

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ISYS HELFENSTEIN REMIÃO



**EDUCOMUNICAÇÃO E PROFESSORES: UMA ANÁLISE SOBRE O USO DAS
MÍDIAS NA ESCOLA ESTADUAL REVERENDO AUGUSTO PAES DE ÁVILA**

CURITIBA

2017

ISYS HELFENSTEIN REMIÃO

**EDUCOMUNICAÇÃO E PROFESSORES: UMA ANÁLISE SOBRE O USO DAS
MÍDIAS NA ESCOLA ESTADUAL REVERENDO AUGUSTO PAES DE ÁVILA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Comunicação, no Curso de Pós-Graduação em Comunicação, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa

CURITIBA

2017

Catálogo na Publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Karolayne Costa Rodrigues de Lima - CRB 9/1638

Remião, Isys Helfenstein

Educomunicação e professores: uma análise sobre o uso das mídias na escola estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila / Isys Helfenstein
Remião – Curitiba, 2017.
156 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa.

Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educomunicação 2. Tecnologias para educação 3. Ensino médio - Escolas públicas I.Título.

CDD 371.334



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
Rua Bom Jesus, 650 – Juvevê - Fone: 3313-2025

Isys Helfenstein Remião

PARECER

A banca examinadora, instituída pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, após arguir a candidata **Isys Helfenstein Remião**, em relação ao seu trabalho de dissertação intitulado “**Educomunicação e Professores: uma análise sobre o uso das mídias na Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila**” é de parecer favorável à APROVAÇÃO da acadêmica, habilitando-a ao título de Mestre em Comunicação, linha de pesquisa “Comunicação, Educação e Formações Socioculturais” da área de concentração em Comunicação e Sociedade. Curitiba, 11 de Abril de 2017.

Prof. Dr. Claudemir Edson Viana

Prof. Dr. Fábio Hansen

Prof. Dra. Rosa Maria Cardoso-Dalla Costa
Orientadora e presidente da banca examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o que faz deste projeto de pesquisa ter um sentido ainda mais especial porque não somos nada sozinhos. Estudar e ressignificar conceitos e práticas no diálogo com o outro nos faz uma pessoa melhor, nos faz ler o mundo e as palavras com mais crítica e também mais sensibilidade.

Agradeço aos meus pais que me proporcionaram a calma, a segurança e o afeto para passar por esse processo de muitas idas e vindas, muitas noites mal dormidas, muitos questionamentos. A minha mãe por estar sempre por perto, me alertando e me incentivando, confiante das minhas escolhas. Ao meu irmão pelo carinho e a minha cunhada por ser uma pessoa especial e sensível.

Agradeço ao meu parceiro por toda força, incentivo, paciência, parceria, coragem e amor. Por me confortar nos momentos difíceis e me trazer muitos momentos de alegria.

Agradeço aos amigos que de diferentes formas contribuíram para a conclusão desta etapa. A Vera Gonzaga, educadora que me inspira e faz das nossas conversas um aprendizado constante. O carinho e a amizade das minhas amigas Alice Lima e Augusta Gern, que foram um presente deste mestrado. A Lenize Klenk que me acolheu na cidade fria de Curitiba logo nos primeiros dias e a Chirlei Kohls com quem compartilhei muitos momentos, pipocas, risadas e reflexões.

Agradeço a minha orientadora Rosa Maria Dalla Costa pela parceria e compreensão, e aos professores da UFPR que me ajudaram a concluir esta etapa: Claudia Quadros, Fabio Hansen, Myrian Del Vecchio, Regiane Ribeiro. Aos professores da USP: Claudemir Viana por contribuir com este trabalho e Ismar de Oliveira Soares por representar uma grande referência e inspiração na área da educomunicação.

Agradeço aos professores e a gestão da Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila que abriram as portas para a minha pesquisa e me receberam com tanto carinho.

*“(...) Que o mundo de Sofia seja bem mais colorido
Sem desonestidade, mais justo, menos sofrido
Não devo nada pra história, ao rap minha autoestima
ao samba inspiração, aos livros matéria prima
Sobrevivo a todo lixo, como se eu fosse um lixo
camuflado e esquecido no meio de tanto lixo
Não sei se Deus existe, mas se existe ele te ama
E se ele te ama, escuta se você chama
Andar com fé é bom, mas até ela se esgota
Quando isso acontecer, já era, a Inês é morta
Nessa hora cê entende cada um que fraquejou
Seu pai não se rendeu, o tempo lhe derrotou
Derrota não é vergonha, por favor, nunca se esqueça
Vergonha é conspirar, jamais abaixe a cabeça (...)”*

Trecho da Música “Mundo de Sofia”

Crespo MC

RESUMO

Este estudo que trata da relação educação, comunicação e ensino médio, tem como local de observação da pesquisa empírica a Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila, situada no município de Praia Grande, São Paulo. A pesquisa tem como objetivo identificar os fatores que influenciam o uso das mídias na prática docente e a aproximação dessas práticas com o campo da educomunicação. A discussão teórica sobre o uso de mídias no ambiente escolar é visto sob a ótica da educomunicação, em que a mídia não é um recurso didático e sim parte do processo de aprendizagem, utilizada para ampliar o potencial comunicativo dos sujeitos (SOARES, 2011; CITELLI, 2004). Na fase exploratória da pesquisa, a presença das mídias no currículo e nas práticas pedagógicas foi confirmada, a partir de questionários e de análise documental. Para compreender a visão dos professores em relação as mídias e as tecnologias, e como elas são, de fato, utilizadas por eles no ambiente escolar, optou-se pela entrevista em profundidade (BARROS e DUARTE, 2015) com seis professores da Escola. Notou-se, que a formação, o perfil e a área de atuação dos docentes contribuem para o trabalho com as mídias. O Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, em que a escola está inscrita desde 2012, também incentiva a criação de espaços de participação e de expressão comunicativa dos alunos, que acabam impactando nas práticas dos professores. Desta forma, a pesquisa busca responder quais são os elementos da educomunicação que podem ser identificados na prática docente. Como elementos foram utilizados conceitos que, segundo Soares (2011), fazem parte do vocabulário da educomunicação: democracia, dialogicidade, expressão comunicativa e a gestão compartilhada dos recursos da informação. Por isso, a última etapa da investigação foi a observação participante (PERUZZO, 2015), que possibilitou a imersão no campo com o acompanhamento de dois professores em sala de aula. Os professores de Artes e Português se destacaram pelo uso de diferentes linguagens e estratégias que promovem o diálogo, a participação e a produção coletiva dos alunos. A educomunicação, enquanto conceito e prática sistematizada, ainda não está presente na escola, mas os professores empregam alguns dos seus princípios e elementos na prática cotidiana. O desafio a ser superado está em uma formação que contemple a leitura crítica dos meios para que eles adentrem nas salas de aula também como objeto de análise, tanto para professores como para os alunos.

Palavras-chave: Educomunicação. Ensino Médio. Mídia. Professores.

ABSTRACT

This study deals with the relationship between education, communication and high school, and has as an observation place of the empirical research, the school Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila, located in the city of Praia Grande, São Paulo. The research has as its purpose to identify the factors that influence the use of the medias in teaching practice and the approach of these practices in the educommunication area. The theoretical discussion about the use of medias in the school environment is seen from the perspective of educommunication, in which the media is not a didactic resource but rather part of the learning progress, used to broaden the communicative potential of the subjects (SOARES, 2011; CITELLI, 2004). In the exploratory phase of the research, the presence of the media in the curriculum and pedagogical practices was confirmed based on questionnaires and documental analysis. In order to understand the teachers' view on media and technologies and how they are actually used by them in the school environment, it was chosen the in-depth interview (BARROS e DUARTE, 2015) with six teachers from the school. It was noted that the graduation, the profile and the area of practice of the teachers contribute to the work with the medias. The Ensino Integral do Estado de São Paulo program in which the school was enrolled since 2012, also encourages the creation of spaces for participation and communicative expression of students, which ends up impacting the teaches practices. This way the research seeks to answer, which are the elements of educommunication that can be identify in the teaching practice. As elements it was used concepts that according to Soares (2011) are part of the educommunication vocabulary: democracy, dialogicity, communicative expression and shared management of the information resources. Therefore the last stage of the research was the participant observation (PERUZZO,2015) that allowed the immersion in the field with the accompaniment of two teachers in the classroom. The teachers of Arts and Portuguese stood out for the use of different languages and strategies that promotes dialogue, participation and collective production of the students. Educommunication as a concept and systematized practice is not yet present in school, but the teachers use some of its principles and elements in the everyday practice. The challenge to overcome is in a form that contemplates the critical reading of the means, for them to enter the classrooms as an object of analysis, both for teacher and students.

Key-words: Educommunication. High School. Media. Teachers.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: NÚMERO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS RELACIONADAS AO CAMPO DE ESTUDO.....	36
TABELA 2: FREQUENCIA DE UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS PELOS PROFESSORES.....	101
TABELA 3: CATEGORIAS PARA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	105

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: FOTO DA ATIVIDADE DESCRITA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	100
--	-----

LISTA DE SIGLAS

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica
CIEP - Centros Integrados de Educação Pública
CLEMI – Centre de Liaison de Enseignement et des Medias d’Information
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ECA/USP – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
EM – Ensino Médio
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FIES - Financiamento Estudantil
MEB – Movimento de Educação de Base
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP - Medida Provisória
NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da USP
NTCI - Novas Tecnologias de Comunicação e Informação
ONG - Organização Não Governamental
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PNE - Plano Nacional de Educação
PRC – Projeto de Redesenho Curricular
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PROUNI - Programa Universidade para Todos
SINAJUVE - Sistema Nacional de Juventude
SNE – Sistema Nacional de Educação
TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICSUL - Universidade Cruzeiro do Sul
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
PERCURSOS METODOLÓGICOS	11
O CONTEXTO E AS MOTIVAÇÕES DA PESQUISA	14
1. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO	20
1.1 DIÁLOGOS INICIAIS	20
1.2 EXPERIÊNCIAS INSPIRADORAS	22
1.3 A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DA EDUCOMUNICAÇÃO	28
1.3.1 PESQUISAS NA ÁREA	35
1.4 (RE) CONSTRUINDO SENTIDOS PARA AS INTERAÇÕES ENTRE MÍDIAS-SUJEITOS-SOCIEDADES	43
1.5 A ESCOLA E OS MEIOS: UMA PONTE NECESSÁRIA	50
2. EDUCAÇÃO, ESCOLA E ENSINO MÉDIO	57
2.1 O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	57
2.2 UMA OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL	60
2.2.1 ESCOLA: SENTIDOS, SUJEITOS E A AÇÃO EDUCATIVA	63
2.3 ENSINO MÉDIO: CONTEXTO E CURRÍCULOS	68
2.4 OS PROGRAMAS PARA O ENSINO MÉDIO	77
3. JUVENTUDE (S)	82
3.1 MÚLTIPLAS JUVENTUDES PARTICULARES	82
3.2 POLÍTICAS E AÇÕES PARA A JUVENTUDE	86
3.3 RECONHECENDO O ALUNO COMO “JOVEM”	91
4. A ESCOLA ESTADUAL REVERENDO AUGUSTO PAES DE ÁVILA	94
4.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA	94
4.1.1 PERFIL DA ESCOLA E AS AÇÕES DE COMUNICAÇÃO	95
4.1.2. PERFIL DOS PROFESSORES	100
4.2 ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	103
4.3. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	114
4.3.1 A APOSTA NAS NOVAS TECNOLOGIAS: AULAS DE PORTUGUÊS	116
4.3.2 PROJETOS E TRABALHOS EM GRUPO: AULA DE ARTES	121
5. OS ELEMENTOS DA EDUCOMUNICAÇÃO E A ANÁLISE DA PESQUISA	125

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
7.1 LEIS E DECRETOS	143
8. APÊNDICES	146
8.1. MODELO DE QUESTIONÁRIO	146
8.1. ROTEIRO DA ENTREVISTA	150

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo no país um momento de grandes debates e transformações no cenário político, social e educacional. Este estudo que trata da relação educação, comunicação, ensino médio e seus sujeitos, se inscreve no contexto de incertezas e de lutas sociais, especialmente protagonizadas pelos jovens. Recordemos que em 2013 o país viveu uma série de manifestações impulsionadas, na sua maioria, por jovens motivados em mudar a situação do país e lutar pelos seus direitos. Os protestos de junho de 2013 foram a eclosão de movimentos que já vinham germinando em diversos cantos do país. Começaram pelo Movimento do Passe Livre¹, que acabou tornando-se o ícone desses protestos e manifestações pelos direitos à mobilidade urbana, mas espalharam-se em muitas reivindicações como saúde, educação, moradia, corrupção e fortemente contra a repressão policial dirigida às manifestações em São Paulo – que depois se espalharam para todo o país – e acabaram fortalecendo o movimento pelo direito ao exercício da cidadania e da expressão. Cabe aqui ressaltar que a juventude no nosso país só teve seus direitos assegurados na Constituição em 2010, com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 65, conhecida como PEC da Juventude, após tramitar sete anos no Congresso Nacional². A Emenda estabeleceu a criação do Estatuto da Juventude³, destinado a regular os direitos dos jovens (entre a faixa etária de 15 a 29 anos) e o Plano Nacional de Juventude. Esses avanços legais representaram a conquista de setores da juventude articulados e mobilizados em prol de mais direitos e oportunidades, apesar de ainda ter um longo caminho a seguir no campo das políticas públicas para esse grupo.

O Ensino Médio, que atende parte desta juventude, também teve uma importante conquista recente no país. Somente em 2009 foi reconhecido como direito a ser garantido a todos os jovens, por Emenda Constitucional⁴ que alterou a redação do artigo 208 da Constituição em vigor, que assegura a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, devendo ser ofertada inclusive para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria. A ausência

¹ O Movimento Passe Livre é um movimento social brasileiro que defende a adoção da tarifa zero para o transporte coletivo. O movimento foi fundado em uma plenária do Fórum Social Mundial em 2005 e ganhou destaque, em 2013, por participar dos primeiros protestos contra o aumento da tarifa de ônibus em São Paulo, e em seguida, no país.

² BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional n.º 65, de 13 de julho de 2010. Esta Emenda inseriu o termo jovem no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal.

³ BRASIL. Decreto-lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013.

⁴ BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009.

histórica desta etapa como oportunidade obrigatória e gratuita para todos, resultou em uma profunda crise no sentido da identidade e da função social da escola de Ensino Médio, já que pela primeira vez passa-se a incluir os jovens pobres, de periferia. A possibilidade de ingresso desses jovens na universidade também só foi possível a partir dos programas governamentais, criados nos últimos dez anos, como Prouni, Fies e Enem. Porém, mesmo com esses avanços, assim como nas políticas de juventude ainda há muito o que fazer para diminuir a desigualdade social e educacional no país.

O ano de 2015 também foi marcado por manifestações, mas desta vez, protagonizadas por estudantes do Ensino Médio, da rede pública. Com a decisão do Governo do Estado de São Paulo em reorganizar as escolas estaduais, separando o ensino médio do fundamental com a justificativa de especializar as escolas em um único ciclo, centenas de estudantes, em todo país, se mobilizaram pelo direito à educação pública e de qualidade. A decisão tomada pelo governo estadual paulista sem consultar às comunidades escolares – familiares, professores e estudantes – gerou um movimento que passou a questionar o próprio papel da escola pública e do seu ensino. A organização tomou tal proporção que chegou a 219 escolas ocupadas no Estado⁵ por estudantes que convocaram as comunidades a participarem doando alimentos, materiais de higiene e oferecendo atividades educativas. Os estudantes criaram também, colaborativamente, a campanha “Apoie uma Escola Ocupada, Doe uma Aula”⁶ devido ao grande número de pessoas que se interessaram em oferecer outras possibilidades educativas aos estudantes que permaneciam com as escolas fechadas. O movimento cresceu, deu voz aos jovens e foi potencializado pelas diversas formas de comunicação, fazendo com que eles exercessem o seu direito à comunicação que por vezes é negado no ambiente escolar. E assim, mobilizaram milhares de estudantes, pais e pessoas interessadas na transformação da educação. A reorganização escolar acabou sendo protelada pelo governo do estado de São Paulo mas outras “ameaças” ainda assombram a educação, em nível nacional, como o Projeto de Lei que tramita no Senado que inclui entre as diretrizes e bases da educação o "Programa Escola sem Partido"⁷. A expressão “Escola sem partido”, segundo Moacir Gadotti, presidente de honra do Instituto Paulo Freire e professor aposentado da Universidade de São Paulo, é sinônimo de “Escola de

⁵ Dado obtido pelo Movimento #OcupaEscola que criou um mapa colaborativo da escolas ocupadas. Disponível em: <<https://goo.gl/hVS4eY>>. Acesso em 16/09/16.

⁶ Disponível em: <https://goo.gl/hJ9trp>. Acesso em 16/09/16

⁷ BRASIL. Projeto de Lei n.º 193, de 2016 (do Senado Federal). Inclui entre as diretrizes e bases da educação o "Programa Escola sem Partido".

partido único” ao se tratar de uma “escola sem pluralidade, sem liberdade, sem diversidade, sem inclusão, sem democracia, uma escola que segrega, que discrimina, que reprime”. Gadotti ressalta ainda que a nossa educação é dogmática, bancária – na expressão de Paulo Freire – por isso o que se “observa é a ofensa, o preconceito, quando não o ódio e a intolerância”⁸.

No mês de setembro de 2016 foi proposta também a reforma do Ensino Médio, por meio de Medida Provisória⁹ (MP) n.º 746/2016¹⁰, pelo presidente da República Michel Temer¹¹. Mesmo sendo alvo de muitas críticas de estudantes, da comunidade acadêmica, dos sindicatos de professores, parlamentares de oposição ao governo, entre outros setores envolvidos diretamente com a questão, a reforma foi aprovada pelo Senado Federal e sancionada pelo presidente no mês de fevereiro de 2017. A proposta prevê a adoção progressiva do ensino em tempo integral e a flexibilização do currículo, com disciplinas comuns e obrigatórias e outras de escolha dos alunos. Ainda existe uma ampla discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular, que definirá os conhecimentos necessários para a formação geral do aluno. Esses e outros rumos que o “novo ensino médio” terá não podem ser mensurados agora, mas indicam um caminho de muitas mudanças e muitos debates em torno da educação pública e de nível médio.

Este momento delicado e transitório, no qual se inscreve este estudo, leva a pesquisa a demarcar um tempo e um lugar na história do país e da educação, ao passo que falaremos de políticas públicas e de programas governamentais que foram instituídos antes da crise institucional e política que vivemos, e do Ensino Médio que há muito tempo enfrenta desafios gerados por um sistema contraditório e exclusivo, permeado por tentativas de reformulação e inovação. Daí a sua importância e relevância, e ao mesmo tempo o risco de estudar estratégias em um contexto incerto, em que as diretrizes e políticas educacionais podem se transformar sem chegar, sequer, a avaliação sobre os seus impactos.

⁸ Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/escola-sem-partido-uma-escola-a-favor-da-cultura-da-indiferenca/>>. Acesso em 16/09/16

⁹ Medida Provisória é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei.

¹⁰ BRASIL. Medida Provisória n.º 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

¹¹ Michel Temer (ex-vice presidente) assumiu a Presidência da República no dia 31/08/2016 após o impeachment da presidente Dilma Rousseff.

O que podemos observar de mais valioso deste contexto de manifestações protagonizadas por jovens em prol de uma educação de qualidade é a comunicação consolidando seu espaço como forma de expressão, articulação e mobilização de diversos sujeitos. Não podemos mais negar a presença dos meios de comunicação, das redes sociais e das inúmeras possibilidades virtuais na vida das pessoas. O avanço tecnológico contribuiu muito para o crescimento da produção e circulação de informações, mas sem dúvida, não é o único responsável pela melhoria na qualidade das produções no âmbito educativo. Experiências desde o século XX foram se multiplicando, em diversos cantos do mundo, antes mesmo de se tornarem objetos de estudo e sistematização no universo acadêmico. Algumas nasceram de movimentos populares, outras por iniciativa de educadores inquietos com o modelo de educação vigente, também tiveram aquelas que utilizaram os meios como instrumento multiplicador e outras que os utilizaram para aprendizagem e objeto de análise.

Por este caminho começamos a trilhar as primeiras conexões com o universo da pesquisa que é pautado pela essência da comunicação na educação. Seria pensar: de que comunicação estamos falando? O que traz a comunicação de tão essencial para a educação? Paulo Freire nos deixou um legado enorme para encontrar essas respostas e outros questionamentos a partir delas, mas citaremos apenas uma passagem como ponto de partida para instigar esse texto introdutório:

As sociedades a que se nega o diálogo – a comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem ‘comunicados’, resultantes de compulsão ou doação, se fazem preponderantemente mudas. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico. (FREIRE, 1976, p. 69)

O diálogo do qual fala Freire em suas obras é o principal elemento da comunicação enquanto essência na educação. Pelo diálogo podemos alcançar a criticidade, na relação com o outro e com o mundo que nos envolve. Por isso antes de pensarmos na utilização de recursos da comunicação e da informação, precisamos questionar para que servem esses recursos, se é para reforçar a cultura da opressão e da dominação, ou se é para, de fato, promover o diálogo.

Nesta perspectiva encontramos o campo da Educomunicação que tem a influência do educador Paulo Freire, mas também de outros na área da educação e da comunicação popular e comunitária, como Mario Kaplún, Celéstín Freinet, Januz Korcack e Jesús Martín-Barbero.

Notamos que as manifestações dos últimos anos, especificamente voltadas à educação foram impulsionadas, também, pela falta de diálogo que marcou as decisões governamentais no setor, excluindo a população jovem que é a mais impactada pelas políticas educacionais. E os

movimentos protagonizados pelos estudantes podem influenciar, inclusive, as práticas dos professores nas escolas, uma vez que a juventude vem consolidando seu espaço na esfera pública, o Ensino Médio vem sendo repensado e as políticas públicas começaram a incluir essa nova realidade: a educomunicação.

Deste modo, para compreender o cenário docente, a inserção das diversas mídias no ensino e a aproximação com o campo da educomunicação, este estudo mergulhará nos mares de uma escola pública, de ensino médio e integral, no litoral do estado de São Paulo, cidade de Praia Grande: a Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila. A Escola está inscrita em dois programas governamentais que possibilitam práticas pedagógicas voltadas ao uso das mídias e/ou das novas tecnologias, como o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) do Ministério da Educação e o Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por isso a sua escolha. Nos primeiros contatos com a Escola observamos algumas práticas de comunicação promovidas pelos professores – utilizando as linguagens do cinema, da fotografia e dos jogos eletrônicos – e pelos alunos que desenvolviam projetos de rádio e jornal.

O uso ou a produção de mídias não garante o diálogo, pois como sugere Freire (1976), a dialogicidade se manifesta nas ações que promovam a reflexão e o debate de ideias, em uma comunicação horizontal, na qual o professor não se coloca como o detentor do conhecimento.

Dessa forma, desenhamos a questão central da pesquisa utilizando os conceitos que, segundo Soares (2011, p.18), fazem parte do arcabouço teórico da educomunicação: dialogicidade, democracia, a expressão comunicativa e a gestão compartilhada dos recursos da informação. Entendemos esses conceitos como os “elementos da educomunicação”, como “pistas” que podem nos indicar se as práticas se aproximam deste campo. Portanto, buscamos responder com esta pesquisa: quais são os elementos da educomunicação que podem ser identificados na prática dos professores da Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila?

Podemos ainda desmembrar a questão central nos seguintes questionamentos: os professores optam por uma comunicação horizontal que promova o diálogo, a reflexão e o debate de ideias? Os professores fazem uso de metodologias que possibilitem a expressão comunicativa dos seus alunos? A democracia e a gestão compartilhada estão presentes na relação dos professores com seus alunos?

Para responder a estas questões traçamos o objetivo geral deste estudo que é identificar os fatores que influenciam o uso de mídias na prática docente e a aproximação dessas com o campo da educomunicação. Os objetivos específicos são:

- Identificar o acesso e o uso das mídias na prática dos professores da Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila;
- Avaliar de que forma os programas governamentais – Programa Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação e Escola de Tempo Integral da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo- interferem no olhar dos professores da Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila para a utilização das mídias no ambiente escolar;
- Verificar de que forma o perfil e a formação dos professores da Escola Reverendo Augusto Paes de Ávila caracterizam o uso das mídias;
- Analisar de que forma a cultura escolar qualifica o uso das mídias na prática dos professores da Escola Reverendo Augusto Paes de Ávila;

O corpo docente da Escola é formado por 18 professores, destes: 15 responderam aos questionários na fase da pesquisa exploratória, seis participaram da entrevista em profundidade, e dois da observação participante, conforme apresentaremos a seguir.

Segundo Lopes (2005, p. 136-137), “a primeira fase da pesquisa empírica é constituída por operações de caráter totalmente teórico feitas sempre em função do fenômeno de comunicação que se quer investigar”. Desta forma, apresentamos no Capítulo 1 a base teórica para compreender o fenômeno da educomunicação. Trabalhamos um resgate histórico das áreas da educação e da comunicação enquanto áreas distintas, criadas na modernidade, sob a lógica do capitalismo, até surgirem as primeiras experiências responsáveis por unir os dois campos dando origem a Educomunicação. Esse percurso põe em evidência educadores e comunicadores da América Latina, como Paulo Freire e Mario Kaplún, que trabalharam com foco nos sujeitos, buscando compreender a forma como as audiências reagiam e se articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos. Outras experiências, em diferentes países, que incluíram a educação para a comunicação nos currículos da educação básica e a contribuição da UNESCO nesta articulação e disseminação das práticas também são evidenciadas. Para a contribuição deste estudo, realizamos a “pesquisa da pesquisa” apresentando o cenário das pesquisas existentes na área com relação ao nosso objeto. E por fim, trabalhamos com os conceitos de mediação, recepção, consumo e ecossistema comunicativo que dialogam diretamente com as questões

voltadas a educação e a escola. No Capítulo 2 também fazemos um resgate histórico, agora, sobre o processo de democratização da educação. Explicitamos experiências de educadores que repensaram o modelo de educação da época, inaugurando a pedagogia dialética, que possui forte ligação com a educomunicação. E seguimos com autores que pensaram na escola como um espaço sociocultural, capaz de enfrentar os desafios gerados pela história, e a partir disso problematizamos os currículos, a cultura escolar e o papel do docente. Para encerrar este capítulo trouxemos dados sobre o Ensino Médio, seus programas e currículos. No Capítulo 3, o último capítulo teórico, exploramos as dimensões da juventude, mesmo que ela não seja o sujeito deste estudo, ela faz parte da relação entre professor-aluno-jovem e por isso se faz necessário compreender como a juventude é vista hoje, quais foram os caminhos percorridos ao longo dos anos em relação as políticas e ações governamentais. O capítulos 4 e 5 são destinados à pesquisa empírica. Neles apresentamos a Escola Reverendo Augusto Paes de Ávila, as suas ações de comunicação, os professores e a análise retomando os elementos da educomunicação e os objetivos propostos.

Percursos Metodológicos

As técnicas de pesquisa adotadas para alcançar os objetivos surgiram da pesquisa exploratória “que implica um movimento de aproximação ao fenômeno concreto a ser investigado buscando perceber seus contornos, suas especificidades, suas singularidades” (BONIN, 2011, p. 39). A pesquisa exploratória foi construída por etapas de imersão no campo realizadas no período de março a abril de 2016. Utilizando diferentes abordagens, realizamos três percursos que possibilitaram conhecer a dinâmica da escola, os seus sujeitos e algumas de suas práticas, por meio de entrevistas, análise documental e aplicação de questionários. Primeiramente foi realizada entrevista com o coordenador da escola e com dois grupos de alunos que estavam participando dos Clubes Juvenis de Jornal e Rádio, o que permitiu compreender melhor esses espaços destinados exclusivamente aos jovens. No segundo momento, analisamos o Regimento Escolar, os Guias de Aprendizagem dos Professores¹², os documentos norteadores dos Programas Ensino Médio Inovador e Ensino Integral, e também os canais virtuais da escola – *blog*¹³ e página na rede social *facebook* - e dos professores que criaram *blogs* das suas disciplinas. Por fim, aplicamos questionários aos professores da escola com o objetivo de

¹² Os guias de aprendizagem são planejamentos bimestrais dos professores, que contemplam as situações de aprendizagem, os conteúdos das disciplinas e as habilidades que serão desenvolvidas.

¹³ *Blog* é um site que permite atualização rápida de conteúdos, chamados de artigos ou *posts*.

investigar a formação, a área de atuação e o perfil dos docentes, e ainda mapear o uso de mídias tanto na esfera pessoal como na prática pedagógica. A partir dessa primeira análise percebemos que a comunicação e o uso das tecnologias estavam inseridos na prática docente, mesmo que de forma pontual e não sistemática, como uma atividade proposta no guia de aprendizagem ou a oferta de uma disciplina eletiva de fotografia¹⁴.

Com o intuito de conhecer melhor as ações desenvolvidas pelos professores e aprofundar aspectos da sua formação e suas influências para o uso das mídias na educação, optamos por utilizar a técnica da entrevista em profundidade semi-aberta, “modelo de entrevista que tem origem em uma matriz, um roteiro de questões-guia que dão cobertura ao interesse de pesquisa”¹⁵ (BARROS e DUARTE, 2015, p. 66). Os critérios construídos para selecionar os professores para as entrevistas foram: participar de projeto de comunicação na escola; ter feito curso (s) extra (s) de comunicação; responder (no questionário) de forma contextualizada sobre a comunicação e não apenas a tecnologia; e incluir no guia de aprendizagem a temática de comunicação (como conteúdos ou habilidades). De acordo com esses critérios, seis professores foram convidados a participar da pesquisa, das áreas de: Filosofia, Português, Matemática, Artes, Educação Física e Sala de Leitura.

As entrevistas semi-abertas, realizadas nos meses de maio e junho de 2016 na própria escola, foram descritas e analisadas a partir de duas categorias e subcategorias construídas mediante a articulação das respostas, do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

Categorias são estruturas analíticas construídas pelo pesquisador que reúnem e organizam o conjunto de informações obtidas a partir do fracionamento e da classificação de temas autônomos, mas inter-relacionados. Em cada categoria, o pesquisador aborda determinado conjunto de respostas dos entrevistados, descrevendo, analisando, referindo à teoria, citando frases colhidas durante as entrevistas e a tornando um conjunto ao mesmo tempo autônomo e articulado. (BARROS; DUARTE, 2015, p. 79)

Dessa forma, apresentamos as categorias para análise das entrevistas:

- Categoria 1: Abordagem educomunicativa. Subcategorias: A mídia como aproximação da realidade do aluno; A mídia como uma nova linguagem no processo ensino-aprendizagem; A educação na dimensão política e comunicacional.

¹⁴ Ver descrição desta atividade no Capítulo 4

¹⁵ Ver em Apêndice 8.2: Roteiro da Entrevista

- Categoria 2: Abordagem tecnicista. Subcategorias: A mídia como suporte didático; A visão dos professores em relação à internet.

Como a proposta deste estudo não é responder se as práticas são ou não educacionais, mas se possuem elementos que indiquem a aproximação com o campo da educação, construímos uma primeira categoria que revelasse informações sobre a forma como as mídias são vistas e inseridas pelos professores na prática pedagógica, entendendo a educação “enquanto ação comunicativa” (SOARES, 2011, p. 17). A segunda categoria se opõe à abordagem educacional, pois se coloca na perspectiva do discurso tecnicista, que reduz a tecnologia a algo puramente técnico, dificultando que o sistema educacional compreenda as reais dimensões da presença da tecnologia nas relações sociais (SOARES, 2001). Dessa forma, se evidenciam algumas ações e discursos contraditórios entre os professores, que por um lado relatam práticas dialógicas, buscando formas de promover a participação e a expressão dos seus alunos, e por outro criam *blogs* das suas disciplinas com uma postura vertical e reprodutora do modelo tradicional e conservador das instituições escolares. A complexidade da análise está, justamente, na relação entre os discursos e os posicionamentos diversos e contraditórios. A análise dos dados coletados e o referencial teórico que sustenta essas categorias constam no capítulo 4.

Segundo Freire (1981), a realidade concreta são os fatos ou dados juntamente com a percepção que tem a população envolvida deles. Para o educador, se a opção é libertadora, a realidade não se dá como algo estático e sim na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade em que os grupos não podem ser reduzidos a meros objetos de pesquisa.

Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. (FREIRE, 1981, p. 36)

A partir das contribuições de Paulo Freire continuamos a pesquisa, agora com o objetivo de mergulhar nas práticas dos professores e fazer uma imersão na escola que possibilite compreender os discursos e os processos comunicacionais. Para isso, escolhemos a observação participante, em que o pesquisador se insere no grupo pesquisado, participando de suas atividades, ou seja, “ele acompanha e vive (com maior ou menor intensidade) a situação concreta que abriga o objeto de sua investigação” (PERUZZO, 2015, p. 134). A observação se deu em

sala de aula, acompanhando dois professores, das disciplinas de Português e Artes, no período de agosto a dezembro de 2016. Foram utilizados dois critérios para a escolha destes professores: o primeiro a partir da pesquisa exploratória que identificou algumas ações registradas nos questionários e nos canais virtuais da escola; e o segundo a partir da análise das entrevistas: ter suas propostas pedagógicas inseridas em pelo menos duas subcategorias da abordagem educacional. O professor de Português relatou propostas que se enquadraram nas três subcategorias da abordagem educacional, promoveu uma eletiva de vídeo game durante o ano de 2016 e desenvolveu um projeto em sala de aula de produção colaborativa dos alunos, utilizando uma plataforma virtual. A professora de Artes se enquadrou em duas subcategorias e destacou-se pelas práticas de análise publicitária, produção de foto-novela, criação de projetos de festivais musicais, e ainda promoveu uma eletiva de Cinema no ano de 2015.

O acompanhamento das aulas se deu no 1.º ano do Ensino Médio, todas as sextas-feiras ao longo de quatro meses. Para facilitar a pesquisa e a imersão no grupo, a observação foi realizada na mesma sala, a turma A, em que os dois professores ministravam aulas seguidas. Este último percurso mostrou que os dois professores optam por uma comunicação horizontal e dialógica e buscam metodologias que possibilitam a participação e a interação dos alunos em sala de aula. No entanto, desafios como: a própria estrutura da escola e a rigidez do currículo que não permitem a flexibilidade de tempos e espaços, nem a liberdade dos docentes em explorar outros temas, foram avaliados como barreiras para se desenvolver ações mais próximas a educação. Além de outro ponto essencial que é a falta de formação inicial e continuada em comunicação que permitiria aos professores se apropriarem do debate em torno dos processos da comunicação, para assim levarem a reflexão e a produção das mídias para suas aulas. O detalhamento dos procedimentos utilizados, bem como a análise dos dados, constam no capítulo 4.3.

O Contexto e as Motivações da Pesquisa

O contexto que permeia essa pesquisa tem a ver, também, com a minha história pessoal e profissional que é entrelaçada pela educação, por isso peço licença aos leitores para falar em primeira pessoa. Há dez anos quando optei por trabalhar com comunicação e com jovens, de um projeto social em Santos/SP, minha cidade natal, foi justamente pela inquietação em ver tantas formas de “calar” os jovens de periferias e ver o quanto eles estavam acostumados a isso. Minha primeira experiência com esses jovens foi terrível. Criei uma oficina de comunicação a

partir dos elementos básicos que tinha aprendido na faculdade de Relações Públicas e achei que poderia ensiná-los a se expressarem melhor e conseguirem entrar no mercado de trabalho. A frustração em ver tanta violência velada, não falada, proibida socialmente, mas recorrente nas vidas desses jovens logo transformou-se em motivação para estudar e compreender qual seria o meu papel ali e no mundo. Nessa época, antes de tomar conhecimento que havia um campo denominado Educomunicação, comecei a ler Paulo Freire e mergulhar na realidade daquela comunidade, que tornou-se depois o meu trabalho de conclusão de curso. Para minha surpresa, a ONG (Organização Não Governamental) em que eu desenvolvi o projeto “comprou” a ideia e eu pude trabalhar efetivamente com educomunicação e com jovens, guiada apenas pela intuição que as leituras me proporcionaram. Não foi fácil, mas foi diferente da minha entrada, justamente porque eu sabia que o principal motivo de estar ali era poder escutá-los, e que essa escuta fosse significativa para dar voz a tantas questões que permeavam o universo deles. A partir daí, anos se passaram e a sede por compreender melhor os fundamentos da educomunicação só cresceram, fui conhecer outros projetos e me especializei em Gestão da Comunicação pela ECA/USP. Continuei trabalhando em projetos sociais, na área da educomunicação, com jovens, até amadurecer este projeto de pesquisa.

Apesar de sempre ter trabalhado em ONG, a relação com escolas públicas era inevitável, ou porque os jovens vinham de lá, ou porque o projeto se estendia até a escola. Nesse caminho, presenciei iniciativas inovadoras de professores que mesmo sem recursos e estrutura, modificavam o ambiente e a vida dos jovens por meio da comunicação. Porém, o desafio estava em fomentar e disseminar essas práticas para que não fossem apenas iniciativas individuais de professores que, sem investimento (não só financeiro), desistissem de lutar e inovar. E assim, olhando para as escolas e para as políticas públicas, para os professores e para a educomunicação, dei início à elaboração desta dissertação.

Ao ingressar no mestrado, o interesse em estudar uma escola pública me levou a investigar o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)¹⁶, que foi a primeira política pública nacional de Ensino Médio a incluir em suas diretrizes a educomunicação e o macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias”. No ano de 2012 a 2014, 26 escolas estavam

¹⁶ Criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009.

inscritas neste macrocampo no Estado de São Paulo¹⁷ e 13 nas cidades de Santos e Praia Grande. Destas, três escolas me receberam para uma conversa sobre o Programa. Neste momento pude notar que diretores (as) e professores (as) pouco conheciam o PROEMI e apesar de existirem ações/projetos de comunicação nas escolas, estes não estavam vinculados ao Programa, que é conhecido apenas como repasse de verba. Foi a partir dessa primeira consulta que cheguei ao Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, implantado em 2012 em duas escolas visitadas. O modelo pedagógico proposto não cita a educomunicação mas tem como princípio o protagonismo juvenil e prevê algumas estratégias como: os Clubes Juvenis e as Disciplinas Eletivas, que configuram espaços propícios para a educomunicação, uma vez que o primeiro é proposto e conduzido pelos jovens, sem interferência dos professores, e o segundo é proposto por dois ou mais professores a partir de demandas dos jovens, com linguagens diversificadas¹⁸.

A partir desse diagnóstico inicial e em conjunto com a minha orientadora, optamos por uma escola, pois assim poderíamos fazer um mergulho mais profundo nas práticas pedagógicas dos professores, com o recorte ao uso das mídias no ensino na perspectiva da educomunicação. Foi assim que demos início a pesquisa junto a Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila (Praia Grande-SP). Contudo, é preciso contextualizar o Ensino Médio e seus desafios para compreender onde a educomunicação se torna um campo essencial ao processo educativo, de aprendizagem e de produção de conhecimento numa perspectiva crítica.

A expansão do Ensino Médio no Brasil que teve início na década de 1990, ainda não superou os desafios da universalização, evasão e defasagem idade-série. Isso porque, durante grande parte da história do país, o sistema de ensino foi dividido por classes, restando às classes populares o ensino profissionalizante e/ou o ensino privado. As escolas técnicas de ensino médio, existentes desde o início do século XX, de um lado por iniciativas federal e estaduais, e do outro, pela parceria público-privado, não eram garantias de universalização do ensino. No período de redemocratização do país, nos anos 1980, passou-se a questionar a escola voltada exclusivamente ao trabalho dando lugar ao debate sobre a dimensão política da educação. A Lei

¹⁷ No Estado de São Paulo, a cidade de Santos é onde reside a pesquisadora. O município de Praia Grande foi onde a pesquisadora desenvolveu um trabalho profissional junto às escolas de Ensino Fundamental e Médio no ano de 2015.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em 23/08/16

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁹ de 1996 foi o primeiro passo no sentido de incluir o ensino médio como a última etapa da formação básica e geral. Porém, somente em 2009 o texto da LDB foi modificado, introduzindo a ampliação do compromisso do Estado para o atendimento de todos os interessados, sejam jovens ou adultos, garantindo aos trabalhadores condições de acesso e permanência. E também pela Emenda Constitucional²⁰ que alterou a redação do artigo 208 da Constituição em vigor, assegurando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, e para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria. O ensino profissionalizante técnico de nível médio também sofreu mudanças com a LDB, passando a contar com um currículo próprio e independente do Ensino Médio. (KUENZER, 2010)

Ainda assim, o debate em torno desta etapa, tanto no sentido da sua universalização como da qualidade do ensino ainda está efervescente. Os dados do IBGE 2010 indicam que apenas 50,9% dos estudantes, na faixa etária de 15 a 17 anos, estão na série/ano adequado²¹, demonstrando a incompletude do processo de democratização da escola, pois a “outra metade” da juventude ainda está no Ensino Fundamental ou está sem frequentar a escola.

Algumas políticas específicas foram estabelecidas visando fortalecer o Ensino Médio e superar os seus desafios históricos como: o Programa Ensino Médio Inovador (2009)²², as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012)²³ e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013)²⁴. As Diretrizes assumem a importância da comunicação e seus meios no processo de ensino, orientando para que sejam incluídos no projeto político pedagógico das unidades escolares:

- VIII - utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes;
- XX - produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade;
- XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades; (BRASIL, 2012, artigo 16)

¹⁹ BRASIL. Decreto-lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

²⁰ BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.

