

alfabetização informacional

Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções

mídia-educação

alfabetização midiática

estudos culturais

educomunicação

currículo escolar

organização

Ismar de Oliveira Soares

Claudemir Viana

Jurema Brasil Xavier

Educomunicação e Alfabetização Midiática:

conceitos, práticas e
interlocuções

organização

Ismar de Oliveira Soares

Claudemir Viana

Jurema Brasil Xavier

ABPEducom
São Paulo – SP

Coordenação editorial: Ismar de Oliveira Soares

Conselho editorial: Antônia Alves Pereira
Maria Salete Prado Soares
Carmen Lúcia Melges Elias Gattás
Marciel A. Consani
Claudemir Edson Viana
Paola Diniz Prandini
Daniele Próspero
Richard Romancini
Débora Menezes
Rosane Rosa
Filomena Maria Avelina Bomfim
Rose Mara Pinheiro
Ismar de Oliveira Soares
Sátira Machado
Jurema Brasil Xavier
Vania Beatriz Vasconcelos de Oliveira
Maria Célia Giudicissi Rehder
Wagner da Silveira Bezerra

Capa: Maurício Lavarda do Nascimento

Projeto Gráfico e Diagramação: Andrei R. Lopes; Raquel Scremin

© **Todos os direitos reservados.** A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei 9.610/98).

E37 Educomunicação e alfabetização midiática [recurso eletrônico] : conceitos, práticas e interlocuções / organização Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Viana, Jurema Brasil Xavier. – São Paulo, SP : ABPEducon, 2016.
1 e-book

ISBN 978-85-68365-04-5

1. Educomunicação 2. Sociologia da comunicação 3. Mídia 4. Educação 5. Alfabetização midiática I. Soares, Ismar de Oliveira II. Viana, Claudemir III. Xavier, Jurema Brasil IV. Encontro Brasileiro de Educomunicação (6. : 2015 : Porto Alegre, RS) V. Educom Sul (3. : 2015 : Porto Alegre, RS)

CDU: 316.774:37

Sumário

8 Prefácio
Um Roteiro de Leitura
Ismar de Oliveira Soares

21 Educação Midiática na América Latina: articulações e formações de redes
Claudia Lago

PARTE I ATUALIZANDO CONCEITOS E PRÁTICAS

25 Os Estudos Culturais como referência para os programas de mídia e educação.
Maria Isabel Orofino

35 A Educomunicação e a Base Nacional Comum Curricular: caminhos para a alfabetização midiática e informacional.
Ismar de Oliveira Soares

50 Importância da sistematização dos conceitos educomunicação, TIC's e mídia na organização curricular.
Janaína Peixoto de Freitas e José Carlos Ferrai Júnior

PARTE II A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM DIÁLOGO COM O CURRÍCULO ESCOLAR

71 A produção de mídia na escola: espaços de colaboração.
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa

83 Educação para Mídia: Uma experiência piloto na Universidade Federal do Espírito Santo.
Edgard Rebouças, Esther Ramos Radaeli, Franciani Bernardes Frizera e Máira Mendonça Cabral

91 As competências em TIC de professores atuantes no ensino fundamental II em escolas públicas de Florianópolis.
Ademilde Silveira Sartori, Eduardo Mendes Silva, Elias Said Hung e Patrícia Justo Moreira

Sumário

- 108 A mediação do consumo midiático no universo escolar: estudo de caso do Projeto Gente, da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.
Wagner da Silveira Bezerra
- 121 Práticas educomunicativas previstas no material de apoio do sistema salesiano de educação.
Antônia Pereira Alves

PARTE III A EDUCOMUNICAÇÃO EM INTERLOCUÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Projetos educomunicativos decorrentes da agenda federal

- 129 **Projeto um Computador por Aluno – ProUCA**
Possibilidades e impasses de práticas educomunicativas do programa Um Computador por Aluno – ProUCA
Luciana Velloso
- 148 **Programa Mais Educação - PME**
O lugar da Educomunicação no Programa Mais Educação: em estudo nas escolas municipais de Santa Maria, RS
Maurício Lavarda do Nascimento e Rosane Rosa
- 166 **Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI**
O programa Ensino Médio Inovador, na perspectiva da Educomunicação: estudo de caso da E. E. de E. Básica Eduardo Lopes da Rosa, Vila Nova Sul, RS.
Luciane da Silveira Brum e Rosane Rosa
- 194 Ensino Médio Inovador, como política pública: desafios de integração curricular e educomunicação.
Lissandra Boessio

Sumário

Projetos educucomunicativo decorrente da agenda estadual

- 212 Educomunicação e a Alfabetização Midiática e Informacional - AMI: temporalidades, conceitos e práticas.
Edgard Cesar Melech

Projetos educucomunicativos decorrentes da agenda municipal

- 230 Nas Ondas do Rádio – uma década de educucomunicação da rede municipal de ensino de São Paulo.
Carlos Alberto Mendes de Lima

- 240 Projeto Além Rede no município de Porto Alegre, RS.
Jesualdo Freitas de Freitas

- 249 Educomunicação e políticas públicas: estudo comparativo de educação midiática nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.
Elisangela Rodrigue da Costa

PARTE IV

A EDUCOMUNICAÇÃO EM INTERLOCUÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Práticas Educomunicativas

- 274 Práticas educucomunicativas na transformação do jovem receptor.
Daniela Possato Majori

- 284 Educomunicação e discursos: a fala do adulto noticiada pelo jovem.
Bruno de Oliveira Ferreira

- 295 Prática pedagógica educucomunicativas na educação infantil e nos anos iniciais: construindo, comunicando e aprendendo com a animação.
Ademilde Silveira Sartori, Kamila Regina de Souza, Raquel Regina S. V. Schöringer

Sumário

305 Nossos novos mundos, o cinema documentário como instrumento de diálogo entre educandos e educadores
Saulo de Souza Silva

321 O facebook da rádio CB como midiaticizador de práticas educacionais comunicativas.
Angélica Pereira, Luana Iensen, Maicon Elias Kroth

Mídia - Educação

339 Mídia-educação, inclusão digital e comunicação comunitária: espaços de interconexão.
Mônica Pegurer Caprino

358 Educação musical interativa como recurso interdisciplinar educacional em rede.
Jair dos Santos Gonçalves

Prefácio

UM ROTEIRO DE LEITURA

**EDUCOMUNICAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO
MIDIÁTICA: CONCEITOS, PRÁTICAS E
INTERLOCUÇÕES**

Ismar de Oliveira Soares
Presidente da ABPEducom

O ano de 2016 fica marcado, na agenda dos promotores e pesquisadores da educação midiática, em todo o mundo, pela realização, no espaço da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, do **V Global Media and Information Literacy Week** (ou simplesmente **Global MIL Week**), uma iniciativa da UNESCO, objetivando ampliar o debate internacional sobre a necessidade dos Estados membros da ONU de promoverem políticas voltadas para a educação midiática e informacional em todos os seus âmbitos educacionais.

Neste mesmo ano de 2016, a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM) escolheu como objeto central de seu congresso anual, ocorrido igualmente no espaço da ECA/USP, o tema: **Comunicação e Educação, Caminhos Integrados**.

É no contexto destas efemérides, e na identificação dos caminhos de integração desses dois campos, que a ABPEducom lança quatro volumes de sua coleção de e-books, reunindo trabalhos apresentados no **VI Encontro Brasileiro de Educomunicação**, ocorrido em Porto Alegre, no espaço da PUC-RS, de 10 a 12 de junho de 2015, a saber:

- » Educomunicação e diversidade: tecendo saberes;
- » Educomunicação e diversidade: múltiplas abordagens;
- » Educomunicação e diversidade: integrando práticas;
- » Educomunicação e Alfabetização Midiática: conceitos, práticas e interlocuções

O presente volume, o quarto na relação supramencionada, dedica seus 24 artigos especificamente aos saberes e às práticas inerentes ao tema da alfabetização midiática. Numa perspectiva multidisciplinar, os leitores aqui encontrarão experiências alimentadas tanto pelos referenciais da mídia-educação (de origem europeia, sistematizada pela UNESCO na década de 1980, e que têm suas bases históricas no campo da Educação) quanto pelo paradigma da Educomunicação (que emerge dos movimentos sociais da América Latina, na confluência entre a comunicação alternativa e a educação popular freiriana, a partir dos anos de 1960 e 1970).

O encontro destas correntes se dá em práticas onde os beneficiários são crianças e adolescentes, em seus desejos e direitos a participar de processos formativos que os introduzam no mundo da comunicação, tanto na escola quanto na comunidade onde vivem.

Especificidade do presente volume

O e-book *Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções* conta, inicialmente, com uma síntese da mesa redonda *Educação Midiática na América Latina: articulações e formações de redes*, elaborada por Cláudia Lago, trazendo, na sequência, quatro conjuntos de papers, reunidos por proximidades temáticas, a saber:

- » Parte I: Atualizando conceitos e práticas;
- » Parte II: A educação midiática em diálogo com o currículo escolar;
- » Parte III: A Educomunicação em diálogo com as políticas públicas;
- » Parte IV: Experiências de educação midiática em práticas educacionais e mídia-educativas.

1. ATUALIZANDO CONCEITOS E PRÁTICAS

Incluímos, na primeira parte do livro, três autores que falam da construção de conceitos e de articulações programáticas concernentes com tema central do evento. Um dos artigos (de Janaina Peixoto de Freitas) corresponde a um trabalho defendido no VI Educom, enquanto os outros dois (de Maria Isabel Orofino e Ismar de Oliveira Soares) foram trazidos ao volume com o intuito de facilitar ao leitor o entendimento dos fundamentos e dos contextos que envolvem a reflexão sobre a educação midiática no presente momento. Vejamos:

Maria Isabel Orofino (Os estudos culturais como referência para os programas de mídia e educação) oferece uma contribuição para o entendimento da natureza da educação midiática, na perspectiva dos denominados Estudos Culturais ingleses. Para tanto, a autora parte de Raymond Williams para refletir, na sequência, sobre as contribuições que esta corrente de pensamento empresta aos programas de mídia-educação, especialmente quando aproximados às reflexões de Paulo Freire, no campo da educação.

Ismar de Oliveira Soares (A Educomunicação e a Base Nacional Comum Curricular: Caminhos para uma alfabetização midiática e informacional integrada ao currículo) atualiza as informações sobre a proposta do MEC relacionada a BNCC, revisada em 2016 a partir de 12 milhões de críticas e sugestões provenientes de cidadãos interessados no tema. O texto conclui que esta segunda versão traz questões fundamentais para um programa de educação midiática, especialmente no que diz respeito às missões conferidas às áreas de Linguagem e de Artes, ao longo de todo o ensino básico. O que faltou ao projeto do MEC foi explicitar a natureza educ comunicativa do fenômeno da alfabetização midiática e informacional como objeto específico de aprendizagem e de formação cidadã, garantindo espaço regular no currículo para ações colaborativas, envolvendo tanto docentes como estudantes, numa abordagem transdisciplinar, à luz da mais recente literatura sobre a temática.

Janaina Peixoto de Freitas | José Carlos Ferrari Júnior (Importância da sistematização dos conceitos Educomunicação, TIC´s e Mídia na organização curricular escolar) fala sobre a urgência de se trazer, para o âmbito dos educadores, o pensamento de autores relacionados às diferentes correntes de pensamento que sustentam as áreas de intervenção denominadas como Comunicação/Educação, Mídia-Educação ou Educomunicação.

2. A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM DIÁLOGO COM O CURRÍCULO ESCOLAR

O e-book não discute simplesmente a necessidade de se empreender, no futuro, programas de educação midiática nos sistemas de ensino formal. Ao contrário, toma a prática educ comunicativa como uma alternativa vigente, envolvendo gestores e educadores, em diferentes espaços do país (em escolas públicas, em cidades como São Paulo, SP; Vitória, ES; Florianópolis, SC, e Rio de Janeiro, RJ; assim como em escolas privadas, aqui representadas pelas propostas de educação midiática de uma rede privada de educação com presença em todo o país).

