uma valorização aos diversos benefícios do processo educacional, muito mais do que a comunicação simplesmente como tecnologia. Isto se confirma nas respostas apresentadas pelas escolas na pergunta feita no questionário aplicado (*“O conceito da educação traz uma série de direcionamentos para as práticas de comunicação na escola. Diante disso, assinale aqueles que vêm sendo trabalhados neste macrocampo na sua escola”*).

No gráfico, o que foi mais apontado pelas escolas foi justamente “o diálogo e as novas relações na comunidade escolar”, ficando por último, inclusive, a “produção midiática dos alunos”.

Gráfico 35 - Características da educação nas atividades de comunicação na escola

6.15 - O processo de avaliação do PME

A avaliação é uma das etapas de uma política pública. Segundo Arretche (2001, p.36), a avaliação das políticas e programas deveria ser destinada a influenciar sua reformulação, seja durante sua implementação, seja posteriormente.

Costa e Castanhar (2003)¹⁴⁰ complementam ainda esta ideia ao afirmarem que a avaliação sistemática, contínua e eficaz dos programas governamentais pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor

¹⁴⁰ COSTA, Frederico Lustosa da, e CASTANHAR, José Cezar Castanhar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. FGV, 2003. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6509/5093>

utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz.

No campo da educação ela ganha relevância ainda maior, tendo em vista que a realidade complexa do Brasil. Por isto, segundo Pestana (2001), o planejamento e a avaliação tornam-se extremamente necessários, tendo em vista que as instituições públicas, de maneira geral, não sabem de que alternativas dispõem para sair de onde estão e chegar ao objetivo pretendido.

Mas avaliar só para constatar uma realidade não é avaliar, é medir, é levantar dados. E dados são úteis quando se convertem em informações, ou seja, significam uma qualificação que permite o diagnóstico de uma dada situação e a orientação da ação, trazendo, assim, a possibilidade de correção de deficiências, por meio da eliminação ou modificação de processos ou produtos indesejáveis. (PESTANA, 2001, p.62)

Diante disto, procuramos levantar no Programa Mais Educação¹⁴¹ como se dá a avaliação das ações realizadas nas cidades, a fim de identificar também questões específicas do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.

6.15.1 - Sobre a avaliação promovida pelas secretarias nas cidades pesquisadas

A partir dos relatos dos gestores entrevistados para a pesquisa, identificamos que em todas as cidades o que se realiza é um acompanhamento de processos. Segundo Costa e Castanhar (2003), essa modalidade de avaliação investiga de forma sistemática o desenvolvimento de programas sociais com o propósito de: medir a cobertura do programa social; estabelecer o grau em que está alcançando a população beneficiária; e, principalmente, acompanhar seus processos internos. Este último item, inclusive, é o que se torna mais evidente nos municípios pesquisados.

Em todos os municípios, as escolas participantes do Mais Educação encaminham relatórios - mensais (Belo Horizonte), semestrais (Fortaleza e João Pessoa), anuais (Belém, Nova Iguaçu e Recife) ou periódicos/sem data específica apontada (Salvador) - para a Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, dependendo da rede das quais fazem parte:

¹⁴¹ O MEC produziu uma única pesquisa intitulada “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, desenvolvida por um grupo de universidades públicas federais - UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); UFPR (Universidade Federal do Paraná); UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais); e UnB (Universidade de Brasília). A construção da pesquisa teve sua origem em dezembro de 2007, quando foi realizado, em Brasília, o Seminário “Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos”, promovido pelo MEC. O estudo teve duas etapas: uma fase quantitativa e uma qualitativa. O principal objetivo foi identificar e apresentar um panorama nacional de experiências de aumento da jornada escolar. Especificamente sobre o Programa Mais Educação foi produzida, em dezembro de 2012, uma nota técnica a fim de identificar os resultados do IDEB das escolas públicas que desenvolveram o programa no ano de 2011.

- *A escola tem obrigação de passar o relatório pontuando vários aspectos, desde a questão pedagógica, infraestrutura, de alimentação, dos encontros de formação, termina sendo uma avaliação geral do módulo.* (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa)

- *Existe na rede um relatório de acompanhamento que é distribuído às Unidades de Ensino, para que os gestores possam avaliar seu trabalho e a partir disto modificar o que for necessário e/ou solicitar à secretaria que realize as devidas alterações. A avaliação se dá em forma de observação do comportamento e melhoria no aproveitamento escolar.* (Claudia Robledo de Souza - assessora técnica de educação integral - Nova Iguaçu)

Apenas a cidade de Belo Horizonte (MG) passou por uma avaliação externa, realizada pela Fundação Itaú Social, em dois momentos. Foi realizada uma avaliação de impacto no início do programa, voltada especificamente para questão da aprendizagem (Português e Matemática) e outra apresentada em 2011.

Estes relatórios se apresentam mais como relatos das ações desenvolvidas do que um instrumento para avaliação e intervenção por parte das Secretarias de Educação.

Em Salvador (BA), por exemplo, fica claro na fala da gestora do Mais Educação a falta de indicadores que possam ser atribuídos a esta avaliação:

- *As escolas enviam os relatórios de prestação de contas para as diretorias de ensino e elas mandam para a Secretaria e nós encaminhamos para o MEC. Mas é mais a parte de prestação de contas mesmo. Não temos esse instrumento consolidado, mas a gente tem nos encontros um espaço para o relato de experiências exitosas e temos relatos muito bons.* (Ana Araújo de Vasconcelos - técnica da coordenação de ensino fundamental - Bahia)

O mesmo é percebido em Belém (PA), Manaus (AM), João Pessoa (PB), Nova Iguaçu (RJ) e Recife:

- *A gente está tentando agora fazer esse monitoramento mais sistemático porque até outubro de 2011 eu estava praticamente só. Mas já conseguimos montar uma equipe e esses técnicos vão fazer esse acompanhamento mais de perto. Estamos criando um instrumento de avaliação e acompanhamento para que a gente possa ver a evolução destas atividades dentro das escolas. Ainda não definimos os indicadores, pois estamos construindo.* (Wanda Mesquita - coordenadora estadual do PME - Pará)

- *A avaliação quantitativa não fazemos. A gente tem de fazer uma análise comparativa, a partir de anos anteriores, destes índices de evasão, de repetência, mas isto ainda não foi feito ainda pela coordenação, para verificar o impacto desta ação. A avaliação é mais empírica. Mas, é uma ideia que a gente está construindo.* (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa)

- *Na última reunião que fizemos introduzimos um questionário de avaliação, para verificar as dificuldades e as atividades mais prazerosas. Mas ainda não temos os resultados.* (Maria Cristiany Medeiros - coordenadora estadual do PME - Amazonas)

- *No final do ano as escolas mandam um relatório com CD em imagens. A gente está fazendo um vídeo com a sistematização das atividades, tem muita coisa boa. Durante o ano a gente não tem monitoramento. Em 2011, utilizamos um instrumento de visitas, mas não gosto de chamar de monitoramento. Agora, a gente está pensando em um instrumento de avaliação. O GT de*

Formação está pensando nisto. E urge isto, pois a gente sabe que precisa ter este resultado para ser mostrado. (Maria Silvia Julião - coordenadora municipal do PME - Recife)

- Ainda estamos com alguns entraves com relação ao total funcionamento da Rádio Escolar, sendo assim as experiências que conhecemos estão detalhadas apenas em fotos e relatos dos coordenadores e de alguns alunos, pois ainda não conseguimos acompanhar de perto as atividades realizadas. (Claudia Robledo de Souza - assessora técnica de educação integral - Nova Iguaçu)

Ou seja, não foi possível verificar em nenhuma cidade uma avaliação específica para identificar impactos ou resultados das atividades do programa. A avaliação passa mais pela percepção dos técnicos das Secretarias, a partir das visitas às escolas, assim como nos encontros semestrais ou anuais para apresentações das atividades realizadas pelas escolas de toda a rede, o que foi possível verificar em todas as cidades estudadas:

- Quando fazemos reuniões com os gestores das escolas, deixamos espaço para debates e eles trazem algumas questões que estão incomodando. Fazemos então a nossa avaliação, do que é preciso melhorar. Saímos dali sempre com demandas. (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa)

- Em apresentações nas escolas, visitas, em eventos, com relatórios, em apresentações nos canais da MultiRio e no Rioeduca. Quando tudo isso é realizado com sucesso é revertido no aumento do índice de desenvolvimento e desempenho dos alunos. (Lucinda Lima de Faria - assessora - Rio de Janeiro)

Apenas a cidade de São Paulo (SP) apontou que as ações são avaliadas a partir de relatórios periódicos pelas escolas e visitas técnicas indicando quais aspectos são avaliados, como: projeto político-pedagógico planejado e executado, capacidade pedagógica dos monitores, resultado pedagógico das atividades na sala de aula, convivência humanitária, violência, entre outros que interfiram no desempenho escolar.

O município foi o único também que apontou o que é avaliado em relação especificamente ao macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. De acordo com Katia Cristina Deps Miguel, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, é verificada: “a capacidade de desenvolver uma ideia, dar forma, criar um projeto e finalizá-lo e o uso adequado da tecnologia da informação, ou seja, desenvolvimento das habilidades cognitivas, instrumento de apoio nas atividades escolares, interdisciplinaridade, formando novos talentos, entre outras”.

Nas escolas participantes desta pesquisa, a maioria (86%) indicou que a avaliação é processual, elaborada durante a realização do processo de formação (vide gráfico 22 do Apêndice G).

Nessas avaliações realizadas pelas escolas, elas apontaram que são observados os seguintes indicadores relacionados ao macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”:

Gráfico 36 - Indicadores de comunicação nas avaliações

O indicador “participação” dos alunos foi o mais citado pelas escolas – 24 vezes – o que demonstra a preocupação em garantir que as atividades sejam de fato interessantes para estes. Aparecem ainda indicadores referentes ao “desenvolvimento da leitura e escrita”, que confirma o objetivo das escolas em promover esta inter-relação com as atividades do currículo, principalmente às relacionadas à Língua Portuguesa, além de indicadores voltados a diagnosticar “comportamentos, atitudes, interação com a escola”, que são indicadores extremamente importantes de serem observados nas práticas educomunicativas.

É interessante perceber que indicadores relacionados ao “uso das mídias” e as “produções dos alunos” apresentaram poucas indicações nas escolas, o que pode demonstrar uma preocupação maior com o processo das atividades do que com o resultado final de conhecimento apenas da tecnologia proposta.

No entanto, percebe-se um descompasso entre as falas dos gestores locais e das escolas. Parece não haver um direcionamento claro por parte das Secretarias e, assim, cada escola acaba por adotar uma maneira de avaliar, com seus próprios indicadores.

Percebe-se que não há, de uma maneira geral, um cuidado nestas cidades em se criar avaliações periódicas com indicadores e divulgar estas informações à sociedade. Nos sites das

Secretarias não há qualquer informação a respeito e, ao serem solicitados os relatórios que elas indicavam que as escolas realizavam, nenhuma disponibilizou os dados.

Como lembra Lobo (2001), a administração pública no Brasil, à semelhança de outros países latino-americanos, não desenvolveu ao longo do tempo a cultura da avaliação da efetividade do gasto público, especialmente no que tange aos programas sociais. “Encontram-se disponíveis, quando muito, esquemas formais de controle físico-financeiro, no mais das vezes utilizados para cobrança de prestação de contas sobre transferências de recursos financeiros” (p.75). Ou seja, o acompanhamento tem sido feito para cumprir com determinações burocráticas e/ou legais, emanadas dos órgãos de controle.

Esta postura do Estado, como enfatiza Arretche (2001), prejudica a possibilidade dos cidadãos acompanharem o desenvolvimento das políticas e poderem incidir sobre elas:

A produção e divulgação das avaliações disponibilizam instrumentos que capacitam o eleitorado a exercer o princípio democrático de controle sobre a eficiência da ação dos governos: a ideia de que “desperdiçar recursos públicos (dinheiro que é do contribuinte) é eleitoralmente negativo”. Neste sentido, a produção e divulgação de avaliações rigorosas, tecnicamente bem feitas, permitem o exercício de um importante direito democrático: o controle sobre as ações de governo. (ARRETCHE, 2001, p.37)

Com isto, boas experiências e práticas que podem estar sendo desenvolvidas e alcançando bons resultados acabam por não serem divulgados e nem compartilhados com a sociedade.

6.16 - Os resultados gerados pelo macrocampo

Neste item não pretendemos fazer uma avaliação dos resultados ou impactos alcançados pelas atividades do Programa, mas sim, apontar os resultados levantados pelas próprias escolas a partir da observação junto aos seus alunos envolvidos especificamente no macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, já que grande parte afirmou realizar avaliações de processo.

Tendo em vista que a maioria das escolas apontou que a participação dos estudantes é um indicador importante de ser observado nas atividades de comunicação, as escolas foram questionadas em que grau os estudantes têm se envolvido nas ações propostas pelos monitores.

De acordo com o gráfico abaixo, os alunos têm demonstrado muito interesse em participar das atividades de comunicação, se envolvendo ativamente nas iniciativas realizadas nas escolas.

Gráfico 37 - Participação dos alunos nas atividades de comunicação

Segundo a avaliação das escolas – conforme gráfico abaixo –, o principal fator que têm despertado o interesse dos alunos para essas atividades é a possibilidade de utilizar e manusear os equipamentos, seguido da oportunidade de poder participar de atividades que permitam uma maior expressão por parte dos alunos.

Gráfico 38 - Motivações para a participação dos alunos nas atividades

Apesar de ser uma avaliação das escolas e não dos alunos envolvidos – talvez a resposta pudesse ter sido outra – este apontamento é apenas o reflexo de um fenômeno atual. As crianças e adolescentes lidam 24 horas por dia com diferentes mídias¹⁴² e, a possibilidade de fazer isto no ambiente escolar, com certeza é fator de motivação para o envolvimento nas atividades.

Quando questionadas se é possível verificar uma melhoria no nível de aprendizagem dos alunos que participam das atividades de comunicação, 92% das escolas pesquisadas afirmaram que “sim”. E isto se reflete, de acordo com as instituições escolares, nos seguintes aspectos:

- Desenvolvimento da expressão oral e escrita
- Melhoria no nível de escrita e leitura dos alunos
- Maior interesse pela leitura
- Melhor aproveitamento dos conteúdos
- Melhoria na valorização da escola
- Melhoria no relacionamento com os demais alunos
- Maior integração com professores, coordenadores e direção
- Maior desenvolvimento de atividades culturais e artísticas
- Maior participação/envolvimento/interesse dos alunos nas atividades da escola
- Maior participação em sala de aula
- Maior interesse para o aprendizado
- Mais autonomia
- Mais responsabilidade
- Diminuição na timidez
- Mudança de comportamento
- Desenvolvimento da habilidade de escuta
- Vocabulário mais fluente
- Maior interesse pela educação
- Ampliação do repertório cultural

É interessante observar que, apesar do questionamento ter sido relacionado em relação “à aprendizagem”, as respostas extrapolaram a questão mais instrumental e técnica de

¹⁴² De acordo com uma pesquisa encomendada pela McAfee junto à empresa TNS, divulgada em 2010, oito em cada dez jovens, entre 13 e 17 anos, utilizam as redes sociais. Segundo o relatório, 63% dos entrevistados compartilham suas fotos na web; 57% compartilham vídeos; 37% postam em blogs e fóruns de discussão; 31% mantêm conversas com desconhecidos por meio de chat; e 5% transmitem informações sobre onde vivem e dos locais que costumam frequentar por meio de redes de geolocalização. A pesquisa revelou ainda que 71% destes jovens atualizam seus perfis com frequência.

“geração de conhecimentos referente a um determinado conteúdo”, para aspectos de comportamento e relacionamento: participação, melhoria nas relações etc.

Estes são aspectos centrais num processo educomunicativo, como aponta Soares (2011, p.17). A comunicação presente neste ecossistema (a escola), sendo ela essencialmente dialógica e participativa, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui, essencialmente, para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação:

- *O aluno inserido na oficina de comunicação se sente participante e transformador da comunidade em que está inserida.* (Daniela Terra – professora comunitária - Escola Municipal Hugo Pinheiro Soares – Belo Horizonte)

- *A oficina de vídeo possibilita ver, ouvir e experimentar um mundo novo, consequentemente ampliando a visão de mundo dos alunos.* (Bárbara Cristina Martins Azevedo – coordenadora político-pedagógica - EM Profª Leopoldina Machado Barbosa de Barros – Nova Iguaçu)

- *Os alunos têm interagido mais com os professores e a coordenação geral da escola buscando aprofundar suas vivências com o espaço escolar.* (Arnaldo Farchi – diretor - EE Samuel Wainer – São Paulo)

- *A própria forma de conduta dos alunos dentro da escola já é uma melhora. O interesse deles em buscar diversas mídias, lendo, discutindo, colocando suas ideias etc.* (Fátima Barros – diretora - Escola Municipal Suíça – Rio de Janeiro)

- *Na capacidade de concentração e responsabilidades para com os trabalhos propostos. Tenho relatos dos próprios professores de que eles melhoraram seu comportamento, melhoraram a responsabilidade e dedicação.* (Wanessa Karla de Souza – professora comunitária - EMEF Darcy Ribeiro - João Pessoa)

- *Por meio do microfone vimos que alunos antes tímidos desenvolviam habilidades de comunicação melhorando sua autoestima.* (Silvana Lúcia Matias – diretora - Escola Municipal Sobral Pinto – Belo Horizonte)

- *Os alunos estão mais organizados, atentos e buscando mais informações.* (Bárbara Cristina Martins Azevedo – coordenadora político-pedagógica - EM Profª Leopoldina Machado Barbosa De Barros - Nova Iguaçu)

- *A produção textual e a linguagem oral melhoraram significativamente, além da participação e da visão crítica.* (Fernando Gomes Silva – professor - Escola Estadual De Ensino Fundamental e Médio Pinto Marques – Belém)

- *Através do desenvolvimento das atividades da rádio escola percebemos que os alunos vão se interessando mais pela leitura, aumentando sua participação e aprendendo a interpretar mais os textos visto que são feitas atividades para criação dos programas: a. Crianças que tinham dificuldades de falar, hoje conseguem criar e apresentar seus próprios textos e programas; b. Alunos que terminaram o ensino fundamental I, retornaram como monitores auxiliares dos monitores; c. Relatos dos pais falando da melhoria de seus filhos nos estudos, passando a fazer*

suas tarefas sozinhas, com mais autonomia. (Luis Weber Sobral Gadelha – coordenador do Mais Educação - EMEIF José Batista de Oliveira – Fortaleza)

- Os envolvidos no programa passaram a ser mais críticos em assuntos do cotidiano. (Irene Silva de Sousa Silva – presidente da APMC - Escola Estadual Maria Madalena Santana De Lima – Manaus)

- Demonstraram interesse em ler jornal e assistir a reportagens sobre vários assuntos. (Maria de Jesus Atanásio da Silva Macena - gestora - Centro Educacional Berenice Martins – Manaus)

- Penso que no mundo de informação em que vivemos se faz necessário uma comunicação ética, compreensão da influência da comunicação de massa no cotidiano das pessoas. Na escola especificamente verificamos essencialmente o aumento da autoestima das crianças e o desenvolvimento da expressão. (Ioni Patricia da Silva Xavier – gestora - Escola Estadual Tereza de Jesus Azevedo de Vasconcelos Dias – Manaus)

Estes resultados também se confirmam no momento que as escolas apontam uma relação direta entre o desenvolvimento das atividades de comunicação e a ampliação do entendimento por parte da escola/professores/funcionários sobre a importância da participação dos alunos em atividades que garantam a sua livre expressão.