²¹ Dados apresentados pelo Síntese dos Indicadores Sociais (SIS 2010) do IBGE.

²² BRASIL. Portaria n.º 971 de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador.

²³ BRASIL. Resolução n.º 2 de 31 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

²⁴ BRASIL. Portaria n.º 1.140 de 22 de novembro de 2013. O Pacto prevê um conjunto de ações para elevar a qualidade do ensino médio, como o Redesenho Curricular proposto no Programa Ensino Médio Inovador e a Formação Continuada de Professores.

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), do Ministério da Educação, reconhece a educomunicação como possibilidade de reestruturação do currículo do Ensino Médio, a partir do macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso das Mídias” como referendado no documento orientador do Proemi:

As atividades a partir desse macrocampo deverão desenvolver processos relacionados à educomunicação, para criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos, que possibilitarão condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação. (MEC, 2014, p. 13)

Percebemos com isso que o debate em torno da inovação dos currículos do Ensino Médio dedica grande importância para a questão da comunicação. Por isso, mesmo que algumas escolas não reconheçam o Proemi como uma oportunidade de repensar as suas práticas e trabalhar com os recursos e linguagens da comunicação, a inserção da educomunicação em uma política nacional contribuiu para a consolidação do campo. Assim como, as Diretrizes Nacionais que reforçam a utilização das mídias para a construção de novos saberes e de novas formas de aprendizagem.

A educomunicação na educação formal vem desafiando as escolas a mudarem a perspectiva tradicional do ensino e por isso ocupando cada vez mais espaço nas políticas públicas. Ao passo que estudantes, professores e toda a comunidade escolar vivem, diariamente, com a presença das diversas mídias nos diferentes espaços – públicos ou privados – a escola não pode negar essa existência e a sua influência nos padrões de comportamento, nos novos modos de aprender e de se relacionar com os outros (CITELLI, 2004). A mudança de perspectiva na educação, com a educomunicação, coloca-se sob duas vertentes que se complementam: a primeira é aquela que assume a presença dos meios na vida das pessoas e faz isso como uma dimensão estratégica da cultura, e a segunda é que esses meios geram uma mudança de percepção, de sensibilidade e de linguagem e por isso não é mais possível ensinar e aprender como antes. (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Estamos diante de um cenário em que os professores são “convocados” a inserirem as mídias e as novas tecnologias no ensino. O que precisamos avaliar é em que condições, a partir de que tipo de formação e objetivos. A formação não pode ser voltada ao uso e/ou manuseio dos equipamentos eletrônicos e sim ao universo complexo da cultura midiática. E é este universo que

vem desafiando os programas e os currículos, especificamente do Ensino Médio, que por vezes são pautados pela abordagem tecnicista (formação técnica) e não pela comunicação dialógica e democrática, que promova a expressão comunicativa dos seus sujeitos e a gestão compartilhada. Compreender a escola como um espaço sociocultural é considerar que os sujeitos da educação – alunos, professores e toda a comunidade escolar – são sujeitos sociais e históricos, são produtores de conhecimento (DAYRELL, 2006). Nesse sentido que a educomunicação se coloca, pela possibilidade de descentrar vozes em uma comunicação horizontal, propiciada por um ambiente educativo que seja dialógico, colaborativo, crítico e criativo.

A Escola Estadual Reverendo Augusto de Paes Ávila não possui, atualmente, projetos e/ou ações com base na educomunicação, e os seus sujeitos (professores e a gestão escolar) desconhecem a área, inclusive, pelo Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo não reconhecê-la como diretriz ou estratégia pedagógica. Por isso, pretendemos que este estudo sirva como um instrumento de reflexão não só para a Escola Estadual Reverendo Augusto de Paes Ávila, como também para tantas outras escolas que tenham no corpo docente professores envolvidos e interessados em aprender e ensinar juntos, com as diversas possibilidades que o universo da comunicação traz.

1. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

1.1 DIÁLOGOS INICIAIS

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir a discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 1976, p. 96)

Iniciamos a reflexão sobre educação e comunicação com Paulo Freire, que sem dúvida, inspira um debate crítico e sensível, valorizando as relações, o diálogo e os sujeitos, num movimento de reflexão e criação, de leitura do mundo e da palavra.

Porque falar em comunicação na ou pela educação é intervir no mundo, é reconhecer que somente pelo diálogo e na relação com o outro é possível transformar as relações hierárquicas, de dominação e de mutismo, estabelecidas pelo sistema capitalista que influenciam diretamente a lógica dos meios de comunicação e do sistema formal de educação. Para Freire (1976), o mutismo não é a inexistência de resposta e sim a resposta a que falta o teor marcadamente crítico.

A educomunicação não se afirma no discurso hegemônico dos meios ou das instituições escolares advindos da modernidade, mas na compreensão dos ecossistemas comunicativos. Para isso é fundamental a contribuição teórico-prática de filósofos da educação como Celéstin Freinet, Janusz Korczak e o próprio Paulo Freire, e da comunicação, como Jesús Martín-Barbero, Mário Kaplún e Guillermo Orozco Gómez.

A modernidade, enquanto processo histórico e social, rompeu com o saber dogmático e da tradição. Aos poucos, tudo o que era ligado a tradição e a religião tornou-se sinônimo de atraso e as leis da ciência e da argumentação passaram a ser o princípio valorado do homem moderno. “A educação deixa os domínios da igreja para estar sob tutela do Estado.” (LEITE et al, 2003, p. 24)

A escola, criada na modernidade, ficou responsável pela transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social. A sua estrutura hierárquica, baseada na racionalidade, no progresso, no livro, no uniforme, na organização linear de espaço e tempo criou um abismo no imaginário social responsável por separar a educação da comunicação. Aos meios de comunicação coube “a

difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade” (SOARES, 1997, p. 13).

Para compreensão da episteme²⁵ moderna e dos conflitos contemporâneos, três características são fundamentais: a valorização da razão em detrimento da emoção; a transformação na vivência do tempo – o tempo passa a ser dividido de maneira objetiva e racional -, e a ideia de progresso constante com a promessa de um futuro melhor. Essas características transformaram-se em padrões de normatização e de busca pelo desenvolvimento técnico e científico (LEITE et al, 2003).

Grande parte do século XX se vê marcado pelos questionamentos da proposta moderna, uma vez que a “repressão do prazer e das emoções e a conduta quase robotizada da humanidade não vê sua contrapartida ser conquistada.” (LEITE et al, 2003, p.25).

O que se observa, ao contrário, apesar de todo o avanço tecnológico e científico proporcionado pela modernidade é a ampliação das mazelas sociais, como a miséria, as desigualdades econômicas, a ameaça de uma guerra de destruição total gerada pelo desenvolvimento da indústria da guerra, além da destruição ecológica proporcionada pelo uso voraz dos recursos naturais. (LEITE et al, 2003, p.25).

Neste período, a descrença nas instituições criadas pela modernidade também aparece - a Escola, o Estado, a Família, o casamento e as instituições públicas em geral – e está diretamente ligada à dificuldade em se adaptarem ou dialogarem com os novos comportamentos sociais que surgem. Ao mesmo tempo que novas posturas pós-modernas começam a emergir, as instituições mantêm-se operantes, respondendo aos objetivos pelos quais foram criadas. Assim como a Escola, herança do Iluminismo, que carrega consigo as características da modernidade: o currículo escolar é organizado por fases que se complementam numa perspectiva evolutiva; a avaliação se dá em função do tempo, pela capacidade do aluno em acumular o conhecimento, e este é especializado, dividido em matérias; a motivação escolar é baseada na repressão e na disciplina (filas, classes, uniformes), entre outras que acabam tornando a escola, neste modelo, um espaço de conflito de epistemes. (LEITE et al, 2003)

No século XX, o rádio e a televisão já integravam o cotidiano das pessoas, produzindo novas experiências no campo do saber, sentir e viver. Após a segunda Guerra Mundial, o sentimento de negação ao projeto moderno dá lugar a pós-modernidade. O jovem pós-moderno

²⁵ Episteme é “o conjunto de ideias e comportamentos dominantes ou hegemônicos que determinam aquilo que é aceito socialmente como a conduta padrão ou normal” (Foucault, 1996 apud LEITE et al, 2003, p. 23)

não consegue se adaptar nem ao modelo disciplinador, nem ao modelo curricular abstrato e gradual, pois ele quer ver seus conhecimentos sendo aplicados, quer sentir prazer e se emocionar na escola, quer que seja um espaço de trocas e de relacionamentos (LEITE et al, 2003).

A vida contemporânea é tão incerta que o aluno que senta nos bancos escolares hoje não sabe se estará ali amanhã. Por isso rejeita aquilo que não se aplica de imediato e não crê nas possibilidades de transformação prometidas pela Escola num período de tempo bastante longo. (LEITE et al, 2003, p.27).

Foucault (1970, p. 43-44) analisa o sistema de ensino vinculado à uma opção política, como forma de preservar e legitimar certos valores, através do tecido do seu discurso:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação do discurso, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

É neste cenário marcado por conflitos e transformações nos campos da educação e da comunicação, que educadores inquietos com o modelo tradicional da educação proporcionaram ricas experiências que serviram de inspiração a educomunicação.

1.2 EXPERIÊNCIAS INSPIRADORAS

Célestin Freinet foi um dos educadores pioneiros na descoberta do novo lugar social da escola. Mesmo sem experiência no magistério, começou a fazer seus primeiros experimentos em 1920, no sul da França. Ao perceber seus alunos inquietos e com os olhos voltados para às janelas da sala de aula, interessados em descobrir o mundo lá fora, Freinet usou a sua sensibilidade para introduzir um projeto inovador, que se tornou referência em muitas escolas ao redor do mundo. Em seu livro *Jornal Escolar* (1974), considerado um manual sobre como a imprensa escrita deve fazer parte do cotidiano dos estudantes, Freinet destaca a importância da livre expressão e conta como seus alunos produziam seus textos:

Nas nossas classes, a criança conta primeiro e, mais tarde, escreve livremente aquilo que sente necessidade de exprimir, de exteriorizar, de comunicar aos que com ela convivem ou aos seus correspondentes. Não escreve uma coisa qualquer. A espontaneidade que tem sido tão discutida não deve ser para nós uma fórmula pedagógica. A criança exprime-se inserida num contexto que nos cabe tornar o mais educativo possível, com objetivos que devemos englobar nas nossas técnicas de vida. (FREINET, 1974, p.21).

Para o educador, o jornal escolar deve ser produzido inteiramente pelas crianças, desde a elaboração dos textos até o processo de montagem das páginas e de impressão. Por isso, ele

levou para a sala de aula os equipamentos gráficos usados naquela época e necessários para a execução dessa tarefa. Apesar das dificuldades para montar uma publicação escolar no final da década de 20, Freinet continuou buscando aprimorar seu método de ensino. O governo francês foi uma grande barreira aos seus propósitos, pois questionava a liberdade proporcionada aos estudantes. De 1939 a 1941, durante a Segunda Guerra Mundial, o educador foi perseguido, preso e acusado de ser líder terrorista em função de suas ligações com os ideais marxistas. Com o fim da guerra, ele voltou a reivindicar um novo modelo de escola, voltado para o povo. Freinet morreu em 1966, deixando como legado um movimento pedagógico constituído por uma cadeia de jornais com uma tiragem de 500 mil exemplares, produzidos por estudantes e distribuídos em mais de 20 países. Seu método ganhou o nome de Pedagogia Freinet, definindo como pilares da educação o trabalho coletivo realizado no meio em que se vive e a livre expressão (SOBREIRO, 2006).

Janusz Korczak, natural de Varsóvia, capital da Polônia, médico pediatra e educador por vocação, foi outra referência para um novo modelo pedagógico que também utilizou o jornal como veículo de expressão das crianças e registro das práticas educativas. Durante a juventude, Korczak foi obrigado a dar aulas particulares para garantir o sustento da família, o que acabou aproximando-o das dificuldades sociais e da educação. Após a conclusão do curso de medicina foi convocado para a Guerra Russo-Japonesa em 1905. Especializou-se em pediatria dois anos depois e passou a escrever artigos que criticavam a educação tradicional, com o olhar para os orfanatos europeus que ele considerava arcaicos e semelhantes às prisões. Em 1910, de volta a Polônia, ajudou na montagem do orfanato Lar das Crianças inaugurado dois anos depois. A 1.^a Guerra Mundial, em 1914, fez com que ele voltasse ao campo de combate e somente após quatro anos retornasse ao orfanato para implantar suas ideias que o tornaram nacionalmente conhecido (SOBREIRO, 2006).

O livro *Janusz Korczak*²⁶ mostra que o educador polonês, a exemplo de Celéstin Freinet, não gostava dos métodos tracionais de ensino da época:

(Korczak) Criticava o ensino por meio de aulas expositivas, o divórcio entre os currículos escolares e a vida, bem como o excesso de relacionamentos formais entre alunos e professores. Ele reclamava a organização da escola de que as crianças realmente gostassem, que oferecessem matérias interessantes e úteis e que promovessem relações educacionais harmoniosas. (LEWOWICKI et al, 1998, p. 28 apud SOBREIRO, 2006, p. 23).

²⁶ LEWOWICKI, Tadeusz; SINGER, Helena; MURAHOVSKI, Jayme. Janusz Korczak. Perfil, Lições, O Bom Doutor. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

Korczak foi mais além, criando sua própria escola, que também servia de abrigo para as crianças oriundas da periferia de Varsóvia. Nela, pôde trabalhar com diversos instrumentos democráticos, como:

O Parlamento (formado por 20 deputados eleitos entre as crianças); o Tribunal (em que todos, inclusive o próprio Korczak, estavam sujeitos à aplicação das leis); o Código Moral (caracterizado pela tolerância e que preconizava o perdão como estímulo para a criança se corrigir); o Conselho Jurídico (também formado pelas crianças e encarregado de formular as leis); o Plebiscito (através do qual todos se manifestavam sobre qualquer assunto); a Caixa de Poupança (que incluía uma caixa de empréstimos); a Cooperativa (que fornecia material escolar e de higiene); a Biblioteca (para empréstimo de livros); e finalmente *o Jornal* (o órgão oficial de informação da república infantil, no qual trabalhavam educadores e as crianças). (SOBREIRO, 2006, p. 24).

O modelo pedagógico de Korczak é marcado pelo anti-autoritarismo e pela autogestão dos alunos, a liberdade de expressão é a garantia oferecida às crianças no ato de escrever. Porém, com a 2.^a Guerra Mundial e a perseguição dos judeus pelos nazistas, o educador e suas crianças foram obrigados a mudarem-se para uma casa pequena e suja, no gueto de Varsóvia, para pouco tempo depois, serem conduzidos a câmara de gás de Treblinka, onde todos morreram (SOBREIRO, 2006).

As histórias desses educadores são de especial importância uma vez que revelam o uso do jornal para uma mudança definitiva no modo de fazer educação, numa época marcada por duas guerras que mudaram o mundo na metade do século XX. A opção em trabalhar com o jornal se deu porque ambos acreditavam que a educação precisava estar vinculada aos princípios da democracia, da liberdade e da autonomia.

No Brasil, Paulo Freire intensificou o diálogo com a comunicação e seus recursos. Na década de 60, o MEB – Movimento de Educação de Base usava o rádio em seus programas de alfabetização. No período de 1950 a 1964, o país passava pela acelerada fase de industrialização e desenvolvimento, por isso veio a necessidade de alfabetizar a população, dando espaço as organizações populares (MORAN, 1993). Na prática de Educação Popular desenvolvida pelo MEB, os seus agentes empregavam técnicas, métodos e recursos, muitas vezes simples e artesanais, mas bastante criativos quanto à comunicação com o povo. Na maioria das vezes, se utilizavam da própria história e da experiência em comum das pessoas envolvidas, tais como os recursos da tradição oral, baseados nas relações afetivas e interpessoais que as próprias comunidades criavam como formas de sobrevivência. O rádio no MEB possibilitou o uso das técnicas de comunicação, consideradas avançadas para a época, numa perspectiva de fazer educação à distância, e também a sua interação com as atividades locais, dentro das salas e nas comunidades (PRETTO E TOSTA, 2010).

(...) a voz cega do rádio, pode parecer em si pobre como veículo de uma educação libertadora, radicada substancialmente em um intenso processo de comunicação ideológica. No entanto, observamos que programas radiofônicos, portadores de dados aparentemente limitados, na medida em que preveem temas significativos do povo, tornam-se capazes de mover uma viva atividade no interior das pessoas, acionando um rico esquema perceptivo com dados e experiências já adquiridos. (CUNHA, 1970, p.3 apud PRETTO e TOSTA, 2010, p. 20)

Com o golpe militar no Brasil, o governo mudou a prioridade em termos de educação, fazendo com que a comunicação ocupasse o centro do projeto educacional e não mais a alfabetização, já que a televisão poderia dar um outro tipo de educação, voltada ao consumo e não mais para a cidadania (MORAN, 1993).

Paulo Freire, na primeira fase de sua obra, foi o educador que na América Latina mais desenvolveu a relação educação-comunicação, “destacando como elemento chave a comunicação-educação dialógica, buscando a passagem da consciência crítica.” (MORAN, 1993, p. 45). Na América Latina, a leitura crítica dos meios disseminou-se com a contribuição de Paulo Freire e à raiz da teoria da dependência, como estratégia de grupos de educadores empenhados em promover a consciência crítica das audiências frente ao que se denominava na época como “invasão cultural dos produtos no Hemisfério Norte” (SOARES, 1999, p. 32).

A associação das ideias de Paulo Freire com a importância dada aos meios de comunicação por McLuhan, na década de 60, resultou na denominada Pedagogia da Linguagem Total de Antoine Vallet²⁷, desenvolvida na América Latina, principalmente por Luís Campos Martinez e Francisco Gutiérrez. Essa pedagogia busca “formar um educando ativo e não passivo, criativo e não repetitivo” (MORAN, 1993, p.45). O projeto mais elaborado a partir dessa pedagogia foi o PLAN-DENI, um projeto de análise e criação cinematográfica para crianças, que teve suas primeiras experiências no Equador e no Peru (1968-1969). Dois anos depois, a avaliação do projeto apontou para o desenvolvimento da capacidade perceptiva das crianças e para alunos mais exigentes na escolha dos programas televisivos e cinematográficos – refletindo, inclusive, no fortalecimento do ambiente familiar, em que os pais relataram terem aprendido com seus filhos (MORAN, 1993). Sob a influência do PLAN-DENI nasceu o Projeto CINEDUC em 1970, em colégios católicos do Rio de Janeiro, Brasil. O CINEDUC tinha duração de três anos, sendo os primeiros voltados à iniciação da linguagem cinematográfica, com exercícios para estimular a criatividade visual, e o último dedicado a realização de filmes pelos próprios alunos (MORAN,

²⁷ Antoine Vallet foi criador do “*Institut du Langage Total*”, vinculado à Universidade Católica de Lyon (St. Etienne) na França.

1993). O curso acontecia dentro do horário escolar, na área de Educação Artística, e também como atividade extracurricular. Os professores das escolas que adotavam o projeto recebiam formação dos responsáveis pelo CINEDUC e adaptavam o método à sua realidade. A experiência se expandiu para as escolas públicas e o trabalho que inicialmente era feito pelo cinema, foi substituído pelo audiovisual por ser mais barato. A própria metodologia também foi revista, diminuindo o tempo de curso e valorizando a comunicação interpessoal, as relações do homem com o seu ambiente, com os valores e símbolos, de acordo com a avaliação de que o mais importante é o processo de discussão e criação do material audiovisual e não, necessariamente, o produto final. O grande problema enfrentado, apontado pelos responsáveis do projeto é a continuidade, a manutenção de uma equipe estável, por falta de recursos (MORAN, 1993).

Na década de 70, a aproximação das áreas da comunicação e da educação foi reiterada no livro *Extensão ou Comunicação?* de Paulo Freire (1975), em que o educador deixa claro a importância da comunicação no processo do conhecimento, afirmando que “não é possível compreender o pensamento fora da sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa.” E ainda que “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” (FREIRE, 1975, p. 67-69). Moran (1993, p. 46) destaca que a segunda fase das obras de Paulo Freire é voltada ao modelo de educação dialética ou progressista, que entende a educação como libertação e é incorporada pela maioria das experiências de educação popular.

No âmbito da comunicação comunitária e popular, outra experiência ganhou destaque no Brasil: o Projeto LCC – Leitura Crítica da Comunicação, desenvolvido pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), fundada em 1970, em São Paulo. As primeiras iniciativas se deram com a realização de cursos e seminários de análises críticas da comunicação, coordenado por jornalistas e professores ligados à entidade, dentre eles: Ismar de Oliveira Soares, José Marques de Melo e José Manuel Moran. O projeto tinha o objetivo de despertar a consciência crítica através do estudo da estrutura, linguagem, técnica, mensagem e ideologia dos meios de comunicação de massa. A metodologia dos cursos era baseada na apresentação de produtos de comunicação (jornais, revistas, TV, vídeo) fazendo análises e debates em grupo. (FERREIRA, 2009) Na primeira fase do projeto os cursos oferecidos eram inspirados na Escola de Frankfurt, porém com a influência de Paulo Freire, a partir de 1984, o projeto passou a adotar

a perspectiva dialética, relacionando com a vida e a prática das pessoas do (s) grupo (s). Nesse período, o projeto se dividiu em unidades de trabalho atendendo a três públicos distintos: a professores, jovens, agentes de pastoral; grupos religiosos; e grupos populares: destinado às comunidades pobres das periferias das grandes cidades e do meio rural. E expandiu para outras cidades como: Rio de Janeiro, Recife, Belo Horizonte e Curitiba (FERREIRA, 2009)

Em países da América Latina, o educador argentino Mario Kaplún foi idealizador do método Cassete Fórum, desenvolvido no Uruguai, na década de 70. O método era dirigido à grupos de camponeses que discutiam seus problemas utilizando e intercambiando cassetes de áudio, através da Central da Cooperativa (MORAN, 1993). Antes desse período já havia desenvolvido outros projetos com rádio como o “*Jurado Trece*” (Jurado Treze) que convocava o envolvimento dos radiouvintes em debates com seus vizinhos (PRETTO e TOSTA, 2010). Kaplún tem como base para seu trabalho as ideias da Educação Libertadora de Paulo Freire, por isso acreditava que a denúncia não mudaria os hábitos de consumo dos meios pela população e apostava na prática de uso dos meios com finalidade educativa, rompendo com a verticalidade na comunicação entre emissor e receptor e, assim, possibilitava a interação entre os indivíduos e que esses se tornassem produtores de comunicação (LIMA, 2009). Em 1978, Kaplún implantou na Venezuela o Projeto de Leitura Crítica no CESAP – Centro al Servicio de la Acción Popular²⁸ (MORAN, 1993).

Dessa forma, foi na América Latina que as experiências na área ganharam maior destaque com os movimentos de educação popular e comunicação alternativa, tendo como foco de trabalho a forma como as audiências reagem e se articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos (SOARES, 2011). Segundo Nepomuceno (2012 p. 02 apud FREITAS, 2016, p. 58) o termo “educadores” aparece em dois livros de Kalpún, o primeiro em *El Comunicador Popular* (1985) e depois na sua atualização em *Una Pedagogia de la Comunicación* (1998). Em ambos Kaplún descreve esse ator social (o educador) que é chamado de “facilitador”. “(...) Claro está que Kaplún não inventou o educador. Talvez tenha inventado o neologismo”.

²⁸ “O CESAP é um centro católico venezuelano de apoio às organizações populares, que atua principalmente na área da educação informal, de educação de grupos, a partir da perspectiva comunicacional.” (MORAN, 1993, p. 116)

1.3 A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DA EDUCOMUNICAÇÃO

Durante décadas vimos, em várias partes do mundo, a implantação de programas educativos: de cunho moralista (dos anos 30 aos 60); de cunho ideológico (como os projetos de “leitura crítica” nos anos 70); ou de cunho construtivista (projetos que visavam a ressemantização das mensagens dos meios nos anos 80). (SOARES, 1999).

A partir da década de 30, países da Europa passaram a adotar programas educativos voltados a enfrentar a presença dos meios massivos de comunicação na sociedade. Desde o final dos anos 60, países como Inglaterra, Canadá e Austrália incorporaram programas de educação para os meios nos currículos escolares, seguidos da Suíça, Alemanha, França e Itália com procedimentos semelhantes. Na Espanha, o assunto foi incluído nos novos parâmetros curriculares, no contexto dos temas transversais, nos anos 90. (SOARES, 1999).

Especificamente na França destacam-se dois trabalhos: o de Antoine Vallet, criador do “*Institut du Langage Total*” vinculado à Universidade Católica de Lyon (St. Etienne), que repercutiu na América Latina conforme apontado no subcapítulo anterior; e a experiência do CLEMI²⁹ que teve início nos anos de 1980, desenvolvendo um trabalho de educação para as mídias junto às escolas. O Clemi atua na formação dos professores e no suporte aos projetos escolares, especialmente de produção de jornais, sob influência da comunidade acadêmica “incluindo a semiologia, com Roland Barthes, a linguística, com Christian Metz, a pedagogia, com Célestin Freinet, entre outros autores e tendências.” (ZANCHETTA, 2009, p. 1.109) Desde 1989, a França tem uma Lei que regulamenta a produção de jornais no interior da escola, que não apenas consolidou a prática na rede educacional francesa, como se tornou referência para outros países, inclusive para o Brasil. (ZANCHETTA, 2009)

A UNESCO³⁰ teve um papel fundamental na consolidação do campo de inter-relação comunicação e educação, promovendo debates e produzindo publicações em todo o mundo. Nos anos 70 reuniu especialistas de diferentes países para estudar o tema e passou a estimular os Estados a criarem políticas públicas nacionais e regionais de comunicação, propondo fundamentos para a divulgação de práticas educativas na área. Na década de 80 promoveu o *Simpósio Internacional sobre a Educação para os Meios*, na Alemanha, que definiu a prática

²⁹ Centre de Liaison de Enseignement et des Médias d’Information, organismo que faz parte do sistema educativo francês, ligado ao governo central.

³⁰ UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

como: “o desenvolvimento do conhecimento, as habilidades e as atitudes que estimulam o crescimento de uma consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência entre os usuários dos meios eletrônicos e impressos”. (SOARES, 1999, p. 29).

Na década seguinte, a própria UNESCO realizou os *Seminários Latinoamericanos de Educação para a Televisão*, no Chile, no Brasil e na Argentina onde se consolidou o ideal de que os programas de educação para a recepção incluíssem “a análise das produções dos meios, o uso dos mesmos como instrumento de expressão criativa, tendo como objetivo último o fortalecimento da democratização da comunicação em todo o continente.” (SOARES, 1999, p. 30). Percebeu-se pelas experiências na América Latina que os projetos tinham algo em comum, o esforço em transferir o problema dos meios para o processo comunicativo, como vimos anteriormente nas experiências relatadas, especialmente por Mário Kaplún. (SOARES, 1999).

O neologismo *Educommunication* foi pautado nos anos 1980 pela UNESCO, como sinônimo de *Media Education*, “para designar todo o esforço do campo educativo em relação aos efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens.” (SOARES, 2011, p.11). Neste período a prática já era conhecida internacionalmente como *Media Education*, porém com diferentes denominações, nos diversos países, como por exemplo: *Media Literacy* nos Estados Unidos; *Educación em Medios* na Espanha; e *Education aux Médias* na França. Na América Latina usava-se, nos países de língua espanhola, a expressão *Educación para la Comunicación*.

Foi então entre os anos de 1997 e 1999, que o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA-USP desenvolveu uma pesquisa com 176 especialistas de 12 países da América Latina. A pesquisa investigou, basicamente, sobre a natureza da inter-relação em estudo, as várias áreas de atividades que resultam dessa inter-relação e o perfil dos profissionais envolvidos. O objetivo, segundo Soares (1999, p. 20 apud METZKER, 2008, p.5), coordenador do NCE “foi identificar como se estabelecem, no mundo contemporâneo, espaços transdisciplinares próprios das atividades do saber. No caso específico, espaços que aproximam, tanto de forma teórica quanto pragmática, os tradicionais campos da Educação e da Comunicação”.

Após a pesquisa, o termo educomunicação foi adotado pelo NCE, que descreveu o novo campo de intervenção social e pesquisa acadêmica como:

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, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. (SOARES, 2011, p. 36 apud SOARES, 2003).

Para construir o diálogo entre os dois campos (comunicação e educação), parte-se de dois axiomas. O primeiro é “que a educação só é possível enquanto ‘ação comunicativa’, uma vez que a comunicação configura-se como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano”. O tipo de comunicação adotado qualifica o processo educativo, por exemplo, a educação dialógica, denominada por Paulo Freire, aponta para uma comunicação horizontal, para a construção solidária e compartilhada de conhecimentos. O segundo axioma é “que toda comunicação – enquanto produção simbólica e intercâmbio/transmissão de sentidos – é, em si, uma ação educativa” (SOARES, 2011, p. 17). Ou seja, os diferentes modelos de comunicação determinam os resultados educativos.

A educomunicação reconhece o direito universal à expressão, tanto da mídia quanto de seu público. Para isso visa a ampliação do potencial comunicativo dos sujeitos e insere no seu “arcabouço teórico conceitos como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos da informação”. (SOARES, 2011, p. 18).

As denominadas áreas de intervenção configuram o universo das práticas educacionais, que não pretende limitar ou enquadrar essas práticas, apenas fornecer insumos para que os sujeitos sociais possam refletir sobre suas relações no âmbito da educação e da comunicação. Em outras palavras, as áreas de intervenção podem ser entendidas como “pontes” que segundo Soares (2011, p. 49) “são lançadas entre os sujeitos sociais e o mundo da mídia, do terceiro setor, da escola, oferecendo um diálogo sobre determinado âmbito da ação educacional.”

- Área da Educação para a Comunicação

Essa área é a mais antiga, conforme abordado anteriormente sobre o processo histórico dos programas de educação para a comunicação no mundo. Desenvolvido na América Latina, este trabalho origina-se de uma revisão conceitual e programática à luz das teorias das mediações, “segundo o qual tanto os *media* exercem uma função de intermediação na produção da cultura, quanto o próprio *fenômeno da recepção* é mediado por instâncias da sociedade tais como a família, a escola, grupos de amizade, a Igreja, entre tantas outras”, como veremos mais adiante. (SOARES, 1999, p. 33).

Portanto, a área é constituída pelas reflexões em torno da relação entre os polos vivos do processo de comunicação, tendo como objeto “a compreensão do fenômeno da comunicação, tanto no nível interpessoal e grupal quanto no nível organizacional e massivo.” (SOARES, 2011, p. 47).

A proposta é ensinar os alunos a lidar com os meios de comunicação e com o universo audiovisual e virtual de maneira crítica e consciente. As ações, tanto da educação formal quanto da não formal, presenciais e/ou à distância são voltadas para o estudo e a compreensão do lugar que os meios ocupam na sociedade. O objetivo não é apenas realizar estudos teóricos, mas também práticos, em que diferentes dinâmicas de comunicação e produção sejam envolvidas. Para isso, busca-se alternativas comunicacionais visando romper com a unidirecionalidade dos processos de comunicação existentes, privilegiando o receptor no sentido de fortalecer a sua consciência crítica e de pertença a um grupo social concreto. (METZKER, 2008).

- Área da Mediação Tecnológica na Educação

Essa área é voltada à reflexão em torno da presença e dos diversos usos das tecnologias da informação na educação. A tecnologia para a educomunicação assume um papel essencial, não como meros instrumentos para melhorar a performance do professor, privilegiando informações compartimentadas, e sim para melhorar o coeficiente comunicativo de todos, sejam professores, alunos e a própria comunidade (METZKER, 2008). Por isso é um campo em evidência em diversos países, que contempla “o estudo das mudanças civilizatórias decorrentes da incidência das inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas e dos grupos sociais, assim como o uso das ferramentas da informação nos processos educativos.” (SOARES, 2001, p. 37).

A introdução das novas tecnologias traz a necessidade de uma reformulação na relação professor-aluno, pois os professores tornam-se também aprendizes. As novas tecnologias não podem ser encaradas como “salvadoras da educação”, e sim como possibilidade de crescimento do indivíduo como ser-humano (SOARES, 1999). Soares (2001) destaca que apesar de o âmbito tecnológico ter sempre representado um espaço sociocultural por excelência, foi cercado por um discurso tecnicista, que reduzia a tecnologia a algo puramente técnico, o que dificultou ao sistema educativo compreender as reais dimensões da presença da tecnologia nas relações sociais.

Henri Dieuzeide, ex-coordenador do CLEMI³¹, aponta que a importância do educador-mediador (termo que substituímos por educador comunicador) se dá pelo fato de que o uso das NTCI (Novas Tecnologias de Comunicação e Informação) estão no cruzamento da “pedagogia (racionalização e otimização dos processos de aprendizagem) e da didática (que assegura a transmissão dos conhecimentos definidos pelos objetivos de cada disciplina)” (SOARES, 1999, p. 38).

Dieuzeide (apud SOARES, 1999, p. 38) alerta:

A informação, objeto das tecnologias, não é ‘conhecimento’, e conhecimento não é ‘saber’. O que importa para atingir o saber é o desenvolvimento de seleção interpretativa, possível, apenas, graças à Comunicação, entendida não como simples transmissão passiva de dados mensuráveis, mas como a informação em movimento, manipulada, difundida e, especialmente, compartilhada.

Na América Latina, um dos grandes e principais estudiosos sobre o contexto das sociedades mediatizadas tecnologicamente tem sido Martín-Barbero, ao introduzir o conceito de ecossistema comunicativo. Em suma, o ecossistema comunicativo é formado pelo conjunto de linguagens, escritas, representações e narrativas que alteram a percepção. A relação educação e comunicação sempre reduziu os meios a uma dimensão instrumental, deixando de fora o que seria estratégico pensar: a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual, ou seja no ecossistema comunicativo – lugar ou lugares de redes complexas de saberes onde os atores são múltiplos. (MARTÍN-BARBERO, 2014). Para o autor:

A primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação das novas tecnologias – desde o cartão magnético que substitui ou dá acesso ao dinheiro até as grandes rodovias da internet – gerando sensibilidades novas, muito mais claramente visíveis entre os jovens. (MARTÍN-BARBERO apud SOARES, 2001, p. 38).

Pierre Lévy (apud SOARES, 2001, p. 38) instaurou outro termo no contexto da aprendizagem: “ecologia cognitiva”. Para o autor, este conceito dá conta de estudar as dimensões técnicas e coletivas da cognição, considerando que a cognição “é o resultado de redes complexas onde interagem grande número de atores humanos, biológicos e técnicos”.

Nesse sentido, o ambiente mediado por tecnologias pode contribuir na produção de sentidos, convertendo-se em mediação, pois é o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia. (SOARES, 2001)

³¹ *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information* – experiência citada no subcapítulo 2.3.

- Área da Gestão da Comunicação em Espaços Educativos

O conceito de gestão é visto nessa área de intervenção como “todo o processo articulado e orgânico voltado ao planejamento, execução e avaliação de atividades destinadas a criar e manter ecossistemas comunicacionais”. (SOARES, 1999, p. 40). Esse conceito nasce à medida em que cresce a consciência da universalidade e do direito de acesso aos bens e recursos da comunicação a todos. Inclui-se ainda, a crescente incidência dos meios na condução política e cultural da sociedade.

Nesse contexto, a gestão é responsável buscar formas de intervir nas matrizes de elaboração dos programas e produtos gerados nos espaços educativos, reconhecendo a especificidade da comunicação educativa e o papel do seu agente – o educador. O Educador é um facilitador que aplica intencionalidade educativa ao uso dos processos, recursos e tecnologias da informação, valorizando a mediação participativa e democrática da comunicação. Essa área inclui todas as outras áreas de intervenção, à medida em que leva as comunidades envolvidas a transformarem seus espaços educativos em ecossistemas comunicacionais expressivos. Como exemplos de ecossistema comunicacional, Soares (2001 apud METZKER, 2008) destaca a família, a comunidade educativa, os centros culturais, as emissoras de rádio e TV, entre outros, pois todos podem criar diferentes tipos de ecossistemas comunicacionais, já que envolvem seu público e se convertem em objetos de planejamento e acompanhamento. Entende-se por espaços educativos tanto as comunidades virtuais (entre um meio massivo e seus receptores, como a ação educativa de uma emissora de rádio ou TV) quanto as comunidades presenciais (uma escola, um centro cultural, etc). (SOARES, 1999).

Nessa perspectiva, os educadores podem utilizar inúmeras estratégias de educação para planejar ambientes que estimulem a participação e motivem o espírito democrático e criativo não só dos alunos mas de toda a comunidade escolar. Principalmente na sala de aula, rompendo com os esquemas unidirecionais e deixando que a cultura informático-midiática estimule os alunos a interagirem. No entanto, a gestão comunicativa não deve se fechar na relação aluno-professor, mas assumir o papel de olhar a escola como um mundo complexo de comunicação, um espaço mais interativo, em que o diálogo esteja integrado às metodologias pedagógicas. (METZKER, 2008).

- Área da Expressão Comunicativa por meio da Arte

Essa é uma área recente da Educomunicação que foi identificada por Soares (apud METZKER, 2008) em um trabalho de arte-educadores norte-americanos que usavam o vídeo para integrar jovens marginalizados às comunidades, especialmente na região de São Francisco. Soares (2011, p. 47) definiu que a área da expressão comunicativa por meio das artes “está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos”.

A relação da arte com a educomunicação está posta, já que um dos pressupostos da educomunicação é incentivar os indivíduos a se expressarem, e através do fazer artístico as pessoas se expressam. Na prática, essa área de intervenção social volta-se a atividades geralmente coordenadas por arte-educadores, no sentido de garantir espaços de fala, visibilidade e livre expressão dos sujeitos sociais. (METZKER, 2008).

No Brasil, a pesquisadora Angela Schaun contribuiu para a constituição desta área ao estudar a prática social em torno da questão racial, em que identificou exemplos de atividades educacionais possíveis por meio da arte – dança, música, pintura e escultura - desenvolvida com/pelos jovens. Foi o caso da revista em quadrinhos *Luana*³², a primeira protagonista negra na história dos quadrinhos brasileiros. “Schaun explica que Luana é uma personagem estruturada: tem pai, mãe, irmão, avó, amigos, contexto essencial para fazer dela um espelho para as crianças negras”. (METZKER, 2008, p. 12).

Para Aroldo³³, a visibilidade do negro na mídia aumentou, mas ainda é muito ligada ao esporte e à música, justificando a importância de Luana na inserção do imaginário infantil das crianças negras. (SCHAUN, 2001, p. 14 apud METZKER, 2008, p. 12).

- Pedagogia da Comunicação

Essa área é especificamente voltada ao ensino formal (escola). Também é uma das novas áreas da educomunicação, por isso ainda pouco estudada, o que não quer dizer que experiências em diversas escolas não estejam acontecendo em vários cantos do país. Essa área é voltada ao cotidiano escolar, a didática, a multiplicação da ação dos agentes educativos, em que professor e alunos trabalhem juntos, optando, inclusive, pela ação através de projetos. (SOARES, 2011).

³² A revista em quadrinhos “Luana e sua Turma” foi concebida em 1999 com o objetivo de estimular a autoestima da criança negra e incentivar crianças de outras etnias a pensar sobre as relações multirraciais no Brasil. Disponível em: <<https://issuu.com/luanaesuaturma>>.

³³ Aroldo Macedo foi o criador da revista e escritor.

- Área das Reflexões Epistemológicas sobre a inter-relação Comunicação /Educação

Esta área destina-se aos estudos do fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação e à sistematização de suas experiências. Pretende-se com esses estudos identificar as referências teóricas e metodológicas capazes de fornecer ao novo campo o seu paradigma, aquele que permita consolidar um novo saber, “uma nova ‘territorialidade’ que traz em si peculiaridades distintivas dos escopos das pesquisas até então realizadas, que na Comunicação, quer na Educação” (SOARES, 1999, p. 43)

1.3.1 Pesquisas na área

Não podemos seguir com um tema de pesquisa sem antes explorá-lo para compreender o campo de estudo a partir de contribuições e desafios (ou brechas, como diz Martín-Barbero) encontrados até agora por outros pesquisadores. Desta forma, realizamos um levantamento do “estado da arte” da pesquisa, que investigou como o objeto de estudo – o campo da educomunicação e as especificidades da pesquisa – já foi tratado, em que contextos outras pesquisas se desenvolveram, em quais modelos teóricos estão ancorados e quais resultados já foram alcançados. Segundo Bonin (2011, p. 206) “a pesquisa da pesquisa propõe-se numa perspectiva epistemológica histórica/genética/construtiva/política que problematiza os paradigmas e modelos teóricos (...)”

Essa pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2016 e revista em janeiro de 2017, utilizando como palavra-chave a educomunicação e foi dividida em três subáreas: políticas públicas, formação de professores e o uso de mídias pelos professores. As subáreas foram definidas a partir da dimensão comunicacional deste estudo. Os resultados da pesquisa revelaram que o campo da educomunicação vem crescendo ao longo dos últimos anos, com números expressivos de produções científicas, porém nas subáreas definidas e, principalmente, em relação “ao uso de mídias pelos professores da educação básica” existem ainda poucos estudos, evidenciando a relevância social da pesquisa em questão.