O conjunto dos artigos permitirá ao leitor deparar-se com situações diferenciadas de práticas de educação midiática tendo como referências distintas bases conceituais e metodológicas, articulando professores e estudantes do ensino básico em suas relações com a comunicação e suas tecnologias. Vamos aos artigos:

Regina Célia Fortuna Broti Gavassa (A produção de mídia na escola: espaços de colaboração) discute a construção de espaços colaborativos de aprendizagem. Para tanto, analisa o uso de mídia numa escola de ensino fundamental do município de São Paulo, partindo do princípio de que a convergência midiática não acontece por meio de aparelhos e, sim, pela interação entre pessoas, que aprendem por novas maneiras, por novos caminhos e de forma contínua, como autores de seu próprio conhecimento. Trata-se do conhecimento abalizado de quem vem acompanhando o esforço de uma rede pública de ensino em manter-se vigilante quanto à contribuição da educomunicação para a melhoria das políticas públicas.

Edgard Rebouças | Franciani Bernardes Frizera | Esther Ramos Radaeli | Máira Mendonça Cabral (Educação para Mídia: Uma experiência piloto na UFES) trazem a experiência de um projeto de extensão em escola pública de Vitória, ES, visando estimular a reflexão crítica dos estudantes diante dos meios de comunicação. As oficinas planejadas trataram de subtemas como Jornalismo, Publicidade, Telenovela e Produção Audiovisual. A metodologia levou os estudantes a pensarem os meios de comunicação a partir de suas próprias vivências. O resultado da primeira oficina reafirmou a necessidade de criação de políticas públicas que insiram a educação para mídia nos currículos escolares.

Patrícia Justo Moreira (As competências em TIC de professores atuantes no ensino fundamental II em escolas públicas de Florianópolis) apresenta o cenário atual de uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), analisando o perfil dos professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental, em escolas públicas na cidade de Florianópolis, SC. O artigo traz, ao final, considerações a respeito da relevância da educomunicação no debate sobre o uso das TIC para a promoção das aprendizagens significativas.

Wagner da Silveira Bezerra | Alexandre Farbiarz (A mediação do consumo midiático no universo escolar: estudo de caso do Projeto Gente, da Prefeitura do Rio de Janeiro), tendo como sustentação autores latino-americanos que discutem os estudos culturais, a mídia-educação e a educomunicação, debruça-se sobre a experiência desenvolvida pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro em escolas públicas em torno do uso das tecnologias da informação. O artigo aborda o consumo de mídia e a adaptabilidade de educandos e educadores (7º ao 9º ano do Ensino Fundamental) frente à reconfiguração tecnológica que ocorre com a presença das TIC utilizadas enquanto ferramenta pedagógica no ambiente de ensino-aprendizagem do Projeto Gente. A análise lança mão da teoria do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC.

Antônia Pereira Alves (Práticas educacionais previstas no material de apoio do sistema salesiano de educação) analisa como a Rede Salesiana de Escolas (RSE) leva em conta as dimensões lúdica, didática e educacional no material didático oferecido às suas escolas. Na disciplina de Língua Portuguesa, os alunos se apropriam de técnicas para produzir revistas, jornais, história em quadrinhos, vídeos, teatro, dentre outros produtos midiáticos. Esse sistema de ensino tem em seu DNA o princípio da amorevolezza que permite aproximação com o conceito de educomunicação por valorizar a dimensão das relações humanas. Outra aproximação é em relação ao desenvolvimento do protagonismo juvenil na prática educativa.

3. A EDUCOMUNICAÇÃO EM INTERLOCUÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Reunimos, nesta terceira parte do e-Book, os trabalhos que tratam de práticas de educação midiática decorrentes de políticas públicas que instituíram a educomunicação e/ou a mídia-educação como âmbitos de atuação de suas unidades escolares.

Os textos estão reunidos em três subáreas: Projetos decorrentes da agenda federal (Programa um computador por aluno, Programa Mais Educação, Programa Ensino Médio Inovador); Projetos decorrentes de agenda estadual (Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE- Paraná) e Projetos decorrentes de agendas

municipais (São Paulo, SP e Porto Alegre, RS), ao que se soma a apresentação de um projeto de doutorado que tem como objeto o estudo comparativo de educação midiática nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

3.1 Projetos educacionais decorrentes da agenda federal

3.1.1 No Projeto Um Computador por Aluno - ProUCA

Luciana Velloso (Possibilidades e impasses de práticas educacionais do programa Um Computador por Aluno - ProUCA) discute, em seu artigo, os resultados da pesquisa realizada em uma escola municipal do Rio de Janeiro, objetivando observar a recepção do projeto do Governo Federal que trouxe uma proposta de que os netbooks fossem incorporados às práticas pedagógicas. A autora observa as dificuldades e as estratégias desenvolvidas para se utilizar estes equipamentos e os problemas relacionados à produção de um currículo escolar que atenda à política defendida pelas instâncias governamentais. Conclui que, neste movimento, docentes e discentes foram aprendendo a tornarem-se não meramente consumidores de conteúdo divulgado em plataformas digitais, mas também produtores e protagonistas de conhecimentos que lhes faziam sentido dentro de seu contexto.

3.1.2 No Programa Mais Educação - PME

Maurício Lavarda do Nascimento | Rosane Rosa (O lugar da educação no Programa Mais Educação: um estudo nas escolas municipais de Santa Maria, RS) busca entender o espaço que a educação ocupa no Programa Mais Educação, tendo como contexto as escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS. Para alcançar a esse objetivo, o autor realizou uma pesquisa qualitativa e quantitativa, de nível exploratório. Como resultado, identificou um espaço promissor para a apropriação do conceito, tanto transversalmente quanto no macrocampo específico da comunicação e cultura digital.

3.1.3 No Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI

Luciane da Silveira Brum | Rosane Rosa (O programa Ensino Médio Inovador, na perspectiva da educação: estudo de caso da Escola Estadual de Educação Básica Eduardo Lopes da Rosa, Vila Nova do Sul, RS) toma como objetivo

principal de seu trabalho investigar o desenvolvimento do programa Ensino Médio Inovador numa escola pública, tendo como base teórica reflexões sobre o ensino integral e reformulação no ensino médio e na epistemologia da educomunicação. O estudo evidenciou que a mediação tecnológica contribui para o processo de formação dos educandos, estimulando a participação e colaboração, o estreitamento dos laços professor-aluno e a expressão comunicativa dos sujeitos, possibilitando o protagonismo juvenil.

Lissandra Boessio | Andreia Machado Oliveira (Ensino médio inovador, como política pública: desafios de integração curricular e educomunicação) discute o redesenho curricular proposto pelo ProEMI, através do macrocampo Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias. O texto privilegia a proposta de produção de trabalhos audiovisuais em dispositivos móveis disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem Edmodo, em uma turma de segundo ano da escola estadual de ensino básico Dr. Paulo Devanier Lauda, em Santa Maria, RS. O artigo chama a atenção para a importância de se articular todos os atores do processo educativo (professores, poder público e educandos), para que se inverta a lógica de um “conhecimento dado” para a de um “conhecimento produzido” em sistema de cooperação e colaboração, visando a emancipação do estudante enquanto sujeito.

3.2 Projeto educ comunicativo decorrente de agenda estadual

Edgard Cesar Melech (Educomunicação e Alfabetização Midiática e Informacional – AMI: temporalidades, conceitos e práticas) reflete sobre as temporalidades de conceitos e práticas que marcam o campo da Educomunicação, avaliando em que nível o movimento da Alfabetização Midiática e Informacional, AMI, está inserido junto a projetos pedagógicos desenvolvidos em escolas públicas do Paraná através do Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE. Entre as constatações, observa que o conceito da AMI ainda não encontra representação nos projetos pedagógicos avaliados, os quais destacam com maior ênfase conceitos e usos das Tecnologias de Informação e Comunicação, TIC.

3.3 Projetos educacionais decorrentes de agendas municipais

Carlos Alberto Mendes de Lima (Nas Ondas do Rádio – Uma década de educação na rede municipal de ensino de São Paulo) apresenta um panorama histórico sobre a implantação do projeto Nas Ondas do Rádio, na capital paulista. Lembra, inicialmente, do projeto Educom.Rádio (2001-2004), levado às escolas públicas da Prefeitura, numa parceria com o NCE/USP, dando início ao primeiro ciclo de Educação da Rede. Descreve, na sequência, a trajetória do Educom que, em 2005, tornou-se política pública com a regulamentação da Lei Educom. É deste período o surgimento do projeto Nas Ondas do Rádio, considerado como o segundo ciclo de Educação na Rede. Finalmente, após 10 anos, são apresentados os aspectos que proporcionaram a perenidade e fortalecimento pedagógico do conceito de Educação na rede, o que levou à criação do Núcleo de Educação, na estrutura administrativa da Secretaria.

Jesualdo Freitas de Freitas (Projeto AlemRede no Município de Porto Alegre, RS) chama a atenção sobre o Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares. O texto aborda a ação do programa Inclusão Digital em Mídias Escolares, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, tendo como base a Educação. O projeto caracteriza-se pela apropriação do rádio para a produção de conteúdos que são veiculados no próprio ambiente escolar e em alguns eventos da cidade de Porto Alegre. Também existe uma articulação do projeto com outras mídias – blog e vídeo – o que sempre envolve um trabalho anterior de planejamento e decisões tomadas em conjunto. O autor do artigo é um dos professores que assumem a liderança desse projeto na rede municipal de ensino.

Elisangela Rodrigues da Costa (Educação e políticas públicas: estudo comparativo de educação midiática nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro) socializa os fundamentos de pesquisa em andamento pela qual a autora propõe-se a analisar as aproximações e as especificidades das políticas públicas de educação midiática desenvolvidas no Brasil, tomando como objeto de estudo comparado os municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo. No Rio, analisa a proposta de “educar para, com, pela e entre mídias”, a partir da concepção de Media Education europeia, na abordagem da mídia-educação carioca; já em São Paulo, detém-se

no estudo do Programa de Educomunicação da rede municipal de ensino, com enfoque na concepção dialógica de Paulo Freire, Ismar Soares e outros autores latino-americanos.

4. EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS E MÍDIA-EDUCATIVAS

4.1 Práticas Educomunicativas

Daniela Possato Majori (Práticas educomunicativas na transformação do jovem receptor) faz uma síntese de sua pesquisa de conclusão do curso de especialização da ECA/USP que investigou a relação da “educação para os meios” e a construção da cidadania. O artigo problematiza o impacto da prática na (trans)formação dos participantes desta atividade educomunicativa como sujeitos multidimensionais, principalmente quanto à construção de uma visão crítica da mídia. Para tanto, informa que foi promovido um estudo de caso do projeto Agência Jovem de Notícias, da Viração Educomunicação.

Bruno de Oliveira Ferreira (Educomunicação e discursos: a fala do adulto noticiada pelo jovem) relata os principais aspectos de uma pesquisa realizada para compreender a formação discursiva de jovens em atividades de produção de notícias, conhecidas como “coberturas educomunicativas”. A discussão indicou fragilidades na metodologia adotada. Frente ao problema, o estudo apresenta uma proposta de intervenção com o objetivo de favorecer a comunicação dialógica e engajada dos jovens participantes deste tipo de atividade.

Ademilde Silveira Sarori | Kamila Regina de Souza | Raquel Regina Smorzanski Valduga Schöring (Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: construindo, comunicando e aprendendo com a animação) traz reflexões compartilhadas no âmbito de experiências audiovisuais com a técnica de stop motion na produção de animação com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em instituições educativas da rede municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina. Parte da relação que as crianças estabelecem com os desenhos animados e busca contribuir com a formação de uma audiência mais crítica, ativa e criativa. Ao final conclui que com a construção coletiva de narrativas e a produção audiovisual com recursos multimídias, as

crianças são desafiadas a criar, possibilitando a construção de aprendizagens significativas de forma integrada, com trabalho colaborativo.

Saulo de Sousa Silva (Nossos novos mundos, o cinema documentário como instrumento de diálogo entre educandos e educadores) centra-se no projeto voltado para a construção do cinema documentário como instrumento de emancipação, autonomia e reflexão crítica por parte de estudantes de uma escola estadual do município de Jundiaí, interior de São Paulo. Informa que, para isso, foi construída a oficina Nossos Novos Mundos, que trabalhou a produção audiovisual com foco em cinema documentário e a leitura crítica de filmes e conteúdos audiovisuais.