Gráfico 39 - Resultados das atividades de comunicação

Para a ANDI (2005, p.27), na prática dos fenômenos sociais, essa participação representa o reconhecimento dos adolescentes e jovens como coautores dos processos de

transformação. É uma perspectiva que rompe paradigmas, pois passa a entendê-los como sujeitos, não como seres passivos.

Seria assim uma forma de educação para a cidadania com a criação de acontecimentos, onde o jovem ocupa uma posição de centralidade. A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (adotada pela Resolução n.º L. 44 XLIV da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990) estabelece dois importantes preceitos para quem quer educar para a cidadania: o direito de crianças e adolescentes terem sua opinião levada em conta nas questões que lhes digam respeito; e a adoção do conceito de autonomia progressiva. Para Gomes da Costa (2000) a passagem do adolescente por experiências de participação ativa e autônoma é fator importante de estruturação de seu mundo interior e isso, com o tempo, passa a se refletir na relação com seus pares e com o mundo adulto.

Portanto, se esta participação acontece no ambiente da escola, espaço consolidado para a aprendizagem e para o desenvolvimento, os adolescentes e jovens têm a possibilidade de colaborar em questões centrais da educação.

Trata-se de um resultado positivo que tem, inclusive, extrapolado o âmbito escolar. O desenvolvimento de atividades de comunicação pode revelar alunos com grande talento comunicativo.

- Estamos relevando grandes talentos na área da comunicação. Agora, quando perguntamos: O que você vai querer ser? Você vai se formar em quê? E eles dizem: “Eu quero me formar em jornalismo porque eu estou fascinada”. Já estamos começando a ver isto nas escolas. O objetivo do Mais Educação não é formar técnico, jornalista etc., mas é justamente descobrir essas potencialidades que esses alunos têm. (Wanda Mesquita - coordenadora estadual do PME - Pará)

- Os maiores problemas não só de Nova Iguaçu, mas acredito que da maioria das redes de ensino, são a indisciplina e a evasão escolar, principalmente nas Unidades com 2º segmento. Pude observar que a E.M. Márcio Caulino Soares tem conseguido resgatar alguns jovens e até mesmo despertar o interesse para o lado profissional com relação às oficinas de rádio. (Claudia Robledo de Souza - assessora técnica de educação integral - Nova Iguaçu)

6.17 - Os desafios para a implementação do macrocampo

Barrett (2004) afirma que, na medida em que se passou a valorizar o olhar para efetividade das políticas, bem como para avaliação das mesmas, começou-se a perceber que alguns fatores levavam o processo de implementação a ter falhas. Esses fatores foram estudados por diversos autores. Como destaca Lotta (2010), esses autores - Pressman e Wildavsky (1973), Gunn (1978), Sabatier e Mazmanian (1979), entre outros - chegaram, basicamente, às seguintes questões:

- Existe falta de clareza nos objetivos das políticas públicas que leva a interpretações diferentes na ação;
- Muitos atores e agências são envolvidos na implementação, o que causa problemas de coordenação e comunicação;
- Os valores inter e intraorganizacionais e as diferenças de interesses entre atores e agências geram diferentes motivações para implementação; e
- A relativa autonomia das agências de implementação limita o controle administrativo.

Como não poderia deixar de ser, o Programa Mais Educação, por ser um programa complexo, enfrenta diversos desafios para a sua implementação. Como já vimos, a política é definida pelo governo federal, mas executada pelos Estados e municípios e implementada com muita autonomia pelas próprias escolas. Com isto, algumas questões iniciais do *police cycle* – como a definição e o desenho da política – têm dificultado a implementação eficiente e eficaz da política pública na ponta, o que poderá se refletir, inclusive, nos resultados esperados.

Na avaliação das escolas participantes da pesquisa, há alguns desafios específicos enfrentados no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. O principal deles – como se apresenta no gráfico abaixo – é a dificuldade em encontrar monitores com bons conhecimentos sobre comunicação, algo já apontado anteriormente, quando a questão foi a seleção dos monitores.

Gráfico 40 - Dificuldades para a realização das atividades de comunicação

Tendo em vista a decisão do governo federal em estabelecer apenas uma ajuda de custo para os monitores, e não uma bolsa-auxílio ou salários, muitas escolas, principalmente as situadas em municípios com poucas universidades, como vimos anteriormente, não encontram estudantes ou profissionais dispostos a desenvolverem as atividades do macrocampo:

- *Uma dificuldade é falta de monitor. Isso é muito visível. Às vezes as escolas não acham a pessoa adequada para estar trabalhando. E às vezes deixam de desenvolver atividades por conta disso. Esse é o principal desafio que a gente tem aqui. Temos poucos universitários que querem trabalhar com o tema e, no entorno das escolas, não tem pessoas com essa experiência acumulada por menor que ela seja, pois precisa ter um saber para poder atuar especificamente com comunicação.* (Lília Tupiná Fernandes - coordenadora PME - Belo Horizonte)

- *A SME tem investido em formação de professores como forma de consolidar essa atividade no cotidiano escolar devido à falta de monitores por conta do baixo ressarcimento* (Flávia Gois - coordenadora municipal do PME - Fortaleza)

- *Falta monitor com as competências necessárias para estar trabalhando.* (Maria Silvia Julião - coordenadora municipal do PME - Recife)

- *Na implementação do programa tivemos dificuldades em encontrar outros profissionais especializados e espaços educativos, além dos disponíveis.* (Christiane Moraes Rosa - assistente - Rio de Janeiro)

- *É muito difícil encontrar dentro das universidades monitores de comunicação. Eles não atendem ao chamado. Agora as escolas têm ido em busca dos técnicos, mas precisam adaptar para a educação.* (Maria Cristiany Medeiros - coordenadora estadual do PME - Amazonas)

A segunda dificuldade mais citada pelas escolas é a falta de um espaço adequado para as atividades. A grande parte das escolas continua utilizando a sala de aula (25%), a sala de informática (22%) ou o pátio (21%) para as atividades (vide gráfico 23 do Apêndice G).

Apenas 4% contam com uma sala multimídia ou estúdio de rádio, por exemplo, para o desenvolvimento das ações. Isto porque, atualmente, o Programa Mais Educação não direciona recursos para as escolas na questão da infraestrutura para as atividades. Com isto, 50% das escolas afirmaram que tiveram de fazer adaptações na escola para desenvolver as atividades de comunicação, como reformas, construção de um estúdio para a rádio, improvisado no laboratório de ciências, construção/adaptação de uma sala de aula ou ampliação da biblioteca e a sala de informática:

- Mesmo uma escola que tenha a mínima infraestrutura se torna pequena. Tem que fazer diálogo com a comunidade. A comunidade tem um potencial e é preciso que a escola faça este trabalho. (Maria Sílvia Julião - coordenadora municipal do PME - Recife)

Desta forma, muitas acabam por desenvolver atividades em parcerias com outros locais, conforme apontado no item referente às redes locais de parcerias, neste mesmo capítulo. Algumas escolas afirmaram que desenvolvem atividades de comunicação em espaços como: praças e campos do entorno da escola; igrejas; ONGs, posto de saúde; rádios comunitárias; e jornais da cidade.

O terceiro aspecto diz respeito ao atraso ou não envio dos materiais do macrocampo o que, para muitas escolas, causou enorme descontentamento junto aos alunos:

- Muitas escolas relataram que estava muito difícil desenvolver as atividades sem o material e que, por isto, queriam trocar a atividade. (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa)

Aparecem ainda como questões centrais não apenas a falta de equipamentos, mas de materiais complementares. Como apontamos anteriormente, grande parte das escolas não recebeu o caderno pedagógico do macrocampo, fazendo com que elas tenham que desenvolver suas próprias propostas, sem uma orientação mais clara a seguir.

6.18 - As sugestões de melhoria para o macrocampo

As sugestões para a implementação do Mais Educação e, mais especificamente, do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” nas cidades, estão relacionadas diretamente com as dificuldades vivenciadas pelas Secretarias e escolas para a realização das atividades do macrocampo, apontadas no item acima da pesquisa.

Gestores municipais e estaduais de educação, assim como os gestores escolares, solicitam ações em quatro frentes: a. Capacitação de equipe; b. Equipamentos e ferramentas

pedagógicas para a prática; c. Planejamento e procedimentos adequados; d. Recursos adequados. Os principais pontos elencados pelas escolas pesquisadas foram:

Gráfico 41 - Sugestões para o macrocampo Comunicação e Uso de Mídias

Há uma preocupação clara com o apoio de quem está na ponta, ou seja, dos monitores que estão diariamente atuando junto aos alunos. A partir de uma remuneração mais adequada, assim como uma formação continuada para estes agentes, escolas e secretarias acreditam que será possível identificar mais facilmente pessoas interessadas em atuar no macrocampo e a desenvolver melhor as atividades de comunicação.

A solicitação de infraestrutura e também de materiais pedagógicos se apresentam também como questões centrais para garantir o desenvolvimento adequado das atividades do macrocampo.

Os kits encaminhados para as atividades, com os equipamentos, por exemplo, parecem não ser adequados a todas as realidades e características das unidades. Faltam materiais simples como fios, extensões, fiações, baterias recarregáveis etc., que muitas escolas não têm como adquirir. E, mais do que isto, falta orientação de como instalá-los. Muitas escolas reclamam que falta apoio técnico em como utilizar os equipamentos, que não é oferecido pelas secretarias, e que não há recursos do MEC disponibilizados para tal implantação nas escolas.

Muitas ações poderiam ser desenvolvidas, na avaliação das escolas, mas falta flexibilidade no uso dos recursos para que isto aconteça. A EMEIF Raimundo de Sousa Manguiera, de Fortaleza (CE), por exemplo, gostaria de ampliar a rádio para as salas de aulas, mas faltam caixas acústicas pequenas para isto. Ou ainda, a Escola Municipal Doutor Antonio Correia, de Recife (PE), que gostaria de inovar e imprimir seus jornais em tamanho A3 e não consegue, pois este equipamento não é disponibilizado no kit e não há recursos para a compra de outros materiais.

Já a EMEIF Dom Helder Câmara, também de Fortaleza (CE), gostaria que fosse possível adquirir microfones sem fio e uma ilha móvel, assim, seria possível realizar intervenções ao vivo na comunidade para ser transmitida para a rádio.

Percebe-se uma preocupação em indicar caminhos para a otimização de recursos tanto do MEC, quanto da própria secretaria, aproveitando os conhecimentos e investimentos já realizados:

- *Primeiro que o kit chegue nas datas iniciais da oficina e em quantidade proporcional ao número de alunos.* (Maria Geusiner de Oliveira Lima – diretora - EEFM Mario Hugo Cidrack do Vale – Fortaleza)

- *Seria interessante mandar dinheiro (custeio) para fazer manutenção nos aparelhos, pois nossa escola fica próxima à praia e tem muito maresia (salitre).* (Maria Ana do Nascimento Barbosa – coordenadora - EMEIF Professora Consuelo Amora - Fortaleza)

- *Nossa sugestão é que em vez do kit o MEC poderia dispor da verba, para que a escola pudesse instalar um sistema de som em todos os ambientes e fazer adaptações para criar uma sala para geração dos programas da rádio e desenvolvimento dos trabalhos, além de computador e acesso à internet para divulgação dos trabalhos nas redes sociais com programação feita pelos alunos.* (Raimundo José Pereira Barbosa – gestor escolar - Escola Estadual Milburgues Bezerra de Araújo – Manaus)

- *Uma [sugestão] é a formação para toda a equipe pedagógica da escola e monitores para compreender melhor o processo de desenvolvimento da atividade do macrocampo de Comunicação e Uso de Mídias.* (Erleane Ferreira de Oliveira – gestora - Escola Estadual Professora Diana Pinheiro – Manaus)

- *O ideal seria que as escolas tivessem mais flexibilidade para comprar o que precisam para o kit do macrocampo, tendo em vista que muitas já participaram em anos anteriores e não precisam mais de determinado item. Isto facilitaria muito diante da diversidade de escolas que temos.* (Lilia Tupinã Fernandes - coordenadora municipal do Programa Mais Educação - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte)

- *Temos aqui no município a TV Cidade, ligada à Secretaria de Educação. Seria interessante se tivéssemos um apoio para evidenciar mais este trabalho realizado nas escolas ou até mesmo criar um programa de orientações. A TV poderia dar um suporte aos monitores e gestores, promovendo ciclo de debates, mesa redonda com especialistas da área, rodas de conversa entre monitores e especialistas, entre outras ações.* (Adriana Maia - coordenadora municipal do PME - João Pessoa)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Elevar a qualidade da educação, superar o modelo de transmissão e incorporar a participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem, supõe um árduo trabalho que não se reduz à incorporação da tecnologia. É um desafio para a escola, mas também para os educadores, os pais e a sociedade em geral, construir novos conceitos e desenvolver novas práticas”
(Roberto Aparici, 2010)

Diversos questionamentos nortearam esta pesquisa ao longo de meses intensos de trabalho. A partir de dezenas de conversas, entrevistas e análise de dados e informações, procuramos tentar compreender *se e de que forma* a educomunicação se insere e se desenvolve num programa complexo de política pública, como o Programa Mais Educação. Mapeamos processos, identificamos características, analisamos o ciclo desta política pública, enfim, procuramos encontrar respostas às dúvidas e a curiosidade de pesquisadores que somos.

Partimos do pressuposto de que diante da interdisciplinaridade da proposta da educação integral, da inserção da tecnologia em sala de aula e da possibilidade de integrar ao currículo atividades que envolvam a participação dos jovens, diversas oportunidades são lançadas para que a comunicação, suas linguagens e tecnologias sejam incorporadas de fato como parte do processo educativo e pedagógico e não apenas como um simples conjunto de ferramentas a serviço do desempenho exclusiva do professor. (SOARES, 2011)

Diante disso, propusemos quatro hipóteses para a nossa pesquisa. A primeira teve como proposta analisar se o Programa Mais Educação pode ser um indutor da inserção da educomunicação na educação formal como política pública. Percebemos, ao longo deste trabalho, que nossa hipótese foi confirmada. A partir da leitura e análise dos documentos, manuais e cadernos pedagógicos que compõe o Mais Educação, identificamos que o programa tem características e princípios que abrem espaços para uma nova educação que a sociedade tanto tem solicitado, estando em acordo com os propósitos da educomunicação.

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 que norteiam o conceito de educomunicação.

O Texto de Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral enfatiza a importância dessa gestão da comunicação no ecossistema comunicativo, trazendo uma fala de Arroyo (2002), que diz que é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa

rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros, criando, inclusive, um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da área de educação, professores, gestores de áreas afins e outros parceiros, para troca de informações, acompanhamento, dentre outras demandas. Isso tudo implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma educação integral.

O Programa Mais Educação desponta, assim, como um espaço aberto para um diálogo mais próximo entre as práticas educacionais e a educação formal.

O programa se torna também um espaço promissor para a disseminação da educação na educação formal pelo seu alcance. A partir de novas análises realizadas pela pesquisa, foi possível constatar que o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” continuou a se desenvolver nos anos seguintes ao trabalho de campo deste estudo.

Em 2012, por exemplo, 6.527 escolas, localizadas em 1.821 cidades pelo país, desenvolveram cerca de 7.690 atividades de comunicação, beneficiando mais de 1.159.821 milhão de alunos. Falamos de contingente extremamente expressivo de crianças, adolescentes e jovens exercendo o seu direito à comunicação.

Trata-se de uma oportunidade de se levar a educação a uma escala que jamais seria possível apenas com o desenvolvimento de projetos no âmbito da educação informal ou não-formal.

E, em 2013, a educação chega ainda a mais escolas e cidades pelo Brasil. Isso porque, além das 32.268 escolas já participantes do Mais Educação, mais 15 mil escolas¹⁴³ são atendidas no programa neste ano, permitindo que todas as cidades brasileiras tenham escolas com o Mais Educação. Além disso, a meta do programa para 2014 é atender 60 mil unidades escolares em todos os Estados do país.

Também tínhamos como segunda hipótese verificar se o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” colabora com a mudança da visão tecnicista da comunicação no ambiente escolar, influenciando práticas mais dialógicas e participativas, toda vez que é assumido a partir da perspectiva da educação.

A pesquisa realizada mostrou, mais uma vez, que há no programa um ambiente mais oportuno para que a comunicação seja assumida como componente do processo pedagógico e

¹⁴³ Foram escolhidas para fazer a adesão instituições de ensino que tenham a maioria dos alunos atendida pelo programa Bolsa-Família, do governo federal, bem como unidades com Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) maior que 3.5 pontos e menor que 4.6 nos anos iniciais; 3.9 e 4.6 pontos nos anos finais do ensino fundamental. Também foram contempladas para adesão todas as escolas com menos de 3.5 pontos no IDEB.

não apenas como ferramenta à disposição de disciplinas. O caderno pedagógico do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” faz essa opção. Ao longo das 70 páginas que compõem o texto do caderno é possível identificar 16 citações da palavra educomunicação, assim como seis da expressão “processos educ comunicativos” e mais seis de “práticas educ comunicativas”. Logo na abertura, o material destaca que a produção de mídias escolares, a qual se apoia o macrocampo, é uma proposta pedagógica situada no campo do Direito à Comunicação, porque permite que crianças, adolescentes e jovens tenham acesso aos meios de produção, podendo divulgar informações e pontos de vista, dentro de um processo educativo orientado para a autonomia.

Citando o artigo “Caminhos da Educomunicação”, do Prof. Ismar de Oliveira Soares, em que apresenta as diversas áreas de intervenção da educomunicação, o caderno pedagógico do macrocampo enfatiza que as atividades devem ser tratadas, 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”.