Para isso, construímos a tabela a seguir que demonstra o total de pesquisas encontradas por banco de dados, entre dissertações, teses e artigos, assim como o período em que foram publicadas. Os bancos de dados utilizados foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Banco de teses e dissertações da Capes, *Scientific Electronic Library Online*, Portal de periódicos da Capes, Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Banco de Dados

Bibliográficos da USP. As duas Universidades foram escolhidas pela relação com a pesquisa e com a pesquisadora, uma vez que a Universidade de São Paulo por meio do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP é uma referência no país em estudos na área da educomunicação, e a UFPR foi onde a pesquisadora estudou para construir este projeto de pesquisa. Na tabela é possível notar, inclusive, que as duas Universidades se destacam na produção científica da área.

TABELA 1: NÚMERO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS RELACIONADAS AO CAMPO DE ESTUDO

Palavras-Chave	Total por banco de dados	Período	Outras informações
Educomunicação	BDTD ³⁴ : 127	2000 a 2016	Dissertações (104); Teses (23). Sendo: 46 trabalhos da USP e 12 trabalhos da UFPR
	SciELO ³⁵ : 14	2013 a 2016	Sendo 8 do Brasil
	Portal de periódicos da Capes ³⁶ : 13	2009 a 2015	
	PPGCOM UFPR ³⁷ : 7	2012 a 2016	Somente dissertações
	Banco de Dados Bibliográficos da USP ³⁸ : 385	1979 a 2016	111 Teses e 274 produções científicas
	Banco de teses e dissertações da Capes: 213	Não informado	60 na USP e 18 na UFPR
Educomunicação e	BDTD: 8 pesquisas	2005 a 2014	6 dissertações e 2 teses, sendo 5 USP, 1 UFBA, 1 UFRN, 1 Unicamp
	SciELO:6	2005 e 2015	Artigos

³⁴ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Endereço eletrônico: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: janeiro de 2017

³⁵ Scientific Electronic Library Online. Endereço eletrônico: <<http://search.scielo.org/>>. Acesso em: janeiro de 2017.

³⁶ Portal de periódicos da Capes. Endereço eletrônico: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: janeiro de 2017.

³⁷ Universidade Federal do Paraná. Disponível em:

<<http://www.sacod.ufpr.br/portal/comunicacaomestrado/dissertacoes-2/>>. Acesso em: março de 2016.

³⁸ Banco de Dados Bibliográficos da USP. Disponível em: <<http://dedalus.usp.br/>>. Acesso em março de 2016.

formação de professores	Portal de periódicos Capes:0		
	PPGCOM UFPR: 1	2015	Somente dissertação.
	Banco de Dados Bibliográficos da USP: 22	1993 a 2015	12 teses e 9 produções científicas
	Banco de teses e dissertações da Capes ³⁹ : 257	Não informado	Apenas na área da comunicação
Educomunicação e políticas públicas	BDTD: 5	2007 a 2013	4 dissertações e 1 tese, sendo 4 USP e 1 UFSCAR
	SciELO:1	2009	
	Portal de periódicos da Capes: 1	2013	
	PPGCOM UFPR: 2	2013-2014	
	Banco de Dados Bibliográficos da USP: 7	2001 a 2014	2 produções científicas e 5 teses
	Banco de teses e dissertações da Capes: 257	Não informado	Apenas na área da comunicação
Uso de mídias pelos professores	BDTD: 3	2011 a 2014	2 dissertações e 1 tese
	SciELO: 6	2010 a 2015	
	Portal de periódicos da Capes: 8	2009 a 2015	
	PPGCOM UFPR: 1	2012	Somente dissertações
	Banco de Dados Bibliográficos da USP: 6	2000 a 2015	5 teses e 1 produção científica
	Banco de teses e dissertações da Capes: 257	Não informado	Somente na área de comunicação

FONTE: A autora (2016-2017)

³⁹ Banco de teses e dissertações da Capes. Endereço eletrônico: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em janeiro de 2017.

A partir de uma análise qualitativa das produções fizemos uma triagem das pesquisas que contribuem efetivamente para este estudo. Consideramos que essa contribuição se dá pelas pesquisas de campo com foco no uso de mídias pelos professores e na formação docente, e também pelo referencial teórico, especialmente sobre educação integral e os programas governamentais.

Desta forma, selecionamos oito trabalhos, sendo 4 dissertações de mestrado, uma tese de doutorado e três artigos científicos, são eles:

- Educomunicação e Políticas Públicas:
 1. PRÓSPERO. Daniele. Educomunicação e Políticas Públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação . São Paulo: USP, 2013. 368 f. Dissertação de Mestrado – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- Uso de mídias pelos professores na perspectiva da educomunicação:
 1. KRAN. Riva Blanche. Educomunicação – Tensões e aproximações nos discursos e práticas de professores e alunos. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010. 134 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Comunicação da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás, 2010
 2. VIANA. Claudemir Edson. O Processo Educomunicacional: a mídia na escola. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000. 205 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- Educomunicação e formação de professores:
 1. BATISTA, Simone Rodrigues. Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas. São Paulo: USP, 2012. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
 2. METZKER. Gabriela Felipe Rodrigues. A Formação do professor na Universidade para a Inter-relação Comunicação/Educação. São Paulo: USP, 2010. 203 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

3. CITELLI, Adilson. Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens professores. *Comunicação & Educação*, São Paulo: CCA/ECA/USP/Paulinas, ano XV, n. 1, jan./abr. 2010, p. 15-26.
4. _____. Linguagens da comunicação e desafios educacionais: formação de jovens professores e circunstâncias mediáticas (1996-2005). Relatório de pesquisa. CNPq, 2009. Posse do autor.
5. _____. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo: CCA/ECA/USP/Paulinas ano XV, n.º 2, maio-ago 2010, p. 13-27

A pesquisa revelou que a partir de 2007 cresceram os estudos voltados à inclusão da educomunicação nas políticas públicas de educação, principalmente em função do Programa “Educom.rádio: Educomunicação nas ondas do rádio”, que surgiu em 2001 numa parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e o Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE), tornando-se lei municipal em 2004 (ALVES, 2007). Outra política em âmbito nacional que reconheceu a educomunicação, conforme identificado na pesquisa de mestrado de Daniele Próspero (2013), foi o Programa Mais Educação, estratégia do Governo Federal que teve início em 2008. O programa na época de sua implantação contava com dez áreas interdisciplinares de ação educativa, denominadas, também, de macrocampos. Entre eles, está “Comunicação e Uso das mídias”, que usa o conceito de Educomunicação como referencial teórico e sustentação metodológica, da mesma forma que o Programa Ensino Médio Inovador, porém o Mais Educação é voltado aos ciclos I e II do Ensino Fundamental. No contexto do Ensino Médio, também abordado na pesquisa de Próspero, surgiu em 2003, o Educom.Rádio Centro Oeste, realizado pela USP em parceria com o Ministério da Educação (por meio da Secretaria de Educação à Distância e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica), Unesco e Secretarias de Educação dos Estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A proposta foi levar o conceito da educomunicação por meio da linguagem radiofônica para 70 escolas de Ensino Médio que durou até 2006 (PRÓSPERO, 2013). Para garantir a continuidade das ações, o Estado de Mato Grosso sancionou uma lei estadual, em 2008, que dispõe sobre a implantação do Programa “Rádio Escola Independente” na rede estadual de ensino (PROSPERO, 2013). O reconhecimento da educomunicação expandiu-se também para as áreas de Meio Ambiente e da Juventude, com as Conferências Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e a Conferência Nacional de Juventude. A partir dessas pesquisas é importante observar o quanto a área da educomunicação foi ganhando espaço nas políticas públicas no país nos últimos anos.

Com foco no uso das mídias pelos professores, poucos estudos (KRAN, 2010 e VIANA, 2000) que fazem relação direta com esta pesquisa foram encontrados. A pesquisa de Kran (2010) é a que mais se aproxima do objeto deste estudo pois analisa como professores e alunos compreendem o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), dentro de uma perspectiva educacional no espaço escolar. Em relação aos docentes, a pesquisadora percebeu que a visão mecanicista e funcional das TICs ainda não foi superada, uma vez que eles encaram as tecnologias como suporte para as disciplinas. Porém, a sua pesquisa se dá no contexto do uso dos laboratórios de informática, vídeo e rádio pelos professores em escolas de Goiás e não nas salas de aula conforme sugere esta pesquisa.

A pesquisa de Viana (2010) propõe a inserção de produtos midiáticos aliados aos conteúdos da disciplina de História em duas salas de uma escola particular, de Ensino Médio. Na análise, Viana apontou que a inserção dos produtos da mídia fizeram com que a apostila deixasse de ser o único material de estudo dos alunos. E proporcionou um espaço para interação verbal entre todos, possibilitando a reflexão dos conceitos e a sistematização das ideias pelos alunos, apesar da pouca experiência do professor em sala de aula e diante dos conteúdos oferecidos pelas mídias – impressa e eletrônica – que foi a maior dificuldade encontrada para que o professor executasse o papel de mediador.

Com isso, coloca-se outro ponto importante para a pesquisa: a formação dos docentes, inicial e continuada. Em pesquisa realizada entre 2006 e 2008⁴⁰, com o objetivo de verificar como os jovens docentes (com idade até trinta anos) da rede pública estadual e municipal de São Paulo se inserem no interior das relações comunicativas, Citelli (2010, p. 23) aponta que:

Como se apresenta no conjunto de dados coletados, as práticas em sala de aula não parecem ter mudado substancialmente pelo fato de os jovens docentes estarem mais integrados aos circuitos da comunicação. A posse de computadores e televisão a cabo ou o acesso à internet não garantem, nas práticas do magistério, a passagem da sociedade industrial para o polo informático-midiático.

Em complemento a pesquisa acima, parte do mesmo relatório, o autor investigou trinta e quatro instituições de Ensino Superior no país, basicamente entre Faculdades de Educação, uma vez que, são elas que costumam ser responsáveis por ministrar os programas de Licenciatura, e constatou poucas mudanças depois de anos realizando pesquisas nesta área, mesmo com este segmento etário que está ou deveria estar em contato com a cultura midiática. E afirma que:

⁴⁰ A integra dos dados está em relatório intitulado “Linguagens da comunicação e desafios educacionais: formação de jovens professores e circunstâncias midiáticas” enviado ao CNPq em 2009. Material de posse do autor.

Muitas das licenciaturas existentes no país prosseguem dispensando nenhuma ou discretíssima atenção a um evento fundamental para se pensar nas dinâmicas das sociedades contemporâneas: os meios de comunicação e suas linguagens. (CITELLI, 2010, p. 18)

Os estudos encontrados na área da formação docente (BATISTA, 2012; METZKER, 2010; CITELLI, 2010) caminham na mesma direção e revelam uma lacuna significativa na formação inicial de professores. As Universidades ainda não contemplam nos seus currículos de licenciatura questões relacionadas às transformações sociais geradas pelos meios de comunicação e pelas novas tecnologias. Algumas incluem em seus quadros disciplinas optativas, outras disciplinas com caráter técnico e funcional e há aquelas que ignoram este fenômeno emergente na sociedade. Batista (2012) analisa os quadros curriculares de seis cursos de Pedagogia da cidade de Santos, estado de São Paulo, na interface educação e comunicação. Dos seis cursos, cinco fazem referência direta no seu título e nas suas ementas à presença de disciplinas relacionadas às novas tecnologias e às questões midiáticas comunicacionais. Porém, identifica que a presença é mínima em termos de carga horária, o curso que mais dedica tempo para disciplina em relação à comunicação e educação, representa 4,39% da carga horária total. Metzker (2010) analisou dois cursos de graduação, Letras e Pedagogia, em duas Universidades de São Paulo - USP e a UNICSUL (Universidade Cruzeiro do Sul) - e constatou que somente os cursos de Pedagogia das duas Universidades apresentaram disciplinas voltadas ao tema, e mesmo assim, na grade curricular optativa. A pesquisa utilizou também técnicas de questionários e entrevistas com 86 alunos graduandos dos últimos semestres dos dois cursos, nas duas Universidades. Os resultados mostraram que os futuros professores compreendem a importância de aproximar os campos da educação e da comunicação e por isso gostariam de ter uma formação específica para desenvolver o trabalho na prática. A pesquisa apontou também que, para a maioria, a tecnologia é considerada uma ferramenta para auxiliar o trabalho do professor, e não uma instância de mediação do processo de aprendizagem. Apesar do consenso sobre a necessidade de recorrer a essas linguagens para se aproximar do aluno, a tendência em utilizá-las como suportes de aula prevalece pois, segundo a pesquisadora, os futuros professores sentem-se inseguros para desenvolver esse trabalho.

Os futuros docentes acreditam numa educação libertadora, em que a sala de aula seja um espaço de diálogo, de construção do conhecimento, onde eles possam exercer o papel de mediadores do processo de aprendizagem. Porém, quando vivenciam a experiência, já no momento do estágio, sofrem desilusões ao esbarrar no modelo escolar tradicional, baseado em hierarquia, coerção e exclusão, e ao encontrar dificuldades com as quais não foram preparados para lidar. (METZKER, 2010, p. 196).

O grande desafio está em pensar como os professores irão lidar com seus alunos ou já estão lidando, nas salas de aula, sem compreender o processo comunicacional, as influências que as mídias e as tecnologias exercem na vida das pessoas. A inserção das diferentes mídias no ensino, no contexto da educomunicação, está ancorada no princípio da comunicação dialógica, não na mera utilização dos recursos da comunicação e da informação para sustentar a lógica do ensino tradicional – denominado por Paulo Freire (1974) de “educação bancária”, uma vez que, consiste em um modelo vertical, baseado na transmissão de conteúdos, no qual o professor é o detentor do saber.

Com essa investigação destacamos dois pontos essenciais para este estudo. O primeiro é que as mídias e as tecnologias são vistas pelos professores como suporte de aula, como forma de dinamizar o ensino. A pouca experiência e a falta de formação dos docentes nessa área contribui para reforçar essa visão, e este é o segundo ponto. Os laboratórios de informática ou multimídias implantados nas escolas não suprem esta carência, pelo contrário, por vezes servem para “obrigar” os professores a se adaptarem ao novo ambiente sem um projeto mais amplo, que considere a formação dos profissionais envolvidos (não apenas do corpo docente) e a realidade escolar. Os programas governamentais como o Mais Educação e o próprio Ensino Médio Inovador (que possui as mesmas diretrizes) podem contribuir com essa lacuna, no sentido de trazer outras linguagens e ações para a escola que se articulem, pois este é o objetivo dos macrocampos. Além de fomentar a proposta de educação integral, que não significa o aumento do tempo na escola e sim pensar na escola como um espaço de formação integral dos indivíduos, contemplando todas as suas dimensões: física, cognitiva, afetiva, política e moral. É nesta perspectiva que a educomunicação se encontra e que pode potencializar os projetos interdisciplinares na escola.

A partir desse levantamento podemos destacar a relevância deste estudo no sentido de investigar a prática de professores de diferentes áreas do currículo de Ensino Médio em relação a comunicação, em uma escola pública que possui a inserção de dois programas governamentais que pretendem inovar o currículo e visam a educação integral, por meio de diferentes estratégias. Com base no que foi pesquisado nesta fase, procuramos analisar aspectos da formação dos professores da Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila, bem como a influência dos programas e da cultura escolar para o uso das mídias por eles.

1.4 (RE) CONSTRUINDO SENTIDOS PARA AS INTERAÇÕES ENTRE MÍDIAS-SUJEITOS-SOCIEDADES

“A comunicação é ruptura e ponte: mediação. Entre dois sujeitos, por mais próximos que se sintam, está o mundo em sua dupla figura de natureza e história.” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 79). Conforme abordamos anteriormente, a Educomunicação encontra na “teoria das mediações” uma referência conceitual importante para compreender as tantas influências presentes na vida dos sujeitos em nossa sociedade, para além dos meios de comunicação mas também com eles. Jesús Martín-Barbero é a principal referência na área, por estudar a comunicação como processo cultural – pensando que na redefinição da cultura é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa - e ainda, defender que a relação comunicativa compõem-se de diferentes dimensões ativas e fontes de mediação intervenientes no próprio processo comunicativo, ambos referendados no livro *Dos meios às mediações* (1997). No entanto, Martín-Barbero mesmo “inaugurando” o termo mediação (na comunicação) não o delimitou conceitualmente e concretamente, talvez por uma série de ambiguidades de natureza deste termo. Guillermo Orozco Gómez contribui com uma releitura de Martín-Barbero a partir dos estudos das “múltiplas mediações”, utilizando as mediações como categorias de análise. (SOUZA, 2006) Por isso, não é possível falar em escola, professores, alunos e mídia sem falar sobre recepção, mediação e consumo cultural e midiático. Para essa pesquisa, os processos de mediação não são tomados como categorias de análise mas são fundamentais para ampliar o olhar sobre as leituras, usos e apropriações do consumo midiático e contribuir para a superação de alguns “mitos” na relação mídia-sujeitos-sociedade.

As mediações estão presentes em todas as relações humanas, a partir de diferentes contextos sócio-históricos-culturais, e se desencadeiam por uma série de fatores que tem relação com classe social, gênero, raça, etnia, geração, religião, família, agremiações políticas, escola, entre outros. Ou seja, “os cenários socioculturais agem como *mediadores* no processo de recepção, pois o telespectador não nasce pronto, mas se faz, ao longo da experiência da vida” (OROFINO, 2005 p. 63).

A mediação não é algo externo aos sujeitos, se faz presente na relação entre eles, localizada em um tempo e espaço, por isso podem se modificar a cada nova relação. A exemplo da escola, “a postura indisciplinada de uma classe escolar pode estar relacionada prioritariamente

à mediação representada pela desigualdade econômica mais do que pela idade ou sexo (...)" (LEITE et al, 2003, p. 21).

As trocas e intercâmbios sociais acontecem na relação dos indivíduos com diferentes instituições e em diferentes espaços, ou seja, não são explicitadas unicamente pelos chamados grandes meios de comunicação. A relação com os meios é “mediada por relações simultâneas com outras instâncias da vida social, que interagem com o individual, o que permite leituras extremamente diferenciadas de um universo simbólico predominante” (MORAN, 1993, p. 50).

O livro *Muito Além do Jardim Botânico*, de Lins da Silva (1985, p. 138-139), comprova que outras fontes influenciam na recepção das mensagens televisivas, possibilitando que os indivíduos possam “duvidar, criticar e rejeitar” o que lhes é transmitido:

Igrejas, movimento sindical, partidos políticos, jornais e rádio, além de outras pessoas, estão em constante interação com os indivíduos e lhes passam informações que contrariam as da TV. (...) As fontes interpessoais e as instituições sociais mais próximas dos indivíduos são mais influentes.

Ou seja, o social interage com o individual e o influencia, trazendo referenciais para a melhor compreensão da realidade, mas esse referencial é assimilado de forma totalmente diferente pelos indivíduos (MORAN, 1993). Por isso, “as práticas escolares, assim como as comunicacionais, estão imersas nesse contexto de influência de múltiplas mediações.” (LEITE et al, 2003, p. 22)

A escola é o lugar de circulação de significados e sentidos produzidos pelas e sobre as mídias. Nesse sentido, Orofino (2005) aborda a importância das mediações no espaço escolar visando um consumo cultural crítico e o uso dos meios para construção da cidadania, e aponta que isso só acontecerá por meio de novos enfoques pedagógicos.

García Canclini (2006 apud SCHMITZ, 2015) nos seus estudos sobre o consumo, indica que é preciso tornar o ato de consumir um espaço de reflexão e reelaboração do sentido social, não na direção dos impulsos irracionais mas no sentido de investigar o fenômeno de forma interdisciplinar, compreendendo as condições socioeconômicas específicas. O autor reconhece que todo consumo é cultural pois “o processo inclui distinção simbólica, assim como integra e comunica, objetiva desejos e ritualiza a satisfação” (SCHMITZ, 2015, p. 259). Já em relação ao consumo midiático, Canclini (apud SCHMITZ, 2015) observa especificidades, principalmente no campo econômico que pode interferir na produção, estilo e circulação dos produtos

midiáticos, mesmo assim o autor defende que os meios de comunicação possuem uma certa autonomia em sua dinâmica própria dos processos produtivos e seu consumo, o que torna possível vê-los como bens culturais. No entanto, outros autores sustentam que o consumo midiático possui as suas especificidades, com a crescente influência da mídia na configuração da sociedade contemporânea. Silverstone (2014, p. 12) compreende a mídia como “onipresente, diária, uma dimensão essencial de nossa experiência contemporânea.” Carrascoza e Rocha (2011 apud SCHMITZ, 2015) enumeram três tipos de consumo: material, simbólico e midiático. O midiático tradicionalmente foi tomado como consumo simbólico, por se tratar de um produto da indústria cultural, porém ele faz parte de um tipo específico de consumo cultural pelas particularidades dos processos de recepção. No entanto, o consumo de mídia vai além do estudo de recepção – em que se propõe investigar como uma mensagem de mídia é decodificada, compreendida e vivenciada por um grupo de pessoas – pois buscará compreender a experiência vivida pelo receptor em seu cotidiano, não com foco nas mensagens e sim na relação com os meios.

Gómez (2014) nos seus estudos sobre audiência, especialmente, audiência televisiva, defende que quando nos relacionamos com a televisão ou com qualquer outra tela, as audiências se fazem de diferentes maneiras e os processos de interação com as telas são sempre mediados. Para o autor, “ser audiência significou e significa interagir com a informação e com o mundo sempre mediado por telas, sejam estas grandes, pequenas, intermediárias, massivas ou pessoais, fixas ou portáteis, unidirecionais ou interativas.” (GOMEZ, 2014, p.53). Em sua análise para a compreensão das audiências, o autor aprofunda as mediações relacionando-as com os “lugares de onde” os sentidos derivam. O âmbito individual dos sujeitos-audiências é o primeiro conjunto de mediações, conforme explica:

Em que os sujeitos possuem características próprias, algumas, inclusive, únicas e singulares, resultado de suas heranças genéticas, de seus desenvolvimentos e trajetórias vitais pessoais, de suas aprendizagens anteriores e das apropriações peculiares de suas experiências, de sua criatividade, audácia ou inibição, mesmo que também de suas ‘visões e ambições’ até e para além da televisão. (GOMEZ, 2014, p.37)

Todas essas características individuais, assim como o nível educativo e a inserção laboral-profissional exercem mediações variantes na audiência de cada indivíduo, para, em seguida, se conectar com o outro, formando “comunidades de apropriação e interpretação” - entendidas por Gómez (apud SOUZA, 2006, p. 69) como “um grupo de sujeitos sociais unido por um conjunto particular de práticas comunicativas”. A escola, assim como a família e a

religião, são consideradas comunidades de apropriação e interpretação, por isso, a escola (no caso específico da pesquisa) tem a capacidade de dialogar com todas as mediações postas em jogo.

Desta forma, por mais individualizada que a recepção televisiva possa parecer, é um processo “altamente culturalizado, na medida em que a sobrevivência supõe ter grupos de interlocução (de apoio, de referência, de identificação etc), em cuja ressonância se experimenta e qualifica a experiência” (GOMEZ, 2014, p.37). Ou seja, as comunidades ou segmentos culturais em que os sujeitos se incluem e se desenvolvem são significantes para as recepções televisivas.

Na ordem situacional, a presença do outro (ou de outros) é uma fonte de mediação que se integra aos contextos racionais, estéticos e emocionais a partir de onde se assiste televisão ou outro meio.

A televisão não educa, mas as crianças aprendem dela, sim – é uma frase que sintetiza um tipo dominante de percepção da programação televisiva entre professores do ensino fundamental em toda a América Latina. Essa percepção tampouco implica contradição, visto que, no fundo, os professores não outorgam à televisão legitimidade para educar, mas nem por isso deixam de reconhecer sua mediação na aprendizagem de seus alunos. (GOMEZ, 2014, p.43)

A mediação institucional, exercida pelos meios de comunicação enquanto “instituição social”, constitui um conjunto crescente de mediações. A agenda de discussões estabelecida pelos meios nas sociedades, do que é relevante saber, do que é educativo ou constitui uma notícia que cada vez mais focaliza o espetáculo como proposta de consumo, é a clara manifestação que caracteriza os meios como instituições da contemporaneidade. Desde o início deste século que as contínuas fusões de empresas em consórcios e oligopólios transnacionais deixaram de lado as antigas alianças políticas e partidárias – que tornaram possível os seus desenvolvimentos no âmbito doméstico - para concentrarem-se na lógica do mercado e na maximização dos ganhos em primeiro lugar (GOMEZ, 2014).

Os processos de transnacionalização que geraram uma nova concepção do político, também resultaram, na América Latina, em uma valorização do cultural, à medida em que o cultural indica a percepção de dimensões inéditas do conflito social, a formação de novos sujeitos e formas de rebeldia e resistência (MARTÍN-BARBERO, 2013). O popular não remete apenas a memória do passado, mas também, e principalmente, a conflitividade e a criatividade atuais. Por isso, Martín-Barbero (2013) defende que pensar os processos de comunicação no

sentido da cultura significa deixar de pensá-los a partir das disciplinas e dos meios e romper com a segurança proporcionada pela redução da problemática da comunicação a das tecnologias.

O desafio pedagógico que as mediações institucionais apresentam às sociedades contemporâneas vai além do âmbito estritamente escolar ou instrumental, se encontra em todo o espectro “cultural-educativo-comunicacional-político”. A necessidade que se coloca é de uma “pedagogia política inclusiva”, com vistas a uma educação integral dos sujeitos, considerando-os “como audiências múltiplas mediadas, mas também como sujeitos, membros simultâneos de várias instituições que irremediavelmente estão, queiramos ou não, entrecruzadas pelo televisivo” (GOMEZ, 2014, p.52).

Ao passo que Martín-Barbero (2004) argumenta que a educação não depende somente da escola, nem dos livros, tampouco da linguagem escrita pois todos os meios, linguagens e formatos fazem parte de uma nova forma de aprendizagem, Gómez (2014) emprega o termo “sociedade da aprendizagem” para qualificar o ensinamento nos processos educativos contemporâneos, que acontece nos intercâmbios com todos os dispositivos, de maneira direta ou à distância. A mediação comunicacional da atualidade consiste nessa mudança fundamental em que as sociedades deixam de ser reconhecidas pelos processos de recepção anônima e massiva para serem reconhecidas “por um estar e ser ativos, cada vez mais criativos, na produção e na emissão comunicacionais” (GOMEZ, 2014, p.57). Os processos interativos permitem aos participantes desconstruírem os objetos e referentes de seu intercâmbio comunicativo com possibilidades de transformação, de criação e de participação real dos sujeitos-audiências. Contudo, essa mudança de receptores para produtores e emissores não é automático (CASTELLS, 1999 apud GÓMEZ, 2014), mas representa um dos avanços sociais mais significativos para os dias de hoje, que por sua vez poderá proporcionar outras mudanças, entre elas, a constituição e negociação de identidades e a produção informativa e cultural, no que propriamente seria uma cultura da participação.

(...) na redefinição da cultura, é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Isto é, seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor. (MARTÍN-BARBERO, 2013, p. 289)

Martín-Barbero (1987, apud GÓMEZ, 2014, p. 63) privilegiou a mediação cultural sobre a comunicação, contribuindo para uma mudança efetiva no peso da pesquisa entre meios e

audiências. No livro *Dos meios às mediações*, o autor explica que “a relação comunicativa compõem-se de diferentes dimensões ativas e fontes de mediação intervenientes no próprio processo comunicativo e em seus resultados”.

Na relação entre cultura e tecnologia, Martín-Barbero (2004) assinala que a principal diferença e possivelmente “brecha” entre as duas se dá, justamente, pela tecnologia significar nos dias de hoje um impulso a homogeneização, enquanto a cultura – que o autor coloca no plural “culturas” - representa a diferença e a pluralidade que detém o potencial de enfrentar a uniformização tecnológica. O que está em questão aqui não é aceitar ou não as tecnologias, até porque elas estão presentes hoje em nossas vidas, mas questionar os seus modos de acesso, de aquisição e uso, para não nos deixarmos levar pelos processos de imposição, dependência e dominação, concebendo as possibilidades de resistência, ressemantização e redesenho. O autor toma como hipótese que na América Latina “a imposição acelerada dessas tecnologias aprofunda o processo de esquizofrenia entre a máscara de modernização que a pressão dos interesses transnacionais realiza e as possibilidades reais de apropriação e identificação cultural” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 179).

A memória cultural não é cumulativa como a lógica instrumental das tecnologias pois trabalha com experiências e acontecimentos, que diz respeito a memória que nos constitui, da qual somos feitos, num processo contínuo de reconstrução da identidade coletiva. As novas tecnologias chegam às sociedades latino-americanas através dos filmes de ficção científica no cinema e na televisão, e nessa mediação, “chegam espetacularizadas, convertidas nas novas estrelas de cinema *fetichizadas*”. As novas tecnologias que chegam aos setores populares, seja pelas grandes produções cinematográficas ou pelos desenhos animados da TV, além do fetichismo utilizam a fascinação, fazendo com que sejam “inocentadas” de qualquer malefício, já que divertem, impressionam e emocionam. As máquinas nessas produções representam a “salvação da sociedade” ou são “humanizadas” tornando-se muito próximas ao ser humano, como em “*Guerra das Estrelas* ou do computador de *Alien*, cujo nome é nada menos que ‘Mãe’.” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 188).

No estudo das múltiplas mediações, Gómez (2014) rompeu com a tradição clássica que marcou os estudos da comunicação, ocupando-se de acompanhar o complexo processo no qual as mensagens chegam às audiências e sofrem influências de uma série de mediações. Em sua busca epistemológica optou por desenvolver o que denominou de enfoque integral das

audiências, em que trabalha com diferentes categorias de medição. Num primeiro momento, o autor define as mediações como: “processos de estruturação derivados de ações concretas ou intervenções no processo de recepção televisiva”, para em seguida distinguir entre mediações e fontes de mediação, sendo estes “os lugares onde se originam tais processos estruturantes” (GOMÉZ apud SOUSA, 2006, p. 67).

As fontes de mediação são várias: cultura, política, economia, classe social, gênero, idade, etnicidade, os meios, as condições situacionais e contextuais, as instituições e os movimentos sociais. Também se origina na mente do sujeito, em suas emoções e suas experiências. (SOUSA, 2006, p. 67).

Gómez (2014, p.64) trabalha ainda com uma nova categoria, as “hipermediações” que o autor define “como as novas mediações que as tecnologias estão introduzindo, não somente na mediação tecnológica mas em todas, dentro da interatividade crescente dos novos dispositivos e suas interfaces”.

A princípio podemos identificar a escola como mediação institucional, já que é uma instituição social, porém outras possibilidades de negociação de sentido estão presentes, como a situacional e a individual. No ambiente escolar, seja na sala de aula, no pátio da escola ou na sala dos professores, as pessoas se relacionam e produzem novos sentidos sobre os produtos midiáticos que consomem todos os dias. Portanto, “estes processos se iniciam a partir da mediação individual que se efetiva nas trocas pessoais e intersubjetivas” e cada um “contribui de um modo ou de outro para interferir no debate social sobre a mídia”, e que, a partir do diálogo, da negociação e da ressemantização do que a mídia coloca, percebe-se que a recepção é ativa e mediada pelo contexto sócio-histórico (OROFINO, 2005, p. 65). Enquanto a escola não se assumir como um lugar de mediações, estará respondendo mais ao espaço de mediação situacional – se estiver nas conversas informais ou no pátio da escola - do que institucional, presente nas salas de aula (OROFINO, 2005, p. 65).

A educação que incorpore os meios de comunicação deve articular duas dimensões: a aproximação do jovem – imerso no ambiente da internet, redes sociais, videogames, etc. – e a utilização dos meios como objeto de análise e descoberta dos mecanismos de produção midiática. Nesse sentido Gómez (2014, p. 11) considera que o maior desafio contemporâneo para a educomunicação é “(...) formar audiências para que se assumam como emissores e interlocutores reais, não somente simbólicos dos meios e dos demais produtos intercambiados nas redes sociais.”

1.5 A ESCOLA E OS MEIOS: UMA PONTE NECESSÁRIA

Os meios de comunicação estão presentes na escola e nas salas de aula mesmo quando se é negado a sua existência pelos professores ou pelo próprio sistema formal de ensino. Tanto os professores como os estudantes vivem em contato com as diversas mídias que são capazes “de provocar alterações nos comportamentos, criar referências para o debate público, influenciar na tomada de decisões, além de revelar, muitas vezes, os próprios limites do discurso pedagógico” (CITELLI, 2004, p. 140).

Estamos diante de uma mudança profunda nas práticas culturais – de memórias, de saber, de imaginário e de criação – que levam a mudança de sensibilidade. E essa mudança não está apenas vinculada ao fator tecnológico ou à dominação de uma lógica comercial mas, principalmente, porque os meios de comunicação desafiam a escola a adentrar na sociedade da informação e nos novos espaços e formas de socialização, uma vez que são responsáveis por descentralizar os modos de transmissão e circulação do saber. A escola é um lugar em que essa mutação (da sensibilidade) se converteu em um conflito de culturas, que reflete na luta da escola contra a “pseudocultura do entretenimento” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 65).

Até a chegada do computador, a escola podia se distanciar dos meios com a prerrogativa de se ocupar do espaço do conhecimento, das letras e da ciência, cabendo aos meios como o rádio, o cinema e a televisão, espaços do lazer e do entretenimento. Com a revolução eletrônica, essa justificativa não foi mais possível, pois a “informática une o lazer e o trabalho, o texto escrito ao imagético, a ciência à arte, o entretenimento à pesquisa” (COSTA, 2001, p. 49-50). O computador proporciona a comunicação, a interatividade, o trabalho em grupo, por isso é capaz de revolucionar a prática pedagógica tradicional, tornando o aluno o próprio agente de seu aprendizado e o professor um facilitador que constrói com ele seu conhecimento, estimulando a curiosidade e a pesquisa (COSTA, 2001).

A rejeição da escola aos meios pode ser vista pela crise de representações que eles traduzem. Enquanto a escola se sustenta nos códigos da escrita e na busca pelo controle, os meios caminham na direção oposta, na falta do controle e na pluralidade de códigos, inclusive com a imagem.

A noção de imagem, desde Platão, sempre foi vinculada ao verdadeiro e ao falso, ao visível e ao invisível: a imagem televisiva reflete de forma intensa esse conflito e seu significado ameaçador para um modelo de sociedade baseado em projetos de controle

do tempo social coletivo. *Media* e sociedade, por esse modelo da modernidade, sempre foram matrizes de conflito. (SOUSA, 2001, p. 28).

Martín-Barbero (apud SOARES, 1997, p. 21) analisa os “destempos da educação, mostrando que a comunicação pedagógica, apoiada no texto impresso, encarna e prolonga a temporalidade deste tipo de saber.” A escola mantém um sistema mecânico de leitura passiva, que desconsidera a imagem dinamizadora dos processos de comunicação e afasta a dialogicidade, já os meios de comunicação não estabelecem fronteiras e sim novos espaços e novas velocidades. Para o autor, o livro continuará sendo a chave para a primeira alfabetização mas a escola não deve fechar-se na cultura letrada e sim, trabalhar com as “múltiplas escrituras que hoje conformam o mundo do audiovisual e do texto eletrônico” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 51). Não pretende-se substituir uma leitura pela outra mas defender a importância da articulação entre os modos de ler, uma vez que, está na educação a base para formar cidadãos que saibam “ler” as diferentes mídias. De que adianta a sociedade de hoje ter acesso a todos esses meios se não possuem instrumentos para questioná-los?

Por isso, o discurso escolar tem que se relacionar com essas outras sensibilidades e sociabilidades que os meios de comunicação, os recursos da publicidade e o acesso ao computador e à internet, provocaram nos modos de aprender, ver e se relacionar de crianças e jovens (CITELLI, 2004).

Somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje é que a escola poderá interagir, em primeiro lugar, como os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pelas hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. E em segundo lugar, com os novos modos de representação e ação cidadãos que cada dia são mais articuladores do local com o mundial. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 53).

Citelli (2004, p. 85) defende que para transformar os alunos em sujeitos de conhecimento é necessário “descentrar vozes”, ao passo que se caminhe na direção em que todos tenham voz – alunos e professores. Para o autor, o ensino deve ser capaz de “operar com as singularidades e particularidades que marcam a trajetória de vida dos alunos, pensados, agora, como sujeitos sociais.”

Ao deixar de fora a “vida” dos alunos e todo o contexto em que ele está inserido, a escola não consegue se transformar, e enquanto isso, os meios de comunicação aproveitam este lugar (ou não-lugar) para dialogar com a vida e com as emoções renegadas pela escola.

Baccega (2002, p. 9) entende que “a questão está centrada em um choque de culturas que é preciso harmonizar: a cultura da sociedade como um todo, a cultura que os alunos trazem *versus* a cultura que predomina na Escola de que os professores são porta-vozes”.

(...) caberá à escola olhar com lentes crítico-analíticas os significados e implicações das mensagens e dos sistemas informático-comunicacionais. As salas de aula não devem ser, em nosso entendimento, simples lugares de ancoragem das culturas mediáticas, mas espaços onde os sentidos neles aportados encontram grandes unidades semânticas geradas pelas dinâmicas e práticas do próprio universo escolar. (CITELLI, 2004, p.240)

A escola deve entender o aluno como um sujeito de linguagem e no exercício do discurso é que se dará a aprendizagem, ensinando o sujeito a reconhecer-se no processo de transformação, transformando-se (CITELLI, 2004). A apropriação da palavra se dá pelo exercício, pela pronuncia e pela aplicação. Não basta ler ou ouvir, tem de se aplicar, e essa aplicação só é possível com a comunicação. Na visão de Kaplún (1999), a educação é um processo de múltiplos fluxos comunicativos e será mais rica o quanto for a trama de interações comunicacionais. Para isso, os meios na educação tem o potencial de promover o diálogo e a participação, se aplicados de maneira crítica e criativa.

A linguagem, matéria prima para a construção do pensamento e instrumento essencial do desenvolvimento intelectual, adquire-se, pois, na comunicação, nesse constante intercâmbio entre as pessoas que torna possível exercitar o pensamento e, desse modo, apropriar-se dele. (...) Pensamos com palavras; mas a aquisição das palavras é um fato cultural, isto é, um produto do diálogo no espaço social. (KAPLÚN, 1999, p. 72)

Para Moran (1993) o problema que a educação enfrenta é justamente privilegiar o conteúdo – desvinculado da vida – não permitindo que o aluno encontre “seu eixo fundamental” e com isso possa exercer uma postura ativa.

(...) o construtivismo, enquanto proposta pedagógica, e as mediações, como objeto de análise da ciência da comunicação, são projetos teóricos metodológicos que reforçam a importância de uma educação voltada para o ambiente sócio cultural do aluno, com conteúdos relacionados às suas necessidades, às suas crenças e ao seu cotidiano, deixando de lado o universalismo predominante, até bem pouco tempo, na prática docente. (COSTA, 2001, p. 51)

Os estudos de Freire sobre a relação dialética entre o homem e seu ambiente afirmam que a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica se dá pela tomada de consciência, “ao sair de um contexto inadequado, incompleto para explicar o presente e conseguir perceber uma forma de participação efetiva, objetiva, afetiva e crítica, como sujeito do processo histórico” (FREIRE apud MORAN, 1993, p.31).

O pensador francês Pierre Furtet (apud Soares, 1997, p.15) aborda a contradição entre a escola e o sistema de comunicação:

Enquanto o sistema escolar se apresenta como um conjunto de instituições que depende direta ou indiretamente do Estado, tendendo a ser coerente, organizado, burocrático e hierarquizado, voltando-se a públicos determinados, tendo como missão a sistematização e a transmissão de conhecimentos especializados, o sistema de meios se caracteriza por ser um conjunto de instituições com vínculos transnacionais, a serviço de públicos abertos, desburocratizado, tendo como conteúdo principal o lazer e um conjunto de mercadorias oferecidas ao consumo.

Gómez (1997, p. 60-64) reitera que enquanto a escola quer produzir uma situação propícia para o ensino-aprendizagem, “os meios de comunicação reproduzem situações reais, que se não tem muito a ver com o ensino, tem a ver e muito mais com a facilitação da aprendizagem”, na medida em que os meios, com suas mensagens e programas, configuram um estímulo para a imaginação. Contudo, o autor não defende que se deixe de lado os elementos negativos dos meios, “os antivalores e a saturação informativa” que eles trazem, mas que se construa “um juízo muito menos maniqueísta e muito mais integrado”, para que se desenvolvam estratégias que visem tornar crianças e jovens mais autônomos e críticos frente às mensagens nocivas e capazes de se beneficiar dos aspectos positivos.

Moran (1993, p. 37-41) classifica a comunicação em três dimensões: material (comunicação como organização e tecnologia), de representação (com a troca de dados, informações, e ideologias) e a pragmática (como afeta as relações entre indivíduos, grupos, classes sociais e interfere nas opiniões, crenças, valores e atitudes). E sugere que essas três dimensões sejam consideradas no trabalho que envolva a educação para a comunicação e, conseqüentemente, a leitura crítica, visando contribuir para que as pessoas passem a refletir de forma mais contextualizada e crítica, “a partir da comunicação enquanto organização de trocas tanto no nível interpessoal como coletivo.”