Angélica Pereira | Luana Iensen | Maicon Elias Kroth (O Facebook da Rádio CB como midiador de práticas educacionais) traz a público alguns dos resultados de pesquisa sobre o uso do Facebook como dispositivo de mediação da Rádio Escola CB, na Escola Básica Estadual Cícero Barreto, de Santa Maria, RS. O projeto foi desenvolvido em abril de 2015. A partir da categorização dos posts, a análise evidenciou os modos de como a rede social se constitui em um espaço de sociabilidade, colaborativo e de ampliação de visibilidade das práticas sociais do projeto de rádio escola e do educandário.

4.2 Mídia-Educação

Mônica Pegurer Caprino (Mídia-Educação, inclusão digital e comunicação comunitária: espaços de interconexão) apresenta dados preliminares de pesquisa pós-doutoral que pretende identificar projetos de mídia-educação e inclusão digital promovidos por ONGs e observar sua relação com a comunicação comunitária. O trabalho parte dos estudos de mídia-educação e utiliza conceitos propostos pela Unesco, relacionando o letramento midiático ao empoderamento do cidadão. A análise realizada mostra que boa parte das iniciativas privilegia a produção de conteúdos e o uso do audiovisual. De outra parte, os projetos que enfatizam a inclusão digital parecem estar voltados principalmente ao acesso e uso de tecnologias, sem ênfase para a consciência crítica e a produção comunicacional

Jair dos Santos Gonçalves | Andreia Machado de Oliveira (Educação musical interativa como recurso interdisciplinar educacional em rede) trata de uma pesquisa de Mestrado em andamento que visa refletir sobre objetos técnicos, estéticos e interativos e as possibilidades de interdisciplinaridade para a área de Educação Musical, dentro de perspectivas da arte contemporânea e das Tecnologias Educacionais em Rede. Como atividade prática, a pesquisa buscou compreender as poéticas e narrativas sonoras por meio de atividades de interpretação sonoro-musical de performances visuais e corporais, utilizando-se do recurso da Música Visual. O produto final será a produção de uma composição, de estilo improvisatório livre, por uma orquestra estudantil de uma escola de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul.

5. A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Ao apresentar os artigos da presente obra de uma forma articulada, encabeçados com subtítulos que os inserem em terminada temática, tivemos o propósito de facilitar a leitura dos interessados em aprofundar-se nos estudos da Educomunicação e, mais especificamente, em sua área de intervenção denominada como “Educação com e para a Comunicação”.

Aqui, os gestores de projetos e os pesquisadores poderão encontrar exemplos vivos de práticas que ilustram as veredas que a ação educacional vem percorrendo em todo o país. Caminhando pelos textos, os leitores poderão identificar e elencar os indicadores de uma ação educacional, ou mesmo colocar em questão pressupostos ainda não comprovados que os levem a propor novas narrativas e empreender novos projetos no campo.

6. HOMENAGENS

Ao ser lançado por ocasião do XXXIX Congresso da INTERCOM, o presente livro constitui-se em uma homenagem da ABPEducom à Profa. Margarida Maria Krohling Kunsch, hoje Diretora da ECA/USP, e que, nos idos de 1985, enquanto Presidente daquela associação de pesquisadores, havia promovido, em São Paulo, um congresso nacional tendo como tema geral: “Comunicação e Educação, caminhos cruzados”.

Saiba a Profa. Margarida que - 31 anos após o evento que ela presidiu - uma nova era de articulações entre os campos da Educação e da Comunicação havia ocorrido, possibilitando que a própria INTERCOM assumisse como assunto central de seu XXXIX congresso o tema: "Comunicação e Educação, caminhos integrados".

Foi justamente esta integração, legitimada pela prática educacional, em todo o Brasil e na América Latina, que permitiu a instalação, em 2011, de um curso de graduação, na própria USP, denominado de Licenciatura em Educomunicação.

Uma homenagem, igualmente, a duas instituições da ECA/USP: de um lado, o NCE – Núcleo de Comunicação e Educação (que nesta data celebra os seus 20 anos de fundação), por seu pioneirismo na pesquisa e na difusão do conceito da Educomunicação e, de outro, a revista Comunicação & Educação, circulando ininterruptamente há 23 anos, pelos serviços prestados ao sistema educacional brasileiro e aos pesquisadores dos programas de pós-graduação, tanto da área da Comunicação quanto da Educação. Uma leitura instigante e proveitosa para todos!

Ismar de Oliveira Soares
Presidente da ABPEducom



Mesa Redonda: Educação Midiática na América Latina: articulações e formações de redes.



Relato: Cláudia Lago

A Mesa redonda Educação Midiática na América Latina: articulações e formações de redes aconteceu no dia 11 de junho de 2015, no auditório da Famecos, com a presença de Alexandre Sayad, Brasil, (Unesco - GAPMIL), Rosa Monjo, Peru, (Instituto FMA) e Silvia Beatriz Bacher, Argentina, (Las Otras Vozes – comunicación para la democracia), mediada por Ismar Soares, Brasil (NCE/USP, ABPEducom).

A mesa iniciou com a fala de Ismar Soares, explicando o propósito da mesma e passando a palavra para José Manuel Peres Tornero, que enfatizou em sua fala a aproximação entre educação para a mídia e educomunicação, apontando que “Não faz sentido a oposição que existiu entre educação para a mídia e educomunicação. Hoje todos estão falando a mesma coisa “o discurso é o mesmo”. Questionou também o marketing pelo qual as tecnologias chegaram nas escolas, afirmando que “Quem deve dizer qual deve ser o uso dos equipamentos são os educadores e não os fabricantes de equipamentos”. Ao final enfatizou o não atrito entre os que pensam a educação para a mídia, sob o título de mídia educação ou educomunicação, mostrando que existe um ponto de partida e que o objetivo final é a transformação da Educação. É nesse contexto, pontua, que surge na América Latina esforço patrocinado pela Unesco para que as escolas trabalhem com mídia nas escolas. Defendeu o uso da palavra alfabetização midiática internacional, para ser mais palatável para o exterior, que trabalha com media literacy.

O seguinte a falar foi Alexandre Sayad que enfocou a articulação internacional GAPMIL – Global Alliance on Partnerships for Media and Information Literacy. Contou o histórico deste empreendimento: Em 2004 12 organizações se encontraram no Rio no Summit. As cabeças se inquietaram para formar uma rede para fortalecer o tema como política pública e na mídia e sociedade, nascendo a Rede CEP que ficou ativa até 2011, com apoio Unesco. Daí perderam o financiamento. Ao mesmo tempo aconteceram os movimentos de fortalecimento de redes na sociedade e na academia. A GAPMIL, disse, acontece a partir de um contexto global de possibilidade de crescimento, e veio para ser a rede de todas as redes. Não é acadêmica, de militância, de organizações, é um conjunto que reconhece práticas e atividades de mídia educação e advocacy no mundo, o chamado pela Unesco de

MIL – media information literacy. Com o MIL, observa, a Unesco abre nova etapa, envolvendo Edutech, Educomunicação, mídia educação, etc. A GAPMIL atua em Políticas públicas, Rede de Observatórios; Rede de Cátedras; estabeleceu uma semana anual para incorporar MIL, é um esforço da Unesco em convergir as ações de redes. Encerrou pontuando que a alfabetização é mais do que ler e escrever, é transitar no mundo comunicativo. Literacy is freedom.

A próxima debatedora foi Rosa Monjo, do Peru, ligada à Igreja Católica, que relatou o trabalho de 3 redes internacionais voltadas para crianças e adolescentes mais vulneráveis. Seu depoimento enfatizou o reconhecimento da prática educacional e formação de redes em favor do atendimento das populações mais vulneráveis, junto aos atores: CELAM, Signis Alc e Instituto FMA (ligado às mães da Maria Auxiliadora). São trabalhos que objetivam o protagonismo da Comunidade e o fortalecimento dos processos de educação, gestando um ambiente de trabalho marcado pelo encontro em que não há protagonismo, há trabalho em grupo. Mostrou o Portal digital para concentrar experiências de educação e finalizou explicando que o Projeto está em curso, com o objetivo de abrir os olhos, estender pontes e sistematizar marco conceitual em permanente construção para formação crítica e solidária das novas gerações e para a qualidade comunicativa dos novos cotidianos.

Por fim falou Silvia Beatriz Bacher, representante do grupo argentino Las otras voces – comunicación para la democracia. Silvia contou sobre o trabalho desenvolvido pelo grupo, que nasceu para capacitar os professores para que trabalhassem os meios com os estudantes. Iniciaram com um concurso nacional de rádios escolares (2003-2002) e depararam-se com um resultado que mostrou como os meios constroem realidades tão afastadas das comunidades para as quais se destinam. E como os jovens reproduziam essas mensagens. E como as mensagens falavam de solidão e de afastamento. Os estudantes mandavam histórias sobre o valor do dólar, como se isso fosse sua realidade cotidiana. As músicas eram as do mainstream. A partir daí surgiu a ideia de criar uma rede, a Rede nacional de rádios escolares, que iniciou com encontros em todos os níveis para capacitação e fortalecimento do papel dos docentes: “O sentido das redes é fazermos fortes

para poder pensar”. Silvia conta: “O que buscamos não é a forma, a tecnologia, mas a recuperação da palavra para exercer um direito, o direito à comunicação e poder transformar a cada uma dessas comunidades. Se isto não sucede, las rádios não tenem sentido. Rádios são valiosas quando se compreende que os educadores, comunicadores, são cruzadores de fronteiras, são transcendentales de fronteiras. Sem sus vozes, sem sus culturas, sin sus prácticas, é impossível avançar”. Atualmente a rede tem pequenos subprojetos, todos voltados para que “La polifonia da democracia exige que escutemos los jovens. Mas temos que ajudar para que falem e não apenas reproduzam”. Finaliza assinalando que as redes não tem sentido se não existem nas comunidades a consciência de que as redes locais são as que constroem as redes gerais, são as que lhes dão sangue, lhe nutrem... “Temos que dar ferramentas para que as redes tenham sentido para as pessoas.”.

PARTE I

ATUALIZANDO CONCEITOS E PRÁTICAS



Os Estudos Culturais como referência para os programas de mídia e educação.



Maria Isabel Orofino

1. INTRODUÇÃO

A partir de uma solicitação da curadoria do V Encontro Brasileiro de Educomunicação sou convidada a apresentar uma reflexão sobre as contribuições que os estudos culturais (enquanto corrente teórico-metodológica) podem oferecer aos programas de mídia e educação. Não a considero uma tarefa simples. Especialmente para se realizar em um curto espaço de tempo e espaço. Nas páginas que se seguem vou articular uma apresentação desta corrente teórica em particular, principalmente a partir do trabalho de Raymond Williams ao campo da comunicação e educação. Assim, na primeira parte do artigo apresento uma síntese dos estudos culturais e em um segundo momento busco refletir sobre as contribuições que oferece ao nosso campo: o da mídia e educação, em especial ao articular sua proximidade ao pensamento de Paulo Freire no campo da educação.

2. O QUE É ESTUDOS CULTURAIS

Estudos culturais é uma corrente teórica que emergiu na Inglaterra, na Universidade de Birmingham no Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) nos anos 60-70 do século passado como uma grande alternativa à teoria marxista da cultura. O pensar marxista sobre a cultura até aquele momento estava fortemente ancorado na ideia de alienação cuja ênfase recaía sobre a ideologia e suas formas de reprodução, sobretudo a reprodução de classe.

Inspirados (não apenas, mas fortemente) pelas contribuições do filósofo italiano Antonio Gramsci e o seu conceito de hegemonia (e seu potencial de ambivalência e ambiguidade nas relações de poder) os autores dos estudos culturais buscaram localizar a cultura não apenas como lugar de reprodução mas também das resistências da cultura popular.

Assim, como destacam Mattelart e Meveu (2003) “Pode-se qualificar portanto a emergência dos Cultural Studies como a de um paradigma, de um questionamento teórico decorrente. Trata-se de se considerar a cultura em seu sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo da cultura para uma abordagem da cultura dos grupos sociais.”

Os principais autores que produziram as referências que fundam os estudos culturais britânicos são Edward Palmer Thompson, Raymond Williams e Richard Hoggart (conhecidos como a primeira geração de Birmingham). Stuart Hall é o quarto cavaleiro e deslocou o debate da categoria de classe social para a o conceito de opressão racial o que gerou o debate sobre o “sujeito pós-moderno” e suas múltiplas posições de classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual, geração, religião entre outros.