Além do material pedagógico, essa hipótese de confirma a partir das entrevistas realizadas junto aos dez gestores públicos, assim como na sistematização dos questionários respondidos pelas 67 escolas. Na análise, observamos que duas questões centrais orientam a escolha das cidades pelas atividades de comunicação, sendo que, uma delas, é a metodologia diferenciada das atividades de comunicação. Em relação a esse aspecto, os gestores enfatizaram os seguintes diferenciais: possibilidade dos alunos se expressarem; interdisciplinaridade das atividades; interação na comunidade escolar e com a comunidade do entorno; disseminação e promoção da paz no ambiente escolar; fortalecimento da cultura local, por meio das músicas e informações transmitidas; e possibilidade de disseminação das ações realizadas na escola.

A maioria das escolas pesquisadas (75%) reconheceu também que as atividades de comunicação se diferenciam das atividades da grade curricular, devido à: 1. metodologia; 2. diversidade de temas e os conteúdos que podem ser trabalhados; e 3. participação dos alunos.

E ressaltaram a motivação para a inserção destas atividades no projeto político pedagógico: 1. as atividades de comunicação oferecem subsídios pedagógicos e oportunizam aos alunos a interação com novas linguagens; 2. as atividades integram os alunos aos conhecimentos específicos do dia a dia e até mesmo no social; 3. as atividades de comunicação favorecem a aproximação com a comunidade escolar e ao redor da escola; e 4. as atividades de comunicação incentivam a formação crítica dos alunos.

Na pesquisa, as escolas foram questionadas também sobre o entendimento a respeito da palavra “educomunicação” e de suas práticas. Das 43 escolas que responderam a esse questionamento, 59% enfatizaram características centrais da educomunicação, como direito à informação, educação por meio da comunicação, acesso às ferramentas e ao uso adequado das tecnologias da informação para facilitar o processo ensino aprendizagem, ampliação da capacidade de expressão, desenvolvimento do senso crítico, leitura crítica dos meios de comunicação, entre outras.

A análise sobre a forma como as atividades do macrocampo são desenvolvidas nestas escolas que demonstraram um conhecimento sobre o significado do conceito da educomunicação, apontaram para processos formativos que têm na sua essência a participação, o diálogo e o protagonismo, visando à construção de novas relações no ecossistema escolar.

Além disso, as 67 escolas apontaram como resultado das atividades de comunicação a ampliação do entendimento por parte da escola/professores/funcionários sobre a importância da participação dos alunos em atividades que garantam a sua livre expressão, um dos objetivos centrais da educomunicação. Ou seja, quando as escolas se deparam e compreendem o que se pretende a educomunicação, a visão tecnicista da mídia na escola pode ser alterada.

E, por fim, duas outras hipóteses que nortearam nosso trabalho buscaram identificar se os possíveis fracassos da promoção da educomunicação no ambiente escolar podem ser atribuídos aos processos complexos de definição, implementação e avaliação das políticas públicas, assim como igualmente atribuídos a resistências de setores do ambiente educacional à adoção do conceito no âmbito das políticas públicas.

É importante enfatizar que os resultados de sucesso ou fracasso de uma política pública não dependem de planos anteriores, e sim, do processo de implementação. Essa perspectiva vê a política pública como flexível e apta a se adaptar a possíveis contingências e alterações, e são justamente esses fatores que levam aos diferentes resultados possíveis. (MAJONE, 1995)

O que se percebe é que a complexidade de implementação dessa política pública num país como o Brasil, com suas especificidades regionais, assim como as orientações filosóficas e pedagógicas dos diversos atores locais envolvidos, podem sim prejudicar os resultados finais de desenvolvimento da prática educacional no ambiente escolar.

Há um descompasso e um problema de gestão de comunicação entre o Ministério da Educação e as cidades implementadoras das ações. Verificou-se na pesquisa que, apesar do material pedagógico do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” ser embasado e orientar as práticas nas escolas na perspectiva da educomunicação, os agentes

implementadores da política na ponta – coordenadores, professores comunitários e monitores – ainda não recebem formação e orientação adequada sobre os princípios da educomunicação.

Dos dez gestores entrevistados, apenas metade apontaram conhecer o caderno pedagógico do macrocampo e 93% das escolas pesquisadas não receberam o material impresso ou o acessaram via site do MEC. Os depoimentos dos gestores revelaram também uma dificuldade das Secretarias em saber de que forma esse material está sendo utilizado pelas escolas.

Outro aspecto importante da implementação das ações deste macrocampo é contar com monitores preparados para desenvolver as atividades nas escolas, conhecendo a metodologia das práticas educomunicativas. No entanto, este tem sido o principal desafio apontado pelas unidades escolares participantes da pesquisa: 57% das instituições escolares enfrentam problemas para encontrar estudantes e/ou profissionais para este macrocampo.

Trata-se, portanto, de uma forma de implementação que traz riscos para que a educomunicação seja de fato incorporada nas práticas do macrocampo. Sem a orientação adequada para a implementação dessa política pública o desenvolvimento das atividades podem se reduzir a instrumentalização das mídias, com atividades de caráter tecnicista, apenas para cumprir oficinas no contraturno, não levando em consideração aspectos centrais do processo educomunicativo, como a participação juvenil.

Já em relação às resistências de setores do ambiente educacional sobre a adoção do conceito, percebeu-se que, como grande parte dos municípios analisados já contava com projetos anteriores ou em andamento numa perspectiva da prática educomunicativa, não foi possível identificar uma reação do ambiente educacional contrária à adoção do conceito no âmbito das políticas públicas. No entanto, o fato do nome do macrocampo enfatizar “uso de mídias” também pode reduzir o que se pretende como atividades nesta área.

Isso ficou evidente nas entrevistas com os gestores públicos. Quando questionados sobre a consistência da nomenclatura atual do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” ao invés de “Educomunicação”, os dez gestores entrevistados avaliaram como positiva a mudança. Para eles, o termo atual é mais comum na linguagem escolar ficando mais claro para as escolas.

Frente a esse universo pesquisado o que percebemos é que, se a intenção for garantir que a educomunicação – enquanto teias de relações (ecossistemas) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas – seja incorporada na educação formal, será preciso disposição, compreensão e vontade política dos diversos atores sociais envolvidos neste processo. A construção desse novo “ecossistema”, a qual se pretende a educomunicação, exige uma maior

clareza do conceito por parte dos gestores públicos e das escolas, assim como um planejamento adequado, acompanhamento e avaliação das ações.

Assim, compreender como essa política está sendo implementada, quais seus processos e gargalos, é um ponto inicial para pensar em novas práticas, que possam de fato permitir que todas as escolas que optaram pelo macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” vivenciem a educomunicação na sua essência, ou seja, aquela que cria oportunidades para crianças e jovens exercitarem a autonomia, a responsabilidade, a criticidade, a criatividade, a flexibilidade do pensamento, a capacidade de organizar informação e de expressar-se por meio de diferentes linguagens e suportes, estimulando o espírito de cooperação e de trabalho em grupo.

Nessa perspectiva educ comunicativa, as atividades de comunicação se apresentam como possibilidade de criação de novos significados aos espaços, tempos e oportunidades de aprendizagem, busca essa do Programa Mais Educação em vistas à promoção de uma educação integral, em tempo integral.

Acreditamos, assim, que a nossa pesquisa oferece contribuição tanto ao campo da educomunicação, por ter mapeado sua inserção na educação formal numa importante e atual política pública, assim como para os estudos da educação integral, ao observarmos e analisarmos de que forma o Programa Mais Educação vem sendo implementado no país.

Consideramos também que não esgotamos todas as análises possíveis de serem realizadas frente a esse objeto de estudo. Abrem-se ainda possibilidades para novas pesquisas nesta área. A partir dos dados que obtivemos na nossa pesquisa, outros olhares poderão ser estabelecidos junto aos diferentes atores envolvidos na implementação desta política pública. Estudos poderão ser realizados para verificar de que forma os monitores desenvolvem suas ações junto às escolas, identificando detalhadamente a metodologia educ comunicativa implementada. Há ainda oportunidades para pesquisas junto aos próprios alunos que participam das atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, a fim de analisar com mais profundidade os impactos que essa metodologia educ comunicativa pode ter no seu processo de formação e visão crítica do mundo.

Acreditamos também que pesquisas posteriores poderão analisar contextos diferenciados, optando por estudar outras cidades¹⁴⁴, tendo em vista que esta política pública

¹⁴⁴ Durante o Seminário Educação Integral: Crer e fazer, promovido pelo Unicef e a Fundação Itaú Social, nos dias 2 e 3 de abril de 2013, foi lançado o livro “Percurso da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade”, em que apresenta algumas experiências e aprendizados de programas de educação integral em 20 municípios brasileiros. Atividades de comunicação são citadas apenas nas cidades de Pirai (RJ), Mesquita (RJ) e Maracanã (CE). Disponível em:

poderia ter contornos diferenciados caso outros município viessem a ser analisados. Isso porque a diversidade de contextos de implementação pode fazer com que uma mesma regulamentação produza resultados inteiramente diversos em realidades diferentes.

Aprender com os resultados alcançados por outras realidades ou até mesmo por políticas anteriores (*policy learning*) é importante, mas nunca será possível aplicar a política da mesma forma. Ela sempre precisará ser adaptada.

PROPOSIÇÕES

Acreditamos que a Universidade tem um papel essencial de colaborar com o aprimoramento dos processos da sociedade, colocando-se a serviço para o desenvolvimento de análises, assim com de proposição de novos caminhos a serem seguidos por projetos e, neste caso, pelas políticas públicas.

Por isto, a partir dos aprendizados gerados por esta pesquisa, procuramos ir além da análise e traçar também algumas recomendações que poderão ser incorporadas ao Programa Mais Educação, visando garantir resultados mais efetivos para a inserção da educomunicação num programa complexo de política pública.

1. Criação de indicadores para avaliação

Averiguar e acompanhar *como* e *a que tipo* de educação básica os brasileiros estão tendo acesso é essencial, se considerarmos que esta é condição para a formação de um indivíduo cada vez mais participativo e a possibilidade de melhoria do nível de vida da população.

Por isso, é preciso avaliar. E, neste caso, é preciso criar indicadores específicos sobre os macrocampos – no nosso caso o de “Comunicação e Uso de Mídias” –, para verificarmos os impactos que esta política pública de fomento à educação integral está gerando nos estudantes participantes das atividades.

Há alguns modelos que já estão sendo criados. No entanto, isto tem ocorrido em pequenos espaços de educação não-formal. Ou seja, o reconhecimento da educomunicação, por meio de políticas públicas, e sua inserção nos espaços de educação formal, indicam a necessidade de se propor novas formas de avaliação e de construção de indicadores, que consigam apontar, por exemplo, a incorporação de noções de democracia e o exercício do direito à liberdade de expressão.

É essencial ressaltar que, tendo em vista o caráter participativo e dialógico das intervenções educacionais, será preciso pensar em indicadores para uma avaliação contínua e permanente e não apenas de produtos elaborados. A elaboração deste instrumento e sua aplicação será útil para a melhoria dos processos, assim como para a identificação das boas práticas na área e dos resultados atingidos.

No Programa Nas Ondas do Rádio, em São Paulo (SP), por exemplo – apresentado no capítulo 3 desta pesquisa –, a equipe de assessoria trabalhou na elaboração e proposição de um modelo de avaliação¹⁴⁵ que atenda, ao mesmo tempo, as necessidades da rede e os

¹⁴⁵ LOURENÇO, Silene de Araujo Gomes. Educomunicação e Políticas Públicas: construindo um modelo de avaliação em espaços de educação formal. Trabalho apresentado no I Colóquio de Professores, Pesquisadores e

princípios da educomunicação. O instrumento criado pelo grupo (vide anexo B) tem priorizado a avaliação participativa. Portanto, recomenda-se que o instrumento seja respondido coletivamente. O instrumento levanta questões como, por exemplo: Tenho melhorado minha capacidade de expressão, isto é, estou me comunicando melhor dentro e fora da escola? Tenho participado mais das atividades coletivas e tomado iniciativas dentro dos grupos?

Esse pode ser um instrumento interessante a ser adotado pelas cidades que realizam atividades de comunicação, fazendo as devidas adequações à realidade do Programa Mais Educação.

Outro indicador relevante para se estabelecer uma relação com o Mais Educação é o próprio IDEB. A Diretoria de Currículos e Educação Integral, do MEC, lançou em dezembro de 2012¹⁴⁶ uma nota técnica sobre o assunto. No estudo, foram selecionadas as médias de três grupos de escolas - as do programa em que todos os alunos estudam em tempo integral; todas as escolas vinculadas ao programa; e as escolas públicas do Brasil.

A partir daí, foi feita a comparação da evolução do rendimento, por grupo, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática nas edições da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011. Segundo o estudo, as escolas participantes do programa, com todos os estudantes matriculados no regime de tempo integral, apresentaram evolução significativa de desempenho na Prova Brasil – base para o IDEB.

Decidimos por prosseguir na análise do MEC e realizamos uma avaliação em relação às escolas que participaram desta pesquisa e os seus resultados no IDEB de 2011. Segundo nossa análise, das 51 escolas que desenvolviam atividades de comunicação para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 64,70% tiveram aumento no IDEB; 7,85% não tiveram média; 7,85% se mantiveram iguais e 19,60% caíram.

Já entre as 41 escolas que promoviam atividades para os estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental, 48,80% tiveram aumento no IDEB; 29,30% caíram, 4,90% se mantiveram iguais e 17% não tiveram média para o índice.

Há alguns casos interessantes de saltos significativos no IDEB entre as escolas participantes deste estudo. A EMEIEF Prof. Anibal Moura, de João Pessoa (PB), por exemplo, que desenvolve atividades no macrocampo de “Comunicação e Uso de Mídias”

Estudantes de Comunicação, painel intitulado “Educomunicação na Sociedade Civil e nas Políticas Públicas”, durante o XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Sessão das Atividades Paralelas das Sociedades Científicas.

¹⁴⁶ Análise das escolas disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18137:-escolas-com-tempo-integral-tem-forte-evolucao-no-desempenho&catid=379:educacao-integral>

desde 2008, passou do valor 3.5 para o valor 5.1 no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Um salto similar pode ser observado também na EM Alice Couto, de Nova Iguaçu (RJ), que participa do macrocampo desde 2009, e passou de 3.7 para 5.1 no Ensino Fundamental 1.

Sabemos das limitações em se estabelecer uma relação direta entre *causa* – por exemplo, participação da escola em determinados macrocampos – e *efeito* – aumento no IDEB da escola. Porém, esse olhar pode ser interessante como ponto de partida para uma análise, em segundo momento, mais detalhada e profunda a fim de verificar quais os caminhos traçados pelas unidades escolares para conseguirem avançar na melhoria da qualidade da educação.

Na avaliação de uma política pública de educomunicação é preciso garantir um equilíbrio entre o aspecto qualitativo e o quantitativo, com o cuidado da avaliação não se ater apenas ao aspecto econômico da política, ou seja, avaliar para verificar formas de também diminuir custos.

2. Formação periódica e participativa para todos os atores envolvidos no Programa

Garantir a formação contínua e periódica de todos os atores envolvidos na implementação do Programa Mais Educação – coordenadores estaduais, coordenadores municipais, diretores, coordenadores nas escolas, professores comunitários e monitores – é ponto central para que as diretrizes da educomunicação sejam de fato incorporadas ao processo político-pedagógico das escolas.

Atualmente, o programa conta com algumas ferramentas de interface entre o Ministério da Educação¹⁴⁷ e parte destes atores para orientação e troca de experiências, como Seminários de Educação Integral, realizados em Brasília, assim como Encontros de Coordenadores do Mais Educação.

Nesses espaços já consolidados – no encontro realizado com coordenadores em dezembro de 2012, por exemplo, participaram mais de 600 pessoas – poderiam ser realizadas oficinas formativas sobre os princípios do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, a

¹⁴⁷ Há também uma página não oficial do Programa Mais Educação na rede social Facebook, criada em setembro de 2011. Até a metade do mês de julho de 2013, mais de 4200 pessoas tinham “curtido” a página. De acordo com os organizadores do espaço, a proposta é compartilhar experiências no Programa pelo país. A página traz fotos e exemplos de atividades que vem sendo desenvolvidas nas escolas. Mas, há também monitores que postam perguntas e solicitam orientação, como a de Aline Lacerda, postada em abril de 2012: “*Se alguém conseguir me dar uma luz...minha escola está completamente perdida neste programa pois não recebemos nenhuma orientação e instrução e estamos penando p tentar fazer o negocio acontecer! Ano passado - 2011 - escolhemos as atividades no SIMEC, recebemos a verba em meados de outubro e materiais do hip hop no final do ano, ou seja, somente agora, em 2012, estamos começando as oficinas escolhidas em 2011. No entanto já esta aberto para escolhas de atividades 2012 c/ prazo até amanhã...estas novas oficinas escolhidas agora devem acontecer em 2013? socorro!!*”. A página pode ser acessada em: <<http://www.facebook.com/pages/Programa-Mais-Educa%C3%A7%C3%A3o/163877270365080>>.

partir da perspectiva da educomunicação, apresentando o próprio caderno pedagógico adotado pelo programa, além de outros materiais de apoio, assim como boas práticas e resultados alcançados por projetos.

Para ampliar o alcance desta formação presencial, outro espaço que poderia ser utilizado para as capacitações é o ambiente virtual do MEC com as *websconferências*. Apesar de ser uma prática comum no Programa Mais Educação¹⁴⁸, até o momento foram abordados aspectos e temáticas mais gerais sobre o programa, como “a política de educação integral, por meio do Programa Mais Educação e o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa; a importância do Censo Escolar para a política de Educação Integral; Programa Dinheiro Direto na Escola; a implantação e sustentabilidade do Programa Mais Educação; o programa e as escolas com maioria de alunos do Bolsa Família, entre outros”.

Por meio das *webconferências* seria possível oferecer formação aos monitores do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, algo que ainda não ocorre via MEC.

Inclusive, a EAD (educação a distância) pode ser uma grande aliada do Ministério da Educação para garantir escala nestas formações, chegando aos atores da ponta não apenas orientações sobre o programa, mas cursos de capacitação a respeito de temáticas diversas.

É possível aproveitar materiais e recursos já existentes, como os do curso Mídias na Educação¹⁴⁹, um programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os professores da Educação Básica.

O programa foi concebido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), em parceria com secretarias de educação e universidades públicas – responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos e pela seleção e capacitação de tutores. Atualmente está entre os programas da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Universidade Aberta do Brasil (Capes/UAB)¹⁵⁰.