Com base nos autores e nas experiências citadas é possível afirmar que a educomunicação não possui um modelo único a ser desenvolvido, faz-se necessário compreender a comunicação como processo, que leve em conta a transformação na aprendizagem pelas novas linguagens que os meios instauraram, os meios como instrumentos mercadológicos mas também como possibilidades criativas e todo o universo simbólico que permeia a nossa vida em sociedade. Nesse sentido Martín-Barbero (2014) traz o conceito de ecossistema comunicativo para se pensar a intervenção dos meios:

Ecosistema comunicativo que configura a sociedade ao mesmo tempo como modelo e trama de interações, conformada pelo conjunto de linguagens, escrituras, representações e narrativas que alteram a percepção das relações entre o tempo do ócio e o trabalho, entre o espaço privado e o público, penetrando de forma não mais pontual – pela imediata exposição ao meio ou pelo contato com ele –, mas transversal, a vida cotidiana, o horizonte de seus saberes, gírias e rotinas. A crítica indispensável, tanto dos conteúdos como das formas de sedução dos meios audiovisuais, só será válida e socialmente eficaz quando a escola for capaz de inserir essa crítica em um projeto de mudança educativa de envergadura cultural. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 55).

Para Martín-Barbero (apud SOARES, 2011, p.43), “o ecossistema comunicativo constitui o entorno que nos envolve”, sendo difuso porque é constituído pela mistura de linguagens e saberes presentes nos diversos dispositivos midiáticos e, descentrado, porque esses dispositivos “vão além dos meios que tradicionalmente vêm servindo à educação, a saber: escola e livros”. No entanto, Soares (2001) afirma que não há um modelo de ecossistema comunicativo, mas diversos, segundo os graus de interatividade presentes nos processos de trocas simbólicas.

Portanto, o desafio que o ecossistema comunicativo traz para a educação não se faz apenas na apropriação de instrumentos tecnológicos mas, também, na emergência de um novo sentido cultural, na criação de um espaço de ação comunicativa integrada. A relação dialógica não é dada pela tecnologia adotada, e sim por um tipo de convívio humano, pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento que reconhecem a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência. No espaço escolar, uma comunicação essencialmente dialógica e participativa só se efetivará com a gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação (SOARES, 2011).

A educação não terá a capacidade de se renovar com a mudança de técnicas e a introdução de tecnologias. Segundo Martín-Barbero (2014, p. 66) “só seria capaz de amenizar o tédio da rotina cotidiana.” As novas técnicas e tecnologias no campo da educação devem respeitar a dimensão comunicativa e cultural dos meios. Na visão mais dialética da presença da tecnologia no mundo, um dos deslocamentos a serem contemplados é “a transferência de um modelo de comunicação linear a um modelo em redes, de comunicação distribuída. Esse fato desestabiliza definitivamente os modelos tradicionais de se fazer a educação” (SOARES, 2001, p. 39).

O caminho que está posto para a escola é compreender o seu papel enquanto mediadora e com isso, superar a utilização de recursos e instrumentos - sob a ótica de dinamizar o ensino e se aproximar da “linguagem” do jovem – para alcançar uma educação reflexiva investindo na

produção midiática crítica. Para Baccega (2002, p. 9) “o mero uso das tecnologias não responde ao desafio. O que pode acontecer é, com tal uso, exacerbar-se o caráter conservador e distante da contemporaneidade que ainda caracteriza, no geral, a Escola.”

Procuramos trazer para este capítulo que trata da inter-relação comunicação e educação, alguns conceitos norteadores para uma compreensão do fenômeno comunicacional presente cada vez mais em nossa sociedade, por meio de recursos e linguagens que modificam os nossos modos de estar no e com o mundo. Resgatamos as influências de Paulo Freire que foi responsável por trazer para o arcabouço teórico da educação as questões da comunicação e vice-versa, assim como outros educadores que contribuíram por meio da prática com suas experiências no âmbito da educação formal e não formal. Compreendemos os processos de comunicação na perspectiva cultural, segundo Martín-Barbero e outros autores, que superam a visão tecnicista e instrumental dos meios e da tecnologia, para pensar nos processos, nas trocas simbólicas e nas interações sociais. A educomunicação não é mais um campo “tão” novo. Ela vem se consolidando e se materializando em diversas experiências pelo mundo (mesmo com outras denominações nos diferentes países) e em pesquisas acadêmicas que fornecem contribuições para a área. Para as escolas, especialmente as públicas, o desafio é maior para alcançar uma prática efetivamente educomunicativa, que gere uma mudança significativa na educação, envolvendo todos os atores da comunidade escolar em um modelo de comunicação horizontal, participativo e democrático, porque apesar dos seus sujeitos que constituem uma cultura própria, existe um sistema de educação, com sua demanda em escala, que não sugere essa forma de comunicação. Vimos que a instituição escolar nasceu na modernidade – enquanto processo histórico e social voltado ao desenvolvimento social-, portanto criou suas bases na lógica da hierarquia e da racionalização. Até hoje debatemos as reformas no ensino, o desinteresse dos alunos, o baixo rendimento, entre outras questões que continuam desafiando a escola. Por isso, a educomunicação se apresenta como uma proposta que se por um lado tem o potencial de superar esses desafios, por outro a sua complexidade e a necessidade de mudanças profundas no modo de ensinar e aprender, acabam, muitas vezes por tornarem-se práticas isoladas de professores e/ou “diretrizes” em programas governamentais que pouco saem do papel.

Esta pesquisa busca uma análise das práticas dos professores com o uso de mídias em sala de aula, mesmo compreendendo que não existe um consenso e muito menos o

reconhecimento do campo da educomunicação pelos atores da escola – sejam eles professores ou da gestão. No entanto, foram mapeadas algumas ações que indicam uma intenção educativa para a comunicação. Como apresentamos, uma das áreas de intervenção da educomunicação é a “pedagogia da comunicação”, voltada ao cotidiano escolar, a didática, a multiplicação da ação dos agentes educativos, em que professor e alunos trabalhem juntos, optando, inclusive, pela ação através de projetos. Nesse sentido, podemos dizer que a comunicação está presente na escola, em projetos interdisciplinares e em sala de aula, conforme aprofundaremos nos capítulos seguintes. Além disso, a discussão sobre tecnologia apresentada aqui, se faz de suma importância para compreender se o uso que os professores fazem das tecnologias visa uma educação reflexiva e que reconhece a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.

2. EDUCAÇÃO, ESCOLA E ENSINO MÉDIO

2.1 O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Durante muito tempo na história do nosso país, o sistema educacional foi dividido por classes sociais e esse percurso histórico é fundamental para compreendermos os desafios enfrentados pelas escolas de hoje e, especialmente, pelo Ensino Médio. Até o fim do século XIX manteve-se a divisão social das escolas, de um lado, destinadas à elite estava a escola secundária de caráter “pseudo-humanístico” e a escola superior, e de outro, para o povo, a escola primária, a escola de artes e ofícios e a escola normal, sendo dois sistemas independentes e estanques. (TEIXEIRA, 2004, p. 54).

O movimento educacional até o começo do século XX caracterizou-se como um movimento de educação limitada, voltado ao treino das chamadas massas, mantendo o sistema de educação das elites fechado às classes populares. Teixeira (2004) analisa o descompasso que a sociedade industrial gerou ao priorizar a integração mecânica ao invés da integração social, resultando no sentimento de não pertencimento e não apropriação deste homem (do povo) com o mundo que o cerca. Além disso, destaca a própria contradição da sociedade que apesar do caráter revolucionário da nova época tecnológica, manteve os velhos hábitos conservadores. Se por um lado, a sociedade aceitou as formas mais revolucionárias de transformação, por outro, se recusou a considerar revolucionária ao passo que não permitiu a formação de uma ideologia revolucionária, nem o preparo, pela educação, deste novo homem capaz de lidar com as mudanças que essa nova ordem exigia.

No período do Estado Liberal, o princípio da educação para todos não representava um direito de cada um, mas a conveniência de se preparar o homem para a indústria. A educação desta forma torna-se condição de ascensão social e não formação do indivíduo da e para a sociedade. A massa trabalhadora não era composta de indivíduos e sim “de simples massa de manobra”, mercadoria sujeita às leis naturais da oferta e da procura. A democracia que previa a liberdade de expressão nos documentos legais da época não se estendia ao povo, apenas aos poucos que formavam a classe ascendente, já que toda liberdade está subordinada a uma condição: a educação. O homem precisa educar-se para usar as novas liberdades, “a inteligência não é algo nativo mas algo de cultivado, de educado, de formado, de novos hábitos que a custo se adquirem e se aprendem” (TEIXEIRA, 2004, p. 27-28).

A forma democrática da vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence; e a forma aristocrática, no pressuposto inverso de que a inteligência está limitada a alguns que, devidamente cultivados, poderão suportar o ônus e o privilégio da responsabilidade social, subordinados os demais aos seus propósitos e aos seus interesses. (TEIXEIRA, 2004, p. 23).

Os indivíduos precisam ter acesso às formas e condições para desenvolver suas capacidades, a fim de uma maior participação nas esferas da vida pública. O princípio da igualdade individual, como princípio da democracia, se ancora também na igualdade política a qual só é possível mediante oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social. (TEIXEIRA, 2004).

Teixeira (2004, p. 25) destaca que “fizeram-se impossíveis, depois da imprensa e de todos os modos modernos de difusão do pensamento, a vida e o governo sem a participação dos muitos, senão de todos”. Para o autor, a forma democrática assumiu inicialmente o aspecto de libertação das forças individuais, mas não, a da liberdade do pensar, do povo, e sim a liberdade da investigação científica no campo político e econômico, que foi exercida com a mesma amplitude com que se estava exercendo no campo do mundo físico e material. A teoria da “natureza individual” do homem, que fundamenta-se na ideia de que ele é capaz de trilhar seus próprios caminhos naturalmente, “pela sua própria força de vontade”, apenas servia aos interesses da nova sociedade em ascensão, por isso houve a aceitação dos princípios democráticos, uma vez que não alteraram os hábitos, os costumes e a própria ascensão da classe média. Esperava-se no século XVIII, a libertação do indivíduo em uma sociedade que permitiria a participação de todos, uma civilização materialmente desenvolvida e moralmente justa, porém, o nível educacional não acompanhou tais pretensões. (TEIXEIRA, 2004, p. 28-29).

Paulo Freire (1976, p. 66) alertava sobre a nossa inexperiência democrática, que se deu pelo tipo de formação de tivemos, pela ausência de condições necessárias para um comportamento participante que nos levasse “à feitura de nossa sociedade, com nossas próprias mãos”. Para o educador, seria a experiência de autogoverno da qual nos distanciamos que possibilitaria o exercício da democracia. Para Freire (1976) e Teixeira (2004), a democracia é forma de vida, que não nasce e nem se desenvolve naturalmente nos indivíduos, é preciso que vivenciem o debate, tomem conhecimento de sua história e seus problemas para que possam se reconhecer, reconhecer os outros e, assim, participar efetivamente da construção da sociedade.

(...) o nível de democratização do ensino não pode notoriamente ultrapassar o nível de democracia do Estado: uma escola progressista tem necessidade de ser apoiada pelo conjunto de uma sociedade progressista. É na medida em que as ideias progressistas vão conquistando largas camadas da população, em que as forças progressistas se vão afirmando e impondo, que a escola pode efetivamente renovar-se sem chocar a imensa maioria dos pais. (SNYDERS, 1981, p. 108)

A aceitação da mudança social e a reformulação dos ideias humanos se deram, de fato, com os movimentos que inspiraram a Revolução Inglesa, a Revolução Americana e a Revolução Francesa, que passaram a “fundamentar” a democracia. As nações influenciadas por esses ideais estavam mais preparadas para promover o progresso científico e iniciar as primeiras transformações do novo conhecimento exigido. Contudo, os demais povos latinos, a Alemanha e a Europa Central, que demoraram para aceitar as transformações ideológicas, “acabam por se aproveitar da ciência, como simples meio de realizar os objetivos do Estado Nacional, sem qualquer modificação de sua estrutura social” (TEIXEIRA, 2004, p. 32).

Somente a partir do século XX, com a retomada da teoria democrática e as correlações econômicas e sociais, passou-se a conceber a liberdade como algo que se consegue se forem dadas as condições necessárias ao homem. As novas teorias da psicologia e da antropologia acabaram com o “mito da soberania do indivíduo, como algo inato e espontâneo” e a educação escolar tornou-se necessária e também “se constitui um problema público, um interesse público, um direito de cada indivíduo e um dever da sociedade politicamente organizada” (TEIXEIRA, 2004, p. 42-43).

A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isso que contrárias a velhas atitudes milenárias do homem. Terá de inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, de investigação, de ciência, de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo (...). (TEIXEIRA, 2004, p. 43)

Para que a integração social, fundamental ao homem que é um ser social, seja (re) valorizada na sociedade, as instituições educativas precisam ser integradas, humanas e pessoais, possibilitando que o indivíduo vivencie essa integração, em um meio pequeno, como o das comunidades em que o homem estava acostumado a viver, permitindo que ele se fortaleça em contraposição a grande sociedade complexa e divergente na qual ele foi inserido. “O Estado democrático depende da educação para o seu próprio funcionamento e sua perpetuação”. (TEIXEIRA, 2004, p. 48)

A escola pública é por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a

integração da comunidade, como um todo. As suas relações com a família não são algo de accidental, mas relações intrínsecas, pois são, mais do que tudo, suas representantes em tudo que elas tenham de comum e mais essencial. (TEIXEIRA, 2004, p. 47)

No Brasil, desde a década de 20, sucessivas campanhas a favor do ensino público e gratuito mobilizaram grande número de educadores e estudantes. Lançado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, defendendo um Sistema Público de Educação com a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O Manifesto assinado por 26 intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, Roquette Pinto e Cecília Meireles, criticava a escola “tradicional” existente na época, estabelecendo o conceito da escola “nova”:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção de mundo.⁴¹

No entanto, a Constituição de 1934 instituiu a gratuidade e obrigatoriedade apenas para o ensino primário e a Constituição de 1937 introduziu o ensino profissionalizante e a obrigatoriedade das indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem (GADOTTI, 1997). Ou seja, mesmo com todos os movimentos em prol de uma educação igualitária a todos os níveis da sociedade, as forças contrárias e conservadoras continuavam representando entraves para o avanço da educação nos setores populares.

Apresentaremos a seguir um panorama teórico e prático fundamentado em pensadores e pesquisadores da educação que vão na contramão do caráter tecnicista e antidemocrático da educação, pretendendo estabelecer relações mais próximas com o campo da educação e com o objeto da pesquisa.

2.2 UMA OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL

Na década de 50, Anísio Teixeira colocou em prática a concepção defendida pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, enquanto Secretário de Educação da Bahia, criando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, que o educador denominou de Escola-

⁴¹ Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>. Acesso em: setembro de 2016.

Parque⁴². Segundo Chagas (2011, p.75 apud PROSPERO, 2013, p. 53), a escola-parque foi pensada tendo como foco o aluno e suas necessidades individuais, preparando-o para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus direitos e deveres, integrado ao projeto de país que surgia, 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. A fundação da cidade de Brasília, em 1960, contou com a construção de vários centros educacionais construídos nessa perspectiva. Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outros expoentes da educação brasileira criaram uma comissão que organizou o Sistema Educacional da capital que o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, pretendia tornar o modelo educacional para todo o Brasil. Os educadores elaboraram o Plano para a Educação Básica, que concebia um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador.⁴³

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são as referências na área de educação integral no país até hoje, sendo citados pelo próprio Ministério da Educação⁴⁴ em documentos que orientam a política de formação integral. O antropólogo Darcy Ribeiro criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, na década de 80, inspirado nas Escolas-Parque. Os educadores deixaram um legado para a educação nacional fundamentado em um novo projeto de nação que possibilitasse o pleno exercício da cidadania. E ainda, pensaram a escola como espaço de formação integral dos indivíduos, não com o aumento (apenas) do tempo na escola, mas que esse aumento significasse a condição para uma formação abrangente, uma formação que contemplasse o campo das ciências, da cultura, das artes, 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 (PRÓSPERO, 2013).

O conceito de educação integral já estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que destacava a necessidade da escola em dialogar com as outras instituições sociais, para que os processos educativos por ela desenvolvidos não seguissem caminhos paralelos, mas que pudessem caminhar juntas, constituindo assim, comunidades de aprendizagem, como defendiam Teixeira e Ribeiro nas Escolas-Parque e nos CIEPs.

⁴² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada. Brasília: MEC, 2011.

⁴³ Idem.

⁴⁴ Idem

O contexto dos movimentos de educação popular teve como um dos seus marcos o Movimento de Educação de Base (MEB), que se concretizou por um convênio entre a Presidência da República, no governo de Jânio Quadros e a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). O MEB, como vimos no capítulo anterior, realizou um amplo trabalho no campo da alfabetização e das mobilizações sociais dos setores populares, num período em que os problemas educacionais representavam entraves para o desenvolvimento do país, como: “analfabetismo, formação de mão de obra especializada, formação de recursos humanos de nível médio e superior” (PRETTO E TOSTA, 2010, p. 22). A grande influência de Paulo Freire, para o MEB e para a educação popular, merece destaque pelos seus trabalhos teóricos e a elaboração de uma metodologia para alfabetização das grandes massas (PRETTO E TOSTA, 2010, p. 23)⁴⁵.

Depois do golpe militar, o Estado foi se desinteressando pela iniciativa e criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967. A educação passa então a ganhar um caráter nitidamente tecnoburocrático, em que predomina a razão técnica, por isso “diz-se que o sistema é tecnicista. A razão técnica adormece o entusiasmo e a espontaneidade” (GADOTTI, 1997, p. 155).

A tecnoburocracia é uma forma de organização da sociedade subentendida quando se fala em planejamento, modernização, racionalização do trabalho, etc. Portanto, os fundamentos estão além do sistema escolar. Seus fundamentos são políticos e econômicos. (...) O tecnoburocrata reconhece a existência de conflitos, de contradições. Só que são considerados como defeitos técnicos, disfunções do sistema que é preciso não revelar mas camuflar, e, dentro do possível, integrar no sistema, recuperá-los para restabelecer a harmonia, a ordem, a segurança. (GADOTTI, 1997, p. 155).

Contudo, Gadotti (1997, p. 156) defende que “como a escola é um organismo vivo – não é a ilha de pureza sonhada pelos tecnoburocratas- a rigidez e a inflexibilidade burocrática não impedem por muito tempo a inovação pedagógica (...)”. Segundo o autor, começam a aparecer descompassos entre plano ideal e o real, entre o que está nos regimentos, nas legislações e o que acontece no interior das escolas, nas diferentes realidades e contextos dos educandos, educadores e de toda a comunidade escolar. No livro *Concepção Dialética da Educação* (1997), Gadotti apresenta a pedagogia dialética, da qual Paulo Freire também se fundamenta, em contraposição à tecnoburocracia. Esta pedagogia tem como questão central “o homem enquanto ser político, a libertação histórica, concreta, do homem contemporâneo” (GADOTTI, 1997, p. 149). Ao contrário das pedagogias tradicionais, trata-se de uma pedagogia que não se compromete com os

⁴⁵ O MEB é citado também no Capítulo 1: Educação e Comunicação, por ser uma das primeiras experiências em utilizar o rádio na alfabetização.

interesses burgueses, reacionários, e sim com os interesses revolucionários das classes populares. Entende que o desenvolvimento humano se dá pela interação, superando a visão da “velha sociologia da educação” fundada no determinismo social, na qual a educação reproduz apenas as condições sociais de cada classe de cada indivíduo, predestinando-o aos planos e destinos de sua classe. A compreensão da educação enquanto política foi apresentada por Bernard Charlot (1980, p.11-13 apud GADOTTI, 1997, p. 140) ao destacar os quatro sentidos que se articulam: “a educação transmite os modelos sociais, a educação forma a personalidade, a educação difunde ideias políticas, a educação é encargo da escola, instituição social”.

A educação é compromisso, é ato, é decisão. Educar-se é tomar posição, tomar partido. E o educador educa educando-se, isto é, tomando partido, posicionando-se. É verdade que, sendo a neutralidade impossível, também aquele que não toma partido, toma partido, isto é, toma partido do mais forte, da dominação. A seu modo eles exercem sua dimensão social, cumprindo ordens, desumanizando-se a si mesmos. Esse é o outro lado da profissionalização ‘puramente técnica’ (mas que não deixa de ser política) que as reformas burocráticas pretendem implantar. (GADOTTI, 1997, p. 143).

Assim, a educação encontra de um lado, uma sociedade conservadora de privilégios e dominante, e de outro, uma emergente potência de uma classe que enxerga a escola como um instrumento de luta (GADOTTI, 1997). Para Snyders (1981, p. 106) “a escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação”.

É sob a influência de educadores que pensaram outra forma de fazer educação, enxergando na escola uma possibilidade de transformação social e cultural que analisaremos a escola como um espaço sociocultural, em que sujeitos sociais fazem a sua história e dão sentido a prática educativa. E é nessa perspectiva que se encontra a educomunicação, fundamentada nos princípios da democracia, de uma educação que caminhe ao encontro da libertação dos indivíduos por meio da livre expressão e comunicação.

2.2.1 Escola: sentidos, sujeitos e a ação educativa

A escola só pode triunfar junto aos alunos do povo e fazê-los triunfar se for capaz de comunicar uma alegria atual àquilo que lhes ensina: o prazer de sentir a emoção de um poema, seja ele composto por um escritor ou por eles, de desenvolver um raciocínio coerente, de construir e de compreender os mecanismos, os sentimentos de ter uma visão mais segura dos próprios problemas. (SNYDERS, 1981, p. 395).

Como vimos, todas as transformações econômicas e sociais ao longo da história do país resultaram em uma espécie de “déficit de sentido” na educação, com a ausência de perspectivas de médio e longo prazos e de uma orientação clara em relação à sua função social. As

instituições escolares enfrentam novos problemas para a universalização do ensino por conta dos processos educacionais terem sido, em grande parte da história, assumidos como setoriais e não como parte de um projeto de construção de sociedades mais justas (TEDESCO, 2015, p. 34).

Para enfrentar alguns desses desafios, a escola deve ser analisada como espaço sociocultural, compreendida sob a ótica da cultura, a partir de um olhar que leva em conta o dinamismo, o fazer-se cotidiano, de homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores que são seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos (DAYRELL, 2006). Para Chartier (1990 apud VIANA; CORTELAZZO, 2009), a condição histórica é determinante na construção do sujeito, pois não há liberdade absoluta de criação que não esteja vinculada à história. Assim como, as escolas não podem ser analisadas fora do tempo e do lugar onde atuam, no qual pesam as necessidades e os interesses da sociedade, como as próprias ações. As escolas são constituídas de significados e experiências individuais e coletivas das pessoas que passam por elas. (SANTOS; CASTRO, 2012)

Por isso, entendendo a escola como um espaço sociocultural e os alunos como sujeitos de sua educação, a crítica à instituição escolar é a homogeneização dos alunos, já que ela é vista como única, com a função de garantir a todos o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade, que são materializados em livros, programas, etc, desconsiderando a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos que dela participam (DAYRELL, 2006).

(...) os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. (DAYRELL, 2006, p. 140).

A compreensão dos alunos como sujeitos socioculturais se dá na medida em que se reconhece as suas diferenças, enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, uma visão de mundo, valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, comportamentos e hábitos que lhes são próprios. Os jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, visto sob duas ordens: as macroestruturas que representam o nível de acesso aos bens culturais e seus padrões de comportamento; e o nível das interações sociais, “em que os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria” (DAYRELL, 2006, p. 141).

Freire (1983, p. 28) já defendia essa posição do homem como sujeito da sua própria educação, não objeto dela, por isso afirmava que “ninguém educa ninguém”. A educação como prática de liberdade centrada no diálogo é a categoria essencial para a emancipação da sociedade. Assim como Edgard Morin (apud NASCIMENTO, 2007, p. 3) defende a emergência do paradigma da complexidade, apontando para a necessidade de um “pensamento multidimensional, dialético e dialógico, sem conceitos fechados, para articular saberes que se encontram divididos, compartimentados em limites que não mais se sustentam”. Nesse sentido, ambos ao avaliar a crise sociocultural dos espaços educativos, propõem uma mudança nas “competências que envolvem o processo educativo, inserindo na formação dos sujeitos a preocupação com a ‘humanidade’ da humanidade” (NASCIMENTO, 2007, p.6).

Dayrell (2006) analisa a escola como resultado de um confronto de interesses, pois, se de um lado, a escola enquanto organização oficial, define conteúdos, funções, normas e regras que pretendem estabelecer as relações sociais; de outro, existem os sujeitos, toda a comunidade escolar que cria uma trama própria de inter-relações. Ou seja, a escola é um processo em permanente construção social, feita pelas pessoas que dela participam, pelas relações que são estabelecidas no seu interior, pois nenhum sujeito é passivo diante da instituição.

De fato a escola vem se tornando uma experiência sociocultural cada vez mais forte na vida das pessoas, experiência que não se esgota fundamentalmente nos conhecimentos apreendidos nos livros ou com os mestres, mas passa pela longa experiência das relações sociais com a instituição, com os colegas, os mestres, a autoridade, a disciplina, a ordem, as normas, enfim, a organização do processo educativo e as relações políticas e sociais em que se produz a educação. (ARROYO, 1987, p. 9).

Há ainda de se reconhecer que os professores também são “Outros” em gênero, origem social, racial, trazem saberes, leituras de mundo e de si mesmos. Eles trazem outras experiências sociais e outras indagações ao campo do conhecimento, são também produtores de conhecimento (ARROYO, 2014a, p. 55). Nesse sentido, a escola é polissêmica pois leva em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações são significados de forma diferenciada, pelos alunos e pelos professores, dependendo da cultura e do projeto dos diversos grupos sociais nela existentes.

A cultura escolar enquanto campo de pesquisa vem crescendo desde a década de 1980 com abordagens variadas, em diferentes disciplinas, como: História da Educação, Antropologia, Sociologia e Gestão Educacional. Apresentaremos algumas questões centrais para o entendimento dessa cultura, uma vez que, servirão de base para orientar o olhar para a pesquisa

empírica, porém sem a pretensão de aprofundar a temática, já que não configura o objeto deste estudo.

De início podemos delimitar o que entendemos por cultura como: “(...) um conjunto de símbolos (normas, regras, modos de pensar e fazer, etc.) que confere ao indivíduo e também ao grupo social uma identidade própria, possibilitando distinguir um grupo de outro por meio de suas ações concretas”. (SANTOS; CASTRO, 2012, p. 72). Desse modo, podemos dizer que em relação à escola, os elementos que constituem essa cultura são os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). (SILVA, 2006)

Segundo Viñao Frago (apud SILVA, 2006, p. 204) “a cultura escolar tem sido entendida como uma das ‘caixas pretas’ da historiografia educacional”, no sentido de que é preciso compreender os seus mecanismos, relações e funcionamentos internos. Silva (2006) aponta que para o entendimento da cultura escolar é fundamental perceber como se constituem os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar. Isso não quer dizer que as práticas que se constituem no interior da escola não sofram influência externa, das normas, dos valores e das legislações, porém “a escola ao se apropriar destas normas e valores os reelabora conforme os interesses e códigos culturais próprios”. (VIANA; CORTELAZZO, 2009, p.50) A escola enquanto instituição da sociedade, possui suas próprias formas de ação e razão construídas ao longo da história, permeada por conflitos gerados entre o externo a ela e a sua tradição, que refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas, nas salas de aula e nos pátios e corredores. (SANTOS; CASTRO, 2012)

A cultura da escola são suas características de vida própria, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seu regime peculiar de produção e gestão de símbolos. Como expressão da cultura, também é dinâmica, se efetivando de fato quando os sujeitos se apropriam desse imaginário e o reelaboram no seu cotidiano. É isto que faz de cada escola, e nesta, de cada turno, uma experiência peculiar. (FORQUIM, 1993 apud DAYRELL, 2006, p. 148)

A cultura está expressa também na arquitetura e na ocupação do espaço físico da escola, que não são neutras. A arquitetura interfere na forma de circulação das pessoas, na definição das funções para cada local, e diz de uma concepção educativa. Os muros trazem o significado de duas realidades diferentes: da rua e da escola. Os sujeitos se apropriam dos espaços da escola, recriando novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. A sala de aula também é um

espaço de encontro, “de convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir o mesmo território, pelo menos por um ano” (DAYRELL, 2006, p. 149-50).

Assim, a partir da contribuição dos autores podemos concluir que cada escola possui a sua própria cultura, e que para compreendê-la se faz necessário observar os processos comunicacionais que se desenvolvem no interior do ambiente escolar. Os programas e as políticas públicas, como já citamos, exercem alguma influência no modo como se dá a prática docente – materializada em apostilas, recursos tecnológicos, infraestrutura, etc – porém as relações estabelecidas entre professores, alunos-professores, gestores-professores-alunos, imprime uma particularidade que pode ser percebida, inclusive, pela forma como as mídias estão presentes na escola, na forma como cada um desses atores, em cada espaço e tempo contribui trazendo suas experiências, seus conhecimentos e suas concepções educativas.

Como já falamos, professores e alunos precisam ser reconhecidos como produtores de conhecimento e não meros transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico, e para isso é necessário que as instituições tenham uma certa autonomia curricular e organizacional, que hoje não tem. Os programas governamentais têm a função de orientar (garantindo a autonomia dos sujeitos) para uma expansão da função da escola, dos professores e dos currículos com base em um projeto de educação integral, que articule: “o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidade diversas” (ARROYO, 2012, p. 44). A educação integral vai além da permanência ampliada do aluno na escola, ela se dá na ampliação dos espaços educativos, reconhecendo o território da escola e os sujeitos envolvidos como oportunidades para a aprendizagem, portanto um currículo significativo de educação integral deve levar em conta a articulação do que ocorre na escola com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território (MEC, 2011).

Neste sentido, Bonafé (2015, p. 111) ao pensar a escola do futuro também aponta para a importância de uma leitura crítica da cidade, para a um novo modelo escolar que contemple “a experiência da cidade como prática de significação e subjetivação, selecionando e ordenando formas de conhecer cruzadas por relações de poder”. Para o autor, esse é o novo desafio da escola, transformar a experiência atual em uma prática de vivência, questionadora, reflexiva e crítica.

(...) a cidade-continente é habitada por sujeitos, saberes, poderes, culturas e representações diversas. O modo como se estabelecem relações complexas entre esses elementos produz significações, forças de subjetivação que facilitam ou dificultam as composições potencializadoras do sujeito no território urbano. (BONAFÉ, 2015, p. 111).

Retomando Anísio Teixeira (2004, p.47), “a escola pública é por excelência a escola da comunidade”, por isso a (s) cultura (s) presente (s) nessa comunidade também passa pela cultura escolar, e somente na perspectiva da educação integral é que essas duas se encontram (são reconhecidas) e podem ser potencializadoras no processo de aprendizagem, que não se faz apenas no ambiente escolar. O universo cultural midiático em que os sujeitos estão inseridos fazem, sobretudo, parte desse processo de aprendizagem, queiramos ou não. Os meios de comunicação tanto podem cumprir essa função de potencializar a educação, possibilitando o estímulo à leitura crítica, como representar um campo de possibilidades para participação e reivindicação de uma série de questões, inclusive, das políticas educacionais, como vimos nas manifestações dos estudantes secundaristas contra a reorganização escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo, apresentada na Introdução deste estudo.

2.3 ENSINO MÉDIO: CONTEXTO E CURRÍCULOS

Desde meados da década de 1990, o ensino médio público brasileiro vem se expandindo gradativamente. No entanto, a premissa da sua obrigatoriedade foi assegurada recentemente pelo governo federal, acompanhando uma tendência regional e sob pressões do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). (KRAWCZYK, 2009). Somente no ano de 2009 entra em vigor a nova redação do artigo 208 da Constituição Federal, pela Emenda Constitucional n.º 59/2009 que assegura a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, devendo ser ofertada inclusive para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria. (KUENZER, 2010)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴⁶ de 1996 já havia instituído a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, e ainda a abrangência da educação básica em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; o que quer dizer que o ensino médio é a última etapa da formação básica e geral, para todos. Essa mudança esteve ancorada não somente na vontade das camadas populares por mais escolarização, mas também na necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário

⁴⁶ BRASIL. Decreto-lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

econômico internacional (KRAWCZYK, 2009). Contudo, a democratização do acesso para o ensino médio, previsto na LDB, só ganhou força constitucional pela Lei n.º 12.061/2009⁴⁷ ao ampliar o compromisso do Estado para atender a todos os interessados, sejam jovens ou adultos, na modalidade regular ou de educação de jovens e adultos (EJA), garantindo aos trabalhadores condições de acesso e permanência. (KUENZER, 2010).

Desde a década de 1940, intensifica-se o debate educacional no Brasil sobre a formação geral e formação profissional. As escolas técnicas de ensino médio surgiram aproximadamente nesse período, pela parceria entre Estado e iniciativa privada, a fim de atender à indústria em desenvolvimento e de suprir o baixo atendimento ou a baixa qualidade da educação pública. O crescimento cada vez mais acelerado das forças econômico-sociais vinculadas às atividades urbano-industriais estruturou um modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, durante a década de 1930. O empresariado foi assumindo cada vez mais a responsabilidade de formação de mão-de-obra qualificada, com a contribuição do governo federal nos diferentes níveis de escolarização, paralelamente à formação inicial e continuada profissionalizante e às escolas técnicas federais de nível médio, existentes desde o início do século XX. As escolas técnicas federais – ou Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) como são conhecidas – e as escolas técnicas estaduais, ainda que tenham se expandido por todo o país e que sejam reconhecidas como instituições que oferecem boa qualidade de ensino, possuem uma rede de abrangência limitada, pelo seu alto custo.

Em contrapartida, a rede de ensino técnico, resultante do regime de colaboração entre iniciativa privada e poder público, tornou-se cada vez mais significativa na organização dessa etapa de ensino, como o denominado *Sistema S* – “conjunto de onze instituições⁴⁸, na sua maioria de direito privado, às quais são repassadas as contribuições de 1% cobradas sobre a folha de pagamento das empresas que compõe o referido Sistema” (KRAWCZYK, 2009, p. 13). Contudo, a crítica a essa modalidade de ensino é a falta de transparência e a ausência de critérios para o atendimento, por priorizar cursos profissionalizantes de curta duração e por não ser

⁴⁷ BRASIL. Decreto-lei n.º 12.061 de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

⁴⁸ A maioria das instituições tem sua sigla iniciada pela letra “S” sendo este o motivo do nome do *Sistema S*. Sete delas foram criadas na década de 1940. São elas: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Social do Comércio (Sesc); Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha (DPC) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop). E as quatro restantes instituídas após a Constituição Federal de 1988: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Social de Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat).

orientado à gratuidade, o que implica a “elitização” do público-alvo. O acordo entre o governo federal e as indústrias que compõem o *Sistema S* foi um programa de comprometimento com a gratuidade dos cursos ofertados:

Entre as medidas do acordo, instituiu-se a aplicação de dois terços das receitas líquidas do Senai e do Senac na oferta de vagas gratuitas de cursos de formação para estudantes de baixa renda ou trabalhadores – empregados ou desempregados. Sesi e Sesc destinarão um terço de seus recursos à educação. (KRAWCZYK, 2009, p. 14).

A partir dos anos 1980, as preocupações relativas ao currículo do ensino médio tomaram novos caminhos, em consonância com o processo de redemocratização, com o qual ganham destaque, principalmente, os estudos sobre a dimensão política da educação escolar. A LDB (1996), define que a educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Trata-se, portanto, de um fator estratégico para o desenvolvimento socioeconômico nacional, bem como para a redução das desigualdades regionais e sociais. Esse modelo começou a ser invertido com influência das políticas do Banco Mundial para os países pobres, “que propunha a oferta de educação geral para os jovens, que não deveriam se profissionalizar precocemente”. (KUENZER, 2010, p. 863)

Em 1997, pelo Decreto n.º 2208⁴⁹, o ensino profissionalizante técnico de nível médio foi objeto de duas importantes mudanças que reformularam seu *status* na organização do sistema educacional. Passou-se a ter uma organização curricular própria e independente do ensino médio, ao qual lhe reservou um caráter propedêutico.

Entre os principais fundamentos dessa reforma encontram-se a identificação do ensino médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; a diversificação e flexibilização curricular para o atendimento de diferentes clientela; e a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiem as competências e as habilidades voltadas a facilitar o deslocamento entre o ensino regular e a formação profissional. (KRAWCZYK, 2009, p. 16)

Segundo Kuenzer (2010, p. 863-864), a separação da educação profissional e tecnológica do ensino médio interrompeu “uma trajetória histórica construída desde os anos de 1940 pelas Escolas Técnicas Federais, que se caracterizavam por ofertar educação profissional pública de qualidade, permitindo, com isso, aos jovens o acesso ao emprego e ao ensino superior”. A autora também analisa os descompassos da educação pública geral e profissional no processo de inversão da proposta dual – em que até o início da década de 90 o sistema educacional dividia a educação pública média em “geral” para a burguesia e profissionalizante para os trabalhadores.

⁴⁹ BRASIL. Decreto n.º 2208 de 17 de abril de 1997.

Com a abertura da educação pública geral para todos e as condições de precarização que as escolas atendem os que vivem do trabalho, a autora “trabalha com a hipótese de que a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se”. (KUENZER, 2010, p. 863)

Essa desqualificação da educação média geral vista pelo seu barateamento, ao contrário da educação tecnológica e profissional vista pelo alto custo, é a contradição que só se fundamenta por uma opção política, uma vez que não está na natureza da educação “geral” ter um menor custo pois para o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral é preciso ter professores qualificados e bem remunerados, um espaço físico adequado, com biblioteca, laboratórios, computadores, quadras esportivas e outros recursos que garantam o efetivo aprendizado nas várias dimensões da formação humana. O resultado, como aponta Kuenzer (2010, p. 864) “é um arremedo de educação, que, antes de ser geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora”.

Em 2004, o Decreto n.º 5.154⁵⁰ restabeleceu a possibilidade da articulação dessas modalidades pela proposta do “ensino médio integrado”, que passou a compor o texto da LDB. Reconhecer a centralidade da categoria trabalho nos processos de formação humana é compreender que a formação geral e a educação profissional, “desde que compreendidas como articulação entre ciência, cultura e trabalho, não se opõem, mas, contrariamente, se integram e, nesse sentido, asseguram melhor qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho”. (KUENZER, 2010, p. 864). Para a autora, apenas a ampliação do acesso não é suficiente, se o ensino médio continuar com propostas que não atendem às necessidades de participação social e produtiva dos que vivem do trabalho. A ampliação é necessária da mesma forma que a qualidade do ensino.

No entanto, os desafios que o Ensino Médio enfrenta atualmente possuem uma origem histórica que se dá pela ausência desta etapa como oportunidade para todos, culminando na perda de sentido da sua identidade enquanto instituição escolar. A estrutura educacional baseada na divisão de classes tem suas raízes na forma de organização da sociedade, nas relações entre capital e trabalho, portanto não constituem apenas um problema pedagógico mas um problema político. (KUENZER, 2010).

⁵⁰ BRASIL. Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004.

As recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012)⁵¹ explicitam a necessidade de avançar na perspectiva de uma educação emancipadora e que, portanto, deve contemplar todas as dimensões da formação humana. Segundo o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2011), ainda não foi possível superar a dualidade histórica desta etapa do ensino, nem garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes do Ensino Médio. Apesar do aumento no percentual de pessoas que frequentam as instituições de ensino em todas as faixas etárias, etapas e níveis de escolaridade – a taxa de frequência bruta⁵² à escola alcançou 85,2% em 2009 -, o maior desafio é a adequação idade/série, principalmente na faixa de 15 a 17 anos, em que apenas 50,9% dos estudantes estão na série/ano adequado (taxa de escolarização líquida⁵³)⁵⁴. Houve uma melhora na taxa líquida, em relação a 1999, que era de 32,7%, no entanto, configura-se ainda a incompletude do processo de democratização da escola, pois a “outra metade” da juventude ou ainda está no Ensino Fundamental (34,3%), fruto de reprovações ou ingresso tardio, ou está sem frequentar a escola⁵⁵. As desigualdades no rendimento familiar per capita (SIS 2010)⁵⁶ influenciam essa distorção idade/série: entre os 20% mais pobres da população, 32% dos adolescentes entre 15 a 17 anos estavam no ensino médio, enquanto, dos 20% mais ricos, 77,9% estavam no ensino médio. Segundo a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) a taxa líquida de matrículas no ensino médio para esta faixa etária deve ser de 85% até 2020.

Em relação à infraestrutura das escolas, os dados apontam para uma realidade não muito diferente: no período de 2001 a 2007, as escolas que tinham biblioteca, telefone e copiadora passaram de 46% para 47,4%. Já com os computadores o índice cresceu de 78,4% das escolas que tinham este equipamento em 2000, para 94,1% em 2007, porém apenas 70% delas fizeram uso pedagógico em 2007⁵⁷, segundo pesquisa apresentada por Kuenzer (2010, p. 860) que alerta

⁵¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2 de 31 de janeiro de 2012.

⁵² Taxa de frequência escolar bruta: Proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária. (PROEMI, 2014)

⁵³ Taxa de frequência escolar líquida: Proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola na série adequada, conforme a adequação série-idade do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (PROEMI, 2014).