A partir do trabalho destes quatro autores emerge uma ampla produção que ficou conhecida internacionalmente. Além da problematização das resistências populares os estudos culturais se interessam pelas novas dinâmicas desencadeadas pela mídia de massa e oferecem um questionamento ao conceito canônico, erudito e elitista de cultura. Isso se dá com o despertar da televisão. Assim, os estudos culturais produzem grande número de pesquisas e reflexões sobre o campo da comunicação e da cultura, os quais são fundamentais para o debate sobre a mídia e educação.

Este movimento gerou uma nova reflexão sobre as resistências em relação aos meios massivos de comunicação e os modos como “o popular interpela o massivo” (Martin-Barbero).

3. NA AMÉRICA LATINA AS MEDIAÇÕES EM DEBATE

Interessante observar que esta entrada da obra de Antonio Gramsci na teoria marxista da cultura também desencadeou um movimento teórico semelhante na América Latina, o que aconteceu em paralelo o qual ficou conhecido como teorias das mediações.

Na sequência vou utilizar as referências a que recorri por ocasião da produção de minha pesquisa de doutorado, quando pude me deter mais profundamente neste campo de investigação. Assim, como destacamos anteriormente (Orofino, 2006) a partir da obra de Jesús Martín-Barbero podemos localizar um amplo itinerário sobre a cultura compreendida a partir da trama a partir da cotidianidade pois Barbero identifica um elenco de autores em ciências sociais críticas que se interessaram pelo estudo da cultura a partir das idéias de Antonio Gramsci e o seu conceito de hegemonia e cultura popular. Martín-Barbero destaca que este método gerou

um resgate positivo da cultura popular em um momento de crise que atravessam as esquerdas. Uma positividade que reiterada subseqüentemente, passou a ser exagerada “até fazer da capacidade de resistência e resposta das classes subalternas uma chave quase mágica, uma força de onde proviria o impulso verdadeiramente revolucionário” (1997). Isto foi resultado, nos fala o autor, de uma incapacidade do marxismo para modificar certos esquemas mentais e certos pressupostos que permanecem vivos em sua aparente negação ou superação o que revela uma simplificação maniqueísta, fruto mesmo da hegemonia do funcionalismo, só que aqui incrustado nos modos de pensar a teoria progressista, por meio de dicotomias e oposições binárias excludentes: de um lado os dominadores, de outro os subalternos. O problema é muito mais complexo. Mais do que se pensar a cultura e a hegemonia a partir de oposições binárias, o que se precisa é localizá-la enquanto trama, em que:

[...] nem toda assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não é de resistência, e que nem tudo que vem de cima são valores da classe dominante, pois há coisas que vindo de lá respondem a outras lógicas que não são as da dominação (Martín-Barbero, 1997:111).

Dentre os autores que buscam problematizar a cultura a partir de uma perspectiva de trama ou teia de complexidades, está a obra de Raymond Williams. Nela está a sua grande contribuição com os escritos que fez sobre a indústria cultural e como esta articula o popular e o erudito em uma diversidade de dimensões ou níveis que operam efetivas mudanças culturais. Segundo Martín-Barbero, Williams é o autor da imagem metodológica mais aberta e precisa que temos até hoje: aquela que respeita a emergência do popular como cultura a partir das práticas, e para defini-las ele cria uma tipologia das formações culturais em três níveis: (1) o dominante; (2) o residual e (3) o emergente.

4. ARTISTAS E COMUNIDADE CRIATIVA

A ação dos escritores, o papel social dos artistas e as análises de uma comunidade criativa são os ingredientes básicos para sugerir a cultura a partir dos seus processos de formação e transformação.

Ao propor um entendimento alternativo Williams sugere que, mesmo diante das dificuldades que possam emergir, em termos práticos, é preciso compreender o processo como um todo e buscar, em nossos estudos particulares, relacionar diferentes dimensões da complexa organização contemporânea da cultura. O autor destaca que:

Para estudarmos relações reais, em qualquer análise atual, é preciso buscar um ponto em que seja possível compreender que se está estudando uma organização geral a partir de um exemplo particular e que nesta organização geral não há elemento algum que possa ser abstraído ou separado do resto. Seria um erro supor que valores ou obras de arte possam ser adequadamente estudados sem referências a uma sociedade particular dentro da qual eles são expressados, assim como seria um erro também supor que a explicação social como determinante, e que os trabalho artístico e um mero sub-produto. (1965 [1961]:61, tradução minha).

Ao analisar o significado da literatura na sociedade e, por extensão, o papel da arte, Williams sugere que não se trata de relacionar a arte a sociedade, mas de estudar todas as atividades em suas inter-relações, sem nenhuma concessão de prioridade a qualquer uma delas que venha a ser nossa escolha para a abstração. Em síntese, ele propõe que, para se estudar uma mudança particular é preciso compreender de que modo uma organização geral também se modifica e por extensão, modos particulares de existência são afetados e vice-versa:

Eu gostaria de definir a teoria da cultura como o estudo das relações entre os elementos de um modo de vida global. A análise é a tentativa de descobrir a natureza de uma organização e o conjunto complexo destas relações (1965[1961]:62, tradução minha).

Portanto, o autor sugere que é preciso compreender os padrões existentes em um determinado modelo, as discontinuidades que se revelam e os modos através dos quais uma estrutura de sentimento atravessa gerações no tempo-espço da vida social. Uma estrutura de sentimento pode ser compreendida como a cultura de um período; como o resultado de todos os elementos de uma organização geral visíveis em um modo de vida particular. Portanto, para que se possa compreender cultura, é preciso compreender também a comunicação e a comunidade.

A relação entre cultura – aqui compreendida como “um modo de vida global” – e a noção de atividade criativa é o terceiro e último item desta discussão. Ao propor que a produção artística, a arte, é em si um processo de comunicação, Williams também enfatiza que:

Compreender a arte como um processo particular no âmbito geral da descoberta criativa e da comunicação humanas significa redefinir o status da arte e estabelecer nexos entre a arte e nossa vida social ordinária. A definição tradicional de arte como processo criativo foi profundamente importante¹, mas quando se estabeleceu um contraste entre arte e experiência ordinária, as conseqüências foram bastante problemáticas. [...] a sugestão de que arte e cultura são ordinárias provoca até hoje reações histéricas. A solução portanto, não é trazer a arte para o nível das outras atividades sociais, como normalmente se argumenta. A ênfase que importa é que não existe essencialmente atividade ordinária se por ordinário nós nos referimos a ausência de ímpeto e interpretações criativos. [...] Tudo o que nós vemos e fazemos, a estrutura completa de nosso relacionamento e de nossas instituições depende do esforço de aprendizagem, descrição e comunicação (1965[1961]:53).

A relevância desta argumentação está no fato de que Williams, ao mostrar que a cultura precisa ser compreendida como um conjunto de fatores em interrelação permanente, ele assim desconstrói a literatura, enquanto “arte” de seu status canônico e defende que a arte trata de um processo sócio-histórico, e esse é efetivo na medida em que for compartilhado em comunidade. Sendo assim, ele confere o status de “mente criativa” não apenas ao artista, mas também aos membros de uma comunidade, em que um conjunto de significações pode ser compartilhado em comunicação. Neste sentido, a criatividade, é uma experiência em comum, que solicita o entendimento do Outro no compartilhar de significados².



1 O autor trabalha diferentes concepções sobre arte e processo criativo, desde as concepções metafísicas aristotélicas e platônicas e as concepções renascentistas até o estatuto da arte nas sociedades modernas e industriais.

2 Esta discussão sobre a atividade criativa nos indica exatamente a importância da obra de Raymond Williams para o desenvolvimento dos estudos culturais e das etnografias de audiência cujo objetivo principal foi desvendar os processos de recepção ativa das mensagens midiáticas por diferentes grupos de receptores.

5. COMUNIDADE ATIVA: O DEBATE SOBRE O RECEPTOR

Através da discussão que faz sobre a arte e o seu caráter “ordinário”, no sentido de “comum”, a obra de Williams abre o caminho para se pensar o público; a comunidade como coadjuvante nos processos de ruptura, transformação e transgressão das “formas culturais” dominantes. Portanto, os processos de transformação e mudança sociais precisam ser compreendidos em conjunto, a partir de um “modo de vida global”. Isto é importantíssimo para pensarmos que a comunicação, a arte e a vanguarda se efetivam na medida em que há um público, uma comunidade que compartilha os significados. Desta forma, evita-se a concepção do artista isolado, vanguarda solitária de modo idealista, ou por outro lado, a arte como mero reflexo de uma condição material dada e o artista como um ventríloquo desta condição. Williams nos desafia a pensar as inter-relações, o diálogo e o compartilhar de significados em uma realidade social compreendida em seu conjunto. Portanto, para um estudo de comunicação, as audiências não podem ser dissociadas do processo de feitura, de concepção e produção de um determinado bem cultural.

A comunidade humana cresce através da descoberta de significados comuns e de meios de comunicação comuns. [...] Comunicação é o processo através do qual a experiência singular se torna experiência comum e é, acima de tudo, uma solicitação de existência. A capacidade de se viver de uma certa maneira depende em última instância, na aceitação desta experiência pelos outros, depende de comunicação (1965[1961]:54, tradução minha).

Cultura, comunicação e comunidade são portanto, para Williams elementos indissociáveis. Afinal, ele compreende a comunicação como “descrição de experiência que não pode ser compreendida apenas em termos de transmissão, mas que também precisa incluir a recepção e resposta” (1965[1961]:46).

Aqui parece estar a chave para se compreender uma noção de mediação: a resposta. Precisamos identificar como a recepção ativa as competências culturais que se constituem em formas de respostas que emergem do tecido social e que estão em relação dialética com os modos de endereçamento realizados tanto pelos autores como – no caso da televisão – pelos produtores. Trata-se de um movimento amplo que se desenrola na temporalidade da vida social. De fato,

não existe comunicação sem resposta. Assim como não existe recepção muda. Se comunicação é o compartilhar de significados, precisamos indagar sobre as formas de resposta que o público oferece e como estas são solicitadas pelos autores e produtores e incorporadas pela produção. Assim eu acredito que estaremos avançando em uma visão integral, uma visão global de comunicação, a partir da cultura.

6. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA O CAMPO DA MÍDIA E EDUCAÇÃO

Chegamos então de volta ao início, e voltamos à pergunta solicitada pela curadoria deste evento. Assim, compreendo que a grande contribuição que os estudos culturais, sobretudo com o trabalho de Raymond Williams, oferecem ao campo de conhecimento da mídia e educação é certamente o aporte das teorias da comunicação que precisamente pode ser articulado à perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire, que para este debate é certamente um dos pilares sob o ponto de vista das teorias da educação.

Paulo Freire também destacou a importância da cultura popular como modo de resistência e defendeu que uma educação precisa ser pensada a partir do ponto de vista também do educando, sua vida, seu mundo, seu bairro, seu cotidiano e sua cultura. Em defesa dos repertórios culturais múltiplos, Freire propôs que toda cultura é lugar de conhecimento, vivido e prático a partir do qual devemos iniciar os processos de intervenção educativa e criativa.

Neste sentido, a afinidade entre a abordagem dos estudos culturais com a pedagogia da libertação de Paulo Freire está ancorada em uma leitura dialética da cultura, pensada sob o ponto de vista do diálogo, da negociação, da mediação entre os sujeitos social e historicamente situados e as estruturas sociais mais amplas. Assim, para o nosso campo da comunicação e educação esta abordagem ou referência é fundamental para pensarmos no nosso lugar, enquanto agentes de resistência, nós mesmos, pois nos oferece pistas inspiradoras para a nossa atuação. E assim, encerramos esta breve reflexão com as referências a que nos referimos na primeira linha deste artigo.

7. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura, hegemonia**. RJ: Editora UFRJ, 1997.