Entre os objetivos do programa estão: destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; incorporar programas da antiga Secretária de Educação a Distância (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived), das instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político-

¹⁴⁸ Até o mês de maio de 2013 – última publicação no site do MEC -, já haviam sido realizadas 39ª videoconferências sobre o programa.

¹⁴⁹ Disponível em: <<http://blog.midiaseducacao.com>>

¹⁵⁰ No Estado de São Paulo, o programa foi oferecido até 2013 por meio de uma parceria entre o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) e a Coordenação de Educação a Distância da Universidade Federal de Pernambuco (CEAD/UFPE).

pedagógico da escola e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias. Em 2013, o programa está na sua 4ª oferta.

Outro caminho possível é fomentar ainda mais os projetos de extensão que algumas universidades, como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)¹⁵¹, vêm desenvolvendo para formação de monitores ou engajando seus alunos de graduação e pós-graduação também no desenvolvimento de oficinas junto aos estudantes nas escolas participantes do Mais Educação¹⁵².

No caso da Universidade Federal do Ceará (UFCE), a opção foi estabelecer em 2012 uma articulação com a ONG Catavento Comunicação e Educação e as secretarias municipal e estadual de Educação do Estado para viabilizar o Projeto Ondas Cidadãs, com propostas de ações para serem executadas em torno do fortalecimento das rádios escolares do Mais Educação, em Fortaleza (CE)¹⁵³.

Por fim, outra oportunidade que pode ser fortalecida também neste âmbito da formação continuada dos profissionais envolvidos no Mais Educação é a parceria das próprias secretarias de educação ou das escolas com organizações não-governamentais com larga experiência na promoção de práticas educacionais.

Em 2013, por exemplo, a ONG Comunicação e Cultura passou a incentivar as escolas urbanas a optarem pela atividade “Tecnologias Educacionais” no macrocampo Comunicação e Uso de Mídias. Com isso, a escola pode utilizar o recurso recebido pelo Mais Educação para

¹⁵¹ A partir da iniciativa da Prof.Dr.Rosane Rosa, desde 2008 a universidade participa do Mais Educação. No início, por meio do Programa Educação Com¶ Mídia alunos de quatro cursos de graduação em Comunicação realizaram oficinas para as escolas. Em 2011, as formações continuaram por meio do Projeto "Educomunicação e Cidadania Comunicativa". Em 2012 com a renovação do projeto pela CAPES, a universidade passou a trabalhar com os professores com a proposta "Rádio Escola nas Trilhas da Educação". A universidade conta com uma diversidade de instituições parceiras, entre elas a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (RGS).

¹⁵² A partir da participação da pesquisadora no evento Educom Sul, em maio de 2012, na qual foi convidada a falar sobre os primeiros resultados deste estudo, a mesma foi procurada por outros pesquisadores para debater mais a respeito do assunto. Um resultado desta articulação foi a sensibilização para a criação do projeto “Práticas Educomunicativas na Educação Integral: adesão das escolas gaúchas ao macrocampo Comunicação e Uso de Mídias do Programa Federal Mais Educação”, elaborado pelo Departamento de Ciências da Comunicação do Centro de Educação Superior Norte da Universidade Federal de Santa Maria (RS), sob coordenação da Profa. Dra. Janaína Gomes. O projeto de pesquisa foi submetido ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). De acordo com a professora Caroline Casali, que tem atuado como pesquisadora nesta questão, o projeto está em andamento, apesar das dificuldades em ter acesso a dados oficiais sobre o programa.

¹⁵³ Foram definidos, pelas organizações participantes, quatro eixos de atuação para essas ações: 1) Qualificação das produções da rádio escolar; 2) Interação entre rádio escolar e comunidade; 3) Articulação das escolas que têm a rádio escolar como opção do Mais Educação; e 4) Ampliação da escuta das produções da rádio escolar. Dentro de cada eixo foram definidas suas ações específicas como promoção de oficinas de capacitação em rádio para professores e representantes dos estudantes para atuação como monitores da rádio escolar; produção de guia sonoro como material didático para utilização da rádio escolar; realização de rodas de conversas entre escola e comunidade para planejamento e avaliação da programação da rádio escolar; entre outras ações. O projeto prevê a capacitação de 324 professores.

impressão dos jornais escolares e também para a formação e acompanhamento de coordenadores e monitores, por meio da metodologia do Programa Jornal Escolar – Letramento, desenvolvida pela ONG há muitos anos e já aprovada pelo MEC¹⁵⁴.

3. Fomentar novos papéis entre os atores implementadores da política: o educador no Mais Educação

Atualmente há no Brasil dois cursos de graduação para a formação de educadores - a Licenciatura em Educação na Universidade de São Paulo (USP) e o Bacharelado de Educação na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Paraíba -, além de diversos cursos de pós-graduação e especializações na área, que buscam formar esse novo profissional.

Segundo Soares (2011, p.67), trata-se da formação de um profissional em condições de atuar em três diferentes âmbitos de ação: o magistério (o professor poderá assumir a docência de aspectos específicos dos conteúdos referentes à área de comunicação, suas tecnologias e linguagens), a consultoria (o consultor responderá por demandas de escolares, setores da administração pública e de organizações da sociedade civil no âmbito do planejamento e da implementação de projetos que necessitem conhecimentos específicos da inter-relação comunicação/tecnologias/educação) e a pesquisa (analista e sistematizador de experiências em educação).

No Mais Educação, há diversas oportunidades para a atuação deste profissional, que pode colaborar em diferentes frentes no programa.

A primeira delas é em relação à gestão da comunicação no ecossistema escolar, que exige a organização do trabalho coletivo e da articulação entre poder público, escola e comunidade.

A gestão comunicativa é voltada justamente para o planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos que se articulam no âmbito da comunicação/educação. Dela faz parte o planejamento das relações entre os professores e alunos, entre direção, corpo docente e aluno ou nas relações entre a escola e a comunidade onde está inserida. Há também o planejamento de ações voltadas à criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento do ensino, à implantação de projetos de educação frente aos meios de comunicação, à implementação do exercício artístico ou mesmo à disseminação das tecnologias num plano de ensino.

¹⁵⁴ As adesões das escolas ao Mais Educação em 2013 foram realizadas até o final de maio. Desta forma, até o mês de julho, não foi divulgado o resultado final das escolas aprovadas a desenvolver as atividades no ano.

No âmbito do Mais Educação, identificamos o “professor comunitário” como este gestor. Como apresentado no capítulo 2 desta pesquisa, o professor comunitário é responsável por coordenar as atividades do Mais Educação na escola e, entre suas atribuições, está: 1. Divulgar o Programa, com ações de mobilização; 2. Participar das reuniões, formações e eventos; 3. Participar das reuniões do comitê local; 4. Contribuir no mapeamento da comunidade e na identificação de parceiros locais; 5. Elaborar e executar o planejamento das atividades no âmbito da escola; 6. Planejar e realizar com a equipe ações que proporcionem a criação de vínculos da escola com a comunidade; 7. Orientar e auxiliar os monitores no preenchimento de formulários e na elaboração do plano de trabalho.

Como se percebe o trabalho do professor comunitário é de planejamento, articulação e mobilização dos diversos espaços e agentes educativos envolvidos na realização da educação integral. Para realizar esse papel, este professor comunitário precisa ter ou desenvolver habilidades de um articulador deste ecossistema escolar, o que acreditamos ser as características fundamentais de um educador.

Sendo assim, o educador poderia atuar como este professor comunitário, caso exista na escola essa função claramente definida ou, mesmo, poderia ser um consultor dos processos de gestão da comunicação para o programa.

Outra possibilidade de atuação do educador é o exercício da monitoria do Mais Educação. Ele poderá desenvolver atividades de comunicação não apenas no macrocampo atual de “Comunicação e Uso de Mídias”, mas poderá contribuir com conhecimentos e ferramentas para o desenvolvimento de projetos e iniciativas nos demais macrocampos, sempre a partir de uma perspectiva educadora¹⁵⁵.

Com isto, é possível que os princípios desta prática sejam garantidos nas atividades, gerando melhores resultados ao final do processo formativo.

E, por fim, o educador poderá, ainda, colaborar junto às Secretarias de Educação, assim como diretamente nas escolas, no desenvolvimento de estudos e avaliações. Nesta área de pesquisa, o profissional poderá criar parâmetros para a coleta e a sistematização de dados

¹⁵⁵ A organização não-governamental Viração Educomunicação decidiu desenvolver em 2013 justamente um programa para fortalecer as ações junto aos próprios alunos participantes do Programa Mais Educação. Para isso, criou o projeto “Mais Educomunicação”, com o apoio da Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadoras e Comunicadores (Renajoc). A proposta é a criação de 20 núcleos de educomunicação dentro de escolas públicas participantes do Mais Educação, com uma média de 10 adolescentes participantes. Estes adolescentes terão ao longo do ano encontros quinzenais, no contraturno escolar, onde participarão de formações em direito humano à comunicação, educomunicação e produção de conteúdos de comunicação a partir da perspectiva do adolescente e do jovem sobre suas realidades e comunidades. O projeto contou com apoio da pesquisadora e o material pedagógico do projeto traz, inclusive, parte de textos elaborados a partir de artigos escritos pela pesquisa para congressos a respeito da temática.

das práticas, garantindo a socialização das experiências e o estímulo que os bons projetos acabam criando para o conjunto dos interessados no novo campo.

A educação como um todo busca um novo perfil de profissional. E o educador poderá contribuir com conceitos, reflexão, experiências práticas e modelos estruturados.

As próprias Diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos, no Artigo 37, referente à educação integral, enfatiza, no parágrafo 4º, o direcionamento de recursos para a incorporação de profissionais com esse perfil para as ações: “os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola”.

O texto aponta a necessidade de contratação de especialistas com formação universitária e, em especial, com licenciatura voltada para a área específica da educação, a prestar serviços na escola renovada.

4. Reorganização dos macrocampos: educação como base da integralidade do currículo

De acordo com relatos dos gestores um dos grandes desafios da escola integral é o de deixar de “ser outra escola dentro da escola”. A falta de articulação com o restante da unidade escolar é ponto ressaltado e motivo de atenção para o Programa Mais Educação. Por isto, as atividades do programa devem, cada vez mais, estarem integradas ao projeto político-pedagógico das escolas e o currículo deve ser pensado de forma a garantir a integralidade da formação das crianças e adolescentes.

Para Jaqueline Moll, da Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC, responsável pelo Programa Mais Educação, o turno deve ser contínuo e organizado de maneira que todas as áreas estejam voltadas para a inserção das crianças no mundo. Ela acredita que a escola deve ter uma política emancipatória¹⁵⁶.

Para os anos posteriores a 2013, inclusive, o MEC propõe um redesenho do programa nas escolas urbanas. Segundo documento enviado às secretarias, essas mudanças respondem justamente ao desafio de superar a dicotomia entre turno e contra turno de modo que as

¹⁵⁶ Depoimento apresentado durante a sessão “Ampliação da jornada na perspectiva da Educação integral”, realizada em 15 de setembro de 2011, durante o Congresso Internacional “Educação: uma Agenda Urgente”. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18949/temos-de-repensar-as-relacoes-da-comunidade-com-a-escola/>>

atividades escolhidas sejam incorporadas nas práticas cotidianas dos professores e professoras.

Sendo assim, ao invés de dez macrocampos¹⁵⁷, o programa passou a ofertar às escolas urbanas os seguintes macrocampos: 1) Acompanhamento Pedagógico; 2) Comunicação e Uso de Mídias, 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 e 7) Promoção da Saúde. As atividades dos macrocampos que deixam de existir foram incorporadas aos atuais macrocampos.

Desta forma, o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” passa a contar com as seguintes atividades: ambiente de redes sociais; fotografia; histórias em quadrinhos; jornal escolar; rádio escolar; vídeo; robótica educacional e tecnologias educacionais. Percebe-se um movimento do MEC em aproximar áreas com propostas similares ou que se somam, como é o caso dos macrocampos Cultura Digital e de Comunicação e Uso de Mídias, que se uniram.

Uma orientação interessante neste sentido foi dada às escolas em relação às atividades dos macrocampos “Educação em Direitos Humanos” e “Promoção da Saúde”. Segundo o documento do MEC, em 2013, estas atividades, quando escolhidas, devem ser articuladas como temas transversais nas demais atividades selecionadas no programa, sobretudo nos macrocampos de “Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica” (ex. jornal, rádio escolar e etc.) e “Cultura, Artes e Educação Patrimonial” (ex. teatro, dança e etc.). A proposta, de acordo com o Ministério da Educação, é “estimular nos estudantes a reflexão e o diálogo sobre seus direitos e responsabilidades enquanto protagonistas de uma sociedade livre, pluralista e inclusiva, a partir do contexto escolar e social no qual estão inseridos”.

Diante destas mudanças, que já demonstram um novo passo dado pela coordenação do Mais Educação buscando articular o currículo, desponta um novo questionamento: Por que as atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” também não são transversais aos os demais macrocampos?

Como discutido no capítulo 3 desta pesquisa, os outros macrocampos do Mais Educação já traziam como parte de suas orientações a incorporação de práticas comunicativas. Sendo assim, abre-se uma oportunidade única para que novas práticas sejam fomentadas em todas as frentes de ação do Mais Educação. Isso porque a educomunicação promove conexões entre as práticas da escola e as mediações socioculturais que compõem o entorno comunicacional da

¹⁵⁷ Neste novo desenho a escola deverá optar pela atividade Orientação de Estudos e Leitura (obrigatória) – no macrocampo Acompanhamento Pedagógico - e mais três atividades correspondentes aos demais macrocampos. Caso a escola queira a 5ª atividade será obrigatoriamente a atividade: Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas.

escola. Ela permite que todos esses saberes que se dão pelo contato com a mídia fora da escola sejam inseridos e se estabeleça de fato um processo dialógico de ensino-aprendizagem.

Mas, podemos ir mais além: A educomunicação poderia ser a base de uma escola que se pretenda ser promotora de uma educação integral? Os princípios da educomunicação – participação, diálogo, protagonismo, expressão, gestão democrática etc. – são condições essenciais para uma educação emancipatória e emancipadora, propostas estas da educação integral. Falar em educomunicação é pensar num projeto que discute e pensa essencialmente o sentido da ação educativa em sua totalidade.

A educomunicação pode contribuir em três âmbitos específicos no ambiente escolar:

- a. No âmbito administrativo, voltado para a gestão das relações do espaço escolar – objetivando uma convivência que respeite as diferenças e que permita a comunidade construir a educação sob a perspectiva da comunicação dialógica – quanto para prover o sistema com os recursos e suportes técnicos que viabilizem os projetos da área.
- b. No âmbito disciplinar, que preveja a comunicação como conteúdo específico (disciplinas sobre temas da comunicação) ou como objeto de análise (educação para a recepção dos produtos da mídia), pressupondo a adoção de uma pedagogia da comunicação para garantir tratamento educacional ao desenvolvimento de toda a grade curricular.
- c. No âmbito transdisciplinar (para além e entre as disciplinas), favorecendo o uso dos recursos da comunicação nas múltiplas atividades didáticas da escola ou fora dela, através da pedagogia de projetos.

Ou seja, além de permitir o uso apropriado e democrático dos recursos da informação e da comunicação, essenciais para a comunidade escolar que pretenda trabalhar de forma compartilhada, a educomunicação estimula o trabalho colaborativo e possibilita a criação de canais de comunicação e expressão, promovendo o diálogo como forma de superar conflitos.

Assim, ao trabalhar a partir da perspectiva educacional, a escola poderia gerir este ecossistema comunicativo escolar de forma muito mais democrática e participativa, com o engajamento de alunos, professores, monitores etc. – na elaboração coletiva de um novo currículo que derruba os muros entre turno e contra turno e atue a partir de uma perspectiva inter e transdisciplinar.

Esse direcionamento vem ao encontro do que prevê as novas Diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, aprovadas em dezembro de 2010. O parecer da relatoria ressalta que: “As experiências das escolas que conseguem reverter o jogo e obter melhorias

significativas na qualidade do ensino seguem por caminhos bem variados, mas todas têm em comum um fato: é por meio de um projeto educativo democrático e compartilhado, em que os professores, a direção, os funcionários e a comunidade unem seus esforços e chegam mais perto da escola que desejam”.

A grande riqueza nessa nova proposta de ação está justamente num novo olhar sobre as crianças, adolescentes e jovens. Trata-se de colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo-o com um sujeito ativo e de direito. É garantir que as experiências sociais e as vivências sejam valorizadas e se incorporem aos currículos e às práticas educativas.

É preciso, assim, mudar o ponto de partida, não apenas dos conteúdos a aprender, mas sobretudo de reconhecimento dos processos de vida dos estudantes, a partir de propostas pedagógicas que não se estruturam em torno de áreas, disciplinas, competências nem de dimensões específicas da condição humana, mas que a base é a própria infância, adolescência e juventude não genéricas, mas concretas, contextualizada com que se trabalha.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

APARICI, Roberto. **Educomunicacion más allá del 2.0**. Barcelona: Gedisa, 2010.

ALVES, Patrícia Horta. **Educom.rádio: uma política pública em Educomunicação**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

ANDRADE, Rosa Maria Calaes de. **Interdisciplinaridade - Um novo paradigma curricular**. Disponível em:

<http://pessoal.utfpr.edu.br/sant/arquivos/INTERDISCIPLINARIDADE.doc>

ARRETCHE, Marta. **Uma Contribuição para Fazermos Avaliações Menos Ingênuas**. In: MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. IEE/PUCSP, São Paulo, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2011.

ASSOCIAÇÃO Cidade Escola Aprendiz. **Bairro-escola: passo a passo**. São Paulo.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica**. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARBERO, Jesús Martín. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

_____. **Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar**. In: Revista Reflexiones Académicas. n.12, p.45-57, Santiago: Universidad Diego Portales, 2000.

BASTOS, João Batista. **Gestão democrática**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

BERNET, Jaume Trilla. **Ciudades Educadoras: Bases Conceptuales**. In: **Ciudades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

BEVORT, E.; BELLONI, M. **Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas**. Revista Educação & Sociedade, 30(109), p.1081-1102, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>

BLASIS, Eloísa de. **Os habitantes fazem a diferença nos projetos municipais de educação**. São Paulo: Cadernos Cenpec, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna?** In: Revista Educação & Sociedade. Campinas; CEDES, ano XIX, n° 65, dez. 1998, pp. 143-162.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação.** In: Município e Educação. São Paulo: Cortez, 1993.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITHE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

BRAGA, Jose Luiz. **Aprendizagem versus Educação na Sociedade Mediatizada.** In: Anais do 10º Encontro Anual da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Brasília, 2001.