⁵⁴ Dados apresentados pelo Síntese dos Indicadores Sociais (SIS 2010) do IBGE.

⁵⁵ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2009 citados por Krawczyk (2014, p. 82-84).

⁵⁶ Dados apresentados pelo Síntese dos Indicadores Sociais (SIS 2010) do IBGE.

⁵⁷ Dados da Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 citados por Kuenzer (2010, p. 860)

sobre a inexistência de informações sobre o número e a qualidade destes equipamentos, tornando o dado pouco expressivo.

Nora Krawczyk (2014)⁵⁸, pesquisadora em política educacional brasileira, afirma que várias pesquisas e a própria experiência dos professores mostram que os alunos, na sua maioria, chegam ao Ensino Médio sem as competências básicas que deveriam ter apreendido no ensino fundamental. Outra questão que a pesquisadora coloca é que o fato das estruturas organizacionais da escola e do sistema educacional serem verticais e burocráticas acabam gerando enormes dificuldades para modificar o trabalho educativo.

Reiteram-se, portanto, que os problemas do Ensino Médio continuam os mesmos, segundo Kuenzer (2010, p. 861) em artigo que apresenta um estudo da década de 2000 a 2010, baseado no período referente ao Plano Nacional de Educação:

(...) a década foi pedida para o ensino médio, e as soluções possíveis passam pela construção da concepção da educação básica no âmbito do Sistema Nacional de Educação (SNE), mediante um Plano Nacional de Educação (PNE) que, definindo metas claras a partir de diagnósticos consistentes, fontes e mecanismos de financiamento compatíveis com a dimensão do problema, seja o instrumento de articulação de um novo pacto federativo, pautado em um esforço expressivo que permita reverter este histórico quadro de desrespeito aos direitos dos que vivem do trabalho. Isso porque os dados, embora não permitam relações consistentes, são suficientes para mostrar que a oferta é majoritariamente pública, urbana e para os brancos, que os indicadores de acesso, sucesso e permanência apresentam evolução negativa, os fluxos apresentam represamento e a distorção idade-série atinge a metade das matrículas. E, de quebra, pelo menos a metade das matrículas é noturna, atendendo a alunos trabalhadores.

A função do PNE é articular as instâncias no processo democrático de definição de prioridades e metas e expressar os consensos possíveis nas políticas nacionais de Educação, já o SNE responsabiliza-se pelo seu desenvolvimento, sempre com o controle da sociedade civil, que deve organizar-se para tal. (KUENZER, 2010).

Na década de 80, na luta pela consolidação da democracia no país, houve uma importante preocupação pela construção de relações democráticas nos serviços públicos, entre eles, as escolas, reivindicando a participação dos diferentes sujeitos coletivos na gestão escolar. A Constituição de 1988 respondeu a esta demanda estabelecendo a gestão democrática das escolas que, posteriormente, a LDB (1996), no artigo 3.º, explicita: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Além disso, a LDB também prevê, no artigo 14, que:

⁵⁸ Nora Krawczyk é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Doutora no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE) na Faculdade de Educação da Unicamp.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Na educação, a organização de espaços colegiados se realiza em diferentes instâncias de poder, que vão desde Conselho Nacional, Estaduais e Municipais, até os Escolares. Esses espaços são fundamentais para a definição de políticas educacionais que orientem a prática educativa e os processos de participação. O Conselho Escolar reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola⁵⁹.

Neste caminho de avanços, com uma visão mais otimista do Ensino Médio, pode-se dizer que ele passou a ser foco de atenção em termos de políticas públicas e diretrizes em âmbito nacional nos últimos anos. A necessidade de repensar o currículo para aproximar os jovens da escola e, conseqüentemente, combater os índices de evasão e reprovação, levou a construção de novas diretrizes, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012)⁶⁰, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013)⁶¹, o Programa Ensino Médio Inovador⁶² (o qual apresentaremos em seguida) e o Plano Nacional da Educação (2011 a 2020). As Diretrizes, inclusive, reconhecem a importância da comunicação e seus meios no processo de ensino, orientando para que sejam incluídos no projeto político pedagógico das unidades escolares:

VIII - utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes;
 XX - produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade;
 XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades; (BRASIL, 2012, art. 16)

O debate em torno da inovação dos currículos do Ensino Médio tem sido pensando por muitos especialistas no sentido de ressignificar os espaços, tempos e conteúdos. Para Arroyo (2014b, p.198), os currículos representam um território de disputas, de um lado, por direitos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação como jovens e, de outro, por quais competências dominar para um “bom lugar no ranking das avaliações”. A premissa defendida é

⁵⁹ MEC, 2004.

⁶⁰ BRASIL, 2012.

⁶¹ BRASIL, 2013.

⁶² BRASIL, 2009.

de que se o conhecimento é um campo dinâmico, o currículo não pode ser estático e sim “um território de saberes e incertezas”.

Como falamos anteriormente, as escolas são lugares onde trabalham e chegam sujeitos sociais também produtores de conhecimento, por isso os currículos não são apenas lugares de armazenamento de conhecimentos produzidos em cada área. A importância dos conhecimentos das disciplinas que constituem o currículo do Ensino Médio não se opõe a outros fatores que elucidaremos aqui, no sentido de enriquecer esses conhecimentos com as vivências sociais desses jovens que levam a sua história para a escola. Um currículo de Ensino Médio que pretenda garantir o direito dos jovens ao conhecimento, precisa levar em conta a condição juvenil na sua diversidade, compreender as experiências sociais que mais marcam a condição dos jovens populares, como: “as questões do mundo do trabalho, o padrão seletivo sexista e racista de trabalho, os padrões de desigualdades e de inferiorização, discriminação vigentes no poder, no conhecimento, na justiça, no trabalho, no extermínio e na violência social” (ARROYO, 2014b, p.161-162). O tema da juventude e a sua relação com a educação será aprofundado no próximo capítulo. No entanto, as Diretrizes Curriculares reconhecem a diversidade da juventude e propõem que:

A organização do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2012, art. 14, XI).

Considerando o termo utilizado por Arroyo (2014a, p. 62), os jovens estudantes, assim como os professores são “Outros”, de outras origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias, mas este referente não é considerado ou construído nas políticas educacionais. O referente construído é de um “determinado protótipo de cidadão, de humano, de criança, adolescente, jovem ou adulto, estabelecidos em padrões históricos de trabalho, de conhecimento”. Mas é a chegada desses “Outros”, sejam estudantes ou docentes, que obriga a escola a reconhecer a heterogeneidade e a pluralidade, representando um desafio para a tradição curricular que se pautou durante muitos anos pela homogeneidade. As representações que se têm dos “Outros” acabam sendo negativas conforme são medidas e classificadas nas concepções construídas tendo como referente-padrão o “Nós humanos, cidadãos, racionais, cultos, civilizados” (ARROYO, 2014a, p. 62).

Quando a mídia e até as escolas apresentam os resultados nas avaliações oficiais, ficam explícitos os padrões de classificação, hierarquização, inferiorização dos *Outros* em

comparação ao *Nós*: os alunos do Norte-Nordeste, dos campos e periferias com piores resultados do que os alunos do Sul, dos centros; os alunos das escolas públicas com piores resultados do que os alunos das escolas privadas. (ARROYO, 2014a, p.63)

Nesta perspectiva, Arroyo (2014a) defende que um dos componentes do currículo deve ser o conhecimento dessa história, pois os sujeitos que chegam ao Ensino Médio têm direito de conhecer sobre a construção e reprodução histórica dessas representações sociais.

Os jovens e adultos que chegam ao Ensino Médio carregam uma experiência de lutas pela escola, pelo conhecimento, experiências de tensas relações entre trabalho-sobrevivência-estudo. Podem passar anos no percurso escolar e nada saber sobre os significados dessas lutas por escola, nem saber sobre a história do sistema escolar, das políticas educacionais, dos currículos, nem sobre a tensa história das lutas docentes. Esses saberes não fazem parte de seu direito a se saber? (ARROYO, 2014a, p. 66-67)

Outro ponto a ser destacado é a divisão do currículo por disciplinas, tornando o conhecimento fragmentado, em tempos e horários, e dificultando a possibilidade de integrar outros conhecimentos, o das vivências, das histórias. A própria tradição de formar os docentes por disciplinas nos cursos de licenciatura, também reforçado nos concursos de acesso ao magistério, contribui para essa lógica escolar.

É lamentável que as universidades que avançaram na pesquisa e na docência para superar os recortes disciplinares no Ensino Superior continuem reproduzindo licenciados por disciplina para o ensino-aprendizagem de adolescentes e jovens na Educação Básica. Sem uma política pública que supere esses processos de formação de licenciados por disciplinas, será difícil superar a organização do conhecimento e do trabalho por disciplinas. (ARROYO, 2014b, p.199).

A rigidez do Ensino Médio em relação ao seu papel na preparação para o ensino superior, vestibular, ENEM⁶³ e para o trabalho é outro desafio a ser superado, pois não permite ou deixa pouco espaço para que os docentes sejam vistos e apoiados como educadores de jovens, na condição da formação humana desta etapa da vida e com as suas especificidades. De acordo com as pesquisas apontadas por Krawczyk (2014, p. 88-90), o sentido da escola para os estudantes está vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com o professor, o interesse pela disciplina está associado ao jeito de ensinar, a paciência com os alunos e a capacidade de estimulá-los. Para a pesquisadora, a escola não conseguiu ainda romper com a imagem do docente “super -homem”, que tudo sabe, e oferecer ao estudante a possibilidade da reflexão, “onde as perguntas e os questionamentos são mais importantes porque permitem a redefinição de conhecimentos e valores já estabelecidos como verdades, que nem sempre o são”.

⁶³ Exame Nacional do Ensino Médio.

Após a reflexão sobre os desafios e possibilidades de transformação do Ensino Médio, avançaremos para conhecer os dois programas nos quais a Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila está inscrita e que representam uma mudança no olhar para a escola e para seus professores.

2.4 OS PROGRAMAS PARA O ENSINO MÉDIO

Ao longo do período de elaboração desta pesquisa muitos debates foram travados em torno do Ensino Médio, nos oferecendo um cenário de incertezas sobre o futuro da educação nesta etapa e em vista à reforma curricular apresentada pelo governo federal, por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016⁶⁴. Tal reforma tem causado dúvidas e polêmicas especialmente entre a comunidade acadêmica e docente e o governo federal. No entanto, para esta pesquisa finalizada nos primeiros meses de 2017, a reforma proposta não altera os dados coletados e muito menos as análises elaboradas no período anterior a essa discussão. Para contextualizar o leitor é importante esclarecer que o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), do qual trataremos em seguida, foi implantado no governo da Presidenta Dilma Rousseff⁶⁵ no ano de 2009, e sofreu algumas alterações com a entrada do Presidente Michel Temer, que passam a vigorar em 2017. A política educacional adotada atualmente pelo Ministério da Educação do governo federal tem como foco a “inovação” do currículo do Ensino Médio, com escolas de tempo integral e a flexibilização do currículo. Como discutimos anteriormente, a reformulação do Ensino Médio vem sendo pautada há muitos anos e é necessária e urgente a sua implantação, porém como também apontamos, nos últimos anos o país avançou neste sentido construindo políticas, diretrizes, programas e principalmente debatendo com a sociedade – nos espaços criados para essa finalidade. Sendo assim, tanto a reforma do Ensino Médio como as mudanças no PROEMI podem representar a falta de continuidade de ações que ainda nem tiveram tempo de serem avaliadas, nos diversos programas e políticas instituídos durante todos esses anos que foram deixados de lado em cada mudança de governo.

⁶⁴ BRASIL. Medida Provisória n.º 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

⁶⁵ Após o impeachment da presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016, o ex-vice presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República.

Apresentaremos a seguir os dois programas em que a escola Reverendo Augusto Paes de Ávila está inscrita, apontando as principais diretrizes e estratégias para a compreensão dos objetivos deste estudo.

- Programa Ensino Médio Inovador – Ministério da Educação

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)⁶⁶ visa provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal, fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas e, com isso, diminuir os índices de evasão e distorção idade/série. O Programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal. A adesão ao Programa estabelece um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e respectivas escolas.

O PROEMI orienta os sistemas de ensino e as escolas a formularem um Projeto de Redesenho Curricular (PRC) que esteja alinhado as Diretrizes Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, além das diretrizes para a educação das populações do campo, quilombolas e indígenas. O documento orientador⁶⁷ do programa deixa claro que o PRC deve atender as reais necessidades das unidades escolares, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino. Cada escola deve apresentar em seu PRC ações que farão parte do currículo, podendo ser estruturadas em diferentes formatos, tais como: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares. Este conjunto de ações deve estar organizado em macrocampos e áreas de conhecimento. Para isso, foram propostos oito macrocampos, sendo três obrigatórios⁶⁸ e cinco optativos⁶⁹ - em que cada escola deve escolher pelo menos dois a partir das necessidades e dos interesses da equipe pedagógica - dos professores, da comunidade escolar e dos estudantes.

Especificamente no macrocampo Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias, que nos interessa para o estudo, o documento aponta para a educomunicação:

⁶⁶ BRASIL, 2009.

⁶⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/dI1ZSS> Acesso em: 07/03/2017.

⁶⁸ Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento.

⁶⁹ Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil.

As atividades a partir desse macrocampo deverão desenvolver processos relacionados à educomunicação, para a criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos, que possibilitarão condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação (MEC, 2013, p.19)

O documento também exemplifica algumas atividades que podem ser desenvolvidas como: fanzine, cordéis, informática e tecnologia da informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, atividades de pesquisa, dentre outros. E complementa que as atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas à outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.

Este programa significa para a área da educomunicação um avanço importante no sentido de reconhecer o direito à comunicação e à expressão dos alunos, e mais, que a comunicação está diretamente relacionada com a educação, que pode promover o protagonismo, a participação e reflexão crítica dos estudantes.

O Programa reformulado em 2016 que entrará em vigor em 2017, manteve os macrocampos mas denominando-os de “Campos de Integração Curriculares (CIC)”⁷⁰, como ações que serão incorporadas gradativamente ao currículo. A mudança também ocorreu nos campos obrigatórios, que passaram a ser: Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática) que excluiu as Ciências Humanas e da Natureza; II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; e VIII - Protagonismo Juvenil. O macrocampo leitura e letramento também foi suprimido. As secretarias de educação poderão substituir, no momento da adesão, um desses campos de integração curricular, com exceção do campo de Acompanhamento Pedagógico, pelos outros quatro campos⁷¹, sendo um deles a Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital. No total, a escola continua tendo a possibilidade de trabalhar com cinco campos, só que agora serão quatro obrigatórios e um optativo. A referência à educomunicação continua no novo documento de diretrizes.

- Programa de Ensino Integral - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

⁷⁰ Disponível no site do Ministério da Educação: <<https://goo.gl/McHjtC>> Acesso em: 25/01/2017.

⁷¹ Os demais campos de integração curricular são: Línguas Adicionais/Estrangeiras, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes, e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital.

O Programa de Ensino Integral⁷² teve início em 2012 e prevê a jornada integral de alunos e professores. Segundo o documento de diretrizes⁷³, o Programa é:

(...) uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. O Programa Ensino Integral oferece também aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do novo modelo de escola de tempo integral. (SÃO PAULO, 2012, p.7)

Tendo como principal referência o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação em 2004, a Secretaria Estadual de São Paulo estudou as adaptações necessárias e lançou o modelo de Ensino Integral em 2012.

Ainda de acordo com o documento oficial, “o programa adota os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. Para isso, o programa aposta que a dedicação exclusiva dos profissionais na escola é um importante fator para que os docentes possam atender os alunos nas suas diferentes expectativas e dificuldades. (SÃO PAULO, 2012, p.8).

O documento não faz menção ao campo da educomunicação mas traz alguns pressupostos na inter-relação comunicação e educação, são eles:

A concepção da educação integral considera o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade (SÃO PAULO, 2012, p. 8).

A escola pretendida pelo Programa Ensino Integral põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação (SÃO PAULO, 2012, p. 9).

O cenário atual do Ensino Médio aponta para a necessidade de repensar o atual modelo de escola e redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI. (SÃO PAULO, 2012, p. 11)

O Protagonismo Juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o modelo. (SÃO PAULO, 2012, p. 14)

Para garantia do processo que prevê o protagonismo juvenil, duas estratégias são utilizadas: os Líderes de Sala que visa ampliar os espaços de manifestação dos estudantes e

⁷² SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

⁷³ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Diretrizes do Programa de Ensino Integral. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/GQNQ2y>. Acesso em 25/10/2016.

aprimorar a gestão escolar, garantindo a participação dos alunos; e os Clubes Juvenis, criados pelos jovens a partir de linguagens definidas por eles em conjunto com a equipe gestora da escola, por exemplo: clube de jornal, de rádio, dança, esporte, etc. Estes são realizados a cada semestre, podendo dar continuidade no próximo, dependendo do interesse dos alunos. Além do grêmio estudantil e do Conselho Escolar que são estabelecidos por lei.

Outra estratégia importante do Programa são as Disciplinas Eletivas, que podem, inclusive, ser espaços para desenvolver ações voltadas à comunicação. Essas são propostas por, no mínimo, dois professores de disciplinas distintas e acontecem duas vezes no ano, com linguagens diversificadas. Alguns exemplos de eletivas realizadas nos anos de 2015 e 2016 utilizando as linguagens da comunicação, são: fotografia, cinema, jogos eletrônicos e produção de livro. No capítulo 4 serão apresentadas as ações de comunicação desenvolvidas na Escola.

3. JUVENTUDE (S)

3.1 MÚLTIPLAS JUVENTUDES PARTICULARES

Para iniciar a reflexão sobre juventude é importante justificar porque falaremos em juventudes, no plural. A categoria juventude é parte de um processo de crescimento totalizante, que adquire contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. As distintas condições sociais, a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero e também as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. E todos esses fatores se transformam no contexto das mudanças sociais que ocorrem na sociedade, por isso a realidade ganha formas próprias em contextos históricos, sociais e culturais distintos. Esta etapa da vida requer uma compreensão complexa e, muitas vezes, é simplificada pela sociedade como uma fase de transição para a vida adulta, uma preparação para “ser alguém na vida”, negando assim, o presente vivido. Outra tendência é entender a juventude como “problema”, imagem que é reforçada pela própria mídia quando trata da violência, tráfico de drogas, gravidez na adolescência e tantos outros casos que são frequentemente relacionados aos jovens. (JUAREZ e CARRANO, 2014)

A diversidade e a complexidade da (s) juventude (s) se dão pelos conflitos estabelecidos na sociedade e vivenciados por cada jovem de maneira singular:

(...) a hierarquia de classes; as desigualdades sociais; a maior ou menor exposição à violência e os limites entre vida e morte; as condições de gênero, etnia, nível de escolaridade, qualidade de moradia, pertença familiar; a diversidade cultural; o acesso ou a exclusão ao consumo; a participação política, cultural, comunitária; o protagonismo juvenil. (ROCHA, 2008, p. 30)

Além dessa singularidade, existem elementos comuns em jovens e coletivos juvenis em todo o mundo: enfrentam conflitos intergeracionais; se comunicam por meio de linguagens que lhes são próprias – e isto aparece ainda mais com o uso das novas tecnologias, móveis e interativas; compartilham de alguns gostos culturais e estilos de vida semelhantes (em alguns agrupamentos e coletivos autorreferidos etnicamente) como a música, itens de vestimenta, adereços e acessórios; e o uso – ou o desejo de usar – as novas tecnologias. “São características capazes de fornecer pistas interessantes para a construção destas cartografias de perfil mais universalizante”, não com o intuito de reforçar a homogeneização que tanto se quer combater nos

estereótipos de juventude, e sim para compreender a diversidade cultural e a existência de múltiplas juventudes particulares. (ROCHA, 2008, p. 31).

O fato de vivermos em uma sociedade globalizada, em outra relação de tempo e espaço, em que os jovens podem acessar as dimensões locais e globais, faz com que as singularidades e universalidades se misturem, e os jovens tenham acesso “a diferentes modelos sociais e modos de ser e de viver que acabam por interferir nos processos identitários” (JUAREZ e CARRANO, 2014, p. 123). Por isso, a construção das identidades é um processo cada vez mais complexo, com os jovens vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias, fazendo com que eles se deparem com múltiplas identidades, produto de experiências de socialização em contextos sociais diversos.

Uma nova forma de visibilidade dos jovens tem sido percebida desde a década de 90, como uma forma de comunicação expressa nos comportamentos e atitudes pelos quais eles se posicionam diante de si e da sociedade, utilizando-se do corpo e do seu visual, da dança, da música, do vídeo, e de outras linguagens culturais, que são capazes de reunir grupos de jovens tanto para o lazer como para a intervenção no espaço público. (JUAREZ e CARRANO, 2014). Também se ampliou o número de jovens que se colocam como produtores culturais, produzindo essas linguagens, criando seus próprios vídeos, músicas, programas em rádios comunitárias, entre outras. Essas práticas criam novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade para além da lógica de mercado e contribui para a construção de determinados olhares de si próprios e sobre o mundo que os cerca, “o que significa dizer que, no contexto da diversidade existente, a condição juvenil é vivenciada por meio da mediação simbólica expressa nas mais diferentes manifestações culturais”. (JUAREZ e CARRANO, 2014, p.115)

O corpo e suas manifestações possuem características que nos permitem associar a um campo de ação comunicacional. Este corpo que comunica é como os jovens se fazem “ver” no cenário urbano e também como são, muitas vezes, inseridos em dinâmicas sociais de estigmatização e invisibilização. São corpos que carregam valores, diferenças, resistem ou aderem às estratégias de publicização de valores, de princípios, de modas, do consumo. (ROCHA, 2008).

Corpos paralisados, na incerteza do futuro, na opressão e ausência de perspectivas a serem concretamente vividas no presente. Corpos juvenis em contato, reinventando a cidade, ocupando o espaço urbano, marcando-o com suas inscrições, suas festas, sua ruídosidade, fazendo da aridez urbana um lugar seu. (ROCHA, 2008, p. 29)

Outra dimensão da condição juvenil é a sociabilidade, a turma de amigos cumpre um papel fundamental na trajetória da juventude, é o momento privilegiado de se descobrirem como indivíduos e sujeitos, buscando um sentido para a existência individual, “(...) podemos afirmar que a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e de identidade”. Nessa dimensão, há de se considerar também as manifestações de conflitos e violência existentes no universo juvenil, apesar de não serem generalizadas, costumam ocorrer e não podem ser dissociadas da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, “a expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, dentre outros fatores.” (JUAREZ e CARRANO, 2014, p. 117-118)

Rocha (2008) apresenta uma distinção de sociabilidade e socialidade, sendo a primeira voltada aos vínculos “contratuais” com as instituições sociais, que muitas vezes e cada vez mais estão sendo questionadas pelos jovens e coletivos juvenis que buscam outras formas de agrupamento, visando a independência e a autonomia. A “socialidade” apresentada pela autora está relacionada “as dimensões afetiva e sensível, onde se cristalizam as agregações de toda ordem, tênues, efêmeras, de contornos indefinidos” (MAFFESOLI, 1987 apud ROCHA, 2008, p. 32) – que se aproxima ao termo “sociabilidade” empregado por Juarez e Carrano (2014). Sem a pretensão de entrar nessa discussão de terminologia, ambos os autores apontam para um cenário que os jovens estão se distanciando dos modelos institucionais e formando coletivos juvenis em que se tornam atores sociais, participam e intervêm em processos dentro de suas próprias comunidades, assim como nos espaços públicos das cidades em que vivem, transformando as estruturas e características originais dos cenários urbanos pelas diversas ações e manifestações: música, teatro, dança e arte popular (como grafites e pichações), e outros movimentos de caráter político. Dessa forma, novos sentidos são atribuídos ao que tradicionalmente conhecemos por participação ou participação política: “observa-se a emergência de alternativas de participação, novas artes de fazer e conceber o político e a política, em propostas assumidas, inúmeras vezes, por esses coletivos juvenis”. (ROCHA, 2008, p. 32-33).

A dimensão da participação é caminho para a formação democrática e o exercício da cidadania, e pensando especialmente na escola, a experiência da participação é uma experiência educativa e formativa, capaz de promover a educação para a vida pública, que também significa conviver e reconhecer a diferença, aprender a respeitar o outro. A participação pode potencializar

os processos de aprendizagem, provocando o desenvolvimento da capacidade de argumentação para a defesa de pontos de vista, além de ser um estímulo para novas aprendizagens (JUAREZ e CARRANO, 2014).

As dimensões da condição juvenil estão condicionadas ao espaço em que são construídas, que passam a ter sentidos próprios e fornecer suporte e mediação para as relações sociais com sentidos próprios, “o lugar como ancoragem para a memória, tanto a individual quanto a coletiva.” Isso nos leva a pensar como os jovens constroem e dão significados aos espaços, seja por meio dos locais que frequentam, dos estilos de vida, da produção de culturas juvenis, dos padrões de consumo, das relações de poder, dos espaços de lazer ou por meio da sociabilidade. E ainda, “pensar de que forma os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida.” (JUAREZ e CARRANO, 2014, p.119).

Rocha (2008) acrescenta para a nossa reflexão, a condição de mobilidade, ou nas palavras da autora – “nomadismo”, que se faz presente como uma das características do perfil universalizante da juventude. No sentido literal, nomadismo significa “deslocamento espacial e geográfico”, mas pode ser pensando ainda como mobilidade temporal:

Viver tempos de passagem, de alternância momentânea, de simultaneidades; ou, ainda, supor a existência de um nomadismo de percepção – absorver fluxos, filtrar, aparar, assimilar, equacionar os inúmeros ‘chocs’ que resultam de uma vida cotidiana tensa e intensa permeada pela relação com a cidade e também conectada a ‘velhas’ e ‘novas’ mídias. (ROCHA, 2008, p. 33)

A relação com as mídias configura essa mobilidade espacial e temporal, pois possibilita a informação em tempo real, o distante torna-se próximo e se insere no cotidiano doméstico e familiar. Os processos de comunicação caracterizados pelas “velhas” e “novas” mídias alteram a percepção (relação tempo-espaço) e ampliam a capacidade de interagir com um grande número de fluxos e atividades. O nomadismo está presente também “em relação ao consumo e aos estilos de vida, às expressões da religiosidade e aos seus posicionamentos diante da vida, da cultura, da política, das instituições em geral” (ROCHA, 2008, p. 34). Os grandes centros urbanos apresentam uma gama de possibilidades, de produção e consumo cultural; de acesso a tecnologias, bens e serviços; de educação, trabalho e interação social. Contudo, é importante ressaltar que essa condição nômade se manifesta de diferentes formas a partir, principalmente, da faixa etária e das condições socioeconômicas (como os locais de moradia). Os mais novos têm mais dificuldade de circular pela cidade, assim como aqueles que vivem em regiões mais pobres e mais afastadas, com menos recursos e infraestrutura. Já os jovens mais velhos têm maiores

possibilidades de circulação que podem levá-los a conhecer novos e distantes lugares. (ROCHA, 2008)

A cidade pode e deveria ser um lugar de experimentação, de circulação de corpos e gestos juvenis, porém ela não é a mesma para todos e nem “aberta” a todos, embora esteja na esfera pública (DIÓGENES, 2012). Portanto, a mesma cidade que é vista por alguns jovens como esse terreno fértil, por outros representa a materialização da desigualdade, de vidas separadas por muros e pontes.

Nossas metrópoles são essencialmente ambivalentes: ao mesmo tempo, a escassez e o excesso, a aceleração e a inércia, o desenvolvimento e a precariedade. E é nessa cena de paradoxos que efetivamente os jovens vivem na cidade e com a cidade, na cidade e, muitas vezes, apesar dela: rompendo limites, reinventando possibilidades, caminhando em corda-bamba ou saltando no ar. Para alguns, o céu como limite. Para outros, resta reinventar-se no mais árido chão. (ROCHA, 2008, p. 38)

3.2 POLÍTICAS E AÇÕES PARA A JUVENTUDE

Os autores Sposito e Carrano (2003, p. 18) analisam como as políticas e ações governamentais voltadas à juventude influenciam o nosso modo de ver essa parcela da sociedade e defendem que as políticas públicas não são apenas “o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil”, mas também podem “agir, ativamente, na produção de novas representações”.

A evolução histórica das políticas de juventude na América Latina, se deu pelos problemas de exclusão dos jovens na sociedade e os desafios da transição para o mundo adulto (SPOSITO e CARRANO, 2003). Segundo Diógenes (2012), a juventude aparece como categoria social apenas no final do século XIX, entendida como o intervalo entre a infância e a vida adulta. A autora sustenta que a juventude é um terreno de constantes transformações, evidenciando as tensões sociais nas sociedades industriais modernas. Somente no final do século XX, observa-se o crescimento de pesquisas e investigações em torno da conceituação de juventude e também do contexto múltiplo das práticas juvenis – um movimento que atua, muitas vezes, fora dos limites institucionais (partido, sindicatos, escolas, políticas públicas, etc).

Na tentativa de traçar uma linha do tempo das políticas de juventude nos países latino-americanos, Abad (2002 apud SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 19) sintetiza quatro modelos distintos no período de 1950 a 2000: ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 a 1980); o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); o enfrentamento da

pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 a 2000); e a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 a 2000). Com maior ou menor predomínio de determinada tendência, e mesmo com a pluralidade de enfoques, características institucionais e a diversidade regional dos países latino-americanos, ao longo da história percebe-se que os jovens foram e são vistos como problemas ou como “setores que precisam ser objeto de atenção”. (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 19)

No Brasil, a partir da década de 90, problemas nas áreas da saúde, da segurança pública, do trabalho e emprego, entre outras, ofereceram subsídios para se pensar nas políticas de juventude, dando origem aos programas esportivos, culturais e de trabalho visando o controle social do tempo livre dos jovens. Nesse período acentuou-se também a disseminação de mortes de jovens ou por eles protagonizadas, e o crescimento do narcotráfico. Com isso, o tema da criminalidade passa a atravessar o debate das políticas de juventude.

Diógenes (2012, p. 107) aborda a questão da violência, nos oferecendo uma reflexão em torno das práticas juvenis e que em nossa sociedade, pelo recente histórico de pesquisas na área, são codificadas sob o signo da violência àquelas que contrariam os “ritos normativos da segregação urbana”. A inserção no mundo do trabalho passou a ser a saída encontrada pelas políticas de juventude para neutralizar a violência. No entanto, se por um lado o sentimento de exclusão mobiliza os jovens de periferia a buscarem uma oportunidade no mercado de trabalho para sentirem-se “incluídos”, por outro essa necessidade de inclusão leva os jovens à outras formas de sociabilidade “capazes de reanimar e produzir um sentimento de grupo e instaurar uma fortaleza dos mais fracos, reforçando estigmas e preconceitos e, muitas vezes, envolvendo esses jovens em ações de violência”. (DIÓGENES, 2012, p. 108)

Novaes (2003, p. 137-138 apud DIÓGENES, 2012, p.112) alerta que não se pode mais ter como foco apenas o mercado de trabalho, pois este não é o único caminho para a inclusão, outras dimensões da vida precisam ser consideradas:

Atualmente não é mais possível acreditar que a inclusão se dará fundamentalmente pelo mercado de trabalho. Em primeiro lugar, porque o trabalho está pesando cada vez menos na vida das pessoas. Cem anos atrás, em uma comunidade agrária com média de vida de 40 anos, começava-se a trabalhar aos cinco ou seis anos de idade e se trabalhava até morrer. Hoje, no Brasil, o tempo de trabalho representa 40% do tempo da vida. Não é a principal parte da vida. Então, é preciso construir uma cidadania que não seja montada somente no trabalho.

Alguns dos programas voltados à capacitação jovem para o mercado de trabalho, nem sequer levaram em conta um mercado com poucas oportunidades, e também não apontaram um

caminho para o questionamento do contexto econômico e social de um período que sofreu com altas taxas de juros e a crise no mundo do trabalho. (SPOSITO e CARRANO, 2003)

Contraditoriamente, enquanto as políticas de juventude buscam ações de promoção de direitos e cidadania, outras ações de repressão acontecem paralelamente sem dialogar com essas diretrizes, reforçando a segregação e exclusão desses jovens. A “sujeição criminal” é um termo adotado por Misse (2008 apud DIÓGENES, 2012, p. 108) que se refere ao processo pelo qual “um cidadão incriminado é transformado num não homem”. Desse modo, a sujeição criminal antecipa ações de contravenção e criminalidade, “como também cria dispositivos que facilitam a autopercepção desses jovens como violentos e perigosos” (DIÓGENES, 2012, p. 109). Dessa forma, as ações de violência são encontradas pelos jovens como uma forma de “inclusão social às avessas”, conforme aponta Sá (2011, p. 349 apud DIÓGENES, 2012, p. 109):

A valorização que experimentam alguns jovens moradores de periferia ao alcançarem o codinome de ‘bichão da favela’ é uma forma simbólica extremada de ‘vida louca’ e, portanto, do bicho louco que encarna a atitude guerreira na sua versão autodestrutiva e na versão heroica, que convergem.

Essa busca por ser o “bichão da favela” ou aquele mais integrado ao grupo, seja no confronto com a polícia ou num ato de pichação, leva os jovens a deslocarem o conceito de participação e integração. “O fascínio de poder que exerce a violência e o estar à deriva nos lugares mais inusitados da cidade não têm sido decodificáveis em uma política pública de juventude”. Diógenes (2012, p. 110) complementa que:

As políticas públicas de juventude, no afã da vontade de integração, muitas vezes se mobilizaram por programas de ressocialização vinculados à educação não formal, por meio de oficinas de capacitação profissional que, mais do que uma qualificação para o trabalho, pretendem desviar a atenção dos jovens para a sedução exercida pelas ruas e pelos grupos ‘perigosos’ de sociabilidades juvenis.

No campo da violência diferentes ações voltadas à juventude são realizadas pelo poder público – seja de ordem disciplinadora, repressora ou de longo prazo – mas o desafio que está posto é o de compreender as práticas juvenis, os movimentos da (s) juventude (s) que ocorrem fora dos limites institucionais, e com isso, os códigos e significados de violência das práticas juvenis.

Em análise aos programas do governo federal no período entre 1995 a 2002, Sposito e Carrano (2003, p. 21) apontam que “nenhum órgão da administração federal demonstrou capacidade de concentrar e publicar informações acerca das políticas de juventude”, levando a um primeiro diagnóstico que indica a ausência de registros sobre avaliação e acompanhamento gerencial. No período de 1995 a 1998 foram criados seis programas federais voltados à

juventude, segundo a pesquisa dos autores. Entre 1999 a 2002 o número aumentou para 18 programas, o que representou a valorização da temática no plano federal mesmo que, “tenha ocorrido num quadro de grande fragmentação setorial e pouca consistência conceitual e programática.” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 23). Ao todo a pesquisa identificou 33 programas no âmbito federal, no período citado, porém boa parte desses, segundo os próprios autores, apresentavam a falta de acúmulo teórico e de consenso sobre a juventude, com ausência de políticas específicas a este público, que fizessem a distinção entre crianças, adolescentes e jovens.

Dentre esses programas, destaca-se o Projeto Escola Jovem, vinculado ao Ministério da Educação, que teve início em 2001. O Projeto tinha como objetivo “melhorar a qualidade e eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do País” (MEC, 2000, p. 6). Entre os objetivos específicos estão: a ampliação da cobertura do ensino médio aos jovens em idade escolar; reduzir os índices de reprovação e abandono escolar; e garantir que os alunos adquiram as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e à participação no mundo do trabalho. O projeto buscava a construção de uma escola para jovens, preservando a identidade juvenil. No entanto, segundo a análise dos pesquisadores, apesar de trazer um caráter inovador incluindo a categoria da juventude, “o programa limitou-se na prática a distribuir alguns computadores, sendo ineficaz em seu conjunto”. A reforma do ensino também foi alvo de críticas da comunidade acadêmica. (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 24)

No contexto do ensino médio, como foi visto no capítulo anterior, o debate em torno da reforma curricular, do combate à evasão escolar, da diminuição dos índices de reprovação e da elaboração de estratégias que aproximem os jovens das instituições escolares continua até os dias de hoje, sendo tratado de diferentes formas, em diferentes governos, com maior ou menor participação da sociedade civil. O “Projeto Escola Jovem” elaborado há mais de 15 anos, demonstra que há muito tempo existe a necessidade de repensar essa escola para a juventude, porém se faz necessário construir as bases desse debate, investir em pesquisas sobre juventude e considera-las, de fato, na formulação das políticas públicas.

A Constituição Federal de 1988 instaurou uma nova consciência em relação aos direitos e a cidadania, privilegiando a paridade de participação entre governo e sociedade civil em conselhos responsáveis por formular, gerir e estabelecer controle social sobre as políticas

públicas. Nesse contexto, a sociedade brasileira contribuiu para a criação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente⁷⁴, que significou um marco na transformação do estatuto da menoridade, especialmente aqueles que estão em processo de exclusão social ou em conflito com a lei. O estatuto é o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes, que tem como objetivo a proteção integral dos menores. Ele trouxe uma nova concepção de direitos, ultrapassando visões conservadoras, e ofereceu novos caminhos para a construção de uma imagem positiva em torno das ações destinadas a esse público. Além disso, possibilitou a criação de instâncias colegiadas nos âmbitos nacional – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), estadual e municipal (conselhos estaduais e municipais de direitos). (SPOSITO e CARRANO, 2003).

No entanto, o recorte etário que determina o ECA (crianças até doze anos de idade incompletos e adolescente entre doze e dezoito anos de idade) continuou excluindo das políticas públicas outra parte significativa da população jovem – os indivíduos que atingem a maioridade, fato que só foi superado 20 anos depois com o Estatuto da Juventude. (SPOSITO e CARRANO, 2003).

Em 2010, após tramitar sete anos no Congresso Nacional e de muita mobilização social, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º65⁷⁵ – conhecida como a PEC da Juventude, que altera o artigo 227 da Constituição Federal incluindo a juventude como sujeitos de direitos e estabelecendo a criação do Estatuto da Juventude e do Plano Nacional de Juventude, que visa à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas. No entanto, o Estatuto da Juventude⁷⁶ só foi aprovado em julho de 2013 pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidenta na época, Dilma Rousseff, em agosto do mesmo ano. O Estatuto da Juventude é o instrumento legal que determina quais são os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro, independente de quem esteja à frente da gestão dos poderes públicos. Dentre os direitos a serem assegurados à juventude estão a comunicação e a liberdade de expressão (seção VII). O Estatuto definiu como jovens as pessoas com idade entre 15 a 29 anos e também dois benefícios diretos: os descontos e gratuidades em transporte interestadual para jovens de baixa renda e a meia-entrada em eventos culturais e esportivos para estudantes e jovens de baixa renda. Além dos benefícios, o documento ainda demanda a criação

⁷⁴ BRASIL, 1990.

⁷⁵ BRASIL, 2010.

⁷⁶ BRASIL, 2013.

do Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve) que deve organizar, em todo o país e de maneira participativa, o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das ações, planos e programas que constituem as políticas públicas de juventude. Porém, após quatro anos o Sinajuve ainda não foi regulamentado para entrar em vigor. Com isso, apesar do reconhecimento como sujeitos de direitos na legislação, os jovens ainda sofrem com a insuficiência de políticas públicas que garantam a eles, de fato, a plena cidadania.

O consenso de que os jovens devem ser considerados até os 29 anos foi construído na América Latina, em função de elementos objetivos no aspecto da maturidade biológica e da importância da delimitação para as políticas públicas quando se pensa em contagem de população, definição de políticas e recursos orçamentários. Segundo o Censo de 2010, a população jovem no Brasil, compreendida na faixa de 15 a 29 anos, era de cerca de 51,3 milhões, correspondendo a um quarto da população total do país. 85% vivia em áreas urbanas e grande parte com renda familiar de um salário mínimo, o que significa que ao lado da sua condição como jovens está a luta por sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (JUAREZ e CARRANO, 2014).

Apesar das conquistas sociais na última década, as políticas públicas ainda não foram capazes de superar as desigualdades sociais que afetam diretamente as trajetórias de vida de milhões de jovens. É parte dessa juventude que chega ao ensino médio, trazendo para a escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente que interfere em suas trajetórias escolares e impõem novos desafios à escola.

3.3 RECONHECENDO O ALUNO COMO “JOVEM”

As escolas esperam alunos e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. (...) a escola e seus professores precisam conhecer as trajetórias não escolares dos seus jovens alunos, as experiências e os espaços e tempos por meio dos quais constroem seus modos de vida. (JUAREZ e CARRANO, 2014, p.127)

Os jovens que chegam as escolas são sujeitos que têm experiências, saberes e desejos, se apropriam do social e reelaboram práticas, a partir de uma série de fatores, conforme abordamos anteriormente. Reconhecê-los é descobrir os jovens reais, as juventudes que habitam a escola, e ultrapassar as representações dominantes que podem ser “negativas” ou do “jovem ideal”. A

ideia do risco e da violência está relacionada, na sua maioria, com os jovens pobres, de periferia, os quais a escola não está preparada para lidar em função de representações e estigmas construídos ao longo de décadas. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, nem compreender a diversidade com a qual a condição juvenil se apresenta. (DAYRELL, 2007, p. 1117).

O fato das escolas públicas de ensino médio no Brasil, terem sido, até recentemente, restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, contribuiu para “uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro”. (DAYRELL, 2007, p. 1115). O processo de massificação da escola pública rompeu as barreiras para a entrada das camadas populares, tornando-a mais aberta e permeável ao contexto social e suas influências.