MATTELART, Armand e MEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

OROFINO, Maria Isabel. **Mediações na produção de TV: um estudo sobre o Auto da Compadecida**. Porto Alegre: EdiPUC, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

•• O/A AUTOR/A ••

Maria Isabel Orofino é doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2002) quando realizou pesquisa complementar com bolsa sanduíche (CNPq) na London School of Economics and Political Sciences (LSE) em Londres. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997) e Bacharel em Comunicação Social: Jornalismo - Universidade Federal de Santa Catarina (1986). Atualmente é professora do Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing - PPGCOM-ESPM/SP onde atua na linha de investigação: Impactos socioculturais da comunicação voltada para o mercado. É pesquisadora da Rede OBITEL - Observatório Iberoamericano da Ficção Televisiva (CETVN/USP) e do Grupo de Pesquisa Imagens, metrópoles e culturas juvenis (PUC-SP). Atua na área de televisão e tecnologia nos seguintes campos: produção e recepção do audiovisual, cultura e arte, mídia e educação, educação intercultural e mediações, práticas de consumo e consumo cultural.



**A Educomunicação na segunda versão da
BNCC: Caminhos para uma Alfabetização
Midiática e Informacional
integrada ao currículo**

Ismar de Oliveira Soares

O artigo analisa, numa perspectiva educomunicativa, a segunda versão da proposta do MEC para uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, disponibilizada ao público em maio de 2016, identificando, em sua leitura, reais aproximações teórico-programáticas entre a perspectiva de educação integral explicitada no projeto governamental e os referenciais defendidos pela Educomunicação para a interface Comunicação/Educação. Ao final da análise, o artigo constata que, mantidos os caminhos propostos pelo projeto BNCC, os educadores brasileiros - se bem formados - encontrarão espaços e metodologias para dar conta da proposta da UNESCO em torno a uma bem estrutura alfabetização midiática e Informacional. Para que isso se realize, um profissional especificamente formado para atender esta demanda deve passar a circular entre os profissionais de todos os níveis do ensino básico: o media-educador ou o educomunicador.

Em estudo anterior (A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico¹), identificamos como a prática educomunicativa encontrava-se espelhada em pontos específicos da proposta de reforma do ensino básico apresentada à consulta pública, entre 2015 e 2016, pela Secretaria de Educação Básica do MEC, por iniciativa do Ministro Roberto Janine.

Retomamos o documento governamental, um ano depois, assim que o MEC disponibilizou a segunda edição de sua proposta², revista após o recebimento de 12 milhões de observações e sugestões de internautas que se debruçaram sobre o projeto. Nossas expectativas com a nova redação da BNCC não eram pequenas. Justificava nossa curiosidade uma pergunta simples e direta: Como teriam sido analisadas e julgadas, por um público tão significativo quanto diversificado, as propostas da primeira versão concernentes diretamente à interface Educação/Comunicação?



1 Ismar de Oliveira SOARES. “A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico”, Comunicação e Educação, São Paulo, ECA/USP, v. 21, n. 1 (2016), acessível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451>>

2 A segunda versão da proposta de Base Nacional Comum Curricular encontra-se disponibilizada no endereço: <http://estaticog1.globo.com/2016/05/03/MEC_BNCC_versao2_abr2016.pdf>, pesquisado em maio/junho de 2016.

1. A MULTIMODALIDADE APROXIMA LINGUAGENS, ARTES E CIDADANIA

Afirma o documento, em sua página 87:

As relações pessoais e institucionais e a participação na vida em sociedade se dão pelas práticas de linguagem. É por meio dessas práticas que os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos. As práticas de linguagem permitem a construção de referências e entendimentos comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades de expandir o mundo em que se vive, ampliando os modos de atuação e de relacionar-se.

A utilização do termo linguagens, no plural, aponta para a abrangência do aprendizado na área de conhecimento, que recobre a linguagem verbal, musical, visual e corporal, e para a integração desses recursos expressivos na participação na vida social. O termo abrange também diferentes formas de experiências: estéticas, sensoriais, sensíveis, corporais, sonoras, cinestésicas, imagéticas, performativas.

Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade.

Em decorrência da complexidade de fenômeno social produzido pelas práticas de linguagem, o documento chama a atenção para “o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem”, fato que cria demandas por oportunidades de práticas expressivas. Afirma o texto que elas – as modalidades de Linguagens - “interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva” (pg. 87).

Nessa perspectiva, os pressupostos do documento do MEC permitem que aflore um ponto de toque com o ideário educacional:

Ao longo da Educação Básica a área de Linguagens deve propiciar aos/às estudantes aprendizagens relativas à expansão das possibilidades de uso das práticas de linguagem, com vistas a ampliar suas capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais e estruturam as relações humanas. (pg.87)

Um ponto de toque se que se transforma em programa de ação, envolvendo, de imediato, as mídias e as tecnologias, considerando-as, fundamentalmente, como “objetos de estudo a que os estudantes têm direito” (pg. 88).

Em termos programáticos, o documento do MEC trabalha com o conceito de “Letramentos”, no plural, aproximando-se ao que a UNESCO define como “Alfabetização Midiática e Informacional”:

A variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. As crianças, adolescentes e jovens, mesmo os que ainda não dispõem de acesso a novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se imersos em práticas nas quais são utilizados computadores, caixas-eletrônicas, celulares, entre outros suportes, cujos usos exigem conhecimentos próprios, inclusive para criticá-los. (pg. 88).

Exigir conhecimentos próprios para entender a comunicação e a presença de suas tecnologias no cotidiano da vida social é o que distingue o discurso da Educomunicação em seu diálogo com a Educação formal. No caso, os discursos da Educação e da Educomunicação se emparelham:

Por julgar os letramentos digital e midiático relevantes para a cidadania e para a atuação crítica na vida social, eles são considerados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como direitos a serem assegurados em vários objetivos de aprendizagem, não apenas do componente Língua Portuguesa, mas também dos demais componentes curriculares (pg. 88).

O documento, na linha da proposta da UNESCO, enaltece uma relação crítica e criativa com a mídia. Afirma o texto, na página 185:

Nessa etapa, os/as estudantes se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. As vivências dos/das estudantes em seus contextos imediatos, suas heranças e memórias, seu pertencimento a um grupo, sua interação com os meios de comunicação e outros equipamentos tecnológicos são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas, cabendo à escola estimular questionamentos sobre processos pessoais, naturais e sociais.

Em poucas palavras, os direitos assegurados de acesso à cidadania se tornam mais realísticos quando mediados pelo conceito de Letramento Midiático.

2. DESCUIDO?

De acordo com o documento do MEC, os procedimentos comunicativos se traduzem em exercícios formativos: quem consegue usar criticamente seu potencial de fazer perguntas na vida cotidiana saberá ser crítico na análise de questões socialmente mais complexas e abrangentes:

O estímulo ao pensamento criativo e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de interagir com uma gama mais ampla de produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, favorece posicionamentos críticos frente a questões gerais do seu ambiente natural e da vida social (pg. 186).

Papel semelhante ao do exercício comunicativo é cumprido pela vivência artística, exercida a partir de qualquer uma de suas linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro): é pela prática artística em suas diferentes modalidades que o aluno compreenderá a função social das manifestações culturais. Daí ser importante que o estudante - respeitado seu nível de aprofundamento cognitivo e psicológico - seja capaz, desde o início de seu período escolar, de “estabelecer relações entre os sistemas das artes, a mídia, o mercado e o consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, os modos de produção e de circulação das artes na sociedade” (pg. 119).

Frente a tão refinada visão crítica e reflexiva, que aproxima o ideário do projeto governamental aos fundamentos da Educomunicação, torna-se pouco compreensível a opção dos autores do projeto de inserir o universo das Linguagens e das Artes num “âmbito integrador curricular” que de longe abrange e representa o conjunto das práticas pretendidas. Estamos nos referindo à opção do documento oficial do MEC em colocar um conjunto de conhecimentos e competências, definido, por sua natureza, como crítico-comunicacional, sob um guarda-chuva de caráter predominantemente técnico, como é o caso da “área integradora” Culturas digitais e computação.

Tal opção está em contradição, até mesmo, com o próprio discurso alimentado pela 2ª versão da BNCC quando esta aproxima o universo das Linguagens e das Artes ao “espaço interdisciplinar” da Área da Cidadania. Para manter a coerência epistemológica do texto, em seu sentido mais global, a Educomunicação representaria - por toda sua potencialidade e por seus vínculos tanto com a Comunicação, quanto com as Artes, e sobretudo com a prática da Cidadania - uma “área integradora” mais adequada. A opção encontrada pelo documento do MEC de vincular Comunicação e Artes ao campo integrador da cultura digital e computacional reafirma, na verdade, a dificuldade que o campo da Educação tem em reconhecer a especificidade e a singularidade cultural da relação Comunicação/Educação, reduzindo-a a seu componente técnico.

3. LETRAMENTOS E USO SOCIAL DA COMUNICAÇÃO

“Letramentos e capacidade de aprender” é o primeiro dos grandes eixos de formação do Ensino Fundamental. Para o documento (pg 179 e seguintes), o conceito de alfabetização envolve tanto a apropriação do sistema alfabético e de aspectos da norma ortográfica, quanto o desenvolvimento de práticas de uso social das diferentes escritas.

O documento reconhece e valoriza as formas de expressão especialmente por sua potencialidade de favorecer o diálogo cidadão. Isso se revela quando a segunda versão do projeto da BNCC define que até desde os anos iniciais do ensino fundamental os alunos devem se preparar para:

- » Interagir de forma ética com o outro, respeitando a diversidade de linguagens como manifestações de identidades.
- » Formular questionamentos, argumentar e posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, mobilizando conhecimentos das linguagens.
- » Utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação (pgs. 279 e 334).

Nesse contexto, a mídia aparece como um espaço a ser observado do ponto de vista político-cidadão.

3.1 Uma Pedagogia para a Leitura

O componente “Leitura” do eixo básico do ensino fundamental aparece como um campo de trabalho didático voltado a lidar com textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.

Alguns dos gêneros textuais deste campo de expressividade são: notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); artigo de opinião; anúncios publicitários; textos de campanhas de conscientização; estatuto da criança e do adolescente; abaixo assinados; cartas de reclamação, regimentos.

O documento do MEC apresenta uma efetiva “Pedagogia da Leitura Crítica”, nos moldes dos tradicionais programas de recepção midiática metodologicamente organizados, propondo como meta para o Ensino Fundamental:

- » Identificar a função de textos como cartazes, anúncios publicitários, campanhas, folhetos, que circulam no contexto escolar e na vida comunitária (1º. Ano).
- » Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos que circulam na esfera político-cidadã a partir de aspectos como títulos, chamadas, legendas, rótulos (1º. Ano).
- » Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos que circulam na esfera político cidadã e verificá-las (2º. Ano)
- » Reconhecer a importância dos textos que circulam na esfera político-cidadã na organização da vida comunitária (2º. Ano).
- » Localizar informações em reportagens que dizem respeito a temas comunitários (por exemplo, fatos reportados, participantes, local e momento/tempo da ocorrência) (3º. Ano).
- » Utilizar “software”, inclusive programas de edição de texto, para construir, editar e publicar textos multimodais com rapidez e eficiência crescentes (3º. Ano).
- » Identificar, em uma reportagem que trate de tema familiar, argumentos utilizados para sustentar uma opinião (4º. 5º. Anos).
- » Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e tirar conclusões sobre o que é mais confiável (4º. e 5º. Anos).

3.2 Uma Pedagogia para a Escrita

O documento do BNCC propõe, igualmente, uma Pedagogia da Escrita, motivando os alunos a participar em situações de produção especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos (pg. 362 e seguintes).

Algumas propostas programáticas para os anos iniciais do Fundamental são:

- » Criar, tendo o/a professor/a como escriba, textos curtos que promovam responsabilidade social na sala de aula e na escola (por exemplo, regras de convivência escolar ou “combinados”), adequando a linguagem e o formato dos textos ao propósito e ao público-alvo do texto (1º. Ano)
- » Criar textos para a comunidade mais ampla com o intuito de informar ou persuadir (por exemplo, reportagens, campanhas de conscientização, anúncios publicitários), utilizando linguagem (por exemplo, argumentativa, persuasiva) e elementos textuais e visuais (por exemplo, estilo e tamanho da letra, legendas, leiaute, imagens) adequados para o propósito e público alvo do texto (2º. Ano).
- » Escrever roteiros para simulação de programas de rádio e TV que tratem de temáticas próprias do universo infantil, utilizando recursos variados (escrita, gravações em áudio e vídeo) e considerando a estrutura do gênero (4º. Ano)
- » Escrever textos para públicos oficiais com o intuito de reivindicar (por exemplo, cartas abertas, abaixoassinados, outros textos reivindicatórios), com temas relacionados a situações vivenciadas na escola ou na comunidade, utilizando registro formal, e elementos textuais adequados ao propósito e ao público-alvo do texto (5º. Ano)
- » Escrever roteiros para simulação de programas de rádio e TV que tratem de temáticas próprias do universo infantil, utilizando recursos variados (escrita, gravações em áudio e vídeo) e considerando a estrutura do gênero (5º. Ano).