CANELA, Guilherme (org). **Políticas públicas sociais e os desafios para o jornalismo.** São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALIERE, A. M. **Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil.** In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação. A Linguagem em Movimento.** São Paulo: Editora Senac, 2004.

_____. **Palavras, meios de comunicação e educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Outras linguagens na escola.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Comunicação e educação: convergências educacionais.** In: Revista Comunicação, mídia e consumo. São Paulo, vol.7, n.19.p 67-85, 2010.

_____. **Comunicação e linguagem: diálogos, trânsitos e interditos.** In: Revista Matrizes, ano 2, n.1, segundo semestre de 2008.

CITELLI, Adilson Odai; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011.

CLINE, K. **Defining the implementation problem: organizational management versus cooperation.** Journal of Public Administration Research and Theory, vol.10, n.3, pg 51-572, 2000.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (org). **Educação brasileira e(m) tempo integral.** São Paulo: Vozes, 2002.

_____. **Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental.** In: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: Adolescência e Participação Democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador.** Belo Horizonte: Editora da Universidade, 2001.

ESCOLANO, Augustín Benito. **La invencion del tiempo escolar**. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina V. (org). O tempo da escola. Porto, Portugal: Profedições, 2008.

FARIA, Regina M. **Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências**. In: RICO, Elizabeth Melo (org). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Instituto de Estudos Especiais, 2001.

FARIA, L; SOUZA, S. **A Universidade necessária: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro**. In: Congresso Ibero-Americano de História da Educação, 6. Buenos Aires, Argentina, 2007.

FARIAS, C.A. **Idéias, conhecimentos e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol.18, nº 51, 2003.

FEILITZEN, Cecilia Von; BUCHT, Catharina. **Perspectivas sobre a criança e a mídia**. Brasília: UNESCO, SEDH/ Ministério da Justiça, 2002.

FILHO, Genésio Zeferino da Silva. **Educomunicação e sua metodologia: Um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

FRAGO, Antonio Viñao. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio**. VIII Jornada Estatales Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Murcia, 1996.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Augustín Benito. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREY, Klaus. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Revista Planejamento e Políticas Públicas, nº 21, junho de 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158>

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (org). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GRINSPUN. Mirian P.S. Zipping (org). **Educação tecnológica – desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

GUTIERREZ, F. Linguagem Total. **Uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.

HAM, C. e HILL. **O processo de elaboração de políticas públicas no Estado capitalista moderno**. Harvest, Nova Iorque, 1993. Campinas, tradução: Renato Amorim e Renato Dagnino.

HENZ, Celso Ilgo. **Cinco dimensões para (re) humanizar a educação**. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2011.

HOPENHAYN, Martin. **La enciclopedia vacía. Desafíos del aprendizaje en tiempo y espacio multimídia**. Revista Nómadas, n. 9, p.10-18, Bogotá, 1998.

KAPLÚN, M. **Processos educativos e canais de comunicação**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo: Moderna/ECA/USP, jan./abr. 1999, p.68-75.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Saeb 2001: novas perspectivas**. Brasília: Inep, 2002.

LIPSKY, M. **Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services**. New York: Russell Sage Foundation.

LOTTA, Gabriela. **Implementação de Políticas Públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos Burocratas de Nível de Rua no Programa Saúde da Família**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

LOURENÇO, Silene de Araújo Gomes. **Educomunicação e Políticas Públicas: construindo um modelo de avaliação em espaços de educação formal**. Trabalho apresentado no I Colóquio de Professores, Pesquisadores e Estudantes de Comunicação, Recife, 2011.

LIMA, Rafaela Pereira (org). **Mídias comunitárias, juventude e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMA, Sueli. **Caderno Rede de Saberes Mais Educação**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

MACHADO, Maria Aglaê de M. **Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais**. In: Gestão educacional: tendências e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999.

MAJONE, Giandomenico; WILDAVISKY, Aaron. **Implementation as Evolution**. In: THEODOULOU e CAHN. Public Policy: the essential readings. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, 1995.

MARQUES, E. **Notas críticas à literatura sobre Estado, políticas estatais e atores políticos**. In: Boletim Bibliográfico de Ciências Sociais, nº 43, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Integral / Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=817.

_____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/LP.zip

_____. **Gestão Intersectorial do Território.** Brasília: MEC, 2009.

_____. **Texto Referência para o Debate Nacional.** Brasília: MEC, 2009.

_____. **Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral.** Brasília: MEC, 2009.

_____. **Manual da Educação Integral – exercício de 2010.** Brasília: MEC, 2010.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada.** Brasília: MEC, 2011.

_____. **Caderno pedagógico do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”.** Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8209&Itemid=

MOGADORO, Claudia de Almeida. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta).** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

MOLL, Jaqueline (org). **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: Mec, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

_____. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2011.

MORAN, J. M. **Mudanças na Comunicação Pessoal.** São Paulo: Paulinas, 1998.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papyrus, 2000.

NERY, A. **Parecer sobre a Matriz Curricular de Língua Portuguesa.** 3. ed. mimeo Brasília: 2000.

OROZCO, Guilherme Gómez. **A televisão e as crianças.** In: Revista Comunicação & Educação, n.7, São Paulo: 1996.

PENTEADO, Heloisa Dupas (org). **Pedagogia da Comunicação.** São Paulo: Cortez, 1998.

PERUZZO, Cicília. **Comunicação comunitária e educação para a cidadania.** In: Revista PCLA - Pensamento Comunicacional Latino-Americano. São Bernardo do Campo: Cátedra Unesco-Umesp, v.4, n.1, 2002.

_____. **Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania.** In: OLIVEIRA, Maria Jose da Costa (org.). Comunicação Pública. Campinas: Alínea, 2004.

_____. **Rádio Comunitária, educomunicação e desenvolvimento local.** In: PAIVA, Raquel (org). O retorno da comunidade: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. **Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos.** In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O Testemunho.** São Paulo: Siciliano, 1997.

ROSSETTI Fernando. **Educação, Comunicação & Participação: Perspectivas para Políticas Públicas.** Brasília: Unicef, 2004.

SALVATIERRA, Eliany. **A Educomunicação como produção de sentido.** Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/>

SANTOS, Marli Alves. **A educação para a cidadania global – explorando seus caminhos no Brasil.** São Paulo: Textonovo, 2006.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOARES, Maria Salete Prado. **Concepção dialógica e as NTICS: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos.** Artigo apresentado no V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/CONCEP%C3%87%C3%83O%20DI%20AL%C3%93GICA%20E%20AS%20NTICS-%20A%20EDUCOMUNICA%C3%87%C3%83O%20E%20OS%20ECOSSISTEMAS%20COMUNICATIVOS.pdf

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais.** In: Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte. Brasília: UNB, ano 1, n. 2, p. 5-75, jan./mar.1999.

_____. **Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina.** In: BACCEGA, M. A. (Org.). Gestão de Processos Comunicacionais. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação.** In: BACCEGA, M. A. (Org.) Comunicação & Educação. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, n.23, p.16-25, jan./abr., 2002.

_____. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>

_____. **Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos.** Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/>

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio.** São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Gramática espacial e a construção de identidade sociocultural da escola primária**. In: Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.2, p.87-108, jul/dez.1999.

TEIXEIRA, Anysio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1957).

_____. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1967.

AMIEL, Tel. **Entre o simples e o complexo: tecnologia e educação no ensino básico**. Texto publicado na ComCiência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, da SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Disponível em:

<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=70&id=876>.

UNICEF. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação

Itaú Social – CENPEC, 2011.

VASSALO LOPES, Maria Immacolata. **Pesquisa em comunicação: formulação de um modelo metodológico**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VOLPI, Mário; PALAZZO, Ludmila (org). **Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo!** Sistematização da experiência. Brasília: Unicef, 2010.

XAVIER, L.N. **Os precursores da educação nova**. Rio de Janeiro: Coleção Estudos da Cidade, 2006.

APÊNDICES

Lista do Apêndice

Apêndice A - Modelo de questionário sobre a participação das ONGs no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” do Programa Mais Educação	315
Apêndice B - Modelo de questionário para a coordenação local do Mais Educação	318
Apêndice C - Modelo de questionário para as escolas que atuam no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”	323
Apêndice D - Materiais que compõe os kits do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”	338
Apêndice E - Tabelas e gráficos complementares às análises realizadas no Capítulo 5 da pesquisa.....	340
Apêndice F - Listagem das escolas que responderam ao questionário da pesquisa	346
Apêndice G - Tabelas e gráficos complementares às análises realizadas no Capítulo 6 da pesquisa.....	349

Apêndice A - Modelo de questionário sobre a participação das ONGs no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” do Programa Mais Educação

Dados iniciais

Nome da organização:

Telefone da organização:

Nome do responsável pelo preenchimento do formulário:

E-mail:

Etapa 1: Sobre a Educomunicação e a Educação Integral

1. Há espaços consolidados para o desenvolvimento de projetos/ ações/ programas educacionais no âmbito escolar? Quais seriam eles e o que é necessário fazer para ampliá-los?
2. Neste sentido, os espaços criados nas escolas de tempo integral ou de ampliação da jornada escolar podem ser “ocupados” pelas práticas educacionais? De que forma?
3. Como as práticas educacionais podem colaborar com a promoção de uma educação integral dos estudantes?
4. A educomunicação vem ganhando gradativamente espaço nas políticas públicas. Qual a importância dessa articulação para a consolidação das práticas e projetos neste campo de intervenção social?
5. Qual o resultado imediato da inserção do macrocampo da comunicação/ educação numa iniciativa como o Programa Mais Educação?
6. A mudança da nomenclatura do macrocampo de educomunicação para Comunicação e Uso de Mídias impacta de alguma forma (positivamente ou negativamente) para a apropriação e consolidação das práticas educacionais no país?

Etapa 2: A organização e o Programa Mais Educação

1. Sua organização atua em parceria com as escolas da cidade para o desenvolvimento de projetos educacionais pelo Programa Mais Educação?

() Sim

() Não

2.1. Caso a resposta for positiva:

1. Desde quando participa do Programa
2. Quais atividades são desenvolvidas
() Jornal Escolar () Rádio Escolar () História em Quadrinhos () Fotografia () Vídeo
3. Caso a organização atue com mais de uma atividade, qual tem sido a de maior interesse nas escolas:

4. Quantas escolas são atendidas?

5. Quantos alunos são atendidos?

6. Quais anos são atendidos?

- ☐ 1º ano do ensino fundamental
- ☐ 2º ano do ensino fundamental
- ☐ 3º ano do ensino fundamental
- ☐ 4º ano do ensino fundamental
- ☐ 5º ano do ensino fundamental
- ☐ 6º ano do ensino fundamental
- ☐ 7º ano do ensino fundamental
- ☐ 8º ano do ensino fundamental
- ☐ 9º ano do ensino fundamental
- ☐ 1º ano do ensino médio
- ☐ 2º ano do ensino médio
- ☐ 3º ano do ensino médio

7. Quantas vezes por semana as atividades são desenvolvidas?

8. Quantos educadores desenvolvem as atividades?

9. Quais profissionais são envolvidos no desenvolvimento das atividades?

- ☐ Os educadores da organização
- ☐ Os professores da escola e os educadores da organização
- ☐ Outro: _____

10. De que forma a organização é remunerada?

- ☐ Parceria do governo com empresa local
- ☐ Secretaria municipal/ estadual de educação
- ☐ Outro: _____

11. Explique de que forma a metodologia das atividades é desenvolvida (ex: a organização é que define as ações; a escola participa e orienta de alguma forma etc.):

12. Os assuntos e as atividades desenvolvidas com os alunos são, de alguma forma, integradas ao projeto político-pedagógico da escola? Como isso se dá na prática?

13. Como tem sido a relação da organização com a gestão escolar no desenvolvimento das atividades no Programa:

- ☐ De parceria, com envolvimento de todos
- ☐ De conflito entre equipe escolar e educadores do projeto
- ☐ Necessidade de maior aproximação por ambas as partes
- ☐ Outros

14. Qual tem sido a avaliação dos alunos a respeito das atividades desenvolvidas:

- ☐ Participam ativamente e têm demonstrado grande interesse nas atividades de comunicação
- ☐ Participam, mas sem demonstrar muito entusiasmo para as atividades propostas
- ☐ Participam passivamente, cumprindo apenas as tarefas apresentadas

() Outros

15. Os produtos elaborados pelos alunos são compartilhados na escola? De que forma?

16. A organização tem indicadores para medir os resultados das atividades junto aos alunos? Quais são eles e já são possíveis de serem mensurados?

17. É possível apontar melhorias nos alunos participantes em relação aos itens abaixo e em que grau:

Aumento de repertório cultural

() Alto () Médio () Baixo () Nulo () Não foi possível observar

Aprendizagem de habilidades de leitura e escrita

() Alto () Médio () Baixo () Nulo () Não foi possível observar

Desenvolvimento de competências comunicativas

() Alto () Médio () Baixo () Nulo () Não foi possível observar

Maior circulação pela comunidade local

() Alto () Médio () Baixo () Nulo () Não foi possível observar

18. Comente como tem sido essa experiência em atuar no Programa Mais Educação (em relação à metodologia; envolvimento com os estudantes; articulação com o poder público etc.):

2.2. Caso a resposta seja negativa:

1. Por que a organização não participa do Mais Educação:

() O programa não é desenvolvido na cidade de atuação da organização

() A organização não foi procurada pelas escolas e/ou gestores públicos para uma possível articulação com o programa

() Há outra(s) organização(ões) que atuam no programa na cidade

() As atividades do macrocampo da educomunicação estão sendo desenvolvidas por voluntários e/ou professores das próprias escolas

() Não há interesse por parte da organização em participar do programa

() Outros motivos:

2. Mesmo não participando do Programa Mais Educação, a organização se envolve em outros projetos de educação integral da cidade (alguns municípios têm suas próprias iniciativas ou empresas investem nesta área)?

() Sim () Não

3. Se sim, quais atividades são desenvolvidas; quantas crianças/jovens atendidos; em parceria com quem essas atividades ocorrem; etc.?

4. Caso queira, deixe abaixo outros comentários sobre esta pesquisa

Apêndice B - Modelo de questionário para a coordenação local do Mais Educação**DADOS GERAIS**

Cidade:

Nome do responsável pelo preenchimento:

Cargo do responsável pelo preenchimento:

Telefone:

E-mail:

MOTIVAÇÕES INICIAIS

A cidade/Estado ingressou no Programa Mais Educação em:

() 2008 () 2009 () 2010 () 2011

Antes do Mais Educação, a Secretaria (municipal ou estadual) já desenvolvia algum projeto ou programa de educação integral por iniciativa própria?

Por que a Secretaria decidiu integrar-se ao Programa Mais Educação?

A Secretaria determina para as escolas os macrocampos a serem desenvolvidos ou é uma definição das próprias instituições de ensino?

Antes das escolas optarem pelos macrocampos, a Secretaria faz alguma apresentação geral sobre como o programa irá se configurar naquele ano/alguma divulgação/incentivo às escolas?

INÍCIO DE CONVERSA: MACROCAMPO COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS

O MEC incluiu o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” como parte das estratégias do Mais Educação. Por que você avalia que esta área foi escolhida?

A Secretaria avalia que este termo “Comunicação e Uso de Mídias” é adequado para caracterizar as atividades deste macrocampo na cidade? Por quê? Que outros termos poderiam ser utilizados?

Quais fatores você acredita que contribuíram/influenciaram para que o Estado/cidade fosse o xxx em 2011 a desenvolver mais atividades neste macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” no país?

Quais são os objetivos que a rede visa alcançar/atingir ao desenvolver atividades de comunicação como parte de seu projeto de educação integral?

Parcerias

O MEC orienta que seja criada uma legislação própria através de editais e convênios, por exemplo, para a realização das parcerias. Isso foi feito?

A Secretaria estabeleceu algum tipo de parceria para a realização de atividades de comunicação nas escolas no Mais Educação? Se sim, com qual(is) instituição(ões) e que tipo de parceria foi estabelecida:

Essas instituições já eram parceiras da Secretaria, anteriormente, ou foram estabelecidas novas parcerias especificamente para o desenvolvimento de atividades no macrocampo? Se sim, quais ações eram realizadas?

A Secretaria estabeleceu parcerias com outras Secretarias e/ou órgãos do governo municipal: Se sim, com quais?

- ☐ Secretaria de Comunicação
- ☐ Secretaria de Cultura
- ☐ Secretaria de Esportes
- ☐ Secretaria do Meio Ambiente
- ☐ Secretaria de Transporte
- ☐ Secretaria de Obras
- ☐ Diário oficial do município
- ☐ Outra _____

As parcerias estabelecidas são específicas para o macrocampo Comunicação e Uso de Mídias ou elas favorecem outros macrocampos?

Estas parcerias são as mesmas desde o início ou foram se alterando ao longo do tempo?

Quem teve a iniciativa de buscar estas parcerias? Foi um movimento da própria Secretaria ou ela foi procurada pelas ONGs, universidades etc.?

O que estas parcerias têm agregado às atividades de comunicação nas escolas?

O estabelecimento de parcerias trouxe alguma nova dinâmica interna para a Secretaria e ao processo de consolidação da política pública local?

A Secretaria já teve de desfazer alguma parceria? Teve algum problema com os parceiros neste período?

Caso não tenha feito nenhuma parceria, por que da escolha em não buscar parceiros? O processo de construção desta política local tem sido tranquilo mesmo assim?

Seleção de monitores

Quem convoca/identifica os monitores para o desenvolvimento das atividades de comunicação? (Secretaria de Educação ou escola)

Como é o processo de convocação/identificação dos monitores?

Quais critérios são utilizados para a escolha dos mesmos?

Os monitores são voluntários ou contratados?

Quem são os monitores das atividades de comunicação?

Caso seja a escola que defina seus monitores, a Secretaria tem algum critério de indicação/seleção para as escolas seguirem?

Quais são as áreas de conhecimento/formação às quais os monitores do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias estão vinculados?

Essa inserção de novos atores locais no ambiente escolar foi tranquila nas escolas ou têm causado certo estranhamento?

Quais monitores (tipos) têm conseguido desenvolver ações mais adequadas na área de comunicação nas escolas? (no sentido de melhor relação com os alunos, professores, comunidade etc.)

Formação da equipe

A Secretaria investe na formação das equipes de monitores? Se sim, que tipo de formação é oferecida (pontual ou continuada). Que formas (workshops, fóruns etc.).

Essa formação é desenvolvida por quem?