“Podemos citar a concorrência cada vez maior da informação difundida pelos meios eletrônicos; e a convivência crescente com situações de violência (...)” (DAYRELL, 2007, p. 1115). O ensino médio vem se transformando, antes era o caminho natural para o ingresso na Universidade, e agora, sendo a última etapa da educação obrigatória, para muitos, representa o final do percurso de escolarização. A escola se abriu para esse “novo” público mas não conseguiu ainda se redesenhar, levando em conta que para isso é preciso estabelecer o diálogo com os sujeitos e sua realidade. A escola vem se tornando cada vez mais para os jovens uma “obrigação”, distante dos seus interesses, uma etapa a ser concluída para se obter o diploma.

Nas pesquisas citadas por Dayrell (2007, p. 1122), a crítica dos alunos em relação a um currículo distante da sua realidade é recorrente, “demandando que os professores os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana”. Por outro lado, o autor observa que o envolvimento dos alunos com as disciplinas é diferenciado, depende da forma como cada um elabora o seu “estatuto” como aluno, e também da sua capacidade em atribuir sentido ao que é ensinado.

O jovem leva à escola o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela. A escola também apresenta especificidades próprias, institucionalmente é regida por um conjunto de regras e normas que unificam e delimitam as ações dos seus sujeitos, mas “a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração ou reelaboração expressas pelos sujeitos sociais”, em um processo constante de construção social. “Assim, o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem

como uma determinada cultura escolar”, nesse sentido, um dos maiores desafios na relação da juventude com a escola está na esteira entre os velhos modelos e as novas tensões e conflitos. (DAYRELL, 2007, p. 1118).

O “ser aluno” não representa mais a submissão a modelos prévios, e sim a estabelecer conexões entre as experiências sociais, a sua condição juvenil e a utilidade dos seus estudos, das aprendizagens escolares que fazem parte do seu projeto futuro. “A escola é invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas *grifes*, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo”. Por isso, os jovens devem buscar em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar. (DAYRELL, 2007, p. 1120 – grifos do autor).

A sala de aula é o espaço onde se torna visível as tensões entre ser jovem e aluno, pela complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e seus pares, e com os professores. O jovem se vê permeado por uma realidade ambígua entre as regras escolares e as demandas dos professores - “orientadas pela visão do bom aluno”, e ainda tendo que afirmar a sua individualidade, como sujeito, por meio das interações com seu grupo. (DAYRELL, 2007, p. 1121).

A escola continua lidando com os jovens-alunos seguindo “velhos modelos”, nascidos em outro contexto, e por outro lado, os jovens estão “gritando” para serem ouvidos, para serem incluídos de fato nessa escola, sendo reconhecidos em suas especificidades e na sua diversidade, nesse momento de construção de suas identidades, dos seus projetos de vida, de experimentações e aprendizagem da autonomia. Dessa forma, esperam que seus professores sejam os interlocutores das suas “crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida”. (DAYRELL, 2007, p. 1125).

4. A ESCOLA ESTADUAL REVERENDO AUGUSTO PAES DE ÁVILA

4.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA

As técnicas de pesquisa adotadas para alcançar os objetivos propostos surgiram da pesquisa exploratória “que implica um movimento de aproximação ao fenômeno concreto a ser investigado buscando perceber seus contornos, suas especificidades, suas singularidades” (BONIN, 2011, p. 39). A pesquisa exploratória foi construída por etapas de imersão no campo realizadas no período de março a abril de 2016.

Realizamos três percursos que possibilitaram conhecer a dinâmica da escola, os seus sujeitos e algumas de suas práticas, por meio de entrevistas e conversas informais, análise documental e aplicação de questionários. O primeiro passo foi entrevistar o coordenador da escola para compreender como, na visão dele, a comunicação está presente na escola, qual é a relação dos professores com as mídias e com as tecnologias e como os programas governamentais influenciam o projeto político pedagógico da escola. Em seguida, nos reunimos com os dois grupos de alunos que participaram dos clubes juvenis de Jornal-Rádio e Fotografia, o que permitiu compreender melhor esses espaços destinados exclusivamente aos jovens. O clube de Jornal e Rádio foi realizado no primeiro semestre de 2016, na fase da pesquisa exploratória, e o clube de Fotografia no segundo semestre, porém mesmo já tendo finalizado a etapa exploratória foi importante incluir mais este clube na pesquisa, uma vez que foram os únicos dois clubes voltados às linguagens de comunicação.

No segundo momento, verificamos os documentos da escola (Regimento Escolar e Guias de Aprendizagem dos Professores⁷⁷), os documentos dos Programas Ensino Médio Inovador e Ensino Integral, e os canais virtuais da escola e dos professores como: *Blog da Escola*⁷⁸, página na rede social *facebook* e os *blogs* dos professores sobre as suas disciplinas.

Para concluir esta etapa, aplicamos questionários aos 18 professores da escola com o objetivo de investigar a formação, a área de atuação e o perfil dos docentes, e ainda mapear o uso de mídias tanto na esfera pessoal como na prática pedagógica. Dos 18 professores, 15 responderam ao questionário.

⁷⁷ Os guias de aprendizagem são planejamentos bimestrais dos professores, que contemplam as situações de aprendizagem, os conteúdos das disciplinas e as habilidades que serão desenvolvidas. Disponível em: http://eeverendo.blogspot.com.br/p/guias-de-aprendizagem_4.html. Acesso em 21/02/2017.

⁷⁸ *Blog* é um site que permite atualização rápida de conteúdos, chamados de artigos ou *posts*. O Blog da Escola está disponível em: <http://eeverendo.blogspot.com.br/>. Acesso em 21/02/2017

4.1.1 Perfil da escola e as ações de comunicação

A Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila, escolhida como o local de observação da pesquisa, possui 346 alunos nos três anos do Ensino Médio e 18 professores⁷⁹. A escola dispõe de laboratório de informática, sala de leitura com televisão e computadores, salas de aula com projetores multimídia, notebooks para uso dos alunos e todos os professores possuem seu próprio notebook para atividades cotidianas da escola.

Na entrevista com o coordenador da escola, percebemos que o modelo educacional adotado está alinhado aos princípios do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo, com jornada integral de alunos e professores e seguindo as estratégias de ensino-aprendizagem, como os Clubes Juvenis e as Disciplinas Eletivas. O Programa Ensino Médio Inovador e o macro-campo “Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias”, no qual a escola está inscrita desde 2015, foi citado pelo coordenador como aporte financeiro, ou seja, para a compra de recursos como “ar condicionado, televisão, entre outros”. O coordenador também não conhece o campo da educomunicação.

O Programa de Ensino Integral oferece formações anuais aos gestores e ao corpo docente da escola, que são realizadas em conjunto com a Parceiros da Educação⁸⁰. Essas formações são desenvolvidas de acordo com as demandas da escola. Outros cursos são ofertados também pela Diretoria Regional de Ensino e pela Secretaria Estadual de Educação. Segundo o coordenador, que está na escola desde a implantação do Programa Ensino Integral em 2012, não houve nenhuma oferta de cursos e formações na área da comunicação, apenas uma preparação dos professores para a utilização da lousa digital. No entanto, o coordenador contou que estimulou os professores a criarem *blogs* das suas disciplinas. Verificamos que dos 18 professores, 11 criaram *blog*, porém cinco foram atualizados durante a pesquisa, com materiais didáticos, planejamento das aulas, apostilas, sugestões de atividades, entre outros. Somente os professores de Artes e de Língua Portuguesa, publicaram informações que vão além do conteúdo curricular e da apostila, por exemplo, divulgando eventos culturais da cidade na disciplina de Artes e sugerindo o uso de plataformas *on line* para trabalhos colaborativos e jogos eletrônicos na disciplina de Português.

⁷⁹ Este dado foi colhido com o coordenador, no ano de 2016.

⁸⁰ A Parceiros da Educação é uma Associação sem fins lucrativos responsável por articular parcerias entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas e vinculada ao Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo.

Em relação às práticas de comunicação da escola, o coordenador falou sobre os clubes juvenis, que se apresentam como uma proposta voltada ao protagonismo, uma vez que são os jovens que definem as linguagens que desejam desenvolver. Cada clube deve contar com um professor – escolhido pelos alunos – para acompanhar as ações, que é denominado de “padrinho”. Os clubes se reúnem uma vez por semana para planejamento e realização das ações, são rotativos e acontecem a cada seis meses. Segundo o coordenador, os de rádio e jornal surgiram em 2012 com a adesão ao Programa Integral. De acordo com o histórico dos clubes publicado no *Blog* oficial da escola, em 2013 por exemplo, foi realizado um clube de TV denominado “Jornal integral”⁸¹.

Com o objetivo de compreender melhor o funcionamento dos clubes, solicitamos ao coordenador uma conversa com o grupo de estudantes participantes dos clubes de Jornal e Rádio constituídos no início de 2016. Essa conversa se deu no horário de reunião do grupo, no dia 15 de março de 2016, na própria escola, com aproximadamente 12 jovens que se dividiam entre os que queriam fazer rádio e os que se interessavam pelo jornal, havendo ainda um terceiro interesse de alguns que estavam ali somente pela fotografia. Neste grupo misto, alguns já estavam conduzindo a rádio na escola mas não sabiam como melhorá-la, e os interessados em produzir o jornal não tinham começado por não saber como fazê-lo. Aqueles que estavam ali apenas pela fotografia, pouco se interessaram pela conversa sobre como elaborar o jornal. Neste momento, percebemos que os estudantes não tinham recebido nenhuma orientação para desenvolver esses projetos. A rádio, que já acontecia na escola em anos anteriores, servia apenas como um momento de distração dos jovens nos intervalos, os próprios estudantes relataram que gostariam de fazer mais “coisas” na rádio mas não sabiam como, por isso utilizavam a rádio apenas para tocar música. Segundo os jovens, a escolha das músicas é feita por eles, sem interferência do coordenador ou diretor da escola, e para que outros estudantes pudessem dar sugestões eles criaram um grupo no *Facebook*. Contaram também que por não terem recebido nenhuma formação de rádio, nem para manusear os equipamentos, a rádio sempre ficava “nas mãos” das mesmas séries, que já sabiam como operar a mesa de som. A turma do jornal estava se reunindo pela primeira vez e os estudantes estavam perdidos, sem saber por onde começar a produção, só sabiam que o jornal seria feito nos murais da escola. Neste momento, estimulamos a reflexão deles sobre o papel do jornal, como poderia ser feito e que temas eles queriam

⁸¹ Os vídeos do Clube Jornal Integral podem ser encontrados no *blog* da Escola, disponível em: <https://goo.gl/INXRgE>. Acesso em 12/04/16.

abordar. Os jovens também não tinham escolhido quem seria o professor para apadrinhar os clubes. O fato dos clubes se reunirem uma vez por semana, no horário da reunião dos professores, faz com que eles não possam participar das reuniões dos clubes, ou seja, os jovens permanecem sozinhos na maior parte do processo. Depois dessa reunião não tivemos mais contato com os jovens desses clubes, apenas nas visitas à escola em que a rádio continuava tocando músicas nos intervalos e em conversas informais, quando perguntávamos aos professores sobre esses clubes, nenhum deles sabia responder. Ao final do semestre, a escola realiza um evento denominado “Culminância” em que são apresentadas as produções dos clubes juvenis e das disciplinas eletivas. Os de jornal e rádio não produziram nada para este evento, pois segundo os estudantes o grupo se desmobilizou. A rádio continuou acontecendo nos intervalos mas a partir do segundo semestre passou a ser gerida pelo Grêmio Estudantil.

No segundo semestre de 2016, o interesse dos estudantes em fazer fotografia se consolidou em um clube. Para reunir mais elementos em relação aos clubes, optamos por comparecer ao encontro do grupo de fotografia, no horário e local que eles costumavam se encontrar, no dia 1.º de novembro de 2016. Na sala encontramos muitos estudantes, uns sentados, outros de pé, conversando, ouvindo músicas, mexendo no celular. Uma das jovens que estava na sala fazia parte do clube de jornal no primeiro semestre, então a chamamos para conversar e ela se apresentou como líder do clube de fotografia. Outro jovem se aproximou e se apresentou como vice-líder. Os dois estudantes relataram que naquele momento não estava acontecendo o clube porque os outros integrantes não tinham comparecido, a sala estava cheia de alunos porque, segundo eles, muitos não tinham o que fazer por isso estavam ali. A conversa foi se estendendo e eles contaram que a ideia de montar este clube surgiu porque ela trabalha fotografando eventos e ele gosta muito de cinema e aprendeu sobre fotografia assistindo vídeo-aulas na internet. O clube não tinha nenhum professor como padrinho e segundo os jovens, os clubes não funcionam porque não valem nota e não tem ninguém para controlar a presença dos estudantes, então a maioria prefere ficar no pátio ou na sala “sem fazer nada”. Alguns clubes são diferentes, pelo que os alunos contaram, como os de luta, dança e *slack-light*⁸² que conseguem reunir mais pessoas. Mesmo assim, os dois jovens tinham a expectativa de no próximo feriado marcar um encontro com o grupo para fotografar fora da escola, já que no horário de aula não podiam sair. Sobre os equipamentos e materiais disponíveis para fotografia, eles contaram que

⁸² É uma nova modalidade no Brasil em que as pessoas se equilibram em cima de um elástico.

usavam os próprios equipamentos, pois apesar da escola dispor de máquinas fotográficas, essas nunca estavam carregadas quando eles precisavam usar. No segundo evento de Culminância na escola, realizado em dezembro de 2016, os jovens do clube de fotografia também não apresentaram nenhuma produção, segundo eles pela dificuldade em organizar os demais para a saída fotográfica. Com isso, podemos afirmar que nenhum dos clubes que envolveram as linguagens de comunicação no ano 2016 chegou a ser concluído, pelo mesmo motivo que foi a desmobilização dos jovens no decorrer do processo.

Importante destacar que, o Regimento Escolar de 2014⁸³, ainda vigente, reconhece o direito à liberdade de expressão e o protagonismo juvenil quando cita:

Os alunos têm o direito de organizar, promover e participar do Grêmio Estudantil, dos Clubes Juvenis, da Liderança de Classe, da atuação como Jovens Acolhedores e demais práticas de protagonismo Juvenil, tais como: Participar da publicação de jornais ou boletins informativos escolares, desde que produzidos com responsabilidade e métodos jornalísticos, que reflitam a vida na escola ou expressem preocupações e pontos de vista dos alunos que não ofendam a instituição escolar. Promover a circulação de jornais, revistas ou literatura na escola (Artigo 27, inciso V e VI, 2014)

Porém, não existe uma ação efetiva na escola que valorize práticas como a publicação de jornais, pois os alunos precisam de orientação para planejar, produzir e divulgar os meios no ambiente escolar. Não analisamos os outros clubes para saber se funcionam ou não, apenas os três voltados às linguagens de comunicação, mas pudemos notar nos eventos de Culminância que apenas o clube de dança foi apresentado pelos alunos.

Outra estratégia do Programa Ensino Integral é a disciplina eletiva, oferecida pelos professores. Pela análise feita no *blog* da Escola encontramos duas eletivas, realizadas no ano de 2015, voltadas à produção de comunicação. A eletiva de Cinema denominada “Luz, câmera ação! Você é o artista com a máquina na mão”⁸⁴ foi ministrada pela professora de Artes e segundo material produzido por ela, os resultados foram: “sete curtas metragens produzidos pelos alunos e o melhor esclarecimento em relação às profissões ligadas a comunicação social e cinema, auxiliando de maneira direta o projeto de vida dos alunos.”⁸⁵ Outra disciplina realizada pelas professoras de Física e Língua Portuguesa foi a de fotografia, denominada “Por trás do

⁸³ O Regimento Escolar está disponível no Blog da Escola: <http://eeverendo.blogspot.com.br/p/documentos.html>. Acesso em 17/09/16

⁸⁴ A disciplina eletiva de Cinema foi apresentada no 4.º Congresso de Boas Práticas em Sala de Aula, realizado pela Parceiros da Educação. Apresentação disponível em: <https://goo.gl/oh7uTq>. Acesso em 12/04/16.

⁸⁵ Idem.

Clique”⁸⁶. Os resultados apresentados no material pesquisado, também elaborado pelas próprias professoras, foram uma exposição de fotos produzidas pelos alunos e experimentos e confecções como a câmara escura. No ano de 2016 não houve nenhuma eletiva voltada às linguagens de comunicação, apenas a de Jogos Eletrônicos que utiliza o *Minecraft*⁸⁷ para trabalhar conceitos principalmente nas áreas de Português e Matemática, desenvolvendo a criatividade, a concentração e a cooperação dos alunos.

No levantamento nos Guias de Aprendizagem⁸⁸ buscamos identificar se e como as palavras “mídia” e “comunicação” estavam inseridas nos planejamentos das disciplinas dos professores. Nesta avaliação, realizada no 1.º Bimestre de 2016, verificamos que, pelo menos, três disciplinas de cada série (de um universo de 12) trouxeram o tema de diferentes formas: como conteúdos, habilidades e/ou atividades didático-pedagógicas. Nas 1.ª séries, três disciplinas (Língua Portuguesa, Sociologia e Educação Física) abordaram questões voltadas à comunicação. Nas 2.ª séries seis disciplinas voltaram-se para conteúdos de comunicação ou utilizaram-se deles para desenvolver habilidades em aula (Inglês, Filosofia, Sociologia, Matemática, Física e Biologia) e nas 3.ª séries também três disciplinas (Arte, Educação Física e Língua Portuguesa) abordaram a temática. A título de ilustração, no planejamento da disciplina de Educação Física um dos temas a serem trabalhados foi “os padrões e estereótipos de beleza presentes nas mídias”. Na disciplina de inglês estava previsto utilizar conteúdos como “programas de televisão”. Estes são alguns dos exemplos que encontramos na análise dos Guias de Aprendizagem elaborados pelos professores que revelaram a presença da comunicação e o uso das mídias nas práticas pedagógicas, e que contribuiu para a seleção dos professores para as entrevistas em profundidade, momento em que essas práticas puderam ser aprofundadas.

⁸⁶ A disciplina eletiva de Fotografia também foi apresentada no 4.º Congresso de Boas Práticas em Sala de Aula. Apresentação disponível em: <<https://goo.gl/SZDXTF>>. Acesso em 12/04/16.

⁸⁷ Minecraft é um jogo eletrônico e independente em que as pessoas constroem cidades ou casas em blocos, nessa modalidade não há vencedores.

⁸⁸ Disponível em: <http://eereverendo.blogspot.com.br/p/guias-de-aprendizagem_4.html>. Acesso em 12/04/16.

FIGURA 1: FOTO DA ATIVIDADE DESCRITA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

L. Portuguesa		Arte		Ed. Física		Inglês		Geografia		História		Filosofia		Sociologia		Matemática		Física		Química	
da natureza, da ginástica e da dança; - Identificar padrões e estereótipos de beleza nos diferentes contextos históricos e culturais; perceber as representações da beleza em seu grupo sociocultural; - Identificar recursos voltados ao alcance de padrões de beleza corporal; reconhecer e criticar o impacto dos estereótipos de beleza corporal na opção por exercícios físicos, produtos e práticas alimentares; reconhecer riscos e benefícios que a utilização de produtos, práticas alimentares e programas de exercícios pode trazer à saúde orgânica;																					
1º BIMESTRE																					
Situações de aprendizagem		Aulas		Conteúdos da disciplina								Habilidades a serem desenvolvidas									
S.A. 1- Corpo, saúde e beleza		6		Padrões e estereótipos de beleza corporal; Indicadores que levam à construção de representações sobre o corpo e beleza; medidas e avaliação da composição corporal; Índice de Massa Corporal (IMC).								- Identificar padrões e estereótipos de beleza presentes nas mídias. - Reconhecer e criticar o impacto dos padrões e estereótipos de beleza corporal sobre si e seus pares. - Identificar indicadores que levam à construção de representações culturais sobre o corpo e a beleza. - Selecionar, relacionar e interpretar informações e conhecimentos sobre padrões e estereótipos de beleza. - Identificar contribuições da alimentação e do exercício no desenvolvimento e no controle da obesidade.									
				Balança energética, valor calórico dos								Identificar aspectos referentes à									

FONTE: GUIA DE APRENDIZAGEM DA ESCOLA (2016)⁸⁹

4.1.2. Perfil dos professores

A última etapa da pesquisa exploratória foi a aplicação de questionário aos professores⁹⁰ da escola com o objetivo de levantar o uso e consumo de mídia, dentro e fora da escola, bem como o perfil, formação, renda e experiências profissionais dos docentes. Dos 18 professores, 15 responderam ao questionário, sendo nove mulheres e seis homens, das áreas de: História (2), Física (1), Matemática (4), Artes (2), Educação Física (1), Biologia e Química (2), Português (2) e Filosofia (1). A faixa etária dos docentes está entre 36 a 66 anos, sendo que a metade deles possui entre 35 a 40 anos.

A maioria dos professores está na escola há mais de quatro anos (isto é, entraram na escola antes ou junto com o Programa Ensino Integral, que teve início em 2012). Na profissão docente boa parte está há mais de 20 anos, sendo que o menor tempo na carreira docente é de 10 anos, ou seja são professores que atuam em sala de aula há mais de uma década, apesar da pouca idade de metade deles (entre 35 a 40 anos).

Em relação à formação, nove possuem pós-graduação e os que não possuem, fizeram mais de um curso de graduação. Apenas uma professora, a de Artes, está cursando pós-graduação em Comunicação e Jornalismo e possui experiência profissional na área de Publicidade. Quando questionados se na graduação tiveram alguma disciplina voltada ao estudo

⁸⁹ Disponível em: <http://eeverendo.blogspot.com.br/p/guias-de-aprendizagem_4.html>. Acesso em: 20/05/16

⁹⁰ Ver modelo em Apêndice 8.1.: Modelo de Questionário

da Comunicação na Educação, apenas três professores responderam que SIM mas nenhum deles lembrou o nome da disciplina, nem sobre o que se tratava. Quatro professores disseram ter feito algum curso na área da comunicação, são eles: Pós-graduação em Comunicação e Jornalismo (como apontou a professora de Artes); Cursos voltados à Comunicação e Expressão; Mídia e suas tecnologias. Uma professora não lembrou. Vale ressaltar que destes quatro professores, dois são da área de Artes e dois de Língua Portuguesa, ambas mais “próximas” da comunicação.

Sobre o consumo das mídias, os professores apontaram a televisão e os canais virtuais como os meios mais utilizados para se manterem informados. Entre os 13 que assistem televisão, a média é de 5 a 7 dias na semana; 11 utilizam as redes sociais, sites e *blogs* todos os dias; e os meios de comunicação menos consumidos são jornais e revistas impressos e o rádio. Todos os professores acessam a internet diariamente na escola e em casa, e a maioria também tem acesso pelo celular. Apenas um professor não usa as redes sociais, os demais citaram: *facebook*, *twitter*, *blog's*, *emails*, *whatsapp*, *app da google*, *instagram* e *linkedin*. Sendo o *facebook* o mais citado, por 13 professores.

Quando questionamos se eles participam de projetos de comunicação na escola, apenas quatro responderam positivamente, apontando: a Sala de Leitura, Disciplina Eletiva, *Blog* e Sala de aula virtual. Outros quatro professores não responderam (que pode indicar não terem entendido a pergunta) e o restante não participa. Sobre o uso das mídias em sala de aula, nem todos os professores responderam corretamente, assinalando todas as alternativas, mas dos sete que fizeram, pudemos perceber que os computadores, softwares e a internet são mais usados do que a própria lousa. Os outros meios são utilizados por poucos professores conforme aponta o quadro abaixo (os números indicam quantos professores responderam cada alternativa):

TABELA 2: FREQUENCIA DE UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS PELOS PROFESSORES

	Nunca	Toda aula	Duas a três vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez por mês
Gibis/histórias em quadrinhos	3		1	2	2
Músicas	1		1	2	3

	Nunca	Toda aula	Duas a três vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez por mês
Lousa		8	3		
Programas de TV, telenovelas, desenhos, comerciais	1		1	3	1
Computadores softwares, internet		10	3		1
Revistas e/ou jornais	2		2	2	1
Livros paradidaticos	1	1	3	1	3
DVD/Filmes			2	2	4

FONTE: A autora (2016)

Em seguida, perguntamos por que utilizam esses recursos e/ou materiais em sala de aula e verificou-se que a maioria das respostas são voltadas a dinamização do ensino e ao uso dos recursos como suportes de aula. Nenhuma fez relação com o estímulo à expressão e/ou à criticidade dos alunos.

Tornar a aula mais dinâmica e interativa; Complementar ações e conteúdos; Porque está presente na vida dos alunos; Melhorar o entendimento, ajudar no processo pedagógico; Recursos mais modernos e fazem eco na prática cotidiana dos alunos.

Em complemento a essa questão, perguntamos se os professores tinham o hábito de sondar o que os alunos assistem ou acessam nos meios de comunicação e 10 professores responderam que SIM, 4 às vezes e 1 não respondeu. Em seguida, perguntamos se eles discutem os temas trazidos pelos alunos. A maioria das respostas foi sim, sempre ou às vezes. Porém, apenas três foram assertivas:

Sim e ainda faço relação com o currículo (Prof. De Matemática); É importante trazer para o ambiente escolar e relacionar a sala de aula com a vivência dos discentes (Prof. de Filosofia); Certamente, pois trabalho muito com artigos de opinião (Prof. de Português).

Por fim, perguntamos se o professor sentia-se preparado para o trabalho com as mídias e apenas 1 respondeu não e 1 um pouco. Percebeu-se nas respostas que a preparação se dá para o

uso dos equipamentos, já que é uma rotina na escola e os professores acreditam que por estarem “conectados” são capazes de fazer a ponte com seus alunos.

Sim, já faz parte da nossa rotina; Sim, pois estamos conectados com a mídia em casa, no trabalho, etc.; Sim, faz parte da nossa formação; Acredito que sim pois tivemos algumas orientações para o uso de multimídias; Minha formação é específica no computador.

Apenas duas respostas versaram sobre a “revolução das mídias sociais” e a “cultura da comunicação de massa”:

Acredito que sim, tendo sido educado dentro de uma sociedade imersa nos meios de comunicação de massa, acredito estar apropriado desta cultura; Não, gostaria de estar mais preparado para lidar com a revolução das mídias sociais.

Desta forma, os questionários apontam que a prática dos professores está mais voltada ao uso dos equipamentos como: projetores multimídia, computadores e softwares, do que ao uso das mídias na perspectiva da reflexão, do debate de ideias e da produção e expressão dos seus alunos. Observa-se também que a justificativa de inserir as mídias no ensino se dá no viés de dinamizar as aulas e se aproximar do universo do aluno, em que o próprio *blog* dos professores é visto como um projeto de comunicação, que pode facilitar a aprendizagem. O cruzamento das informações obtidas na fase exploratória mostrou ainda que existe uma intenção dos professores em usar as mídias e as tecnologias, mesmo que de forma pontual e não sistemática, como uma atividade proposta em sala de aula (conforme vimos pelos Guias de Aprendizagem) ou a oferta de uma disciplina eletiva de fotografia ou de cinema. Para isso, a próxima etapa da pesquisa foi utilizar a entrevista em profundidade com alguns professores selecionados para conhecer melhor as suas práticas.

4.2 ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Utilizamos a entrevista em profundidade, semi-aberta, por ser uma estratégia dinâmica que se inicia com um roteiro de questões⁹¹ do que se quer investigar, mas à medida das respostas, outras questões podem ser incluídas (BARROS e DUARTE, 2015). As informações que os docentes forneceram no questionário serviram de base para elaboração desse roteiro prévio.

O objetivo da entrevista foi conhecer melhor os professores, levantar aspectos da sua formação e suas influências para o uso das mídias na escola e identificar como as mídias e/ou de recursos da tecnologia são utilizados e compreendidos por eles na sua prática cotidiana. Os

⁹¹ Ver em Apêndice 8.2: Roteiro da entrevista.

critérios de seleção dos professores para as entrevistas foram construídos com base nos questionários aplicados e na avaliação dos Guias de Aprendizagem: participar de projeto de comunicação na escola; ter feito curso (s) extra (s) de comunicação; responder de forma contextualizada sobre a comunicação e não apenas a tecnologia; e incluir no guia de aprendizagem a temática de comunicação (como conteúdos ou habilidades).

De acordo com esses critérios, sete professores foram convidados a participar da entrevista, nas disciplinas de: Filosofia, Artes, Português, Educação Física, Matemática e da Sala de Leitura. Dois professores de Português foram selecionados mas um deles não pode participar em função de estar repondo aulas e com os horários limitados, o que não representou prejuízo para a pesquisa já que havíamos selecionado dois professores da mesma disciplina. As entrevistas foram realizadas nos meses de maio e junho de 2016, na própria escola, mediante agendamento prévio, o que possibilitou a disponibilidade dos professores no tempo previsto, que variou entre 35 minutos a 1 hora.

As entrevistas foram descritas e analisadas a partir de duas categorias construídas mediante a articulação das respostas, do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

Categories são estruturas analíticas construídas pelo pesquisador que reúnem e organizam o conjunto de informações obtidas a partir do fracionamento e da classificação de temas autônomos, mas inter-relacionados. Em cada categoria, o pesquisador aborda determinado conjunto de respostas dos entrevistados, descrevendo, analisando, referindo à teoria, citando frases colhidas durante as entrevistas e a tornando um conjunto ao mesmo tempo autônomo e articulado. (BARROS; DUARTE, 2015, p. 79)

Dessa forma, apresentamos as categorias para análise das entrevistas, seguidas de subcategorias emergentes das entrevistas aos seis professores que se dispuseram a participar do estudo. Conforme quadro a seguir:

TABELA 3: CATEGORIAS PARA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Categorias:	Subcategorias:	Palavras-chave:
1. Abordagem educomunicativa	1.1. A mídia como aproximação da realidade do aluno	Universo, realidade, aluno.
	1.2. A mídia como uma nova linguagem no processo ensino-aprendizagem	Criação, projeto, linguagens (foto-novela, vídeos, softwares).
	1.3. A educação na dimensão política e comunicacional	Política, autonomia, protagonismo, cultura midiática, criticidade.
2. Abordagem tecnicista	2.1. A mídia como suporte didático	Curso, ferramenta, suporte, meios.
	2.2. A visão dos professores em relação à internet	Trabalho, pesquisas, direcionamento, casa.

FONTE: A autora (2017)

Categoria 1: Abordagem educomunicativa

Essa primeira categoria foi construída com base nos princípios da educomunicação, nos possibilitando compreender a forma como as mídias são vistas e inseridas pelos professores na prática pedagógica.

Apesar do desafio em dividir o campo em três subcategorias, uma vez que a prática educomunicativa se dá pela soma e articulação de todas essas, essa divisão reflete a peculiaridade das práticas docentes reveladas em entrevista, o que por vezes representa a fragmentação e/ou as ações isoladas desses sujeitos (professores).

Essa categoria nos auxiliará a responder ao objetivo geral que diz respeito a aproximar as práticas dos professores ao campo da educomunicação e a nossa questão central de pesquisa: quais são os elementos da educomunicação que podem ser identificados nas práticas dos professores da Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila?

1.1 A mídia como aproximação da realidade do aluno

Os professores apontam que os alunos vivem num ambiente cercado pelas mídias e, por isso, a escola também deve fazer uso destas para aproximar-se da realidade do aluno, conforme os relatos abaixo:

A situação que a gente vivencia, se não tiver antenada com a mídia, com tudo o que está aqui, você fica perdida dentro do **universo do aluno**, você tem que estar por dentro das mídias, do que **o aluno tem acesso**. (Prof.^a da Sala de Leitura).

Como vou falar que o aluno não pode utilizar o recurso que ele tem contato o tempo todo? Não posso usar a televisão? Tem gente que ainda hoje acha que se você passar algo na televisão, está enrolando, ele (aluno) assiste desde que nasceu. Como não vai usar o facebook, como não participar do grupo do whatsapp? Preciso estar utilizando o **universo do aluno**. (Prof. de Português)

Eu pessoalmente tenho uma opinião, acho que a escola tem que reproduzir o meio social em que ela está inserida, a escola não é uma dimensão paralela, a escola é uma preparação pro educando, tem que se apropriar, trazer todo esse arcabouço para dentro, não só o multimeio mas essa **cultura midiática**, discutir uma novela, discutir uma série, trazer um documentário da tv a cabo, problematizar uma questão que surgiu em um reality show (e isso eu trabalho na questão da ética), a mídia permeia a nossa sociedade e a escola faz parte da nossa sociedade. (Prof. de Filosofia)

Dessa forma, esta primeira subcategoria refere-se a uma educação que considere esse jovem imerso no ambiente da internet, das redes sociais, dos videogames, da própria televisão, entre outros meios que fazem parte do seu cotidiano. Para Martín-Barbero (2004) a escola precisa assumir os avanços dos meios de comunicação e se relacionar com a realidade que a cerca, que é permeada por tecnologias que se renovam contínua e rapidamente. Caso contrário, os seus alunos - que já estão acostumados a novos modos de relacionamentos, advindos das tecnologias - encontrarão cada vez mais dificuldades no processo de aprendizagem. Porém, Gómez (2014) alerta que essa dimensão do universo juvenil deve estar articulada à utilização dos meios como objeto de análise e descoberta dos mecanismos de produção midiática, o que representa para o autor o maior desafio contemporâneo para a educomunicação: “(...) formar audiências para que se assumam como emissores e interlocutores reais, não somente simbólicos dos meios e dos demais produtos intercambiados nas redes sociais.” (GÓMEZ, 2014, p. 11)

Os professores entrevistados reconhecem a importância de inserir esse universo permeado pelas mídias e pelas novas tecnologias no ensino, relatando inclusive a utilização das redes sociais, como o *whatsapp* ou o *facebook*, como forma de comunicação com seus alunos fora do ambiente escolar. O uso de equipamentos, como computadores, para pesquisas na internet ou projetores multimídia para reprodução de vídeos e filmes é uma prática recorrente nas falas deles. Inclusive na Sala de Leitura, em que a professora trabalha com diferentes linguagens:

livros, filmes, jogos, teatro e música. No entanto, somente o professor de Filosofia, talvez pela própria característica da área, relatou experiências de estímulo à reflexão e ao debate em torno dos conteúdos gerados pelos meios de comunicação.

1.2. A mídia como uma nova linguagem no processo ensino-aprendizagem

Os professores reconhecem as mídias como uma nova linguagem em sala de aula e que podem contribuir para o aprendizado na prática. O fato dos professores desenvolverem “projetos” com seus alunos, trabalharem o conto literário por meio de uma série audiovisual ou com um software que possibilita a interatividade, representa esse reconhecimento do papel das mídias como possibilidade de ampliar a comunicação com seus alunos e de valorizar outras formas de aprender deles.

A tecnologia para mim é um suporte muito importante, não somente na linguagem de artes visuais, mas nas outras linguagens, como a música, a dança, o vídeo - faço com eles edição de vídeo, processos de **criação**. No 1.º bimestre eu consegui desenvolver um **projeto** em cada série. Fomos fazer pesquisa no Palácio da Artes e no Museu da Cidade, os 2.º anos desenvolveram um projeto para montar festivais e os 3.º anos estão fazendo **foto novela**. (Prof.^a de Artes)

Vou trabalhar análise de resenha de livro? Não, eles vão trabalhar resenha de série, filme que está na moda, vídeo game. Trabalhei com uma **série do netflix** “Contos do Edgar”, que é brasileiro, adaptação dos contos de Edgar Allan Poe que é terror e muito denso para eles. Foi muito gratificante ver que eles se apropriaram do conto por meio da série. (Prof. de Português)

No dia a dia trabalho muito o **digital** para construção gráfica, pelo **software** geogebra. Nas formações que eu fiz⁹² eles indicaram vários e como isso é muito visual, é importante na sala de aula para compreensão dos alunos. A gente usa muito os netbooks que os alunos têm acesso para construir os gráficos. É importante para matemática porque eles visualizam muito, dependendo da função, tem um deslocamento da parábola, da reta. (Prof.^a de Matemática)

Estamos diante de uma mudança profunda nas práticas culturais – de memórias, de saber, de imaginário e de criação – que levam a mudança de sensibilidade. E essa mudança não está apenas vinculada ao fator tecnológico ou à dominação de uma lógica comercial mas, principalmente, porque os meios de comunicação desafiam a escola a adentrar na sociedade da informação e nos novos espaços e formas de socialização, uma vez que são responsáveis por descentralizar os modos de transmissão e circulação do saber. Ao passo que Martín-Barbero (2004) argumenta que a educação não depende somente da escola, nem dos livros, tampouco da linguagem escrita pois todos os meios, linguagens e formatos fazem parte de uma nova forma de aprendizagem, Gómez (2014) emprega o termo “sociedade da aprendizagem” para qualificar o

⁹² A professora refere-se as formações oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação.

ensinamento nos processos educativos contemporâneos, que acontece nos intercâmbios com todos os dispositivos, de maneira direta ou à distância. A mediação comunicacional da atualidade consiste nessa mudança fundamental em que as sociedades deixam de ser reconhecidas pelos processos de recepção anônima e massiva para serem reconhecidas “por um estar e ser ativos, cada vez mais criativos, na produção e na emissão comunicacionais” (GÓMEZ, 2014, p.57). Os processos interativos permitem aos participantes desconstruírem os objetos e referentes de seu intercâmbio comunicativo com possibilidades de transformação, de criação e de participação real dos sujeitos-audiências. Contudo, essa mudança de receptores para produtores e emissores não é automática (CASTELLS, 1999 apud GÓMEZ, 2014), mas representa um dos avanços sociais mais significativos para os dias de hoje, que por sua vez poderá proporcionar outras mudanças, entre elas, a constituição e negociação de identidades e a produção informativa e cultural, no que propriamente seria uma cultura da participação.

Dessa forma, as experiências evidenciadas pelos professores apresentaram um caminho que leva a reflexão e construção compartilhada dos conhecimentos, à medida em que o aluno passa experimentar outras formas de aprender, que não a tradicionalmente conhecida na educação, que se dá pela escrita ou pelos esquemas unidirecionais. Utilizar uma série de terror para inserir um conteúdo curricular não indica, necessariamente, a participação e interação das “audiências”, mas aponta para a apropriação de uma outra linguagem pelo professor que considera essa mudança de sensibilidade dos sujeitos, fruto das mudanças nas práticas culturais e da descentralização dos modos de transmissão do saber. A professora de Matemática também demonstra muito entusiasmo em falar dos softwares que trabalha com os seus alunos, relatando que hoje eles aprendem muito mais por construírem juntos os gráficos e com isso visualizar todo o processo. A professora de Artes foi a única que apresentou uma prática de inserção de outras linguagens no processo educativo com a produção criativa dos seus alunos. Um das áreas de intervenção da educomunicação é a “Expressão Comunicativa por meio da Arte”. Nela, entende-se que a relação entre arte e educomunicação está posta já que um dos pressupostos da educomunicação é incentivar os indivíduos a se expressarem, e através do fazer artístico as pessoas se expressam (METZKER, 2008). Desse modo, a professora de Artes trouxe mais a articulação das várias linguagens artísticas com a comunicação do que os outros professores. Nas suas práticas revela-se também outra área de intervenção que é a “Pedagogia da Comunicação”, em que professores e alunos trabalham juntos através de projetos (como os projetos de criação de festivais musicais, vídeos e fotonovela).

1.3. A educação na dimensão política e comunicacional

Essa subcategoria está vinculada aos modos de ensinar voltados à reflexão e ao debate de ideias, que estão presentes nos elementos da educomunicação como: dialogicidade e democracia. Notamos que são poucas as experiências que se enquadram nessa subcategoria e são, exclusivamente, de professores das áreas da Ciências Humanas. Outro ponto observado também é que a questão da mídia, no sentido de trazer os seus conteúdos para reflexão e debate, se constrói no discurso dos professores como um “adereço”, algo que foi inserido em uma atividade ou outra, quase que por acaso – talvez influenciado pela própria entrevista. No entanto, destacamos a valorização da dimensão política na educação e os processos comunicacionais, que aparecem nas seguintes falas:

A arte está em tudo, preciso entender que por traz da fotografia tem uma segunda intenção, o porquê daquelas cores, daquela posição... Na questão **política**, quando fazemos **a análise publicitária**, dentro do conteúdo de arte, que eles se percebem manipulados ou manipuláveis, se não abrir o olho, eu acho que são assuntos muito interessantes trabalhar na sala de aula com eles. (Prof.^a de Artes)

É como hoje falar que não se pode trabalhar **política** em sala de aula, como assim? Ninguém vai pedir voto em sala, como você não vai trabalhar política, o que você entende por política? Quem falar isso não tem a menor noção do que é política, a escola tem que **formar o cidadão, autônomo, solidário e competente**, como não ser politizado? (Prof. de Português)

A questão da **autonomia** para a filosofia se justifica no currículo por uma questão de **criticidade**, o meu objetivo enquanto professor de filosofia em uma escola é desenvolver o senso crítico dos meus alunos. Isso acontece com as aulas expositivas, eu insiro uma aula mais dialógica, com a **participação** mais intensa do aluno, incentivo muito a realização de debates em sala e atividades em grupo propondo uma reflexão coletiva sobre o tema. Em um caso, eu pedi para os alunos me dizerem onde o senso comum está presente na **mídia**, eles citam músicas, programas de tv, onde os apresentadores fazem uma cultura bem populista, bem superficial. (Prof. de Filosofia)

A compreensão de que a educação tem a sua dimensão política foi abordada por Gadotti (1997, p. 149), quando apresenta a pedagogia dialética, da qual Paulo Freire também se fundamenta, em contraposição à formação técnica. Essa pedagogia tem como questão central “o homem enquanto ser político, a libertação histórica, concreta, do homem contemporâneo”.