3.3 Uma Pedagogia para as Relações Comunicativas

O texto da BNCC chega a propor uma Pedagogia para as Relações Comunicativas, quando motiva à adoção de práticas que preveem a participação em situações de escuta e produção oral ou sinalizada, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional, valorizando gêneros como: conversas, recados, diálogos em roda, aulas expositivas, casos, relatos de experiências. São metas a serem atingidas:

- » Participar das interações orais em sala de aula, com liberdade, desenvoltura e respeito aos/às interlocutores/as, respondendo de acordo com o assunto tratado, formulando questões pertinentes.
- » Argumentar e se posicionar sobre questões emergentes no cotidiano escolar ou sobre informações lidas, manifestando opinião, questionando ideias e justificando com coerência sua posição.

4. OS ÂMBITOS DO LETRAMENTO: RESPEITO PELO OUTRO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A Área da Linguagem nos anos finais do ensino fundamental vem fundamentada num forte sentido educacional, levando em conta que, ao mesmo tempo em que se volta ao estabelecimento de relações entre os novos conhecimentos e as culturas juvenis, desafia os/as estudantes ao uso-reflexão de práticas de linguagem que demandem o diálogo entre os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares para que eles possam articulá-los ao lidar com os desafios do mundo que os cerca (pg. 333).

A proposta da BNCC parte do pressuposto de que os/as adolescentes, no final do fundamental, já conhecem e fazem uso de uma gama variada de gêneros que circulam nos campos de atuação de práticas cotidianas. Por isso coloca como desafios o trabalho a) com os gêneros jornalísticos, com o foco em estratégias linguístico-discursivas voltadas para a argumentação; e b) com gêneros de caráter institucional, que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de defesa do consumidor), tão importantes para o jovem nessa etapa de formação. Neste contexto, lembra alguns gêneros textuais deste campo, quais sejam: notícias,

cartas do leitor, artigos de opinião, charges, propagandas, anúncios, classificados, panfletos e cartazes.

Já especificamente em relação às tecnologias digitais, o documento refere-se (pg. 380) à participação dos/as estudantes em atividades que demandam experimentar e criar novas linguagens e novos modos de interação social. São priorizadas situações de interação por meio de textos em língua estrangeira em gêneros do discurso que tratem de relações que os sujeitos estabelecem com o uso de recursos tecnológicos na sua vida para buscar, produzir, compartilhar, divulgar e conservar conhecimentos e participar de comunidades de interesse de modo ético e responsável.

5. A VALORIZAÇÃO DAS ARTES

Uma das grandes novidades da segunda versão da proposta da nova Base Nacional Curricular Comum foi a ampliação do espaço oferecido às Artes no projeto de educação do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

O texto não economiza espaço para explicar como os componentes da formação artística (Dança, Música, Teatro, Brincadeiras e Jogos) devem ser implementados.

A Dança (pg. 243), por exemplo, é pensada como uma rede complexa, uma vez que o/a estudante, ao investir nos aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do corpo em movimento dançante, articula-os ao seu contexto, transforma e problematiza percepções acerca do corpo, por meio de arranjos que permitirão novas visões de si e do mundo.

Assim como a dança, cada um dos componentes da formação artística ganhou densidade própria, com a descrição detalhada das ações a serem desenvolvidas pelos educadores junto aos alunos do ensino fundamental e médio. Mas é o Teatro que ganhou mais espaço, por representar uma atividade multidisciplinar, envolvendo os diferentes sentidos e as distintas formas de expressão.

Toda a perspectiva que o plano da BNCC propõe para as diversas atividades da área de Artes recebeu nítida influência do pensamento da denominada Arte-Educação que valoriza as expressões cotidianas do fazer artístico. No caso, a Educomunicação comunga com os pesquisadores e gestores desta postura, por

entender que Arte, em suas diferentes manifestações, tem sido, para a criança, o adolescente e o jovem, uma forma rica e específica de expressão comunicativa.

6. O SEXTO “TEMA INTEGRADOR”, NO ENSINO MÉDIO

A proposta do novo desenho curricular para o Ensino Médio parte das quatro “dimensões” indissociáveis já definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a saber: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Para a BNCC (pg. 509), a juventude que conclui o Ensino Médio deve ser capaz de questionar, analisar e posicionar-se criticamente no mundo; comunicar-se e intervir em diferentes contextos, usando as várias linguagens (oral, escrita, científica, digitais, artísticas e corporais); solucionar problemas de forma criativa e inovadora; interagir com o outro e suas diferenças; reconhecer, expressar e gerir suas emoções; liderar, empreender e aprender continuamente.

Essa dimensão formativa envolve dimensões estéticas, éticas e políticas, no sentido de cultivar a sensibilidade para o cuidado de si e do outro, a atenção ao mundo no qual se vive e pelo qual é preciso responsabilizar-se. Essa dimensão amplia, ainda, a capacidade dos estudantes de abrir-se às diferenças e apreciar a diversidade, além de prepará-los para apreciar, fruir e produzir cultura.

O documento adverte, de forma explícita, que o desenvolvimento responsável das capacidades discursivas, inclui, entre suas metas, o fortalecimento da capacidade dos jovens de lidar crítica e competentemente com os meios de comunicação que, em seu conjunto, conferem visibilidade e mesmo dão contornos ao espaço do debate público na contemporaneidade.

Tais perspectivas compõem o que o documento denomina como “Educação Integral”. Segundo o texto oficial, a formação integral deve ser o elo articulador e para o qual convergem todas as áreas do conhecimento, de forma que os componentes curriculares, com seus objetivos de aprendizagem entrelaçados aos eixos formativos, componham um mosaico de aprendizagens que assegurem o desenvolvimento dos/das estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e simbólica), incluindo sua relação com o sistema midiático.

O documento chega, finalmente, aos “temas integradores” da prática curricular. São eles: 1) Economia, educação financeira e sustentabilidade; 2) Culturas africanas e indígenas; 3) Culturas digitais e computação; 4) Direitos humanos e cidadania; 5) Educação ambiental. Explica o texto: A o mesmo tempo em que esse sistema expressa compromissos formativos centrais, percebe-se que cada um deles, por atravessar vários componentes curriculares e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, presta-se muito bem à efetivação de ações integradora

Sob nosso ponto de vista, faltou, tanto à primeira quanto à segunda edição da proposta do BNCC, nomear, de uma forma adequada, uma realidade evidenciada no decorrer das 500 páginas do documento: para além do tema transversal denominado “Culturas digitais e computação”, aparece fortemente presente no texto o fenômeno da ação comunicativa articuladora da cidadania comunicacional, convertida, na prática, em autêntico “tema integrador”. No caso, a Educomunicação converte-se em fator central de interdisciplinaridade, uma das virtudes anunciadas para os cinco temas integradores escolhidos, convertendo-se num coeficiente indispensável para o êxito de todo o programa proposto.

Faltou, igualmente, às duas edições do documento, discutir o papel do professor e da abrangência e sua atuação na prática curricular. É condenar ao fracasso todo o esforço reformador se não se analisa a formação do docente para assumir com autoridade e competência as novas funções a ele atribuídas, ou não se reconhece a necessidade de se incluir na estrutura escolar novas figuras profissionais, especialmente para cuidar das práticas descritas como interdisciplinares, antevistas com o reconhecimento de que, para além das disciplinas, existem áreas integradoras de trabalho educativo. O educador é uma destas figuras. Ele já está presente na sociedade e em muitas escolas públicas e privadas, há várias décadas. Folga-nos saber que o sistema universitário passa a reconhecer a urgência de dar-lhe formação superior específica. Em breve, as políticas públicas reconhecerão este fato. É o que esperamos que ocorra.

7. O QUE ESPERAR DO FUTURO

A consulta pública em torno de um modelo único de base curricular nacional despertou entusiasmo de muitos, bem como a desconfiança ou mesmo a rejeição de alguns, como tivemos ocasião de comentar no início do artigo que produzimos sobre a primeira versão da BNCC.

Como é do conhecimento de todos os brasileiros, um fato transcendental para a história do país ocorreu com a deflagração do processo de impeachment da presidente, fato refletido, já na transitoriedade governamental, em profundas mudanças de rumos nas políticas de todos os ministérios, incluindo o da Educação.

Não se tem clareza, no momento da conclusão deste artigo (junho de 2016), sobre os destinos que serão dados, no futuro, aos resultados de documentos como o analisado, submetido a uma consulta pública que envolveu mais de 10 milhões de cidadãos. Este é um dado político imponderável. Estaremos atentos e acompanharemos o desenrolar dos acontecimentos.

No entanto, cabe-nos concluir que aquilo que havíamos proposto realizar o cumprimos com êxito. Documentamos, na conclusão de nosso trabalho, que - independentemente dos matizes políticos e ideológicos dos governantes - a síntese de um esforço de reflexão nacional, encabeçada por lideranças universitárias, pontuou para a emergência de algo novo no cenário da educação brasileira: o reconhecimento da importância dos processos de comunicação na construção de currículos que dialoguem com a contemporaneidade. A Educomunicação se viu, nos meados da segunda década do século XXI, contemplada e legitimada num esforço dos brasileiros pela melhoria da educação em nosso país.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2016/05/03/MEC_BNCC_versao2_abr2016.pdf>.

SOARES, Ismar de Oliveira. "A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico", **Comunicação e Educação**, São Paulo, ECA/USP, v. 21, n. 1 (2016), acessível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451>>.

•● O/A AUTOR/A ●•

Ismar de Oliveira Soares é Professor Titular Sênior da Universidade de São Paulo. Bacharel em Geografia e Licenciado em História pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, SP (1965). Jornalista formado pela Faculdade Cásper Líbero (1970). Mestre (1980) e Doutor em Ciências da Comunicação (1986) pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado, em 2000, pela Marquette University Milwaukee, WI, USA. Jornalista responsável pela revista Comunicação & Educação, da ECA/USP, desde 1994 até a presente data. Coordenou, de 1996 a 2014, o NCE- Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP. Promoveu, em 1998, em São Paulo, o I International Congress on Communication and Education, reunindo 176 especialistas de 3 países, representando os cinco continentes. Pesquisador FAPESP, ressemantizou, em 1999, após pesquisa realizada junto a uma amostragem latino-americana, o neologismo Educomunicação para designar um campo emergente de intervenção social na interface comunicação/educação. Promoveu, em 2002, o Projeto Educom.TV (primeiro curso on line da USP, destinado à formação de dois mil professores do Estado de São Paulo, sobre o emprego da linguagem audiovisual na escola, sob a perspectiva da educomunicação). Promoveu, entre 2001 e 2004, o Projeto Educom.rádio (formação de 11 mil professores e alunos da rede municipal de ensino de São Paulo, para o uso educ comunicativo das linguagens midiáticas no espaço escolar. Promoveu, entre 2006 e 2007, o projeto Educom.rádio-Centro Oeste, junto a 80 escolas de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, numa parceria com o MEC. Supervisionou, entre 2006-2012, a aplicação do Curso Mídias na Educação, do MEC, junto a professores da rede pública do Estado de São Paulo, responsável pela formação de 450 cursistas em nível de especialização (360 hs) e 6000 em nível de extensão (o projeto foi executado numa parceria com a UFPE). Presidiu, entre 2001 e 2009, a UCIP - Union Catholique Internationale de la Presse, com sede em Genebra, Suíça. Durante o período, promoveu congressos e atividades de formação para jornalísticas em países como: Tailândia, Canadá, Itália, Croácia, Nepal, Índia, Paquistão, Rússia, Tanzania, África do Sul, Kenya, Sri Lanka, Japão, Colômbia, Peru, Equador e México. Membro do Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais, do Vaticano, de 2001 e 2009. Participa,

desde 1908, da Equipe de Reflexão da CNBB - conferência Nacional dos Bispos do Brasil, tendo colaborado para a elaboração do Diretório de Comunicação da entidade (2013). Coordenou o Departamento de Comunicações e Artes da EC/AUSP por dois quadriênios (1998-2001 e 2009-2012). Coordenou a implementação da Licenciatura em Educomunicação junto à Escola de Comunicações e Artes da USP (2011), exercendo, atualmente, a função de Coordenador Pedagógico do curso. Atualmente, preside a ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação. Responsável pela realização dos Encontros Brasileiros de Educomunicação, numa iniciativa do NCE em parceria com a ABPEducom e outras instituições (o VI Encontro foi realizado no campus da PUC/RS, em junho de 2015). Autor de 50 artigos sobre Educomunicação. Entre seus livros destacam-se *Do Santo Ofício à Libertação* (São Paulo, Paulus, 1988), *Para uma Leitura Crítica dos Jornais* (São Paulo: Edições Paulinas, 1984), *Para uma Leitura Crítica da Publicidade* (São Paulo: Edições Paulinas, 1984), *Sociedade da Informação ou da Comunicação?* (São Paulo: Cidade Nova, 1996). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação* (São Paulo: Paulinas, 2011). Membro do Conselho Diretor do OLCAMI - Observatório Latinoamericano y Caribeño de Alfabetización Midiática e Informacional, com s e de na cidade do México



Importância da sistematização dos conceitos educomunicação, TIC'S e mídias na organização curricular escolar

Janaina Peixoto de Freitas
José Carlos Ferrari Júnior

1. INTRODUÇÃO

negavelmente, que os sistemas e processos comunicacionais, em suas diferentes formas, conceitos, manifestações, passa a desempenhar papel de centralidade, ou melhor, de lócus estratégico em diversas áreas da sociedade inclusive, e fundamentalmente, na educação.