Quais assuntos são trabalhados nestas formações, especificamente da temática de “comunicação e uso de mídias”?

Material para o macrocampo

As escolas já receberam todos os materiais que seriam fornecidos para as atividades de comunicação?

Se não, quais foram os motivos?

E quando acontece o que as escolas fazem? Aguardam ou já iniciam as ações?

O Programa Mais Educação disponibiliza um caderno orientador para o macrocampo “Comunicação e uso de mídias”. Todas as escolas da sua rede que optaram por este macrocampo tiveram acesso a este manual disponibilizado pelo MEC? De que forma esse material está sendo utilizado pelas escolas?

Os materiais enviados/determinados pelo programa para o desenvolvimento das atividades de comunicação são suficientes/insuficientes/adequados/inadequados. Por quê?

Há alguma complementação de compra/aquisição de outros materiais feita pela Secretaria para as atividades de comunicação?

Características das atividades

Em relação ao encaminhamento das atividades neste macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, a Secretaria tem uma diretriz ou orientação específica para que as escolas sigam nas atividades de comunicação ou as escolas têm liberdade para fazer suas próprias propostas de atividades?

As parcerias influenciaram na definição de orientações/diretrizes para o macrocampo?

Essas atividades são de alguma forma validadas pela Secretaria antes de serem colocadas em prática?

No caso de existir diretrizes, comente a respeito destas características (metodologia, currículo, conteúdos etc.).

A partir de quais perspectivas/conceitos estas diretrizes foram construídas?

Caso não tenha diretrizes, pretende ter? Por que não definiu até o momento?

As atividades de comunicação são realizadas:

- ☐ Contraturno
- ☐ Turno regular
- ☐ Depende da escola

As escolas têm desenvolvido as atividades de comunicação nas próprias escolas ou utilizado outros espaços nas comunidades, museus, centros culturais etc.? Comente sobre situações interessantes que têm surgido em relação a esta proposta.

Os monitores têm trabalhado em parceria com os professores das escolas? Como tem se dado essa relação especificamente no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”?

O caderno orientador do MEC para o macrocampo aponta um conceito chave, que é a educomunicação. Entre as características de práticas a partir desta perspectiva estão questões como: promoção da participação ativa dos jovens e de sua livre expressão; construção de novas relações mais dialógicas na comunidade escolar; a comunicação como direito fundamental do homem; entre outros. Você acha que as práticas desenvolvidas pelas escolas trabalham nesta perspectiva? Por quê?

Produtos das oficinas

Quais produtos têm sido produzidos pelos alunos nas atividades de comunicação nas escolas?

Os resultados das oficinas (produtos de comunicação elaborados pelos alunos) são compartilhados de alguma forma pela rede municipal? Se sim, de que forma:

Avaliação das ações

A Secretaria faz algum tipo de avaliação dos resultados alcançados pelo Programa Mais Educação nas escolas participantes?

Que itens/fatores são avaliados? (monitores, conteúdos, nível de aprendizagem etc.)

O que é avaliado em relação especificamente ao macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”?

É possível avaliar/verificar algum resultado específico das escolas que participam deste macrocampo? (junto aos jovens, em relação à gestão, nas relações internas)

Quais têm sido as principais dificuldades para a implementação deste macrocampo na cidade? (tanto da secretaria quanto das próprias escolas)

Quais motivos têm levado ao aumento de interesse pelas atividades deste macrocampo (prática, incentivo, exemplo)?

A partir da proposta que a Secretaria visa alcançar com as ações de educação integral, as atividades de comunicação desenvolvidas têm colaborado de alguma forma para a promoção de uma educação integral dos alunos? De que forma?

De 2008 a 2011 a política do Mais Educação na cidade, mais especificamente o macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, sofreu alterações, mudanças ou melhorias?

Sugestões para o macrocampo

A Secretaria pretende inserir outras atividades de comunicação neste macrocampo, além do que já é desenvolvido (jornal, rádio, fotografia, vídeo e história em quadrinhos)? Se sim, qual atividade seria?

Quais seriam as sugestões para melhoria das atividades neste macrocampo?

Projetos de comunicação

A Secretaria desenvolve outros projetos na área de comunicação e educação? Se sim, qual(s) seria(m) eles?

Apêndice C - Modelo de questionário para as escolas que atuam no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”

DADOS INICIAIS DA ESCOLA

Cidade:

Nome do responsável pelo preenchimento:

Cargo do responsável pelo preenchimento:

Telefone:

E-mail:

DADOS GERAIS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1. Desde quando a escola participa do Programa Mais Educação?

() 2008 () 2009 () 2010 () 2011

2. Quais são os macrocampos pelos quais a escola optou em 2011?

() Acompanhamento Pedagógico

() Educação Ambiental

() Esporte e Lazer

() Direitos Humanos em Educação

() Cultura e Artes

() Cultura Digital

() Promoção da Saúde

() Comunicação e Uso de Mídias

() Investigação no Campo das Ciências da Natureza

() Educação Econômica

COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

3. Antes do Mais Educação, a escola já desenvolvia algum projeto de comunicação?

() Sim () Não

4. Se sim, quais eram estas atividades?

5. Com quais mídias a escola conta atualmente?

() Jornal mural () Jornal impresso () Boletim informativo () Rádio () Site

() Blog () Twitter () Facebook () Orkut () Canal no YouTube () Outros

DADOS DO MACROCAMPO ‘COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS’

Motivações iniciais

6. Em quais anos a escola desenvolveu atividades especificamente relacionadas ao macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”?

() 2008 () 2009 () 2010 () 2011 () 2012

7. Qual (is) a(s) fator(es) levou(aram) a escola a optar pelo macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” (*pode ser assinalado mais de um item*):

() Determinação/indicação da Secretaria de Educação

- ☐ Fortalecimento das atividades de comunicação já existentes
- ☐ Solicitação dos professores
- ☐ Solicitação dos alunos
- ☐ Escolha da coordenação do programa na escola
- ☐ Atendimento às necessidades de algumas disciplinas
- ☐ Bons resultados alcançados por outras escolas que já desenvolviam atividades neste macrocampo
- ☐ Interesse de ONG/Universidade em desenvolver ações em parceria com a escola neste macrocampo.
- ☐ Outro

8. Quais são os objetivos que a escola visa alcançar/atingir ao desenvolver atividades de comunicação como parte de seu projeto de educação integral?

9. Quais atividades foram desenvolvidas em 2011 no macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”?

- ☐ Jornal ☐ Rádio ☐ História em Quadrinhos ☐ Fotografia ☐ Vídeo

10. Quais destas atividades despertaram maior interesse por parte dos alunos?

- ☐ Jornal ☐ Rádio ☐ História em Quadrinhos ☐ Fotografia ☐ Vídeo

11. Caso a sua escola desenvolva mais de uma atividade no macrocampo "Comunicação e Uso de Mídias", explique os motivos que levaram a escola a fazer esta escolha:

Uso do tempo

12. As atividades de comunicação são realizadas:

- ☐ No contraturno
- ☐ No turno regular

13. Quais anos/série são atendidas nestas atividades de Comunicação e quantos alunos de cada série

14. Quantas vezes por semana as atividades de comunicação são desenvolvidas

15. Qual o tempo de duração das atividades por dia?

16. Esse tempo é:

- ☐ Suficiente para a proposta das atividades deste macrocampo na escola
- ☐ Insuficiente, pois seria necessário mais tempo para desenvolver tudo a que se propõe esse macrocampo

Monitores

17. Os monitores são:

- ☐ Voluntários
- ☐ Contratados

18. Quem são os monitores das atividades de comunicação:

- ☐ Professores da própria escola
- ☐ Agentes culturais/orientadores contratados pela Secretaria de Educação
- ☐ Estudantes universitários
- ☐ Educadores de ONGs
- ☐ Profissionais da área
- ☐ Outros

19. Como os monitores são identificados/escolhidos para o desenvolvimento das atividades de comunicação:

- ☐ A escola identificou na comunidade possíveis monitores com conhecimento sobre comunicação
- ☐ A escola foi procurada por ONGs e/ou faculdades para firmar parcerias nesta área de comunicação
- ☐ A escola foi em busca de ONGs e/ou faculdades para firmar parcerias e ter monitores para as atividades
- ☐ A Secretaria de Educação fez a seleção de monitores/educadores para as atividades na cidade
- ☐ Outro

20. Em relação à seleção dos monitores:

- ☐ A escola tem tido dificuldade de encontrar monitores para desenvolver as atividades de comunicação
- ☐ A escola tem encontrado facilmente monitores para desenvolver as atividades de comunicação

21. Os monitores que desenvolvem as atividades de comunicação:

- ☐ Já tinham experiência e conhecimento sobre comunicação antes de começarem a atuar como monitores no programa
- ☐ Já tinham conhecimento sobre a temática de comunicação, mas nunca tinham desenvolvido atividades em escolas
- ☐ Essa é a primeira experiência desses monitores com comunicação e desenvolvimento de atividades em escolas

22. Como é o processo de seleção/escolha dos monitores para as atividades de comunicação?

- ☐ Análise de currículo do candidato
- ☐ Análise de currículo e entrevista com o candidato
- ☐ Análise de currículo, entrevista com o candidato e apresentação de um projeto para as oficinas
- ☐ Somente apresentar interesse por participar das atividades
- ☐ Outro

23. Quais são as áreas de conhecimento/formação às quais os monitores do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias estão vinculados?

- ☐ Jornalismo ☐ Rádio e TV ☐ Publicidade ☐ Produção editorial
- ☐ Pedagogia ☐ Letras ☐ Outro

24. Quais monitores têm conseguido desenvolver ações mais adequadas na área de comunicação nas escolas? (no sentido de melhor relação com os alunos, professores, comunidade etc.)

- ☐ Professores da própria escola
☐ Agentes culturais/orientadores contratados pela Secretaria de Educação
☐ Estudantes universitários
☐ Educadores de ONGs
☐ Profissionais da área
☐ Outros

Parcerias

25. A escola estabeleceu parcerias para o desenvolvimento de atividades neste macrocampo?

- ☐ Sim ☐ Não

26. Se sim, com qual(is) instituição(ões) e que tipo de parceria foi estabelecida

Tipo de parceria	Instituições				
	ONG	Universidade	Veículos de comunicação	Empresas	Espaços culturais
Encaminhamento de monitores/educadores					
Formação de monitores					
Disponibilização de materiais de apoio					
Disponibilização de espaço para as atividades					
Recursos financeiros para as atividades					
Apoio institucional para as ações					
Outros					

Indique abaixo o nome da(s) instituição(ões) parceira(s):

27. De quem foi a iniciativa para o estabelecimento destas parcerias?

- ☐ A escola foi em busca de apoio
☐ A escola foi procurada por instituições/universidades etc. interessadas em fazer parcerias para o Mais Educação

28. Estas parcerias têm contribuído em que medida para a realização das atividades do macrocampo "Comunicação e Uso de Mídias"?

- ☐ Nada ☐ Pouco ☐ Indiferente ☐ Razoavelmente ☐ Muito

Uso do espaço

29. As atividades de comunicação são realizadas:

- ☐ Apenas na escola
☐ Na escola e em outros locais da cidade
☐ Apenas em outros locais da cidade

30. Quais espaços da escola são mais utilizados para o desenvolvimento das atividades de comunicação?

- ☐ Sala de aula

- ☐ Biblioteca
- ☐ Pátio
- ☐ Sala de informática
- ☐ Quadra
- ☐ Outro

31. Foi preciso adaptar algum espaço da escola para a realização das atividades de comunicação?

- ☐ Sim ☐ Não

32. Caso a resposta for positiva, o que foi preciso mudar?

33. Caso as atividades ocorram em outros locais, qual(is) seria(ia)m estes espaços (ONGs, faculdades etc.)? (Indicar nome)

- ☐ Em ONGs. Qual(is): _____
- ☐ Em faculdades/universidades. Qual(is): _____
- ☐ Em veículos de comunicação comunitários. Qual(is): _____
- ☐ Em espaços culturais. Qual(is): _____
- ☐ Em outros espaços. Qual(is): _____

34. De que forma os estudantes participantes das atividades de comunicação interagem com a comunidade ao redor da escola?

Materiais

35. A escola já recebeu todos os materiais que seriam fornecidos para as atividades de comunicação?

- ☐ Sim ☐ Não

36. Caso ainda não tenha recebido, como tem desenvolvido as atividades deste macrocampo?

- ☐ A escola está ainda aguardando a chegada dos materiais para iniciar as atividades
- ☐ A escola está realizando atividades apenas teóricas sobre comunicação até a chegada dos materiais
- ☐ A escola buscou alternativas para conseguir desenvolver atividades teóricas e práticas nesta área
- ☐ A escola já tinha alguns materiais antigos e passou a utilizá-los
- ☐ Outro

37. O Programa Mais Educação disponibiliza um caderno orientador para o macrocampo “Comunicação e Uso de mídias”. A escola teve acesso a este caderno? (atenção: não se trata do Manual do Mais Educação).

- ☐ Sim ☐ Não

38. Se sim, de que forma esse material está sendo utilizado pela escola?

39. Os materiais enviados/determinados pela gestão do programa para o desenvolvimento das atividades de comunicação são:

- ☐ Suficientes ☐ Insuficientes
- ☐ Adequados ☐ Inadequados

Por quê?

40. A escola precisou buscar outras fontes de apoio e materiais para a realização das atividades de comunicação?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, quais seriam?

41. Caso a sua escola participe do macrocampo "Comunicação e Uso de Mídias" há mais de um ano, deve ter recebido mais de uma vez os materiais, como o kit da rádio. Caso isto tenha ocorrido, de que forma os materiais têm sido utilizados?

42. A escola teria alguma sugestão específica sobre os materiais para aprimorar as atividades de comunicação na escola?

Planejamento das atividades

43. As atividades de comunicação são:

- ☐ Aulas
- ☐ Oficinas
- ☐ Projetos

44. As atividades de comunicação desenvolvidas são:

- ☐ Teóricas e práticas
- ☐ Somente teóricas
- ☐ Somente práticas

45. Como as atividades de comunicação desenvolvidas pelos monitores são definidas em relação à coordenação da escola:

- ☐ O monitor define e realiza as ações sem a necessidade de aprovação da coordenação da escola
- ☐ O monitor define, mas apresenta à coordenação para aprovação
- ☐ A coordenação pedagógica da escola dá as diretrizes gerais e o monitor planeja suas atividades
- ☐ A coordenação pedagógica da escola define as atividades e o monitor executa

46. Como as atividades de comunicação são planejadas pelos monitores e sua relação com os alunos:

- ☐ As atividades são planejadas pelo monitor, sem a interferência dos alunos
- ☐ As sugestões dos alunos são a base para o planejamento das atividades do monitor
- ☐ Não há um planejamento específico e as ações são desenvolvidas espontaneamente pelos alunos
- ☐ Outro

Referenciais para as atividades

47. O caderno orientador do macrocampo aponta como princípio norteador das atividades de comunicação o conceito de “educomunicação”. Você saberia dizer a que se propõe as práticas com esse direcionamento?

48. O conceito da educomunicação traz uma série de direcionamentos para as práticas de comunicação na escola. Diante disso, assinale aqueles que vêm sendo trabalhados neste macrocampo na sua escola:

- ☐ () Leitura crítica da mídia
- ☐ () Produção midiática pelos alunos
- ☐ () Democratização da comunicação
- ☐ () Gestão democrática da escola
- ☐ () Expressão e protagonismo juvenil
- ☐ () Diálogo e novas relações na comunidade escolar
- ☐ () Outro

49. As atividades de comunicação desenvolvidas na escola utilizam qual(is) metodologia(s) abaixo

- ☐ () Pesquisa
- ☐ () Trabalho em grupo
- ☐ () Trabalho de produção individual
- ☐ () Atividades de ampliação de repertório sobre o bairro
- ☐ () Atividades de ampliação de repertório sobre a cidade
- ☐ () Atividades de leitura e escrita
- ☐ () Atividades de produção de texto, imagens, ilustrações etc.
- ☐ () Livre discussão, debates, fóruns
- ☐ () Análise crítica da mídia

50. Como são definidos os conteúdos a serem elaborados pelos alunos para as produções (jornais, rádio etc.):

- ☐ () Conteúdo livre: os temas são de interesse dos alunos e cada um faz sua produção (texto, programação musical, roteiro, fotografia), segundo seus próprios critérios
- ☐ () Conteúdo livre, dentro de gêneros pré-definidos: o educador determina o gênero (por exemplo: artigo de opinião, retrato, documentário), ficando os alunos livres para escolher o tema sobre o qual opinar, quem retratar, o tema do documentário etc.
- ☐ () Conteúdo livre dentro de áreas temáticas: há um direcionamento para uma determinada área temática (exemplos: cultura na comunidade, papel da escola, aquecimento global etc.).
- ☐ () Conteúdo livre dentro de áreas temáticas e gêneros pré-definidos: o conteúdo é livre, mas há uma definição e determinação pré-estabelecida pelo monitor para os jovens seguirem
- ☐ () Conteúdo, áreas de gêneros pré-determinados: tudo é previamente estabelecido

51. Em relação à produção da oficina:

- ☐ () Cabe ao monitor acompanhar o processo definindo procedimentos até o resultado final
- ☐ () O monitor dá liberdade aos alunos para definirem os produtos e os processos

52. As produções realizadas pelos alunos são:

- ☐ () Individuais – cada aluno produz um texto, foto etc.
- ☐ () Coletivas – todo o grupo define em conjunto (ex: em se tratando de um artigo de jornal, o tema é escolhido de comum acordo, a redação e a ilustração são feitas em conjunto etc.).
- ☐ () Divisão de tarefas - os alunos são reunidos em pequenos grupos, em que cada um tem um papel (ex: um produz o título, o outro tira foto etc.)

53. Quais conteúdos são abordados nos produtos (jornal, programa de rádio etc.)

- ☐ () Acontecimentos da escola
- ☐ () Cotidiano/Acontecimentos do bairro, da cidade

- () Temas abordados nas disciplinas da grade curricular
- () Cidadania
- () Meio ambiente
- () Direitos Humanos
- () Saúde
- () Entretenimento (dicas de festas, shows, cinema etc.)
- () Oportunidades de trabalho
- () Segurança
- () Dicas para estudos (leitura, vestibular, cursos etc.)
- () Cotidiano dos adolescentes/jovens
- () Música
- () Outros

Dê exemplos de matérias/programas produzidos a partir das temáticas apontadas acima.