As mediações institucionais exercidas tanto pelos meios de comunicação, como pelas escolas, enquanto instituições sociais, apresentam às sociedades contemporâneas o desafio pedagógico que vai além do âmbito estritamente escolar ou instrumental, se encontra em todo o espectro “cultural-educativo-comunicacional-político”. Para Gómez (2014, p.52), a necessidade que se coloca é de uma “pedagogia política inclusiva”, com vistas a uma educação integral dos sujeitos, considerando-os “como audiências múltiplas mediadas, mas também como sujeitos,

membros simultâneos de várias instituições que irremediavelmente estão, queiramos ou não, entrecruzadas pelo televisivo”. O conceito de educação integral já estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que destacava a necessidade da escola em dialogar com as outras instituições sociais, para que os processos educativos por ela desenvolvidos não seguissem caminhos paralelos, mas que pudessem caminhar juntas, constituindo assim, comunidades de aprendizagem, como defendiam os educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro⁹³, nas décadas de 1950 e 1980 respectivamente (MEC, 2011). O universo cultural midiático – que não foi explicitado pelos educadores na época, apesar de considerarem que uma formação abrangente devesse contemplar o campo das ciências, da cultura, das artes e do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político e moral – faz parte do que se entende por uma educação integral nas sociedades contemporâneas, como apontou Gómez (2014), uma vez que os meios de comunicação tanto podem cumprir essa função de potencializar a educação, possibilitando o estímulo à leitura crítica, como representar um campo de possibilidades para participação. No entanto, como vimos nas falas dos professores a leitura crítica da mídia não é recorrente, mas a preocupação em formar um cidadão crítico e autônomo configura um passo importante para superar o modelo vertical da educação, abrindo-se para o diálogo. Está claro, como abordamos em outros momentos que a formação dos professores, de um modo geral, não considera os processos complexos da comunicação e por consequência eles não são “formados” para esta leitura crítica da mídia - aspecto fundamental para a educomunicação.

Categoria 2: Abordagem tecnicista

Essa categoria se opõe à abordagem educacional, pois se coloca na perspectiva do discurso tecnicista, que reduz a tecnologia a algo puramente técnico, dificultando assim que o sistema educativo compreenda as reais dimensões da presença da tecnologia nas relações sociais (SOARES, 2001). A tecnologia para educomunicação assume um papel essencial, não como meros instrumentos para melhorar a performance do professor, privilegiando informações compartimentadas, e sim para melhorar o coeficiente comunicativo de todos, sejam professores, alunos e a própria comunidade (METZKER, 2008). A introdução das novas tecnologias traz a necessidade de uma reformulação na relação professor-aluno, pois os professores tornam-se também aprendizes. Deste modo, construímos duas subcategorias que enquadram práticas

⁹³ Essas experiências foram apresentadas no Subcapítulo 2.2: Uma outra educação é possível.

voltadas ao uso da tecnologia como um recurso ou suporte de aula, em que os professores optam pelo tipo de comunicação tecnicista e unidirecional.

2.1. A mídia como suporte didático

Nessa subcategoria levamos em conta a diferenciação apresentada por Freitas (2016, p. 53) em relação ao conceito de “mídias”:

Pensando que os diferentes ‘meios’ de comunicação (rádio, televisão, jornal etc.), os geradores de informação (máquina fotográfica, celulares, filmadora etc.), as formas de disseminação da mídia (mídia impressa, mídia eletrônica, mídia etc.) e, ainda, os aparatos físicos ou tecnológicos empregado no registro de informações (fitas de videocassete, CD-ROM, DVDs), são extensões interligadas ao conceito de Mídia (que significa Meios), parece-nos que o uso do Neologismo Mídias é bem coerente.

Com isso, identificamos que alguns professores compreendem a mídia como geradores de informação ou como aparatos físicos e tecnológicos.

Gosto muito da área digital, é uma **ferramenta** muito importante para o ensino aprendizagem. Sempre gostei mas aqui na escola fui me aperfeiçoando mais pelo **contato com a máquina** porque na escola tradicional não tem acesso. (Prof.^a de Matemática)

Hoje é difícil você ter um aluno que não tenha celular, computador em casa, é um **suporte** isso tudo. (Prof.^a da Sala de Leitura)

Na escola, a formação foi para usar a lousa digital. Aprendemos a **fazer imagens em power point, projetar filmes, fotos, ou utilizar a própria televisão**. Por ser uma escola pública tem bastante meios. E as vezes vamos para a sala de multimídia ou usamos os nets que os alunos têm acesso. Ainda preciso aprender muito. (Prof. de Educação Física)

Essa compreensão dos professores pode estar vinculada, inclusive, ao fato da escola dispor de uma série de “aparatos físicos e tecnológicos”, como *netbooks* para uso dos alunos, salas com projetores multimídia, máquinas fotográficas e filmadoras, entre outros, nem sempre existentes nas demais escolas da rede pública. No entanto, essa visão da mídia impede que os professores reconheçam o seu potencial criativo e participativo, e acabam, como disse Baccega (2002, p. 9) “com tal uso, exacerbar-se o caráter conservador e distante da contemporaneidade que ainda caracteriza, no geral, a Escola.” Na visão mais dialética da presença da tecnologia no mundo, um dos deslocamentos a serem contemplados é “a transferência de um modelo de comunicação linear a um modelo em redes, de comunicação distribuída. Esse fato desestabiliza definitivamente os modelos tradicionais de se fazer a educação” (SOARES, 2001, p. 39). Dessa forma, ao passo que os professores encaram os “recursos” como possibilidades inovadoras de

educar, passando o conteúdo da lousa para o projetor multimídia, eles se afastam cada vez mais dos alunos.

Verificamos que os professores das áreas de Português, Artes e Filosofia possuem uma visão mais ampla em relação às mídias, que pode se dar por alguns fatores: faixa etária (são mais novos tanto em idade como na carreira docente), formação em áreas mais próximas das linguagens da comunicação (Ciências Humanas), e o próprio currículo escolar que permite mais espaço para a inserção de produtos midiáticos.

2.2. A visão dos professores em relação à internet

Incluímos essa subcategoria pensando na utilização da internet que foi muito abordada pelos professores como forma de trabalho com os alunos. Um dos pontos de atenção foi os *blogs* produzidos pelos professores, conforme apresentado anteriormente. Constatamos que a visão que os professores têm desses *blogs* está diretamente voltada à educação tradicional, em que o professor transmite o saber, só mudando a sua forma, o seu aparato. Se antes os alunos levavam os cadernos de tarefas para casa, agora, além de levarem os cadernos, podem acessar as tarefas diretamente de casa.

O *blog* é a comunicação que a gente tem com os alunos, não estando na escola, mas estamos em comunicação. Verificando o que foi feito na sala de aula e o que é **para fazer em casa**, as pesquisas, os **trabalhos**. E eles não ficam só no blog, quando não entendem tal coisa, procuram outros caminhos, fazem outras pesquisas, vai procurar um dicionário, etc. (Prof. de Educação Física)

O *blog* é um meio de comunicação com o aluno, uma atividade que ele possa **levar para casa para estudar**, algum exercício que não acabou, correções de prova e acaba montando um portfólio, já tem dois anos. Tem bastante acesso principalmente em época de Provas. (Prof.^a de Matemática)

Como tenho percebido o consumo de informação pela internet: primeiro a informação se tornou mais acessível, hoje qualquer adolescente tem um computador no bolso, é muito cômodo, muito fácil realizar uma **pesquisa**. Mas o aspecto negativo é que a informação cresceu em quantidade mas se tornou superficial, os jovens não se aprofundam nos temas pesquisados, eles se mantem rasos como um pires, eles buscam um tema no primeiro ou segundo hiperlink do *google*, copiam e colam e não se dão o trabalho de formatar as informações, eu pego hiperlink nos trabalhos deles, eles buscam palavras chaves. Ainda hoje, as vezes, eu peço **trabalhos manuscritos** para pelo menos os alunos terem o trabalho de ler, porque do contrário nem isso. (Prof. de Filosofia)

Desta forma, os professores não consideram as possibilidades de criação e interação que a internet pode proporcionar. Nesse sentido, Orofino (2005) aborda a importância das mediações no espaço escolar visando um consumo cultural crítico e o uso dos meios para construção da cidadania, e aponta que isso só acontecerá por meio de novos enfoques pedagógicos. Como

abordamos anteriormente, os processos interativos permitem aos participantes desconstruírem os objetos e referentes de seu intercâmbio comunicativo com possibilidades de transformação, de criação e de participação real dos sujeitos-audiências. A participação requer estratégias políticas e culturais, sobretudo, educativas, não com simples intervenções pedagógico-didáticas isoladas.

A falta de participação não é somente a falta de costume. É resultado de uma maneira histórica de ser e de estar das audiências. Uma forma de reagir que se costumou implantar na relação com os meios massivos de comunicação que têm sido bastante unidirecionais, e não apenas deixaram de convocar essa participação, mas a inibiram e impediram através de diversos subterfúgios midiáticos. (GÓMEZ, 2014, p.115)

O que acontece, também na escola, quando se é dada a oportunidade de uso e apropriação de uma mídia pelos professores (como o *blog*), é que eles continuam reforçando o sistema unidirecional de transmissão de informações e saberes. Por isso, a importância de uma formação para os professores que não seja pela técnica e sim pelo que esta pode proporcionar a aprendizagem, pois não adianta os professores aprenderem a criar *blogs*, se não pensarem antes no projeto educativo que será desenvolvido, que lhes permitam questionar os modelos atuais. Os alunos também precisam dessa experiência formativa, para que possam aprender a se relacionar com a internet e com os diversos dispositivos como “interlocutores reais” e críticos como defende Gómez (2014).

O que está em questão aqui não é aceitar ou não as tecnologias, até porque elas estão presentes hoje em nossas vidas (e os professores reconhecem a sua importância) mas questionar os seus modos de acesso, de aquisição e uso, para não nos deixarmos levar pelos processos de imposição, dependência e dominação, concebendo as possibilidades de resistência, ressemantização e redesenho (MARTÍN-BARBERO, 2004).

É importante destacar que duas experiências de *blogs* criados pelo professor de Português e pela professora de Artes demonstraram uma visão mais dialógica no sentido de aproximar as produções da realidade do jovem. Ambos não convocam, necessariamente, a participação e a interação dos alunos, mas permitem sair da lógica restrita dos conteúdos curriculares, indicando outras possibilidades educativas e utilizando como instrumento em sala de aula, não como tarefa para casa.

Desta forma, concluímos com esta segunda etapa da pesquisa que não é possível enquadrar os professores em dois grupos distintos: de um lado a abordagem educacional e de outro a tecnicista. E sim, fazer um enquadramento das suas falas e percepções diante do

trabalho com as mídias e com isso perceber quais professores e em quais áreas tendem mais para a educomunicação. Analisamos que os professores de Filosofia, Artes e Português se aproximam mais do campo no sentido de trabalhar com diferentes linguagens de acordo com a realidade dos alunos, de incluir as mídias no currículo como estratégias de aprendizagem, e por fim compreender o processo educativo na sua dimensão política e comunicacional, com a intenção de desenvolver a criticidade, a autonomia e a cidadania. Já os professores das áreas de Matemática, Educação Física e da Sala de Leitura, aparecem em ambos os enquadramentos, as vezes em posições contraditórias, à medida em que utilizam um software que permite a interatividade e a produção dos alunos ou promovem um debate sobre os padrões e estereótipos de beleza presentes nas mídias, mas produzem *blogs* que servem para reforçar o conteúdo abordado em sala de aula e para tarefa de casa. Essas “contradições” estão vinculadas a fatores como: a falta de formação na área que possibilite uma visão crítica dos meios de comunicação e a rigidez dos currículos de ensino médio, em especial da área de Matemática, que oferece pouco espaço para abordar questões voltadas ao desenvolvimento humano deste aluno, ao seu universo e suas referências. Com isso, seguimos para a próxima etapa da pesquisa empírica.

4.3. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Para responder aos objetivos da pesquisa e a questão central, optamos pela observação participante por ser um método que permite a imersão no campo de estudo, em que o pesquisador se insere no grupo pesquisado, participando de suas atividades, ou seja, “ele acompanha e vive (com maior ou menor intensidade) a situação concreta que abriga o objeto de sua investigação” (PERUZZO, 2015, p. 134). Entendemos que apenas as entrevistas com os professores não seriam capazes de responder a esta pesquisa, pois como vimos anteriormente, por vezes os discursos são conflitantes, já que o mesmo professor pode acreditar que o uso das mídias contribui para a interação e participação dos estudantes e na prática reproduzir o esquema unidirecional de ensino, apenas substituindo a lousa pelo projetor multimídia.

Apesar de três professores - Filosofia, Português e Artes - se destacarem pelas práticas que mais se aproximam da educomunicação na análise das entrevistas, criamos dois critérios para a escolha de dois professores para que a observação pudesse ser realizada com mais qualidade. O primeiro critério foi a partir da pesquisa exploratória que identificou ações registradas nos questionários e nos canais virtuais da escola. O segundo se deu a partir da análise das entrevistas: aqueles que foram enquadrados em pelo menos duas subcategorias da

abordagem educacional. O professor de Português relatou propostas que se enquadraram nas três subcategorias da abordagem educacional, promoveu uma eletiva de Jogos Eletrônicos no ano de 2016 e desenvolveu um projeto em sala de aula de produção colaborativa dos alunos, utilizando uma plataforma virtual em que eles produziram textos e participaram de um Concurso Literário. A professora de Artes se enquadrou em duas subcategorias, destacando-se pelas práticas de análise publicitária, produção de fotonovela, criação de projetos de festivais musicais e ainda promoveu uma eletiva de Cinema no ano de 2015.

A entrada nas aulas para observação dos professores de Português e Artes não demandou nenhuma burocracia interna da escola, apenas a conversa com o coordenador e com os professores que não hesitaram em participar. Durante o segundo semestre de 2016, acompanhamos uma sala por disciplina para que fosse possível avaliar a evolução do processo educativo e as atividades do início ao fim, pois acompanhar os professores em várias turmas não permitiria esse procedimento contínuo. Além disso, foi possível também analisar as apostilas dessas turmas (denominadas pelo governo do Estado de São Paulo como Caderno do Aluno). A sala escolhida foi a 1.º série A, com 30 alunos, em que os dois professores ministraram aulas todas as sextas feiras, no período de agosto a novembro. No mês de dezembro foram realizadas atividades de encerramento, com o evento de Culminância da escola. Cada aula teve duração de 1 hora e 45 minutos, totalizando aproximadamente 20 horas observadas em Português e 12 horas em Artes, por conta das trocas de horários que a professora tinha ao longo da semana. No entanto, mesmo quando havia troca de aula eu participava de outra atividade na escola, da própria professora ou de outra ação da escola, como as eletivas ou os clubes.

O processo de observação das aulas foi orientado pelas perguntas adjacentes que compõem a questão central desta pesquisa: Os professores optam por uma comunicação horizontal que promova o diálogo, a reflexão e o debate de ideias? Os professores fazem uso de metodologias que possibilitem a expressão comunicativa dos seus alunos? A democracia e a gestão compartilhada estão presentes na relação dos professores com seus alunos?

Relembrando que a nossa questão central é: quais são os elementos da educação que podem ser identificados nas práticas dos professores da Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila? E que utilizamos o termo “elementos” para nos referir aos conceitos citados por Soares (2011, p.18) que constituem o arcabouço teórico da educação: “dialogicidade, democracia, a expressão comunicativa e a gestão compartilhada dos recursos da informação”.

Importante ressaltar que no início os alunos estranharam um pouco a presença de uma pessoa de fora na sala de aula, mesmo explicando o porquê de estar ali, alguns olhavam com receio de que pudessem estar sendo avaliados. Ao passo que as semanas passaram, os jovens foram se acostumando, me convidaram para sentar perto, conversaram e agiram como se eu fosse uma aluna como eles. Nesse sentido eu me inseri no grupo, sem interferir nas aulas, apenas no papel de observadora. O fato de acompanhar a mesma turma nas duas disciplinas foi positivo justamente por tornar a minha presença “mais natural” durante o processo.

Em relação aos professores, inicialmente houve uma certa ansiedade da parte deles por não compreenderem o que estava pesquisando e não conheceram bem a área da educomunicação, por isso eles vinculavam a pesquisa ao uso das tecnologias. A professora de Artes foi quem mais teve vontade de interagir com a pesquisa, perguntando sempre ao final da aula o que eu havia avaliado e se teria alguma sugestão de como melhorar. O professor de Português se posicionou de outra forma e demonstrou que a minha presença ali não fazia diferença. Ao longo do processo fui explicando a eles que não estava observando o uso das tecnologias, mas como a comunicação que se desenvolvia na aula.

Ao chegar na sala eu procurava sentar sozinha, já que as mesas eram dispostas em duplas, para não haver interferência dos alunos. Nem sempre era possível quando a sala estava cheia. Sempre fui munida da apostila da disciplina para compreender melhor as atividades propostas, o quanto os professores seguiam este material e que metodologias propunham para interagir com os alunos. Acompanhava as atividades e fazia anotações sobre como eles reagiam aos conteúdos e a abordagem do professor, para que ao final da aula recorresse as perguntas adjacentes respondendo com os elementos observados. Em alguns momentos, quando a aula não era pautada exclusivamente pela apostila e os professores trabalhavam com grupos de alunos, após acompanhar como eles se comportavam e desenvolviam a atividade, eu conversava com alguns jovens para saber o que haviam achado da proposta. Assim, apresentamos a seguir algumas situações que destacamos.

4.3.1 A aposta nas novas tecnologias: aulas de Português

As primeiras impressões

Nas chegadas na sala de aula com o professor foi possível notar a postura descontraída dele com os alunos, sempre brincando, conversando, perguntando como eles estavam. Como era

a primeira aula depois do almoço, alguns alunos chegavam atrasados na sala, apesar de almoçarem na própria escola, e o professor interrompia a aula para chamar a atenção desses. Mas as aulas continuavam no mesmo “clima” descontraído que o professor proporcionava. Como aponta Dayrell (2006), a arquitetura da escola diz muito da sua concepção educativa. As portas das salas são trancadas por dentro e cada aluno que chega tem que bater para entrar, interrompendo a aula diversas vezes. As mesas e cadeiras são organizadas para que os alunos sentem em duplas, uma na frente da outra. E cada dupla já tem a sua mesa demarcada, pois a sala é sempre a mesma. As cadeiras poderiam ser dispostas em círculos, de forma que cada um pudesse olhar para o outro e participar da discussão de forma horizontal, ao invés disso, essa organização reforça o que vem ocorrendo há anos no ensino, somente o professor que fica na frente pode olhar para todos. A própria escuta é prejudicada por essa disposição de mesas e cadeiras, porque a acústica da sala não contribui à medida que várias pessoas falam ao mesmo tempo. Apesar da sala dispor de um projetor multimídia, passar um filme é um desafio pois as luzes da sala não apagam (a escola possui um sistema central que apaga as luzes de todas as salas) e as cortinas também não escurecem a sala, então a imagem fica muito prejudicada. Com isso, percebemos de início alguns dos desafios enfrentados pelos professores em relação a estrutura escolar, que impactam suas práticas.

Perfil do professor

O professor de Português possui 37 anos e é formado em Letras, com pós graduação em Língua Inglesa e mestrado incompleto em Educação. Atua há 18 anos como docente mas apenas dois anos na escola Reverendo Augusto Paes de Ávila. Afirmou ter feito curso de Comunicação e Expressão e durante a sua graduação em Letras ter se aproximado dos cursos de Comunicação da faculdade. O professor integra o Programa *Microsoft Innovative Educator* e escreveu um texto publicado no blog Educadores Inovadores⁹⁴, da *Microsoft*, no qual ele conta a sua experiência e sua relação com a tecnologia:

(...) antes de ser professor, já era apaixonado por tecnologia e tudo que englobasse o futuro. Filmes de ficção científica preencheram minhas “sessões da tarde” e o imaginário de alguém que, em um futuro (atual), iria precisar muito (...) Ao contrário de muitos colegas de trabalho, sempre acreditei e apostei alto nas novas Tecnologias de Comunicação e Informação. Muitas vezes, não tendo recursos, levava meus alunos a Lan Houses e pagava para eles, além de levar computadores e videogames para a escola (...) Fui apresentado ao programa, que com muito orgulho faço parte ainda, Microsoft

⁹⁴ A íntegra do texto está disponível em: <https://goo.gl/GkpF0s>. Acesso em: 03/02/2017.

Inovative Educator. Uma comunidade que, assim como eu, acredita na educação com tecnologia como parte natural e essencial do processo ensino e aprendizagem.

Atividades de destaque

Acompanhamos diversas atividades ao longo deste período mas destacamos aquelas que possuem elementos para a nossa análise.

Uma das atividades realizadas de acordo com o Caderno do Aluno foi sobre entrevista, denominada: “Uma conversa controlada com o outro” – que propõe aos alunos estudarem a função de coautor em um texto, “especialmente na entrevista escrita” (como está descrito no Caderno do Aluno). No início da aula, o professor apresentou o conteúdo sobre entrevista e mencionou a televisão, afirmando que as entrevistas na televisão são programadas/combinadas com os entrevistados. A reação de uma jovem foi falar: “fiquei tão triste ao saber que no Programa Casos de Família é tudo combinado”. Não houve debate depois dessa fala e o professor falou que passaria o filme *Entrevista com Vampiro*. Nesse momento, uma jovem se manifestou: “ele vai passar filme com o Tom Cruise, Antônio Bandieras e Brad Pitt”, com tom de alegria. O professor iniciou o filme mas as dificuldades com equipamentos atrasaram a aula, um aluno foi buscar uma caixa de som em outra sala mas a imagem estava muito ruim e só conseguiu assistir quem estava bem perto da lousa branca onde estava projetado o filme. Essas questões fazem com que alguns alunos não se envolvam com o filme e procurem outras atividades para fazer, como dormir, mexer no celular, escutar músicas pelo celular, etc. No entanto, mesmo com todas as dificuldades, o professor continuou o filme, questionando os alunos sobre o que estavam vendo, se estavam relacionando com o tema “entrevista”. A aula acaba e o restante do filme fica para a próxima aula. Alguns alunos perguntam se podem assistir em casa e professor fica de agendar a televisão (que fica na sala de leitura) para a aula seguinte. O que de fato acontece, porém essa “quebra” do filme de uma semana para a outra prejudica a compreensão e o envolvimento dos alunos. Isso se deve a fragmentação das aulas em períodos, tempos de 50 minutos, ou de até 1h45 quando são duas aulas seguidas, mesmo assim não é a duração de muitos filmes. A medida que a apostila sugere o estudo da entrevista, da relação entrevista-entrevistador-leitor poderia ser uma oportunidade para o professor trabalhar, por exemplo, as entrevistas jornalísticas. O próprio Caderno do Aluno sugere algumas atividades que estimulam o trabalho em grupo e a consulta aos meios de comunicação, como:

- Discussão oral: Qual é o papel da entrevista de jornal?⁹⁵
- Lição de casa: Em grupo, sob a orientação do professor elaborem um projeto da entrevista que pretendem fazer. Lembrem-se que o objetivo é entrevistar alguém que considerem importante na comunidade em que vivem.⁹⁶

Porém, cabe ao professor estimular e valorizar essas atividades, o que não foi observado nas aulas.

Em outra atividade, o professor falou sobre contos, fábulas, crônicas e locução verbal. O professor sugeriu que os alunos criassem no *power point* um conto de terror, criando uma espécie de jogo: em que os alunos montam um roteiro para a história e criam os slides com diferentes “caminhos” para seguir. A atividade foi feita em grupos de 4 e 5 alunos utilizando os *netbooks* disponíveis na escola. O entusiasmo dos alunos foi grande e a maioria se envolveu nesse novo desafio de criação, dentro de um gênero que eles gostam que é o terror. Essa ação durou duas aulas para ser concluída e quando os alunos apresentaram as produções, foi uma aula muito divertida. O professor utilizou muitas vezes referências de filmes e séries de terror e de suspense, que se aproximam do universo juvenil. Em outra atividade sobre literatura de cordel, ele relacionou o Lampião⁹⁷ com os super-heróis como Homem Aranha e Batman por serem pessoas normais como ele, que não tem “superpoderes”. Os alunos interagiram, falaram a respeito dos filmes, citaram a novela Cordel Encantado da Globo⁹⁸, que abordou o cordel e a história do Lampião.

Em outra abordagem, o professor trabalhou com teatro em sala de aula para falar sobre discurso direto e indireto. Os jovens criaram cenas utilizando esses conceitos e todos participaram e se envolveram com a proposta. O professor filmou as cenas, editou o vídeo e publicou no canal *youtube*⁹⁹.

⁹⁵ Disponível em Caderno do Aluno da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Ensino Médio, 1.ª série, vol. 2, 2014-2017.

⁹⁶ Idem.

⁹⁷ Virgulino Ferreira da Silva, conhecido por Lampião, foi um cangaceiro brasileiro, que atuou em quase todo o Nordeste, exceto no Piauí e no Maranhão, ficando conhecido como Rei do Cangaço, por ser o mais bem sucedido líder cangaceiro da história.

⁹⁸ Cordel Encantado é uma telenovela brasileira produzida pela Rede Globo no ano de 2011, que se passou no Sertão Nordestino.

⁹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PE3ExTrFU4w>. Acesso em 17/09/16.

O professor é responsável também pela eletiva de Jogos Eletrônicos, utilizando o *Minecraft*, que é um jogo virtual em que os estudantes criam seus mundos, cidades, comunidades e casas utilizando blocos. Em uma ocasião, acompanhei o professor nessa atividade. A sala tinha aproximadamente 30 jovens, uns sozinhos no computador, outros sentados em duplas. O professor, que é um entusiasta dos jogos eletrônicos na educação, explicou que esse jogo trabalha com o princípio da engenharia, com questões de profundidade e lateralidade, estimulando a criatividade, a concentração e a cooperação nos alunos. Ainda é possível fazer relações com os conceitos da matemática e de português, uma vez que os alunos criam suas histórias e depois começam a construir a sua cidade com os blocos. Quando acompanhei a atividade, o professor estava trabalhando em sala de aula com *Os Lusíadas*, obra de Luiz Vaz de Camões¹⁰⁰, e pediu aos alunos que criassem histórias baseadas na obra, com castelos no estilo da época, pesquisando na internet modelos e referências para produção. O professor cria vídeos que são publicados na internet explicando algumas funcionalidades desse e de outros jogos para estimular os alunos.

Observamos que o professor trouxe para a sala de aula referências do universo do aluno, principalmente, porque ele também gosta de filmes de ficção (terror, suspense, ação), de jogos eletrônicos e tem muita facilidade para lidar com as novas tecnologias na educação, por buscar uma formação contínua na área e participar do Programa *Microsoft Innovative Educator*¹⁰¹. O professor estimula a criatividade e a expressão comunicativa dos alunos. No entanto, aborda as questões da mídia de uma forma muito superficial, estimulando pouco o debate. Os alunos trazem elementos da mídia e fazem comentários a partir de diferentes assuntos tratados, que poderia ser um gancho para um debate mais consistente sobre os recursos da publicidade e a lógica dos meios de comunicação: “*vai dar audiência para a Globo*” (uma aluna falando sobre a morte do ator Domingos Montagner¹⁰²); “*não existe mulher feia, existe mulher que não conhece os produtos da Jequití*” (outra aluna falando sobre os estereótipos de beleza dos filmes). O Caderno do Aluno também sugere que os alunos pesquisem em casa, em jornais e revistas, o conteúdo de algumas entrevistas com escritores e atores de televisão, porém essas atividades não foram realizadas.

¹⁰⁰ Os Lusíadas é uma epopeia do escritor português Luís Vaz de Camões, que tem como assunto a viagem de Vasco da Gama às Índias. Foi considerado o maior poema épico da língua portuguesa, publicado em 1572.

¹⁰¹ Os programas *Microsoft Innovative Educator* (MIE) reconhecem educadores globais visionários que utilizam a tecnologia para abrir o caminho para os colegas em prol de melhores resultados dos estudantes e da aprendizagem.

¹⁰² O ator Domingos Montagner morreu por afogamento na cidade em que gravava uma novela da Rede Globo de Televisão.

Dois fatores podem ser analisados, conforme já indicado ao longo do texto: o tempo escolar que restringe algumas práticas dos professores por terem que priorizar os conteúdos curriculares – tempo tanto das aulas, quanto dos bimestres (que inauguram novos conteúdos e encerram um ciclo formativo) -, e a falta de uma formação específica em comunicação que contribui para uma certa insegurança dos docentes em tratar dos temas da comunicação.

Por ter observado a escola durante este período foi possível perceber que o “tempo” escolar prejudica os projetos e iniciativas dos professores que precisam pensar nos conteúdos e nas metodologias a partir deste tempo determinado. A professora da Sala de Leitura não participou deste fase da pesquisa mas foi possível notar – por conversas e pela própria observação – que o grande desafio é o tempo disposto para os alunos ficarem na sala de leitura. Este tempo que ela dispõe as vezes não chega nem a uma aula de 50 minutos. A professora desenvolve projetos contando com os horários de intervalo dos alunos ou de outras disciplinas em que eles são dispensados. Um exemplo foi o programa de rádio produzido em conjunto com três alunos. A professora propôs este projeto, por uma orientação da secretaria de ensino, e os alunos trabalharam com literatura de cordel no formato da rádio, com duração de três minutos (aproveitando o tema do projeto interdisciplinar realizado pelos professores de Português e Artes). Isto demonstra que a sala de leitura – que segundo a professora agrega várias linguagens – não é valorizada pela escola no sentido de ampliar o tempo e o uso dos alunos. A participação de apenas três estudantes também indica a falta de articulação entre as ações da escola, uma vez que, esta iniciativa poderia ter ganhado força se tivesse mais tempo para produção (segundo a professora foi realizado em dois dias) e se fosse planejada anteriormente em conjunto com os professores de Português e Artes que abordaram a temática. O programa de rádio nem sequer foi passado na rádio na escola, nem no evento de Culminância.

4.3.2 Projetos e trabalhos em grupo: Aula de Artes

As primeiras impressões

No início da observação das aulas de Artes, que aconteceu depois da aula de Português, percebemos uma certa diferença de posicionamento. A primeira fala da professora foi: “*celular só se for para baixar o caderno do aluno, que está no meu blog.*” Diferentemente do professor de Português, a professora não permite que os alunos utilizem o celular na sala, a não ser para

fazer alguma atividade da aula. O fato da professora exigir “mais disciplina” faz com que os alunos fiquem mais dispersos, questionem mais a sua “autoridade” enquanto professora.

A Professora de Artes privilegia o trabalho em grupo nas aulas e faz uso dos computadores (*netbooks* disponíveis para os alunos) em quase todas as aulas para pesquisa na internet. Utiliza o seu *blog* como referência para os alunos encontrarem vídeos e informações sobre os assuntos abordados na aula, como música, dança, teatro, exposições. Quando a professora disponibiliza os *netbooks* os alunos ficam animados, porém a precariedade dos equipamentos junto com a baixa qualidade da internet faz com que os alunos desanimem aos poucos. Quando não conseguem fazer as atividades eles mudam para outra por conta própria, como desenhar no programa de computador e pesquisar sobre outros assuntos na internet, já que as redes sociais são bloqueadas nos equipamentos.

Perfil da professora

A professora de Artes possui 38 anos e é formada em Educação Artística, possui experiência em Publicidade e atua como voluntária em uma rádio da cidade. Está cursando Pós-Graduação em Comunicação e Jornalismo à distância, por iniciativa própria e interesse na área. Atua como docente há 19 anos e está na Escola Reverendo Augusto Paes de Ávila há quatro anos, desde que começou o Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo.

Atividades de destaque

Todas as linguagens desenvolvidas pela professora se dá por meio de projetos, que os alunos desenvolvem em grupos, criando intervenções na escola, seja de teatro, de música, dança, exposições artísticas e fotográficas.

Em certo dia, a professora trabalhou com jogos teatrais, dividindo a sala em dois grupos e cada um tinha que ler um texto do Caderno do Aluno e interpretar na sala de aula. Enquanto um grupo fazia a intervenção, o restante ficou na sala, de olhos fechados, para compreender que a função do teatro é também estimular os sentidos.

A professora faz do seu *blog* um instrumento de trabalho nas aulas, publicando vídeos, reportagens e fotografias para que os alunos tenham outras referências além do Caderno do Aluno. Porém, notamos que a quantidade de conteúdos de cada linguagem artística: dança, música, teatro e artes visuais, ocupa grande parte das aulas, restando pouco tempo para a

produção e expressão comunicativa. Mais uma vez verificamos que o tempo é fator fundamental para o desenvolvimento de projetos de educomunicação, pois se o conteúdo ocupa grande parte do tempo e o professor planeja as suas atividades sempre correndo “contra” esse tempo, não é possível pensar em inserir uma atividade de produção ou de leitura crítica que demande um tempo maior do que aquele orientado pelo sistema educacional, pela apostila e pela escola.

Os professores de Artes e Português trabalharam com a mesma proposta de literatura de cordel (cada um no seu horário de aula), desenvolvendo as diferentes linguagens: a escrita poética, as músicas, os desenhos (xilografuras) e a ambientação da sala. Para sensibilizar os alunos sobre a cultura do cordel, a professora passou alguns documentários sobre a história do Lampião e foi questionando os alunos ao longo da aula, porém os vídeos muito extensos acabaram dispersando alguns jovens. Neste dia houve falta de professor na escola e a professora teve que juntar duas salas. Ao perceber a dispersão de alguns alunos, a professora sugeriu a divisão de grupos para que comesçassem a produção dos desenhos para ambientação da sala. Os alunos produziram imagens e escreveram cordéis, mas não como previsto justamente pelo tempo de produção. A professora acabou trazendo materiais do seu acervo pessoal para a exposição. A falta de professores e/ou a redefinição dos horários das aulas, especialmente a de Artes, é recorrente na escola, o que significa um problema estrutural não só da escola mas do sistema educacional, pois sabemos que várias escolas estaduais sofrem do mesmo problema. Em conversas informais, alguns alunos, inclusive de outras turmas, relataram sentir falta das aulas de Artes, dizendo que sempre acontece alguma coisa e as aulas são reagendadas ou canceladas na semana.

Em certa ocasião, acompanhei a professora na sala do 3.º ano pois não haveria aula naquela semana na turma em que eu estava acompanhando. O tema da aula foi Escrita Interativa. A professora apresentou um programa no computador em que os alunos poderiam criar projetos culturais. A atividade foi feita em grupos de 4 e 5 alunos e eles criaram uma peça de teatro com tema livre. Diversos temas surgiram como: desperdício de alimentos, preconceito, diversidade sexual, entre outros. Não foi possível acompanhar a sequência deste trabalho, nem as apresentações na escola por conta dos horários. Mas, neste momento percebeu-se que a proposta estimulou os alunos a criatividade e a reflexão de temas escolhidos por eles.

Outra vez, a observação se deu na disciplina eletiva de Turismo que a professora ofertou no segundo semestre. Neste dia, a aula foi bastante expositiva, os alunos assistiram vídeos sobre

a história da Praia Grande. Verificou-se que muitos alunos estavam desinteressados com essa proposta e estavam ali por “obrigação” de ter que participar de uma eletiva. Os alunos se dividiram em grupos para montar uma exposição sobre o que foi a Praia Grande (passado), como é hoje (presente) e como será no futuro. A exposição, que aconteceu no dia do evento de Culminância da escola, também não ocorreu conforme previsto, por falta de tempo dos alunos para produzirem todos os materiais. E a professora, mais uma vez, utilizou dos seus contatos para trazer uma exposição da Prefeitura de Praia Grande para compor o evento.

Percebemos no acompanhamento das aulas que a professora voltou-se mais à exposição de materiais (como vídeos, imagens e textos) do que para a produção dos alunos, ao contrário do que identificamos nas entrevistas em profundidade. Em alguns momentos, ela falou em trabalhar com produção de rádio novela e edição de vídeos mas isso não aconteceu, pelo menos na sala de aula em que observamos. No entanto, os alunos, inclusive de outros anos, afirmaram que a professora desenvolve projetos com rádio e vídeo. O trabalho em grupo é uma estratégia importante que ela utiliza para pesquisas e debates sobre os temas abordados mas, talvez por tantas alterações de horário das aulas, outras estratégias, como as de produção e expressão comunicativa foram deixadas de lado.

5. OS ELEMENTOS DA EDUCOMUNICAÇÃO E A ANÁLISE DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos a análise da pesquisa, articulando os dados coletados com os elementos da educomunicação e os objetivos deste estudo.

O diálogo é para a educomunicação um pressuposto, um primeiro passo em direção a interação dos sujeitos sociais e é a partir dele que será possível exercitar a linguagem, a participação e a criticidade. O uso ou a produção de mídias, seja pelos professores ou pelos estudantes, não garante o diálogo efetivo e crítico pois como sugere Freire (1976), a **dialogicidade** se manifesta nas ações que promovam a reflexão e o debate de ideias, em uma comunicação horizontal, na qual o professor não se coloca como o detentor do conhecimento.

É importante esclarecer ainda, o que entendemos por mídia, uma vez que, nos referimos ao “uso das mídias na prática docente”. E também porque a palavra “mídia” possui uma série de significados e representações. Utilizamos o conceito “mídia” compreendendo-o como uma dimensão social e cultural, como algo que “contribui para a nossa variável capacidade de compreender o mundo” (SILVERSTONE, 2002, p. 13). As mídias têm uma presença constante em nossas vidas, passamos grande parte do nosso tempo “ligados” e/ou “conectados” em diferentes espaços, e temos uma capacidade de migrar de um para o outro de forma natural, por isso dizemos que as novas mídias, cada vez mais convergentes, transformaram o tempo e o espaço sociais e culturais. (SILVERSTONE, 2002). Desta forma, quando falamos no uso de mídias, não estamos nos referindo ao uso instrumental, ao uso de um computador, de um software, ou assistir um filme na sala de aula sobre algum conteúdo do currículo. Nos referimos a complexidade das mídias, ao uso qualificado que é capaz de gerar o debate, o diálogo, a criticidade, trazer significados e ressignificar.

Abordamos no Capítulo 2 que a cultura escolar é constituída pelos seus atores, discursos e linguagens, instituições e práticas. Silva (2006) aponta que para o entendimento da cultura escolar é fundamental perceber como se constituem os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar. Isso não quer dizer que as práticas que se constituem no interior da escola não sofram influência externa, das normas, dos valores e das legislações, porém “a escola ao se apropriar destas normas e valores os reelabora conforme os interesses e códigos culturais próprios”. (VIANA; CORTELAZZO, 2009, p.50)

O Programa de Ensino Integral é um motivador para a mudança de visão do modelo tradicional da educação, ao passo que com as estratégias do currículo diversificado como eletivas, clubes, projeto de vida, mundo do trabalho e tutoria os professores são convocados a pensarem em outras linguagens e em conteúdos e abordagens voltados aos interesses e demandas dos alunos. Frases como: “*aqui o aluno é muito ouvido*”; “*o professor deixa de ser o detentor do saber e faz junto com o aluno*”; “*o modelo faz com que o aluno seja mais participativo, interage mais com o professor*” revelam que, de fato, há uma intenção da escola em estabelecer outro tipo de relação professor-aluno, que se aproxima da educação dialógica e da comunicação horizontal. A fala da professora de Artes “*o professor deixa de ser o detentor do saber e faz junto com o aluno*” remete a Paulo Freire, que em sua obra *Extensão ou Comunicação?* afirmou: “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” (FREIRE, 1975, p. 69). Desta forma, a dialogicidade foi o primeiro elemento da educomunicação identificado, principalmente, nas práticas de três professores: Filosofia, Artes e Português. Isso se deve a fatores como: aproximar os conteúdos e atividades da realidade dos alunos e do seu contexto sócio-histórico-cultural; considerar os novos modos de aprender dos estudantes imersos na cultura digital; e promover a participação e o debate. A professora da Sala de Leitura também demonstrou uma postura dialógica ao relatar os projetos que desenvolve, buscando nos estudantes referências (como livros e filmes) para o trabalho. Outras estratégias que fazem parte do currículo que não estão diretamente ligadas aos professores, como os Líderes de Sala e Jovens Acolhedores¹⁰³ também apontam para a abertura do diálogo entre estudantes e a gestão da escola. A dedicação exclusiva dos professores é um fator importante para que eles estejam mais próximos da realidade, dos desafios e das expectativas dos alunos.