Em diferentes países, a temática da Mídia na Educação já foi incorporada seja como Disciplina Curricular ou como conteúdo consistente. No Brasil, porém, mesmo previsto pelos Novos Parâmetros Curriculares, como temas transversais, a inclusão da temática no currículo ainda se dá de maneira inconsistente e insatisfatória.

Então qual a dificuldade de inserção desta temática sistematizada junto às diferentes áreas do conhecimento no Projeto Político Pedagógico, no Currículo e no Plano de Ação Docente das Escolas?

Vasconcellos (2009) nos mostra que o tipo de currículo que temos nas escolas atualmente diz muito sobre os valores, a qualidade e prioridades que acreditamos e desejamos para docentes e discentes. Geralmente, infelizmente, a realidade de nossas escolas é como foi descrita acima: uma escola alienante, pautada a sua organização espacial na disciplina e na ordem, o Currículo na disciplinaridade, no conteúdo, seriado e tendo a avaliação como instrumento de controle e respeito.

Consequentemente, percebemos que as Mídias e TIC's, tradicionalmente em nossas escolas, são utilizadas e entendidas apenas como apoios "pedagógicos" e não como elementos importantes e conectados com as diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, sabedor que tal discussão já vem sendo realizada há tempos, em outros países, inclusive fazendo parte do Currículo Escolar, e que no Brasil se limita apenas a ser um apoio pedagógico, é de extrema importância pensar como sistematizar tal temática como disciplina ou conteúdo em nossos Currículos no intuito de amenizar possíveis lacunas relacionadas ao acesso as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e possíveis obscuridades e oficialidades de discursos promovidos pelas Mídias, Professores, Estado e pelo seus pares.

Assim, a realização do trabalho justifica-se visto que estudos das Mídias nos Currículos Escolares e o uso das mesmas na prática docente escolar limitam-se, na maioria das vezes, em analisar seus usos e não o seu papel enquanto agente social (BACEGGA, 2011); e, ainda, identifica-se a lacuna na formação Docente para propor a criação de um componente curricular, vislumbrando futuramente uma discussão da criação de uma Disciplina Curricular, que problematize, reflita e identifique a gestação, gestão, controle, utilização etc. da informação em massa.

2. MÍDIAS E SEUS CONCEITOS

2.1. Mídias, Tic's, Mídia-Educação e Educomunicação

No que se refere ao estudo das Mídias, assim como em diversas áreas do conhecimento, há uma ausência e equívocos preocupantes¹ nas discussões e uso etimológico de conceitos que envolvem o tema e, principalmente, a compreensão dos aspectos técnicos, sociais e ideológicos que cercam o mesmo.

Tentaremos, assim, brevemente discutir conceitos que achamos relevantes e, que ao longo do trabalho o leitor possa entender o seu sentido no contexto discutido.

2.1.1.Mídias

Etimologicamente, a palavra Mídias é um neologismo, tendo sua origem e na palavra Mídia que vem do Latim media (meios) que seria o plural de médium (meio).

Curiosamente no Brasil foi adotado seu uso, a partir do final da década de 1960, através da pronuncia inglesa de media (mídia) ficando mais próximo da pronuncia e a escrita ficar mais próxima da língua portuguesa, tendo seu uso generalizado só a partir dos anos de 1980.

No Brasil, este termo parecia adequado até o final dos anos de 1980, por duas razões: primeiro, porque definia o fenômeno por aquele



1 Devemos reconhecer que há uma falta grave dentro da formação dos professores no que se refere a discussão e sistematização de conceitos dentro suas áreas específicas de conhecimento, dentro do campo didático-pedagógico e, principalmente, no que se refere às questões metodológicas, científicas e etimológicas que envolvem outras áreas do conhecimento.

elemento que lhe dá a característica essencial – o veículo, o suporte técnico, a máquina [...]; segundo, porque era assim que a mídia se autodenominava, incluindo neste substantivo coletivo todo vasto e complexo sistema de comunicação. (BELLONI, 2009, p. 46).

A partir da ampliação dos estudos dentro da área de Comunicação, a palavra Mídia viria, ao longo da década de 1990, sofrer variações e abarcaria uma gama de elementos físicos e sociais passando a ser usada em um sentido de conceito conciso ao mesmo tempo tendo um sentido amplo. “Durante os anos de 1990, pudemos observar uma evolução em direção ao neologismo mídias, um duplo plural, que parece ter a função de ampliar e tornar flexível o conceito.” (BELLONI, 2009, p. 46).

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.

Categorizadas como Antigas (Mídias de massa da imprensa: jornais, livros, revistas, etc) e Novas (Mídias digitais: internet, computadores, celulares, videogames, tablets etc), é certo que as últimas revolucionaram as formas ‘tradicionais’ de se comunicar, estudar e conhecer outros lugares no mundo, produzindo informações de maneira mais ou menos coletiva em tempo real e com uma velocidade considerável.

Temos produtos “pluridirecionais” (CITELLI, 2011), ou seja, várias pessoas, vários lugares, no mesmo momento, produzindo e socializando informações simultaneamente, ampliando a gama de ‘participações’ e possibilidades, diferente das Mídias ‘tradicionais’ que em geral produzem produtos unidirecionais onde ‘mundo’ interativo não se faz como tônica no processo de produção e troca de informações.

Enquanto tese, sem dúvida, o ‘mundo’ ‘pluridirecional’ aberto pelas Novas Mídias se mantém, em relação às inúmeras possibilidades que foram criadas

pelo surgimento e a modernização, cada vez mais rápida, das mesmas. Contudo, atentemos que ao mesmo tempo ao vivenciarmos essas vicissitudes tecnológicas se faz o paradoxo do unidirecionamento visto à forma de acesso as Mídias, a abrangência de pessoas que tem acesso as Mídias e, principalmente, a que tipo de Mídias essas pessoas tem acesso.

Dessa forma, fica a ressalva sobre o discurso de “Aldeia Global” que em vários pontos do mundo, inclusive no Brasil, pode ser muito bem aplicado ao mundo dos negócios e a um nicho de classe social específica, visto que grande parte da população, principalmente dentro das escolas brasileiras, vive em um fosso de cisão social-tecnológica inestimável.

2.1.2. TIC's

Outro conceito que muitas vezes nos traz algum tipo de confusão é o conceito de TIC's que, geralmente, é entendido como o computador, o som, os microfones, telefones, ou seja, a concepção de elementos físicos de Mídias separadas apartadas.

A sigla TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), especificamente, envolve a aquisição, armazenamento, processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros, ou seja, é “o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas” (BELLONI, 2009, p. 21).

Avançando mais rapidamente do que a própria informação possui inúmeras e inestimáveis possibilidades para sociedade, criando dentro do contexto escolar diferentes formas de Mediatizar² a produção do conhecimento ao potencializar formas diferenciadas de produção de materiais pedagógicos, apresentar conteúdos didáticos, produzir materiais de ensino\aprendizagem e cursos que possibilite a aprendizagem autônoma etc., e, ainda, possibilitar que essas aprendizagens sejam permeadas pela virtualidade, simulação, acessibilidade, diversidade de informação, entretenimento, instantaneidade etc.



2 Mediatizar significa codificar as mensagens pedagógicas traduzindo-as sob diversas formas, segundo meio técnico escolhido.

Abre-se um novo e vasto campo de mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática, pois as TIC's, segundo, BELLONI (2009),

[...] ao mesmo tempo em que trazem grandes potencialidades de criação de novas formas mais performáticas de mediatização, acrescentam muita complexidade ao processo de mediatização do ensino/aprendizagem, pois há grandes dificuldades na apropriação destas técnicas no campo educacional e em sua "domesticação" para utilização pedagógica. Suas características [...] são totalmente novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes daquelas das metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista. (BELLONI, 2009, p. 27.)

Além disso, observa-se, também, no nosso cotidiano escolar que as TIC's vêm tendo o uso pelo o uso, ancoradas em um fetiche tecnicista deixando de lado uma proposta pedagógica consistente que privilegie, conseqüentemente, a valorização da formação de autonomia do sujeito a partir do uso delas.

As alternativas não são fechadas, prontas e óbvias e, certamente, não é apenas uma questão técnica ou exclusivamente pedagógica. Pelo contrário.

A discussão deve passar concomitantemente por essas questões sem promover revanchismos ou disputas no sentido de predominar um campo ou outro, observando que ao ampliarmos o "acesso" as TIC's teremos uma, entre outras várias, oportunidade de criarmos espaços, momentos e propostas pedagógicas que propiciem efetivamente aprendizagens significativas e estimule autonomia dos alunos e professores.

Em segundo lugar, e não menos importante, a democratização ao acesso das TIC's, diferentemente aos moldes gerencialista³, deve ocorrer no sentido de ampliar possibilidade e não de aprofundar a 'exclusão por dentro da escola' em nome de uma modernização tecnológica a fórceps que ao invés de integrar o aluno dentro da sociedade da informação acaba criando em nosso dia-dia um apartheid tecnológico.



3 Quando nos referimos ao Modelo Gerencialista estamos nos referindo ao modelo difundido, a partir de 1990, de Gestão de Estado que abrangeu todas as áreas do Executivo, no qual o Estado através de isenções de impostos, incentivos fiscais, parceria público-privado, privatizações etc., se exime das responsabilidades de Planejador e Gestor designando essa função a iniciativa Privada.

2.1.3. Mídia-Educação e Educomunicação: Conceitos Diferentes Porém não Rivals

No Brasil os trabalhos no campo do uso das Mídias na área da Educação vêm assumindo diferentes conceitos tais como: Mídia-Educação, Educomunicação, Educação para as Mídias, Estudos dos Meios, Mídias na Educação entre outros, sendo que entre esses, Mídia-Educação e Educomunicação foram os conceitos que mais apareceram, em nossa revisão bibliográfica.

Segundo Belloni (2009) o conceito de Mídia-Educação, ainda causa várias discussões e debates, pois não é um conceito unânime, visto que para uns o conceito insinua a priori uma desconfiança quanto ao papel das Mídias, e para outros, como os estudiosos que defendem o conceito de Educomunicação, o conceito de Mídia-Educação deveria abranger significativamente a comunicação como processo importante dentro deste contexto.

Porém, para além de uma discussão mais ampla e específica sobre a etimologia do termo e o estudo da epistemologia do mesmo, adotaremos aqui o entendimento de Belloni (2009) de que Mídia-Educação seria educar para/sobre as Mídias (construir uma criticidade sobre o papel das Mídias), educar com as Mídias (trabalhado educativo utilizando diferentes TIC's, outros materiais didáticos e a ação dialógica do docente) e educar através das Mídias (produção de diferentes Mídias), ou seja, constitui-se em uma prática educativa onde abrange as questões antropocêntricas (humanas) e tecnocêntricas (técnicas) se transformando efetivamente em um instrumento importante na construção da cidadania plena.