54. As atividades de comunicação desenvolvidas são:

- () Extradisciplinares
- () Interdisciplinares
- () Transdisciplinares
- () Outro

Articulação entre as ações

55. De acordo com o caderno orientador do macrocampo, as práticas de comunicação nas escolas deveriam ter na sua essência a interdisciplinaridade. Qual é a situação atual destas práticas em relação a essa proposta na sua escola:

- () Há grande interação entre as práticas de comunicação e as demais disciplinas oferecidas no currículo regular
- () Há interação das práticas apenas com os demais macrocampos do Mais Educação, que são constantemente abordados nos produtos midiáticos
- () A interação entre as atividades acontece ocasionalmente, quando há feiras culturais, festas etc., pois as disciplinas do turno regular demandam muito tempo e não é possível ainda realizar um trabalho interdisciplinar entre as propostas
- () Não há interação das atividades de comunicação com as demais disciplinas

56. Caso haja aproximação entre os demais macrocampos desenvolvidos na escola, com quais as atividades de comunicação têm tido maior aproximação:

() Acompanhamento Pedagógico	() Educação Ambiental
() Esporte e Lazer	() Direitos Humanos em Educação
() Cultura e Artes	() Cultura Digital
() Promoção da Saúde	() Comunicação e Uso de Mídias
() Investigação no Campo das Ciências da Natureza	() Educação Econômica

57. De que forma essa interação ocorre? Como se dá essa aproximação das atividades?

58. Com quais disciplinas as atividades de comunicação tem tido maior aproximação?

- ☐ Língua Portuguesa ☐ História ☐ Geografia
☐ Matemática ☐ Ciências ☐ Química
☐ Física ☐ Informática ☐ Outras. Quais: _____

59. De que forma essa interação ocorre? Como se dá essa aproximação?

60. Caso a sua escola desenvolva mais de uma atividade no macrocampo "Comunicação e Uso de Mídias", há uma interação entre as diversas atividades?

- ☐ Sim ☐ Não

61. De que forma essa interação ocorre? Como se dá essa aproximação das atividades?

62. As atividades de comunicação têm relação com o projeto político pedagógico da escola?

- ☐ Sim ☐ Não

63. Se sim, de que forma as atividades estão inseridas no ppp?

Avaliação das atividades

64. Em relação à avaliação das atividades:

- ☐ A avaliação é processual, elaborada durante o desenvolvimento do projeto com a participação de todos
☐ A avaliação é conclusiva, feita pelo monitor ou por algum superior da escola ao final do semestre

65. Que indicadores são observados nestas avaliações especificamente relacionados ao macrocampo "Comunicação e Uso de Mídias" ?

66. As atividades do macrocampo "Comunicação e Uso de Mídias" se diferenciaram de alguma forma das demais atividades da grade curricular:

- ☐ Sim ☐ Não

67. Se sim, de que forma:

- ☐ Proposta de metodologia diferenciada
☐ Diversidade de temas/conteúdos abordados
☐ Participação ativa dos alunos
☐ Dinâmica permite maior aproximação entre alunos e educadores
☐ Possibilidade de trabalhar com as TICs
☐ Possibilidade maior de trabalho em grupo
☐ Possibilidade de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar
☐ Outros

68. Como tem sido a participação e engajamento dos alunos nas atividades desenvolvidas:

- ☐ Participam ativamente, dão sugestões e ideias e têm demonstrado grande interesse nas atividades de comunicação
☐ Participam, mas sem demonstrar muito entusiasmo para as atividades propostas
☐ Participam passivamente, cumprindo apenas as tarefas apresentadas
☐ Outras situações: _____

69. Caso tenha apontado a opção “Participam ativamente”, que fatores têm despertado o interesse dos alunos para essas atividades?

- ☐ Possibilidade de utilizar/manusear equipamentos de comunicação (rádio, câmera fotográfica)
- ☐ Possibilidade de participar de atividades que permitem maior expressão de ideias na escola
- ☐ Possibilidade de circular pela comunidade e cidade para a produção de notícias, fotografias etc.
- ☐ Possibilidade de ter acesso a um maior número de informações sobre a escola e demais temas
- ☐ Outro

70. Quais têm sido as dificuldades encontradas pelos alunos nas atividades de comunicação (colocar em ordem sendo 1 a mais importante até a 5 a menos importante):

- ☐ Dificuldade em entender o funcionamento das ferramentas de comunicação
- ☐ Dificuldade em se expressar e colocar suas opiniões e ideias em prática
- ☐ Dificuldade em trabalhar em grupo
- ☐ Dificuldade em questões de formação básica (ortografia, gramática etc.)
- ☐ Os alunos não têm dificuldades nas atividades

71. Em que grau essas práticas de comunicação têm colaborado para:

Ampliação do direito à comunicação dos alunos

- ☐ Alto ☐ Médio ☐ Baixo ☐ Não colabora neste indicador

Ampliação do acesso aos veículos de comunicação

- ☐ Alto ☐ Médio ☐ Baixo ☐ Não colabora neste indicador

Aumento de repertório cultural dos alunos

- ☐ Alto ☐ Médio ☐ Baixo ☐ Não colabora neste indicador

Desenvolvimento de competências comunicativas

- ☐ Alto ☐ Médio ☐ Baixo ☐ Não colabora neste indicador

Maior circulação pela comunidade local

- ☐ Alto ☐ Médio ☐ Baixo ☐ Não colabora neste indicador

Ampliação de autonomia dos estudantes

- ☐ Alto ☐ Médio ☐ Baixo ☐ Não colabora neste indicador

Maior protagonismo juvenil

- ☐ Alto ☐ Médio ☐ Baixo ☐ Não colabora neste indicador

Maior empreendedorismo juvenil

- ☐ Alto ☐ Médio ☐ Baixo ☐ Não colabora neste indicador

Maior conhecimento sobre os problemas da escola, do bairro e da cidade

- ☐ Alto ☐ Médio ☐ Baixo ☐ Não colabora neste indicador

Maior criticidade sobre a produção da mídia

() Alto () Médio () Baixo () Não colabora neste indicador

Ampliação de habilidades de leitura e escrita

() Alto () Médio () Baixo () Não colabora neste indicador

Ampliação de participação dos alunos em outros projetos da escola

() Alto () Médio () Baixo () Não colabora neste indicador

72. É possível avaliar/verificar uma melhoria no nível de aprendizagem dos alunos que participam das atividades de comunicação?

() Sim () Não

73. Se sim, o que é possível observar? Dê exemplos

74. A escola identifica uma relação direta entre o desenvolvimento das atividades de comunicação e quais situações abaixo no cotidiano escolar:

- () Melhoria na gestão dos fluxos de comunicação dentro da escola
- () Melhoria no relacionamento entre professores, alunos e comunidade escolar em geral
- () Ampliação do conhecimento dos professores em relação às ferramentas de comunicação
- () Melhoria do relacionamento da escola com a comunidade
- () Ampliação do entendimento por parte da escola/professores/funcionários sobre a importância da participação dos alunos em atividades que garantam a sua livre expressão
- () Criação de novos espaços dialógicos dentro da escola
- () Outro

75. Sabemos que as escolas que participam do Mais Educação têm um IDEB abaixo da média nacional e todas as atividades são realizadas visando a melhoria da qualidade da educação. A partir dos resultados obtidos por sua escola nos últimos anos, você avalia que as atividades do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” podem colaborar para atingir esse resultado? De que forma? (Dê exemplos de resultados concretos e/ou situações que ocorreram que podem exemplificar sua resposta).

76. Caso a sua escola desenvolva atividades neste macrocampo há mais de um ano:

As atividades do macrocampo sofreram alterações, mudanças ou melhorias em sua escola ao longo destes anos? Quais seriam elas?

77. Os alunos que participam das atividades de comunicação são os mesmos ao longo dos anos?

- () Os alunos que têm interesse continuam nas atividades e os demais não precisam participar
- () Todos os alunos continuam nas mesmas atividades
- () A cada ano, novos alunos são inseridos nas atividades e os demais devem escolher outras atividades

78. É possível observar melhorias/retrocessos juntos aos alunos participantes ao longo destes anos?

79. Quais têm sido as principais dificuldades encontradas pela escola para desenvolver as atividades de comunicação no programa (colocar em ordem sendo 1 a mais importante até a 9 a menos importante):

- ☐ Falta de material de apoio para o desenvolvimento das atividades
- ☐ Não envio dos materiais base do macrocampo por parte do programa
- ☐ Dificuldade em encontrar monitores com bons conhecimentos sobre comunicação
- ☐ Dificuldade em estabelecer parcerias para o desenvolvimento das atividades
- ☐ Falta de interesse dos alunos pela temática de comunicação
- ☐ Falta de apoio dos professores em desenvolver atividades em conjunto, fortalecendo a comunicação na escola
- ☐ Local inadequado para o desenvolvimento das atividades de comunicação.
- ☐ Falta de recursos para um melhor desenvolvimento das atividades, compra de material, pagamento de monitores etc.
- ☐ Não temos tido dificuldades em realizar as atividades deste macrocampo.

80. Caso tenha escolhido mais de uma alternativa, indique a principal dificuldade:

81. A escola incluiria alguma outra atividade de comunicação neste macrocampo que ainda não é desenvolvida (além do jornal, rádio, fotografia, vídeo e história em quadrinhos)?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual atividade seria?

82. Quais seriam as sugestões para melhoria das atividades neste macrocampo? Exemplos

ATIVIDADES DE JORNAL

1. Quais motivações levaram a escola a desenvolver as atividades de jornal?

2. Indique quais assuntos são tratados nas oficinas

- ☐ Análise crítica de produção jornalística
- ☐ História do jornal
- ☐ Funções e suas responsabilidades na produção de um jornal (ex: repórter, editor etc.)
- ☐ Apresentação dos diferentes gênero textuais para jornal (artigo, reportagem, entrevista etc.)
- ☐ Capacitação para os diferentes gêneros textuais (como fazer entrevista, pesquisar etc.)
- ☐ Fotografia jornalística
- ☐ Ilustração (charge, gráficos etc.)
- ☐ Processo de edição
- ☐ Diagramação
- ☐ Avaliação do processo e do produto
- ☐ Visita a redação de jornal local
- ☐ Pesquisa com a comunidade escolar para levantamento de temas, sugestões etc.

3. O jornal tem:

- ☐ Produções apenas dos alunos que participam das oficinas do Mais Educação
- ☐ Produções dos alunos que participam das oficinas do Mais Educação e também de outros alunos
- ☐ Além dos textos dos alunos, produções também da direção e dos professores
- ☐ Textos também da comunidade/parceiros locais
- ☐ Outro

4. Qual(is) produtos são resultados destas oficinas?

- ☐ Jornal impresso ☐ Jornal mural
- ☐ Boletim/folhetos ☐ Jornal eletrônico

- () Revista () Fanzine
() Outro

5. Qual é a periodicidade do jornal?

- () Semanal () Quinzenal () Mensal
() Bimestral () Semestral () Anual
() Sem periodicidade definida () Outro

6. Qual a tiragem do jornal?

- () Menos de 500 exemplares () De 500 a 1000 exemplares
() De 1000 a 2000 exemplares () De 2000 a 3000 exemplares
() Mais de 3000 exemplares

7. Os jornais produzidos são:

- () Entregues aos alunos da escola
() Entregues aos alunos e professores da escola
() Entregues aos alunos, professores e familiares
() Entregues aos alunos, professores, familiares e comunidade
() Os jornais não são impressos
() Outro

ATIVIDADES DE RÁDIO

1. Quais motivações levaram a escola a desenvolver as atividades de rádio?

2. Indique quais assuntos são tratados nas oficinas

- () Análise crítica de produção radiofônica
() História do rádio
() Funções e suas responsabilidades na produção de um programa de rádio (ex: repórter, editor etc.)
() Apresentação das diferentes linguagens radiofônicas (reportagem, radionovela etc.)
() Capacitação para as diferentes linguagens radiofônicas (como fazer notícia, nota etc.)
() Construção de programas radiofônicos (roteiro, pauta etc.)
() Produção de jingles, slogans, comerciais etc.
() Avaliação do processo e do produto
() Visita a uma rádio local
() Pesquisa com a comunidade escolar para levantamento de temas, sugestões etc.

3. Qual(is) produtos são resultados destas oficinas?

- () Programas de rádio com notícias
() Programas de rádio com notícias e música
() Programas de rádio apenas com música no intervalo/entrada/saída de alunos

4. Em qual(is) locais os programas são veiculados

- () Na sala de aula () Nas dependências da escola () Na comunidade () Na internet

5. Quais gêneros radiofônicos são trabalhos nos programas:

- () Notícias () Radionovelas () Programas de entrevistas () Programa de variedade
() Programação musical () Entrevistas () Recados da coordenação

☐ Recados dos alunos ☐ Outros

6. Qual é a periodicidade da rádio escolar?

☐ Diária ☐ Semanal ☐ Quinzenal ☐ Sem periodicidade definida

7. Os programas de rádio são:

☐ Ao vivo ☐ Gravados ☐ São gravados, mas com intervenções ao vivo também

8. Em relação aos equipamentos da rádio:

☐ Os equipamentos da rádio são utilizados apenas no horário das atividades do Programa Mais Educação

☐ Os alunos podem utilizar os equipamentos para a produção dos programas fora do horário das oficinas, mas com autorização/agendamento de professor/coordenador

☐ Os alunos têm livre acesso aos equipamentos e podem utilizar o espaço da rádio sempre que precisarem produzir os materiais

ATIVIDADES DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

1. Quais motivações levaram a escola a desenvolver as atividades de história em quadrinhos?

2. Indique quais assuntos são tratados nas oficinas

☐ Análise crítica de histórias em quadrinhos

☐ História dos quadrinhos

☐ Funções e suas responsabilidades na produção de uma história em quadrinho (roteirista, desenhista, revisor, arte-finalista, colorista e letreirista etc.)

☐ Apresentação das diferentes propostas da história em quadrinhos (entretenimento, educativo etc.)

☐ Capacitação para as diferentes produções da história (como fazer roteiro, definição de formatos, produção dos textos, desenhos etc.)

☐ Como adaptar textos em outra linguagem (um desenho animado, um curta-metragem, um conto, uma redação feita pelo próprio aluno) para a linguagem quadrinística

☐ Avaliação do processo e do produto

☐ Visita a um estúdio/editora/grupo que produza histórias em quadrinhos

☐ Pesquisa com a comunidade escolar para levantamento de temas, sugestões etc.

3. Qual(is) produtos são resultados destas oficinas?

☐ Tirinhas veiculadas na escola por meio do jornal, mural etc.

☐ Revistas de história em quadrinhos

☐ Outro

4. Qual é a periodicidade da produção das historinhas em quadrinho?

☐ Semanal ☐ Quinzenal ☐ Mensal ☐ Semestral

☐ Anual ☐ Sem periodicidade definida

ATIVIDADES DE FOTOGRAFIA

1. Quais motivações levaram a escola a desenvolver as atividades de fotografia?

2. Indique quais assuntos são tratados nas oficinas

- ☐ Análise crítica de imagens e fotografias
- ☐ História da fotografia
- ☐ Técnicas fotográficas (enquadramento, composição, iluminação etc.)
- ☐ Funções e suas responsabilidades na produção de vídeo (roteirista, produtor, editor, câmera etc.)
- ☐ Funcionamento e tipos de câmeras
- ☐ Processos da fotografia analógica e da fotografia digital
- ☐ Edição de imagens
- ☐ Avaliação do processo e do produto
- ☐ Visita a um estúdio/editora/grupo que produza produtos fotográficos
- ☐ Pesquisa com a comunidade escolar para levantamento de temas, sugestões etc.

3. Qual(is) produtos são resultados destas oficinas?

- ☐ As produções ficam restritas à sala de aula
- ☐ Fotografias veiculadas na escola por meio do jornal, mural, site etc.
- ☐ Exposições/mostras fotográficas
- ☐ Outros

ATIVIDADES DE VÍDEO

1. Quais motivações levaram a escola a desenvolver as atividades de vídeo?

2. Indique quais assuntos são tratados nas oficinas

- ☐ Análise crítica de vídeos/filmes
- ☐ História do audiovisual
- ☐ Apresentação das diferentes linguagens visuais (documentário, curtas, jornalismo etc.)
- ☐ Processos de produção audiovisual (criação do roteiro, produção do vídeo etc.)
- ☐ Funcionamento e tipos de câmeras de filmagem
- ☐ Técnicas de produção visual (enquadramento, composição, iluminação etc.)
- ☐ Utilização do vídeo (uso do celular, por exemplo)
- ☐ Avaliação do processo e do produto
- ☐ Visita a um estúdio/editora/grupo que produza vídeos/filmes
- ☐ Pesquisa com a comunidade escolar para levantamento de temas, sugestões etc.

3. Qual(is) produto(s) é (são) resultado(s) destas oficinas?

- ☐ Vídeos veiculados no site da escola, canal do Youtube etc.
- ☐ Cineclubes
- ☐ Exposições/mostras de vídeos
- ☐ Outro

4. Qual é a periodicidade da produção dos vídeos?

- ☐ Semanal ☐ Quinzenal ☐ Mensal ☐ Semestral ☐ Anual
- ☐ Sem periodicidade definida

COMPARTILHAR / DIVULGAR

Para que possamos compartilhar as atividades desenvolvidas por sua escola no macrocampo "Comunicação e Uso de Mídias", solicitamos que envie para o e-mail (danieleprospero@usp.br), materiais desenvolvidos nas atividades, como exemplares de jornal, programas de rádio, vídeos etc., assim como apresentações e/ou relatórios que possam contar com mais detalhes ou tragam depoimentos dos jovens participantes das atividades.