O segundo elemento é a **expressão comunicativa**, entendida pelas diversas formas de produção e participação de alunos e professores. As salas de aula e o pátio da escola possuem diversos elementos de criação e produção dos estudantes, como grafites, murais, desenhos, fotos de alunos com professores, entre outros trabalhos desenvolvidos em diferentes disciplinas da escola. Ou seja, a cultura da escola possibilita e valoriza as manifestações juvenis. A proposta dos clubes também é um exemplo para potencializar as diferentes formas de expressão dos

¹⁰³ Jovens Acolhedores é uma estratégia do Programa de Ensino Integral que prevê a criação de um grupo de estudantes que trabalha no “acolhimento” de novos alunos da escola, ou seja, realizam ações de integração e apresentam a proposta educativa no início e no meio do ano quando se dá a entrada de novas pessoas na escola.

alunos, apesar dos clubes de rádio, jornal e fotografia não terem sido bem avaliados nesta pesquisa pela falta de acompanhamento e orientação dos profissionais da escola, outros como o de dança e de modalidades esportivas são percebidos pelo seu potencial em agrupar os jovens e adentrar nas salas de aula com alunos mais desenvolvidos e mais comunicativos. Assim como, as disciplinas eletivas que pressupõem uma ou mais produções, como foi o caso da Fotografia que gerou uma Exposição e a de Cinema com a produção de curtas-metragens.

No entanto, devemos observar o quanto essas formas de expressão estão articuladas e fazem parte de um projeto maior, que envolva a comunidade escolar e que possibilite aos estudantes ampliar o seu potencial comunicativo por meio da produção de mídias. As ações que foram identificadas na escola acontecem, muitas vezes, de forma isolada, por iniciativa de alguns professores. Ou dos próprios alunos, como foi o caso da rádio, que começou com um clube que se desmobilizou e passou para o grêmio, que também não desenvolveu um projeto. O interesse dos alunos em desenvolver mais ações na rádio além de tocar músicas foi um indicador de que eles queriam se expressar e ampliar a comunicação no ambiente escolar.

O fato dos professores terem *blogs* das suas disciplinas diz de uma intenção e abertura para o diálogo com seus alunos e também revela uma oportunidade para a expressão comunicativa dos próprios professores, pois, à medida que compreendem os mecanismos da comunicação e da informação podem trazer para a prática pedagógica. No entanto, os *blogs* são em sua maioria uma extensão da sala de aula, um complemento das tarefas de casa ou reforço para a prova. Os professores que fazem uso do *blog* valorizam essa ferramenta, como foi observado nas entrevistas, acreditando que é uma forma de comunicação importante com os seus alunos. Realmente possui grande potencial no que diz respeito a criação e autoria dos professores, permitindo sair da lógica exclusiva da apostila (Caderno do Aluno). Porém, não pode ser considerado uma forma de comunicação com os alunos se os mesmos não participam ou interagem com a plataforma. Entendemos que isso se dá pela falta de uma formação em educomunicação, uma vez que os professores só foram orientados para criar o *blog* e não para fazer a gestão comunicativa desta ferramenta. Os professores de Artes e Português, que alimentam o *blog* com conteúdos que vão além do currículo tradicional, também não proporcionam uma comunicação mais aberta, mais horizontal, pois são eles os produtores de conteúdos e identificou-se poucas interações de alunos da escola.

Notou-se no discurso dos gestores da Escola Reverendo Augusto Paes de Ávila uma valorização ao uso das novas tecnologias, mas pelo viés da inovação do ensino que se dá pela inserção de recursos e equipamentos tecnológicos na prática docente. É essa perspectiva que é passada aos professores, que são “convocados” a fazer uso desses aparatos que a escola oferece. Por isso, acaba predominando o uso instrumental, uma vez que, abordar conteúdos da mídia e produzir junto com os alunos não faz parte da formação deles e também não é estimulado pela escola. Como vimos nos questionários, os professores priorizam o uso do computador, da internet, de softwares em suas aulas, até mesmo em substituição a lousa. A minoria dos professores registrou que utiliza “programas de tv, novelas, comerciais” semanalmente, seguido de “músicas” e “revistas e/ou jornais”. E ainda, esse uso se dá em ações pontuais, quando existe necessidade de abordar determinado assunto ou quando é sugerido pelo Caderno do Aluno. Dos entrevistados, apenas o professor de Filosofia afirmou debater com seus alunos programas de televisão e *reality show*. O professor de Educação Física quando promoveu a atividade “identificar os padrões de beleza presente nas mídias” também disse ter utilizado revistas mas foi em uma atividade específica, não como uma prática recorrente. A própria Sala de Leitura da escola não dispõe de jornais e revistas atualizados para leitura dos alunos e dos professores, segundo estes, a escola já teve essa prática mas hoje não tem mais.

Para a educomunicação, a tecnologia não é vista como um instrumento para melhorar a performance do professor, privilegiando informações compartimentadas, mas para melhorar o coeficiente comunicativo de todos. (METZKER, 2008). Soares (2001) destaca que o âmbito tecnológico foi cercado por um discurso tecnicista, que reduzia a tecnologia a algo puramente técnico, dificultando o sistema educativo de compreender as reais dimensões da presença da tecnologia nas relações sociais. Nesse sentido, a experiência do professor de Português se aproxima do campo da educomunicação e da sua área de intervenção: mediação tecnológica na educação, porque em todas as atividades propostas que utilizam a tecnologia, a finalidade não estava na ferramenta e sim na aprendizagem por meio dela. Assim como a professora de Artes que se aproxima da educomunicação pelas áreas de intervenção: Expressão Comunicativa através da Arte e a Pedagogia da Comunicação. A professora trouxe a articulação das várias linguagens artísticas com a comunicação e trabalha por meio de projetos (como os projetos de criação de festivais musicais, vídeos e fotonovela). Mesmo não tendo observado atividades como estas nas aulas, apenas nos relatos na entrevista, os alunos de outras séries confirmaram as experiências de produção de rádio com a professora.

A **democracia** e a **gestão compartilhada dos recursos** – os dois últimos elementos da nossa questão central - são conceitos que desafiam a escola, questionam a sua autoridade e o modelo tradicional de gestão que ainda prevalece nas instituições públicas. Freire (1976, p. 66) refere-se a nossa inexperiência democrática:

(...) no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com nossas próprias mãos (...) Teria sido a experiência de autogoverno, de que sempre, realmente, nos distanciamos e quase nunca experimentamos, que nos teria propiciado um melhor exercício da democracia.

A experiência do educador Januz Korczak, em Varsóvia, no século XX, já apontava para a mudança no modelo pedagógico a partir da democracia, que se dava pela autogestão dos alunos. Na escola criada pelo educador, as crianças tinham experiência com parlamento, plebiscito, cooperativa, entre outros instrumentos geridos por todos os envolvidos no processo educativo. As instâncias de participação das escolas são importantes para desenvolver o espírito crítico, participativo e democrático dos alunos. Atualmente são previstos por lei nas escolas, o Grêmio Estudantil e o Conselho Escolar, que visam a gestão democrática do ensino público, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). A escola possui essas instâncias e outras como Líderes de Sala e Clubes Juvenis que são espaços em que os estudantes têm voz, fomentando o sentido da participação e do protagonismo - que é citado pela maioria dos professores.

A experiência da participação é caminho para a formação democrática e para o exercício da cidadania, capaz de promover a educação para a vida pública, que também significa conviver e reconhecer a diferença, aprender a respeitar o outro. Para a educomunicação, fundamentada nos princípios da democracia, a educação deve caminhar ao encontro da libertação dos indivíduos por meio da livre expressão e comunicação. Desta forma, as estratégias que a escola oferece para o exercício da democracia contribuem para transformar o discurso da escola – que muitas vezes está centrado na fala do professor ou do diretor - em discurso (s) que contemplem todas as vozes da comunidade escolar. Segundo Freire (1976), para alcançar a democracia é preciso que se tenha condições de participação, pois a democracia é antes de tudo, forma de vida. A cultura de participação que escola está consolidando reverbera nas salas de aula, com alunos mais críticos e participativos – como foi apontado pelos professores e observado nas aulas. Contudo, existe uma confusão entre os próprios jovens em relação a função de cada uma dessas instâncias – grêmio, líderes e conselho escolar – em que muitas vezes os papéis se sobrepõem. Em conversa com os

alunos da sala observada na pesquisa, eles relataram que a escola propôs uma assembleia em cada sala para discutir sobre as questões que poderiam melhorar, inclusive na relação professor-aluno. A assembleia é uma metodologia utilizada, principalmente, em escolas que optam por uma educação democrática, porque possibilita uma conversa entre todos os atores envolvidos sobre temas levantados por eles e com resoluções também tomadas pelo grupo. Percebe-se que a escola segue na direção de descentrar as vozes e estimular a democracia, mas em alguns momentos, tanto nas falas dos professores como dos alunos, não está claro o objetivo de cada proposta, até que ponto é a função do grêmio estudantil que se cruza com os líderes de sala. Esses espaços também não dialogam diretamente com os professores, que muitas vezes, não sabem quais são as ações que estão sendo desenvolvidas na escola. Assim como acontece com os clubes (especificamente os pesquisados: jornal, rádio e fotografia) que podem acabar sendo espaços apenas para encontro desses jovens, sem uma proposta definida.

Os autores Sposito e Carrano (2003, p. 31) colocam uma importante questão para nossa reflexão: “Estimular o protagonismo juvenil, expressão tantas vezes encontrada em textos de projetos variados, parece ser autoexplicativa até o momento em que nos perguntamos sobre o seu verdadeiro significado.” Pois bem, esse significado não está explícito no documento orientador do Programa Ensino Integral e parece que se encontra no senso comum dos discursos da escola. Para que o protagonismo, assim como as formas democráticas de participação, seja desenvolvido, de fato, é preciso conceber uma ação comunicativa integrada na escola, e não ações diversas e dispersas, conforme apontamos com as iniciativas dos professores que por vezes acontecem isoladamente. A educomunicação possibilita essa ação integrada no ambiente escolar, voltada a comunicação entre todos os seus atores, por isso os conceitos de democracia e gestão compartilhada fazem parte do seu arcabouço teórico. E também, se faz tão importante a produção de mídias – como inclusive está no regimento escolar “participar da publicação de jornais ou boletins informativos escolares” e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio¹⁰⁴ – para desenvolver o senso crítico, a expressão e a comunicação. Na experiência do educador Januz Korczak, além de todas as instâncias de participação, ele propôs também o jornal

¹⁰⁴ As Diretrizes, conforme abordado no Capítulo 1, preveem: A produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade; e a participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades. (BRASIL, 2012, art. 16)

como forma de propagar as informações e ampliar o potencial comunicativo das crianças. Pois, sem a compreensão de que as mídias possuem essa função, corre-se o risco dessas instâncias não serem representativas ou não chegarem aos demais interessados – a comunidade escolar.

Sendo assim, verificou-se que as práticas da escola, em certa medida, se aproximam dos conceitos de democracia e da gestão compartilhada dos recursos, contudo poderiam ser potencializadas se fossem vinculadas a um projeto de educomunicação que utilizasse as mídias como forma de fomentar e disseminar esses espaços e decisões.

Para responder ao **objetivo geral** da pesquisa que é identificar os fatores que influenciam o uso das mídias na prática dos professores da Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila e a aproximação dessas práticas com o campo da educomunicação, destacamos os principais pontos de análise.

Conforme abordamos ao longo deste texto, o Programa Escola de Tempo Integral da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo contribui para uma educação que leve em conta o universo juvenil, por meio de diferentes estratégias. O programa orienta a inserção das novas tecnologias e a criação de espaços em que se é possível trabalhar com diferentes linguagens, porém não considera a perspectiva da educomunicação em suas diretrizes. A gestão da escola e os seus professores são quem constroem essas modalidades, apontando as prioridades do processo educativo. Como vimos, a visão instrumental das mídias e das tecnologias predomina entre os atores da escola, e não está entre as prioridades compreender o universo midiático que permeia a vida em sociedade.

Desta forma, identificamos que os principais fatores que caracterizam o uso das mídias na prática docente são: o perfil e a formação dos professores, e a cultura escolar. A maioria das disciplinas que abordaram a comunicação e/ou mídias nos Guias de Aprendizagem está centrada nas áreas do currículo do Ensino Médio: Códigos e Linguagens (Português, Artes, Educação Física e Inglês) e Ciências Humanas (Filosofia e Sociologia). Pelos questionários e entrevistas, notamos que apenas os professores de Português, Filosofia e Artes possuem uma visão mais contextualizada em relação as mídias. Dos seis entrevistados, esses três são os mais novos (possuem 36, 37 e 38 anos) e também os mais “conectados” com as novas tecnologias. Utilizam jogos eletrônicos e as redes sociais (como *facebook* e *whatsapp* diariamente) tanto em sua vida pessoal como na escola, muitas vezes para se comunicar com os alunos. As experiências

formativas fora do ambiente escolar (como por exemplo: participar do Programa da *Microsoft* e trabalhar como voluntária em uma rádio) demonstram que esses professores têm o perfil de buscar novidades para o ensino e com isso se aproximar da linguagem do jovem.

Os demais professores entrevistados, das disciplinas de Matemática, Educação Física e a professora responsável pela Sala de Leitura, estão na faixa etária entre 47 a 51 anos e não possuem cursos complementares voltados à área da comunicação, apenas aqueles oferecidos pela secretaria de educação, como por exemplo, sobre novos softwares. Os três utilizam os recursos da tecnologia e estão conectados a internet e as redes sociais mas, pelas práticas reveladas, esse uso é muito mais como dinamizador do ensino, do que para a comunicação com os alunos.

Com relação à formação docente, um tema tão caro na nossa pesquisa, contamos com a contribuição de uma pesquisa¹⁰⁵ realizada entre os anos de 2006 a 2008, com professores (com idade até 30 anos) da rede pública estadual e municipal de São Paulo. Citelli (2010, p.23) aponta que “as práticas em sala de aula não parecem ter mudado substancialmente pelo fato de os jovens docentes estarem mais integrados aos circuitos da comunicação”. Vimos neste estudo que é a soma de fatores que pode transformar a prática pedagógica. Além da idade e do perfil dos professores, a sua formação conta muito nesse processo.

Em complemento a pesquisa dos jovens docentes, Citelli (2010) investigou trinta e quatro instituições de Ensino Superior no país, basicamente entre Faculdades de Educação e constatou poucas mudanças depois de anos realizando pesquisas nesta área, mesmo com este segmento etário que está ou deveria estar em contato com a cultura midiática. Outros estudos apresentados no Capítulo 1 dessa dissertação (BATISTA, 2012; METZKER, 2010) apontam para a mesma direção, revelando uma lacuna significativa na formação inicial de professores.

Como foi identificado nesta pesquisa, dos 15¹⁰⁶ professores que responderam ao questionário, apenas três¹⁰⁷ afirmaram ter tido alguma disciplina voltada à comunicação na sua graduação, porém nenhum lembrou sobre o que se tratava, evidenciando a pouca ou nenhuma atenção dos cursos em pautar a comunicação como um fenômeno emergente na sociedade contemporânea.

¹⁰⁵ Essa Pesquisa foi apresentada no Capítulo 1

¹⁰⁶ Das disciplinas de: Artes (2), Português (2), História, História e Geografia, Biologia e Química (2), Matemática (3), Física, Matemática e Física, Educação Física, Filosofia.

¹⁰⁷ Biologia, Artes e Português.

Em relação à formação continuada, verificamos a escassez de estudos na área de interface comunicação e educação, assim como foi evidenciado na própria escola pesquisada, em que os professores não tiveram oferta e nem acesso à cursos voltados à comunicação. Por isso, concluímos que a forma com que esses profissionais enxergam, convivem e trabalham com esse universo midiático se dá a partir do seu perfil, da sua história pessoal e profissional e dos seus interesses. Pois na escola, a orientação e a formação é basicamente instrumental, como apontaram os professores quando disseram que a única formação “nessa área” foi para operar a lousa digital. E nem nos espaços de reunião de professores esse tema é debatido, talvez por não significar para eles (nem para professores, nem para a gestão escolar) parte da função educativa. Neste sentido avaliamos que a cultura escolar é um fator que pode ou não contribuir para a inserção das mídias de uma forma sistemática e contextualizada. A medida em que a escola não oferece suporte, nem valoriza as ações de comunicação realizadas pelos professores, estes passam a buscar outros espaços de formação e de atuação, ou sentem-se desmotivados e deixam de realizar tais ações. Pelo histórico da escola, que encontramos no *blog*, verificamos que em anos anteriores aconteceram mais iniciativas de professores e alunos utilizando as linguagens de comunicação do que no ano de 2016. Como o clube de TV, denominado “Jornal Integral”, a rádio que segundo relatos acontecia desde 2012, e as eletivas de cinema e fotografia. Com isso, podemos concluir que ao longo dos anos, os projetos de comunicação foram perdendo a sua importância no ambiente escolar, seja pelos próprios professores ou pela gestão da escola.

Outro ponto a ser destacado é a divisão do currículo por disciplinas, tornando o conhecimento fragmentado, em tempos e horários, e dificultando a possibilidade de integrar outros conhecimentos, o das vivências, das histórias. A própria tradição de formar os docentes por disciplinas nos cursos de licenciatura, também reforçado nos concursos de acesso ao magistério, contribui para essa lógica escolar. A LDB (1996)¹⁰⁸ já previa no final da década de 90 a flexibilização dos tempos escolares, mas continua se priorizando aulas de 50 minutos, mesmo em uma escola de ensino integral, com jornada de nove horas diárias. Entendemos que esse tempo determinado das aulas serve como uma “amarra” para os professores, pois eles não podem desenvolver atividades que demandem mais ou menos tempo. Além disso, o conceito de

¹⁰⁸No artigo 23 da LDB (1996) consta: A educação básica poderá organizar -se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

educação integral, como abordamos no Capítulo 2, volta-se a formação integral dos indivíduos, que acontece com a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade que não é permitida por essa lógica de fragmentação dos tempos. E ainda, que a escola deve dialogar com outras instituições sociais que fazem parte da vida das pessoas, assim como as mídias, sejam elas os grandes meios de comunicação de massa ou os veículos comunitários. No entanto, apesar da escola trabalhar com um currículo diversificado, os tempos e os espaços continuam sendo restritos por muros e horários como uma escola de ensino regular. Fato que pode ser percebido, inclusive, na falta de disponibilidade (ou de prioridade) dos professores em acompanharem os clubes juvenis de rádio, de jornal e de fotografia.

Iniciamos este trabalho falando das manifestações protagonizadas por jovens que utilizaram as diferentes formas de comunicação para mobilização de atores e reivindicação de uma série de questões. Ao tratar sobre juventude também abordamos o quanto as novas tecnologias proporcionaram outras formas de expressão e reconhecimento dos jovens na sociedade. Ou seja, os jovens trazem, de uma forma ou de outra, a comunicação para o ambiente escolar e são críticos aos professores que não trabalham nessa perspectiva. Os clubes voltados as linguagens da comunicação foram criticados por eles por falta de envolvimento da escola. E a consequência disso é a busca dos estudantes por outras possibilidades e oportunidades educativas, que vem sendo recorrente nesta etapa do Ensino Médio. A escola não foi ocupada, nem passou por manifestação dos estudantes, mas o interesse e a necessidade dos alunos em fazerem outro tipo de comunicação está presente e se manifesta de diferentes formas, e os professores reconhecem isso, apesar de não saberem muitas vezes como lidar. Apesar das experiências evidenciadas, de professores que se aproximaram do campo da educomunicação pelos seus elementos e pelas áreas de intervenção, a análise apontou a ausência de debate e de reflexão sobre as mídias. Os docentes não desenvolvem um trabalho de leitura crítica dos meios, trazendo-os como objetos de análise para as salas de aula, para que assim pudesse qualificar a participação desses estudantes, como audiências ativas das mídias (GÓMEZ, 2014). Com isso, para alcançar um projeto de educomunicação que reverbere em toda a escola se faz necessário investir na formação continuada desses docentes, preferencialmente, incluindo um educador – profissional que aplica intencionalidade educativa ao uso dos processos, recursos e tecnologias da informação, valorizando a mediação participativa e democrática da comunicação - na escola ou na rede regional de ensino.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi de encontro ao que inicialmente pretendíamos pesquisar: o Programa Ensino Médio Inovador, uma política pública nacional que incluiu o campo da educomunicação nas duas diretrizes. A falta de reconhecimento do programa pela escola acabou nos fazendo mudar a rota da investigação. Por outro lado, a descoberta do Programa de Ensino Integral representou um passo importante da pesquisa, pois suas estratégias como os clubes juvenis e as disciplinas eletivas configuram espaços potenciais para desenvolver ações educacionais. Este Programa também orienta uma mudança de visão na educação, deixando de lado a postura tradicional e unidirecional, para se abrir a uma postura mais dialógica. Claro que, como falamos anteriormente, a cultura escolar tem um papel fundamental nessa “mudança” pois não podemos dizer que todas as escolas que aderiram ao Programa pensam desta forma, mas nessa escola pesquisada, com a influência de todos os seus atores, as práticas revelaram princípios da educação dialógica. Contudo, percebemos que a cultura escolar não propicia ações voltadas a educomunicação, ou seja, a reflexão e o debate sobre os sistemas complexos da cultura midiática que permeia a vida dos jovens. Experiências de professores que mais se aproximam da educomunicação são aquelas que trabalham com a produção e criatividade dos alunos, conforme identificamos dentro das áreas de intervenção: mediação tecnológica na educação e expressão comunicativa por meio das artes, nas áreas de Português e Artes. Nenhuma delas trouxe a mídia como objeto de análise. Na área de Filosofia percebemos a intenção do professor em levar o debate sobre as mídias, mas como ele mesmo relatou são casos pontuais, não programados.

As ações mapeadas nesta pesquisa demonstram que são iniciativas isoladas de professores, que não encontram apoio na escola, logo, não alcançam os alunos no sentido de ampliar o potencial comunicativo deles. As instâncias de participação que a escola possui pretendem fortalecer a comunicação entre os membros da comunidade escolar, mas, para efetivar esses espaços seria necessário que fosse consolidado meios de comunicação, como por exemplo: a rádio, o jornal e o *blog* da escola, que permitissem que as decisões tomadas por essas instâncias reverberassem de fato na escola.

A formação dos docentes, tanto inicial quanto continuada, também merece destaque. Os professores não se sentem seguros para abordar as questões da mídia numa perspectiva mais crítica, da leitura e da produção, do consumo e do acesso aos meios de comunicação. As pesquisas revelam que as Universidades não consideram este conteúdo importante para os

currículos obrigatórios. E a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, assim como as diretorias regionais de ensino, também não trazem este tema para debate, reflexão e ação do corpo docente e da gestão escolar. Com isso, as práticas que se aproximam da educomunicação acabam sendo dos professores que buscaram outras formas de aprender e de ensinar fora da escola ou da Universidade em que se formaram.

O Ensino Médio enfrenta uma série de desafios e a inserção das mídias na educação é mais um deles, por isso a importância da pesquisa, da sistematização e da divulgação dos resultados na escola e na rede estadual, permitindo que os professores conheçam outras possibilidades de atuação. Os desafios desta etapa do ensino são estruturais e possuem origem histórica por conta de um grande período de segregação entre os pobres e ricos. E também pela descontinuidade das ações governamentais, como por exemplo, a atual reforma do Ensino Médio e as mudanças do Programa Ensino Médio Inovador, sem uma avaliação que apontasse para essas medidas e considerasse os avanços recentes como as Diretrizes Curriculares, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação. As políticas de juventude também pouco avançaram desde a aprovação do Estatuto da Juventude (2013) e continuam promovendo ações fragmentadas, ou seja, os jovens na concepção da diversidade e da complexidade não são considerados “nessa escola” de ensino médio. Os professores não podem atender as demandas dos seus jovens alunos, os questionamentos que permeiam esta etapa da vida, pois precisam responder ao currículo, que também não dialoga com a realidade local. O currículo organizado por disciplinas, materializado em apostilas e a pressão das avaliações representa, muitas vezes, um impeditivo para os professores trazerem outros saberes para a sala de aula.

Por isso afirmamos que a estratégia dos clubes juvenis é uma oportunidade rica para esse encontro de saberes entre professores e alunos, mas se os professores não valorizam esse espaço como um espaço de mediação, como aconteceu com os clubes de jornal, rádio e fotografia, os alunos acabam também não reconhecendo essa importância. Sabemos que esse desafio não pode ser enfrentado apenas pelos professores. É necessário que haja a cooperação entre as esferas federal, estadual e municipal, para que não se sobreponham políticas e diretrizes na educação e para que as escolas possam enfrentar os desafios na ordem da formação continuada dos profissionais da educação e das novas demandas da aprendizagem.

A educação integral, conceito do qual educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro inauguraram na política pública e foram até hoje referências para o Ministério da Educação, foi pensado não como ampliação do tempo escolar mas como a formação integral do ser humano. Isso inclui pensar a sociedade e seus processos produtivos, a experiência dos alunos fora da escola, com as diversas organizações que fazem parte da vida e da comunidade em que vivem, e assim se coloca a importância de trazer o debate sobre os meios de comunicação, suas formas de produção, mercantilização, publicidade, etc. Por isso, não basta apenas falar em protagonismo juvenil, tão pouco oferecer espaços para que os jovens produzam (sozinhos) meios de comunicação para expressarem suas ideias, é preciso ir além e fomentar este debate trazendo os meios, sejam eles de massa ou comunitários, como objeto de análise nas práticas pedagógicas.

Para finalizar, compreendemos que a educomunicação não é o único caminho para que os jovens se aproximem da escola, aprendam e sintam prazer em frequentá-la, há uma série de questões complexas que envolvem este cenário, como a violência, a pobreza, a alfabetização tardia que faz com que os alunos cheguem ao Ensino Médio sem os conhecimentos necessários, entre tantas outras. No entanto, destacamos a importância da educomunicação sob dois pontos: primeiro é que se faz cada vez mais necessário compreender os processos da comunicação para o desenvolvimento do indivíduo e a sua capacidade de consumir e interagir criticamente com os meios, com os recursos da publicidade e do jornalismo. Segundo, é que aprender a produzir coletivamente faz com que as pessoas entendam os princípios do respeito ao outro e à diferença, da democracia e do direito à comunicação, como evidenciamos nas manifestações protagonizadas pelos jovens, em que eles fizeram uso das diferentes mídias para expressar suas ideias e reivindicações. Desta forma, a educomunicação se aliada a outras estratégias e diretrizes que visem superar os desafios estruturais da educação brasileira, pode oferecer um novo sentido cultural da escola para os nossos jovens.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Patrícia Horta. **Educom.rádio: uma política pública em educomunicação**. São Paulo:USP, 2007. 207f. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In MOLL, Jacqueline (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 34-45.

_____. **Repensar o Ensino Médio: Por quê?**. In: Dayrell, Juarez. Carrano, Paulo. Maia, Carla Linhares (organizadores). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a, p. 53-73.

_____. **Os jovens, seu direito a se saber e o currículo**. In: Dayrell, Juarez. Carrano, Paulo. Maia, Carla Linhares (organizadores). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b, p. 157-203.

_____. **O direito ao tempo de escola**. In. Seminário “Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate”. Fundação Carlos Chagas, 1987.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Meios de Comunicação na Escola**. In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo: CCA/ECA/USP, n. 25, set-dez 2002, p. 7-15.

BARROS, Antônio e DUARTE, Jorge (orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

BATISTA, Simone Rodrigues. **Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas**. São Paulo: USP, 2012. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BOMENY, Helena. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. FGV, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Seção O Brasil de JK. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>> Acesso em: 13 de janeiro de 2016.

BONAFÉ, Jaume Martínez. **Na escola, o futuro já não é o passado, ou é. Novos currículos, novos materiais**. In JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (org). Pensando no Futuro da Educação: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 102-113

BONIN, Jiani Adriana. **Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação**. In: MALDONADO, Alberto Efendy *et al.* Metodologias da Pesquisa em Comunicação: olhares, trilhas e processos. 2.^a ed. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 19-42.

CITELLI, Adilson. **Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens professores**. Comunicação & Educação, São Paulo: CCA/ECA/USP/Paulinas, ano XV, n. 1, jan./abr. 2010, p. 15-26.

_____. **Comunicação e educação: implicações contemporâneas.** In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo: CCA/ECA/USP/Paulinas ano XV, n.º 2, maio-ago 2010, p. 13-27

_____. **Comunicação e Educação. A linguagem em movimento.** 3 ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

_____ (coord). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, radio, jogos, informática.** São Paulo: Cortez, 2000, p. 17-38.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicador é preciso!** In: SOARES, Ismar de Oliveira (coord). Caminhos da Educomunicação. São Paulo: Editora Salesiana, 2001. p. 47-52.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 137-161.

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** In: Educação & Sociedade, Campinas, São Paulo: CEDES, vol. 28, n. 100, outubro 2007, p. 1105-1128. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em 23 de janeiro de 2017.

_____; CARRANO, Paulo. **Juventude e Ensino Médio, quem é este aluno que chega à escola.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133.

DIÓGENES, Glória. **Juventudes, Violência e Políticas Públicas no Brasil: tensões entre o instituído e o instituinte.** In: Sinais Sociais, Rio de Janeiro: Sesc, vol.6, n. 18, jan-abr 2012, p. 102-127. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/9f631c0f-6ea3-47d3-94db-ee5ec2a5e2ad/18.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=9f631c0f-6ea3-47d3-94db-ee5ec2a5e2ad>. Acesso em 23 /01/2017.

FERREIRA, Fernanda Pereira. **Comunicação do Oprimido: contribuições da práxis de Paulo Freire e da Leitura Crítica ao campo da comunicação.** Anais eletrônicos, Lusocom, Lisboa.8.º Lusocom: Comunicação, Espaço Global e Lusófonos, abril de 2009. Disponível em: <http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/167/143> Acesso em 25 /01/ 2017

FREINET. Célestin. **O Jornal Escolar.** Lisboa: Editora Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1974.

_____. **Extensão ou Comunicação.** Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1975.

_____. **Educação como prática de liberdade.** 6. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 34-41.

_____. **Educação e Mudança.** 8. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983. Coleção Educação e Mudança, vol. 1.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Janaina Peixoto de; JUNIOR, José Carlos Ferrai. **Importância da sistematização dos conceitos educomunicação, TIC's e mídia na organização curricular.** In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir; XAVIER, Jurema Brasil (orgs). Educomunicação e Alfabetização Midiática: conceitos, práticas e interlocuções. São Paulo: Abpeducom, 2016, p. 50-70.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola. 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 10 ed, São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Escola sem Partido, uma escola a favor da cultura da indiferença.** Carta Educação, set 2016. Seção Artigo. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/escola-sem-partido-uma-escola-a-favor-da-cultura-da-indiferenca/>> Acesso em: 16/09/16.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas.** In: Revista Comunicação e Educação, São Paulo: Moderna/CCA-ECA-USP, n.10, set-dez 1997, p. 57- 68.

_____. **Educação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania.** São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção Educomunicação.

KAPLÚN, Mario. **Processos Educativos e Canais de Comunicação.** In: Revista Comunicação e Educação, São Paulo: CCA/ECA/USP, n. 14, jan-abr 1999, p. 68-75

KRAN, Riva Blanche. **Educomunicação – Tensões e aproximações nos discursos e práticas de professores e alunos.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010. 134 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Comunicação da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás, 2010

KRAWCZYK, Nora. **Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p.75-98.

KUENZER, Acacia Zeneida. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida?** In: Educação & Sociedade, Campinas, São Paulo: CEDES, vol. 31, n. 112, jul-set 2010, p. 851-873. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>. Acesso em 02 /01/ 2017.

LEITE, Marcelo Henrique; SOUSA, Mauro Wilton; GIOEILLI, Rafael Pompéia. **Mediações sociais e práticas escolares.** In: Novos Olhares, n.º 12, 2.º semestre de 2003, p.20-33

LIMA, Grácia Lopes. **Educação pelos meios de comunicação ou produção coletiva de comunicação, na perspectiva da educomunicação.** 1.ed. São Paulo: Instituto Gens de Educação e Cultura, 2009.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em Comunicação**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na Educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

_____. **Ofício de cartógrafo. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

METZKER, Gabriela Felipe Rodrigues. **Educomunicação: o novo campo e suas áreas de intervenção social**. Anais eletrônicos, Intercom, São Paulo. XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, maio de 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2008/resumos/R9-0208-1.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2017.

_____. **A Formação do professor na Universidade para a Inter-relação Comunicação/Educação**. São Paulo: USP, 2010. 203 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/c4jM2S> Acesso: 07/03/2017.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/cGpgm9>. Acesso em: 07/03/2017.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/dI1ZSS> Acesso em: 07/03/2017.

_____. **Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/mGPXsZ> Acesso em: 25/11/2016.

_____. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio Projeto Escola Jovem**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <https://goo.gl/IpxyWu> Acesso em: 24/01/2017.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. **Prefácio**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 7-9.

MORAN, José Manuel. **Leitura dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Editora Pancast, 1993.

NASCIMENTO, Robéria Nadia Araujo. **Da educação como prática da liberdade à inteligência da complexidade: diálogo de saberes entre Freire e Morin**. Biblioteca *on line* de ciências da comunicação. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/nascimento-roberia-educacao-como-pratica-da-liberdade.pdf>. Acesso em: 19/10/2016.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. Guia Escola Cidadã; v.12

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Observação participante e pesquisa-ação**. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2015, p. 125-144.

PRETTO, Nelson de Luca; TOSTA, Sandra Pereira. (orgs.). **Do MEB à WEB: o rádio na Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e Políticas Públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação**. São Paulo: USP, 2013. 368 f. Dissertação de Mestrado – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROCHA, Rose de Melo; BORELLI, Silvia Helena Simões. **Juventudes, mídiatizações e nomadismos: a cidade como arena**. In: Comunicação, Mídia e Consumo. São Paulo: vol. 5, n.º 13, jul. 2008, p.27-40.

SANTOS, Marcos Pereira dos; CASTRO, Célia Beatriz de. **As relações entre escola e cultura sob o olhar da Sociologia da Educação: uma abordagem sistêmica**. In: Imagens da Educação (on line), vol. 2, n. 3, 2012, p. 69-78. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/18274/9906>. Acesso em: 15/01/2017.

SCHMITZ, Daniela Maria. **Consumo, sentidos, usos e apropriações nas pesquisas de recepção: nem tão sinônimos, nem tão distantes**. In: Intexto, Porto Alegre: UFRG, n.º 34, set-dez 2015, p. 255 a 275. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/58546>. Acesso em: 11/01/2017

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/GQNQ2y>. Acesso em 25/10/2016

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. **Muito Além do Jardim Botânico**. São Paulo: Summus, 1985, v. 6.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. In Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, 2006, p. 201-216. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em: 15/01/2017.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2. Ed. Portugal: Moraes Editores, 1981.

SOARES. Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações**. In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo: CCA/ECA/USP/Editora Segmento ano VII, n.º 19, set-dez 1997, p. 12 a 24.

_____. **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil dos seus profissionais**. In: Contato, Brasília, ano1, n. 2, jan-mar 1999, p. 20-73

_____. (coord.). **Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma no ensino médio.** São Paulo: Paulinas, 2011.

SOBREIRO, Marco Aurélio. **Jornal Escolar: criatividade na sala de aula.** São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2006. Dissertação de Mestrado.

SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Recepção midiática e espaço público: novos olhares.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SOUSA, Mauro Wilton de. **O lugar social da comunicação mediática.** In: SOARES, Ismar de Oliveira (coord). Caminhos da Educomunicação. São Paulo: Editora Salesiana, 2001. p. 21-34.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e Políticas Públicas no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, set-dez 2003, p. 16-39.

TEDESCO, Juan Carlos. **Escola e sociedade no século XXII.** In: JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (org). Pensando no Futuro da Educação: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 25-37.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

VIANA, Claudemir Edson. **O Processo Educomunicacional: a mídia na escola.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000. 205 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VIANA, Iêda; CORTELAZZO, Iolanda B. de Camargo. **Cultura escola: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar.** In: Revista Tuiuti: Ciência e Cultura (on line), Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, n.º 41, jan-jun 2009, p. 43-60. Disponível em: http://utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_41_FACHLA/pdf%C2%B4s/tcc_41_art3.pdf. Acesso em: 24/01/2017.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. **Educação para a Mídia: Propostas Europeias e realidade Brasileira.** In: Educação & Sociedade, Campinas, São Paulo: CEDES, vol. 30, n. 109, set-dez 2009, p. 1103-1122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a09.pdf>. Acesso em: 25/01/2017.

7.1 LEIS E DECRETOS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 julho 1990, p. 13.563.

BRASIL. Decreto-lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez 1996, p. 27833.

BRASIL. Decreto n.º 2208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abril 1997, p. 7760.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de julho 2004, p. 18.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov de 2009, p. 8.

BRASIL. Decreto-lei n.º 12.061, de 27 de outubro de 2009. **Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 out 2009, p. 1.

BRASIL. Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador,** com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 out 2009. Seção 1, p. 52.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. **Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 julho 2010, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 31 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 jan 2012. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Portaria 1.140, de 22 de novembro de 2013. **Institui o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov 2013. Seção 1, p. 24. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2016

BRASIL. Decreto-lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 agosto 2013, p. 1.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 193, de 2016 (do Senado Federal). **Inclui entre as diretrizes e bases da educação o "Programa Escola sem Partido".** Diário do Senado Federal n.º 59, Poder Legislativo, Brasília, DF, 4 maio 2016, p. 179. Disponível em: <https://goo.gl/nSwMZZ> Acesso em: 20/09/16.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p.1.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.191, de 28 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais** e altera a Lei Complementar n.º 1.164, de 2012 e dá providências correlatas. Legislação do Estado de São Paulo, São Paulo, 29 dez 2012. Disponível em: <https://goo.gl/YjMwzg>. Acesso em: 07/03/2017.

8. APÊNDICES

8.1. MODELO DE QUESTIONÁRIO

Questionário – professores

- 1) Nome completo _____
- 2) Data de nascimento: ____/____/____
- 3) Sexo () Masculino () Feminino
- 4) Cidade em que reside: _____
- 5) Modalidade (s)/ano (s) em que leciona:

Ensino Médio			EJA (Educação de jovens e adultos)	Ensino Superior
1º	2º	3º	()	()
()	()	()		

- 6) Há quanto tempo leciona nesta escola: _____
- 7) Qual é a disciplina que você leciona na escola?

- 8) Há quanto tempo atua como professor: _____
- 9) Você já trabalhou em outra área? Sim () Não ()
Se sim, qual? _____
- 10) Qual é a sua formação (graduação, pós graduação e em quais áreas)?

- 11) Qual (is) a (s) Universidade (s) que você cursou?

- 12) Em seu curso de graduação ou licenciatura houve alguma disciplina voltada ao estudo da Comunicação na Educação?
Sim () Não ()
Se sim, você lembra o nome da disciplina ou o principal aspecto abordado? (tecnologia, educomunicação, gestão da informação, Educação para a mídia, etc)

- 13) Você já fez algum curso na área de comunicação? Sim () Não ()
Se sim qual? _____

Redes sociais								
---------------	--	--	--	--	--	--	--	--

18) Indique os locais onde você costuma acessar a internet. Neste item todas as linhas devem ter 1 campo assinalado.

Local	Diariamente	Semanalmente	Raramente / nunca
01. Em casa	()	()	()
02. Escola	()	()	()
03. Lan House	()	()	()
04. Celular	()	()	()

19) Você utiliza redes sociais? Sim () Não (). Se sim, cite quais.

20) Você participa de algum projeto de comunicação na escola? Sim () Não ()
Se sim, qual e como funciona? (é realizado com os alunos? / que recursos são utilizados/ está relacionado com a sua disciplina?)

21) Em suas aulas você costuma usar quais dos seguintes recursos e/ou materiais:

	Nunca	Toda aula	Duas a três vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Outra periodicidade Qual?
Gibis/histórias em quadrinhos						
Músicas						
Lousa						
Programas de TV, telenovelas,						

desenhos, comerciais						
Computadores, softwares, internet						
Revistas e/ou jornais						
Livros paradidaticos						
DVD/Filmes						

22) Por que você utiliza esses recursos e/ou materiais em aula?

23) Nas suas aulas você tem por hábito sondar o que os alunos acessam e/ou assistem nos meios de comunicação (internet, televisão, jornais, etc)?

() sim () não () às vezes

24) Se a resposta for sim ou às vezes, você discute os temas trazidos por eles?

25) Você se sente preparado para o trabalho com mídias, tais como TV e computador? Explique sua resposta.

26) Você poderia deixar seu e-mail para contato a fim de aprofundar a pesquisa?

8.1. ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro de entrevista com os professores:

1. Fale um pouco sobre o (s) projeto (s) de comunicação que você participa.
2. Você teve alguma formação para este trabalho?
3. Além de usar recursos tecnológicos na aula, quais outros meios (jornais, vídeos/programas de TV, sites, revistas, etc) você já utilizou e porquê?
4. Você considera que uso de mídias contribui para o aprendizado dos alunos? Porque?
 - 4.1. Poderia dar exemplos desse uso em sala de aula?
 - 4.2. Você notou alguma mudança nos alunos depois que passou a trabalhar com mídia na escola? Se sim, qual (is)?
5. Você já ouviu falar em educomunicação? Ou conhece projetos de mídia-educação?
6. Quais são as suas influencias para inserir a (s) mídia (s) no processo pedagógico?
7. De que maneira você acha que a mídia influencia a vida dos alunos?
 - 7.1. Você se sente preparado para este debate? Se sim, como? Se não, você já questionou a escola sobre como abordar isso?
8. Você conhece os programas que a escola está inscrita? Se sim, o que eles contribuíram para a sua prática?
9. Quais são os canais de participação dos alunos na escola? Como você vê a política da escola no sentido do diálogo com os alunos?
10. Que características/ peculiaridades da escola interferem neste projeto?