Apêndice D - Materiais que compõe os kits do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”

1. Kit: Jornal Escolar

JORNAL ESCOLAR				
Qtde.	Material	Valor Unit. custeio	Valor Unit. capital	Valor total
100	CD regravável	R\$ 4,00	-	R\$ 400,00
1	Câmera digital	-	R\$ 400,00	R\$ 400,00
30 (mil)	Papel para impressora A4 ou serviço de impressão	R\$ 15,00	-	R\$ 450,00
20	Cartucho para impressora ou serviço de impressão	R\$ 90,00	-	R\$ 1.800,00
10	Assinatura de jornal, revistas e periódicos	R\$ 126,00	-	R\$ 1.260,00
Valor custeio - R\$5.170,00 e valor capital - R\$ 400,00				
Valor estimado do kit - R\$5.570,00				

2. Kit: Fotografia

FOTOGRAFIA				
Qtde.	Material	Valor Unit. custeio	Valor Unit. capital	Valor total
5	Câmara Fotográfica Digital 6.1MP	-	R\$ 400,00	R\$ 2.000,00
2	Tripé	-	R\$ 50,00	R\$ 100,00
4	Cartão de Memória 4GB	-	R\$ 60,00	R\$ 240,00
Valor capital - R\$ 2.340,00				
Valor estimado do kit - R\$ 2.340,00				

3. Kit: História em Quadrinhos

HISTÓRIA EM QUADRINHOS				
Qtde.	Material	Valor Unit. custeio	Valor Unit. capital	Valor total
30	Lápis Grafite 2B	R\$ 5,00	-	R\$ 150,00
30	Lápis Grafite HB	R\$ 1,50	-	R\$ 45,00
30	Canetas nanquim descartáveis 0,8 mm	R\$ 10,00	-	R\$ 300,00
30	Borracha Plástica	R\$ 1,10	-	R\$ 33,00
30	Resmas de Papel ofício tamanho A 4	R\$ 16,00	-	R\$ 480,00
30	Réguas transparentes de 30 cm	R\$ 2,00	-	R\$ 60,00
30	Canetas esferográficas pretas	R\$ 2,00	-	R\$ 60,00
Valor custeio - R\$1.128,00				
Valor estimado do kit - R\$1.128,00				

4. Kit: Rádio Escolar

RÁDIO ESCOLAR	
Qtde.	Material
1	Micro System
1	Mesa de 04 canais com entrada direta para canal estéreo para CD, MD, Tape Deck, sintonizadores e saída de linha de áudio
2	Mesa de 04 canais com entrada direta para canal estéreo para CD, MD, Tape Deck, sintonizadores e saída de linha de áudio
1	Gravador digital com porta USB
2	Fone de ouvido
3	Caixa de som estéreo com 3 canais

5. Kit Tecnologias Educacionais

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS				
Qtde.	Material	Valor Unit. custeio	Valor Unit. capital	Valor total
1	Formação, monitoramento, material didático do estudante, etc.	R\$ 3.000,00	R\$ 4.000,00	R\$ 7.000,00
Valor custeio - R\$3.000,00 e valor capital - R\$ 4.000,00				
Valor estimado do kit - R\$7.000,00				

6. Kit: Vídeo

VIDEO	
Qtde.	Material
1	Ilha de Edição com software da área
2	Câmera Filmadora
2	Tripé
1	Estabilizador

Apêndice E - Tabelas e gráficos complementares às análises realizadas no Capítulo 5 da pesquisa

Tabela 1 - Quantidade de cidades por Estado no macrocampo (2008-2011)

Estados	2008	2009	2010	2011	Total geral
AC	1	2	2	4	9
AL	1	3	1	11	16
AM	1	3	2	21	27
AP	1	2	2	3	8
BA	1	5	34	84 (1°)	124
CE	3	4	16	57	80
DF	1	1	1	1	4
ES	0	4	9	16	29
GO	1	9	9	35	54
MA	1	3	8	49	61
MG	2	5	35	69	111
MS	1	2	6	18	27
MT	2	3	5	17	27
PA	3	6	14	64	87
PB	1	4	6	18	29
PE	4	6	16	47	73
PI	1	4	3	9	17
PR	3	3	29	54	89
RJ	11 (1°)	15 (1°)	32	53	111
RN	1	4	4	15	24
RO	1	4	4	10	19
RR	0	1	1	2	4
RS	5	10	30	76	121
SC	1	4	10	27	42
SE	1	3	4	10	18
SP	0	8	48 (1°)	63	119
TO	1	3	3	10	17
Total	49	121	334	843	1347

Tabela 2 - Quantidade de escolas por Estado e ano no macrocampo (2008-2011)

Estado	2008	2009	2010	2011	Total geral
AC	1	11	11	13	36
AL	10	32	17	47	106
AM	5	82	98	118	303
AP	3	53	36	21	113
BA	49	119	213	260	641

Estado	2008	2009	2010	2011	Total geral
CE	77	189	282	420	968
DF	16	27	49	48	140
ES	0	69	126	151	346
GO	25	85	100	141	351
MA	2	50	81	167	300
MG	7	39	218	281	545
MS	5	11	28	45	89
MT	23	72	67	74	236
PA	8	164	159	317	648
PB	28	136	171	191	526
PE	78 (1°)	253	208	257	796
PI	28	51	62	74	215
PR	9	21	123	169	322
RJ	70	400 (1°)	525 (1°)	533 (1°)	1528
RN	37	130	69	96	332
RO	8	51	48	66	173
RR	0	20	8	10	38
RS	26	101	206	382	715
SC	2	17	42	93	154
SE	3	11	15	39	68
SP	0	42	194	253	489
TO	2	11	6	28	47
Total	522	2247	3162	4294	10225

Tabela 3 - Cidades participantes do macrocampo (2008)

Cidades	Estados	Total
Recife	PE	65
Fortaleza	CE	52
Salvador	BA	49
Natal	RN	37
Nova Iguaçu	RJ	35
João Pessoa	PB	28
Teresina	PI	28
Goiânia	GO	25
Cuiabá	MT	20
Maracanaú	CE	17
Brasília	DF	16
Olinda	PE	11
Maceió	AL	10
Porto Alegre	RS	9

Cidades	Estados	Total
Caucaia	CE	8
Porto Velho	RO	8
São Gonçalo	RJ	7
Duque de Caxias	RJ	6
Belém	PA	5
Belford Roxo	RJ	5
Campo Grande	MS	5
Gravataí	RS	5
Manaus	AM	5
Novo Hamburgo	RS	5
Viamão	RS	5
Belo Horizonte	MG	4
Campos dos Goytacazes	RJ	4
Alta Floresta	MT	3
Aracaju	SE	3
Colombo	PR	3
Contagem	MG	3
Curitiba	PR	3
Itaboraí	RJ	3
Macapá	AP	3
Rio de Janeiro	RJ	3
São José dos Pinhais	PR	3
Canoas	RS	2
Florianópolis	SC	2
Magé	RJ	2
Palmas	TO	2
Paragominas	PA	2
São Luís	MA	2
São João de Meriti	RJ	2
Volta Redonda	RJ	2
Ananindeua	PA	1
Jaboatão dos Guararapes	PE	1
Niterói	RJ	1
Paulista	PE	1
Rio Branco	AC	1
Total geral	-	522

Gráfico 1 - Cidades que mais desenvolveram atividades de rádio (2011)

Gráfico 2 - Cidades que mais desenvolveram atividades de jornal (2011)

Gráfico 3 - Cidades que mais desenvolveram atividades de vídeo (2011)

Gráfico 4 - Cidades que mais desenvolveram atividades de HQ (2011)

Gráfico 5 - Cidades que mais desenvolveram atividades de fotografia (2011)

Apêndice F - Listagem das escolas que responderam ao questionário da pesquisa

Nome da escola	Cidade	Nome do responsável pelo preenchimento	Cargo do responsável
EEFM Professor Orlando Bitar	Belém	Betce Basile de Oliveira	Coordenadora do Mais Educação
EEFM Pinto Marques	Belém	Fernando Gomes Silva	Professor
EM Agenor Alves de Carvalho	Belo Horizonte	Marcia Cristina F. Costa	Diretora
EE Engenheiro Prado Lopes	Belo Horizonte	Sibele Ávila	Diretora
EM Sobral Pinto	Belo Horizonte	Silvana Lúcia Matias	Diretora
EM Hugo Pinheiro Soares	Belo Horizonte	Daniela Terra	Professor comunitário
EEFM Mario Hugo Cidrack do Vale	Fortaleza	Maria Geusiner de Oliveira Lima	Diretora
EEFM Felix Azevedo	Fortaleza	Liliane Maria França Costa Freitas	Coordenadora do Mais Educação
EMEIF Professora Terezinha Ferreira Parente	Fortaleza	Raquel Patricia	Professora
EMEIF José Batista de Oliveira	Fortaleza	Luis Weber Sobral Gadelha	Coordenadora do Mais Educação
EMEIF Professora Consuelo Amora	Fortaleza	Maria Ana do Nasc.Barbosa	Coordenadora do Mais Educação
EMEIF Francisco Nunes Cavalcante	Fortaleza	Carla Adriana Garcia Mendes Martins de Meirelles	Coordenadora do Mais Educação
EMEIF Jose de Alencar	Fortaleza	Ivone	Coordenadora do Mais Educação
EMEIF Raimundo de Sousa Mangueira	Fortaleza	Maria Alice Gapar Pinheiro	Coordenadora do Mais Educação
EMEIF Mozart Pinto	Fortaleza	Francisco José Fernandes Barbosa	Coordenador do Mais Educação
EMEIF Dom Helder Câmara	Fortaleza	Ana Claudia R.Gomes	Coordenadora do Mais Educação
EMEIF Olívio Ribeiro Campos	João Pessoa	Giovanna de Miranda Beltrão Araújo Martins	Coordenadora do Mais Educação
EMEIEF Monsenhor João Coutinho	João Pessoa	Jaciane Medeiros Souza da Silva	Professora comunitária
EMEIEF Antonio Santos Coelho Neto	João Pessoa	Mauricéa Fabricio Ribeiro Pereira	Coordenadora do Mais Educação
Não identificada	João Pessoa	Ana Lucia Albuquerque Nunes	Diretora
Não identificada	João Pessoa	Heclésya Guedes de Aquino	Professora comunitária
EM Frutuoso Barbosa	João Pessoa	Gilvania Lima Alves Sousa de Lima	Professora comunitária

Nome da escola	Cidade	Nome do responsável pelo preenchimento	Cargo do responsável
EMEIEF Prof Anibal Moura	João Pessoa	Maria de Fatima Macedo Rocha	Professora comunitária
EMEF Darcy Ribeiro	João Pessoa	Wanessa Karla de Souza	Professor comunitário
EMEF Santos Dumont	João Pessoa	Maria de Fátima Maciel	Professora comunitária
EM Santa Ângela	João Pessoa	Cristiane de Figueiredo Guedes	Coordenadora do Mais Educação
EMEF Economista Celso Monteiro Furtado	João Pessoa	Maristela Ferreira dos Santos	Professora Comunitária
EMEF Euclides da Cunha	João Pessoa	Ananisia Cunha	Coordenador do Mais Educação
EE Prof Leonor Santiago Mourão	Manaus	Ilka Coelho	Gestora
EE Tereza de Jesus Azevedo de Vasconcelos Dias	Manaus	Ioni Patricia da Silva Xavier	Gestora
EE Maria Madalena Santana de Lima	Manaus	Irene Silva de Sousa Silva	Presidente da APMC
EE Tiradentes	Manaus	Ana Goreti Guimarães Bernardo	Gestora
Centro Educacional Berenice Martins	Manaus	Maria de Jesus Atanasio da Silva Macena	Gestora
EE Milburges Bezerra De Araújo	Manaus	Raimundo José Pereira Barbosa	Gestor
EE Prof Ondina De Paula Ribeiro	Manaus	Adriana Passos Moreno	Gestora
EE Prof Antonio Maurity Monteiro Coelho	Manaus	Leide Cardoso Da Silva	Gestora
EE Professora Diana Pinheiro	Manaus	Erleane Ferreira de Oliveira	Gestora
EE Francisca de Paula de Jesus Izabel	Manaus	Delza Garcia	Professora
EE Raimunda Holanda de Souza	Manaus	Carlos Antonio de Oliveira	Coordenadora do Mais Educação
EE Professor Jorge Karam Neto	Manaus	Cleucimar Roberto de Castro	Gestor
EE Vicente Schettini	Manaus	Suely Da Silva Rocha	Gestora
EE Prof Julio Cesar De Moraes Passos	Manaus	Eliezio Lima Brito	Coordenadora do Mais Educação
EM Professora Aimée Carreiro Figueiredo	Nova Iguaçu	Não identificado	Não identificado
CIEP Brizolão 168 Ilda Silveira Rodrigues	Nova Iguaçu	Valéria Torres Rodrigues Motta	Diretor

Nome da escola	Cidade	Nome do responsável pelo preenchimento	Cargo do responsável
EM Dr Rubens Falcão	Nova Iguaçu	Andreia Sarmiento	Coordenador de Aprendizagem
EM Alice Couto	Nova Iguaçu	Janici Ferreira Maia	Diretora
EM Herbert Moses	Nova Iguaçu	Clea Regina de Oliveira	Coordenador político pedagógico
EM Barão de Tinguá	Nova Iguaçu	Estela Maria de Carvalho	Coordenador político pedagógico
EM Professora Therezinha da Silva Xavier	Nova Iguaçu	Vera Lucia da Silva Quintella	Diretora
EM Prof ^a Leopoldina Machado Barbosa de Barros	Nova Iguaçu	Bárbara Cristina Martins Azevedo	Coordenadora do Mais Educação
EM Professor Osires Neves	Nova Iguaçu	Patrícia Fernandes	Coordenadora do Mais Educação
EM Professor Júlio de Oliveira	Recife	Cecília da Fé Souza Freitas	Professora Tutora
EM Professor Antonio De Brito Alves	Recife	Valéria da Fonseca Silva	Vice-gestora
EM Doutor Antonio Correia	Recife	Edilene Lopes da Cunha	Vice-dirigente
EM Mário Melo	Recife	Andreza Kione	Dirigente
EM Alto do Maracanã	Recife	Maria Ridinalva Jose da Silva	Dirigente
Escola Soares Pereira	Rio de Janeiro	Heloisa Helena de A.Alves	Educador comunitário
EM Suíça	Rio de Janeiro	Fátima Barros	Diretor
EM Mario de Andrade	Rio de Janeiro	Claudia Mara de Amorim Cabral	Diretora
EM Edison Carneiro	Rio de Janeiro	Vera Lucia Vital de Matos	Diretora
CIEP Operário Vicente Mariano	Rio de Janeiro	Maria Da Penha Vieira Da Silva	Diretor
EM Professor Josué de Castro	Rio de Janeiro	Maria do Carmo Ferreira	Educador comunitário
EM Artur de Sales	Salvador	Iara	Coordenadora do Mais Educação
Colégio Estadual João Caribé	Salvador	Rosilane Maria Gomes De Jesus	Diretora
EE Samuel Wainer	São Paulo	Arnaldo Farchi	Diretor
EMEF Dr João Augusto Breves	São Paulo	Maria Teresa Gelain Oliveira	Diretor
EE Buenos Aires	São Paulo	Plantina Fernandes Melo	Diretor

Apêndice G - Tabelas e gráficos complementares às análises realizadas no Capítulo 6 da pesquisa

Gráfico 1 - Contribuição das parcerias para as atividades do macrocampo

Gráfico 2 - Experiência dos monitores em comunicação

b

Gráfico 3 - Área de formação dos monitores

Gráfico 4 - Metodologia do processo de seleção dos monitores

Gráfico 5 - Desafios da seleção de monitores

Gráfico 6 - Análise da quantidade de materiais recebidos

Gráfico 7 - Características das atividades do macrocampo

Gráfico 8 - Quantidade de atividades do macrocampo por semana

Gráfico 9 - Tempo de duração das atividades de comunicação

Gráfico 10 - Características das atividades

Gráfico 11 - Características das atividades em relação à metodologia

Gráfico 12 - Características das atividades em relação à participação dos alunos

Gráfico 13 - Conteúdos abordados nas oficinas de jornal

Gráfico 14 - Conteúdos abordados nas oficinas de rádio

Gráfico 15 - Conteúdos abordados nas oficinas de fotografia

Gráfico 16 - Conteúdos abordados nas oficinas de vídeo

Gráfico 17 – Autores das notícias veiculadas nos meios de comunicação

Gráfico 18 - Periodicidade dos produtos produzidos nas oficinas de jornal

Gráfico 19 - Quantidade de exemplares veiculados - jornal

Gráfico 20 - Características dos programas de rádios

Gráfico 21 - Periodicidade dos programas de rádios

Gráfico 22 - Tipo de avaliação realizada nas atividades

Gráfico 23 - Local de realização das atividades nas escolas

ANEXOS

Lista dos Anexos

Anexo A - Pesquisa realizada pela ONG Com Cultura junto às escolas que realizam atividades de jornal escolar (ano de 2011)	363
Anexo B - Exemplo de modelo de avaliação – elaborado pela prefeitura de São Paulo – Programa Nas Ondas do Rádio	367

Anexo A - Pesquisa realizada pela ONG Com Cultura junto às escolas que realizam atividades de jornal escolar (ano de 2011)

I. Em relação aos alunos participantes:

a. Quantidade de alunos

b. Perfil dos alunos

Quanto destes alunos são dos anos finais do Ensino Fundamental

Quanto destes alunos são do Ensino Médio

II. Em relação à produção do jornal:

a. Escolha dos textos

b. Relação com a aprendizagem

c. Resultados junto aos alunos

Anexo B - Exemplo de modelo de avaliação – elaborado pela prefeitura de São Paulo – Programa Nas Ondas do Rádio

Modelo de avaliação para ações e projetos educacionais

Áreas de intervenção/ princípios da Educomunicação	Indicadores (O projeto tem contribuído para?)	SIM	NÃO	EM PARTE	Justificativa (O que foi observado? Quantificar quando possível.)	Ação (O que se pretende fazer em relação ao que foi observado?)
Educação para a Comunicação ou Leitura Crítica dos Meios	Desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente as mensagens midiáticas (enxergar além do óbvio)					
	Desenvolvimento de critérios para análise da própria comunicação e da comunicação de terceiros					
	Elaboração de critérios de seleção frente ao acúmulo das informações					
	Interação crítica e criativa com os meios					
Mediação tecnológica na Educação ou Comunicação para a educação	Experimentação dos múltiplos usos das tecnologias de comunicação na educação					
	Acesso às tecnologias como recursos de expressão e para o exercício da democracia (melhora da capacidade de expressão e da comunicação)					
	Produção e divulgação de programas midiáticos educativos.					
	Produção midiática colaborativa					
Direito à liberdade de expressão	Promoção do diálogo e respeito às diferenças (de gênero, étnicas, crenças)					
	Respeito/aceitação dos gostos e preferências pessoais					
	Criação de ecossistemas comunicativos abertos e horizontais					
	Mudança de percepção dos educadores em relação a(o) criança/jovem/comunidade e/ou vice-versa					
Protagonismo Infância-Juvenil	Surgimento de novas lideranças democráticas					
	Estímulo à criatividade e à autonomia de crianças e adolescentes					
	Crescimento do trabalho colaborativo entre crianças e adolescentes					
	Surgimento de novos projetos					
Gestão democrática	Apropriação democrática dos recursos de informação e de comunicação					
	Trabalho colaborativo envolvendo educadores, educandos e membros da comunidade					
	Criação de canais de comunicação e expressão para o exercício da cidadania					
	Opção pelo diálogo como forma de superação de conflitos					