No Brasil, assim como em outros países latino-americanos, a trajetória inicialmente da Mídia-Educação em um primeiro momento serviu estrategicamente para combater o regime ditatorial implantado, desenvolvendo-se ou se propagando às margens do sistema educativo curricular oficial.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, e seus Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's (1998) o papel das Mídias seria ponderado como ação pedagógica apenas no sentido de "grande aliada no processo educacional: é importante aproveitar o conhecimento que ela propicia e propor trabalhos de reflexão sobre as programações, incentivando um olhar crítico." (MEC/SEF, 1998, p.120).

Entendendo o contexto em que foi publicado podemos afirmar que os PCN's no máximo ratifica impressões e discussões que já tinham sido feito pela UNESCO há mais de duas décadas atrás. Porém, certamente, pelo fato de a Mídia-Educação não ser proposta como disciplina curricular, como é o caso de outros países⁴, perdeu-se uma grande oportunidade de, no mínimo, municiar os cidadãos de informações importantes quanto as diversas mídias existentes.

Atualmente a Mídia-Educação, ainda, não se tornou uma disciplina curricular no Ensino Básico, e o que podemos constatar é que muito daquilo que se vem fazendo nos ambientes escolares são atividades que perpassam o conceito, porém não possuem uma relação clara, sendo atividades planejadas sem o ancoramento conceitual e pedagógico do que se trata o conceito de Mídia-Educação. Isso não significa que estas atividades não tenham validade e quem não tenham um propósito claro. Muito pelo contrário. As atividades realizadas pelos professores são muitas vezes uma vitória pessoal e coletiva só pelo fato da sua realização, visto as condições existentes nas escolas públicas.

A crítica feita aqui é no sentido de que se tivéssemos uma sistematização clara e concisa sobre Mídia-Educação no âmbito das políticas públicas educacionais certamente potencializaria o fazer pedagógicos de muitos professores espalhados pelo país que possuem muitas ideias, colocam-nas me prática, porém, muitas vezes sem uma qualificação em sua sistematização.

O termo Educomunicação que vem sendo empregado de maneira mais intensa e popularizando-se nas duas últimas décadas, não é recente.

A origem do conceito está nos estudos e reflexões sobre comunicação e educação, a partir do fim da década de 1960, realizados pelo jornalista, professor, radialista argentino Mario Kaplún (1923-1998), chamando as pessoas que praticavam um tipo de jornalismo comunitário de Educomunicadores.

As reflexões do Jornalista, inicialmente, concentravam-se no problema da Comunicação-Educação para quem recebia a produção midiática em tempos



⁴ Países como Canadá, Austrália e Reino Unido já possuem disciplinas específicas ou conteúdos específicos que abordam o tema Mídias. Para saber com mais detalhes como se deu a formação e consolidação de tal prática nos referidos países lê: *A criança e a Mídia. Imagem, educação, participação.* de Cecília Von Feilitzen e Ulla Carlsson (2002).

Ditadura Militar na América Latina, ou seja, a estratégia era produzir ou analisar informações sobre um outro viés fora do eixo “oficial” midiático. O educador não necessariamente teria que ser um diplomado ou estudioso da área, porém, segundo Kaplún (1998), teria que ter empatia em lidar com aqueles que estabelecemos comunicação.

O termo “educadores” aparece sem destaque no livro UNA PEDAGOGIA DE LA COMUNICACIÓN (1998, p. 88 e outras). Esse livro é uma atualização de EL COMUNICADOR POPULAR (1985). Em ambos Kaplún descreve esse ator social (o educador) detalhando sua atuação, ao qual no livro mais antigo é chamado de “facilitador” [...] Claro está que Kaplún não inventou o educador. Talvez tenha inventado o neologismo. (NEPOMUCEMO, 2012, p. 02).

Em consequência do uso do termo Educador, inventado por Kaplun, o campo de estudo, logo chamaria Educomunicação, sendo usado inclusive em discussões promovidas pela UNESCO, na década de 1980, sobre Educação e Comunicação, não sendo, ainda, o termo entendido e sistematizado como conceito e sim como um termo para designar as ideias sobre o tema.

Kaplún (1985) tem como base para seu trabalho as ideias da Educação Libertadora de Paulo Freire, proposta na sua Pedagogia do Oprimido, defendendo a tese da necessidade de que todos participem da comunicação de uma maneira dialógica para romper a imposição de supostas ideias que ratifiquem discursos impositivos.

Essa prática foi se concretizando através de ações de professores ligados a movimentos sociais urbanos e ambientais utilizando rádios comunitárias, formação de grupos para defesa do meio ambiente, promoção e discussão crítica dos meios de comunicação e observação do comportamento da mídia, ou seja, ela passava a ser regida pelos objetos educativos através de mídias alternativas. Reconhece-se muito desta estratégia nas lideranças e atores, ligados a

movimentos sociais, Igreja, partidos na clandestinidade a aquela época, que utilizaram deste projeto de comunicação alternativa e se tornaram grandes Educomunicadores.⁵

Nos anos de 1990 a Educomunicação ganhou força com as grandes transformações tecnológicas, a disseminação da informação em rede e abertura democrática fazendo com que grupos populares se apropriassem das diferentes possibilidades comunicativas e educativas, dando um novo impulso e vitalidade a Educomunicação.

Neste contexto observando como se dava a comunicação, organização e educação dentro dos movimentos sociais que o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da USP – Universidade de São Paulo, sistematizariam o conceito.

Em entrevista foi realizada no ano de 2009 como Professor Ismar de Oliveira Soares, ao ser perguntado como o conceito Educomunicação foi criado, vejamos como ele explica o surgimento da sua conceituação.

Eu estava em sala de aula, estava em movimento popular e observava o que os grupos faziam. Como pesquisador, via que as pessoas estavam

.....

⁵ Talvez poderíamos reconhecer no caso do Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a aplicação prática deste conceito de educador. Primeiro por ter sido considerado uma grande negociador e com grande habilidade (empatia) para mobilizar, em tempos de Ditadura Militar, considerável número de pessoas no intuito de reivindicar melhorias trabalhistas em uma Região Metropolitana Brasileira importante que é São Paulo. E segundo, mais recentemente, por essa mesma habilidade (empatia) como Presidente da República do Brasil para aliar(alinhar?) vários setores da sociedade brasileira, mesmo tendo uma enorme desconfiança quanto a sua candidatura, posso e, principalmente, governabilidade em torno de um projeto de mudanças sociais mesclado com um desenvolvimento econômico que o levou a ter no final de seus dois mandatos o percentual de 87% de aprovação. Na época a Confederação Nacional do Transporte (CNT) enfatizaria que seria disparadamente a maior aprovação de um Presidente da República em todo mundo. Obviamente, que isso também está ligado a forma como Lula se comunica com a população, principalmente com a camada popular que seria sua comunidade mais próxima para a comunicação. A facilidade e o traquejo de comunicação, a qual Kaplún (1998) define como empatia com sua comunidade, chamada pelas mídias e senso-comum de carisma, foi fundamental para que Lula pudesse governar de maneira relativamente tranquila, mesmo que setores extremamente conservadores não quisessem, desqualificassem seu discurso, principalmente devido a sua origem nordestina, metalúrgica (lê-se trabalhador) e não detentor de Diploma Universitário. Deve-se lembrar que um dos principais motivos do asco por parte da população brasileira destinado a Lula é o fato de o mesmo não ter curso superior. Porém, conseguiu mesmo sem o tê-lo o que seu antecessor o renomado Sociólogo Fernando Henrique Cardoso não conseguiu, ser ovacionado pelo povo em sua despedida e, ainda, ter uma aprovação avassaladora em seu término de mandato. Obviamente que a análise feita aqui sobre o governo Lula é uma análise extremamente simples e que se atém apenas no viés do seu governo, que é sobre a comunicação.

fazendo isso. O que vim fazer na USP no final os anos 1990 foi pesquisar e sistematizar tudo isso. Foi uma pesquisa especial patrocinada pela FAPESP, voltada a identificar o que os especialistas imaginavam o que acontecia na interface comunicação e educação. A pergunta era o que acontecia de fato nessa interface? Eu pesquisei junto a esse público e descobri que o que eles faziam era assumir novas práticas. Eles faziam uma educação para a comunicação no sentido da leitura crítica da mídia ou produziam uma comunicação alternativa, que era toda a comunicação feita fora da indústria cultural para a defesa dos interesses de grupos populares. Agora, o que aconteceu de diferente naquele contexto é que toda a inspiração de Paulo Freire fez com que os que produziam comunicação alternativa começaram a observar como eles a produziam. Se, ao produzirem comunicação alternativa, seguiam as mesmas regras da indústria cultural, que são as regras de distribuição de funções em que existe um editor, um repórter, o dono do veículo, e jogos de interesse manejando a definição do que era pauta, conteúdo. A comunicação alternativa começou, nesse sentido, a examinar se reproduziam essas formas ou se estavam optando por uma gestão democrática dos processos. Quando se entendia que o grupo que produzia era um grupo que se autogovernava, se a gestão comunicativa era uma gestão comunitária, com base em práticas participativas, se entendia que estava existindo ali um perfil diferenciado de produção de mídia. A mesma leitura crítica passou a ser uma autoleitura crítica ou leitura da própria comunicação. Então, a educomunicação se consolida neste contexto, quando grupos de pessoas de vários lugares da América Latina, Estados Unidos, Índia, tiveram consciência de estarem articulados de forma democrática. Elas vão, com isso, consolidando um novo modo de produção, que tem referencial semelhante, metodologias semelhantes, e, por consequência, resultados semelhantes. (SOARES, 2009, p. 01)⁶

Para Citelli (2011) o conceito de educomunicação trata de:

Expressão que não apenas indica a existência de uma nova área que trabalha na interface comunicação e educação, mas também sinaliza para uma circunstância histórica, segundo a qual os mecanismos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação se fazem considerando o papel de centralidade da comunicação [...] Trata-se de reconhecer, a existência de um campo inter e transdisciplinar, cujos, lineamentos deixam de ser dados, apenas, pelos apelos, certamente necessários, de se introduzirem os meios e as novas tecnologias na escola, e se expandem, sobretudo, para um ecossistema comunicativo que passou a ter papel decisivo na vida de todos nós, propondo valores, ajudando a constituir modos de ver, perceber, sentir, conhecer, reorientando práticas, configurando padrões de sociabilidade. (CITELLI, p. 07,08, 2011)

6 <<http://geografia.uol.com.br/geografia/mapas-demografia/26/entenda-a-educomunicacao-145874-1.asp>> acesso em 14/09/2013.

Fica claro que se busca trabalhar a educação formal ou informal dentro do ecossistema comunicativo, tese defendida há tempos por Paulo Freire, especificamente, em sua obra *Extensão ou comunicação?* (1976), defendendo que os processos comunicativos devem ser a guisa para o agir pedagógico libertador.

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não transferência de saber mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significados. (FREIRE, p. 46, 1978).

Dentro desta perspectiva comunicação não se resume apenas as Mídias e muito menos educação a educação bancária formal, afastando a Comunicação da ótica puramente instrumental da Comunicação Tecnológica-Informacional tornando uma relação estratégica para que se possa acontecer o processo educativo. Trabalha-se na perspectiva Freiriana de que “a inteligibilidade e comunicação se dão simultaneamente” visto que só “se comunica o inteligível na medida que este é comunicável” (FREIRE, p. 46, 1978). Há uma dupla função para a formação do pensamento impossível de separar, FREIRE (1978): a cognoscitiva e a comunicativa.

3. E O CURRÍCULO, COMO CONVERSAR COM AS MÍDIAS?

Considerando a complexidade do tema, estudar e refletir sobre o papel das TIC's e Mídia possuem e devem ter dentro do ambiente escolar, leva-nos a ter uma clareza e coragem de entender que a discussão deve partir da premissa que a Escola não pode mais reproduzir o modelo de estruturas sociais, tradicionalmente, históricas que veem empregando ao longo do tempo.

Essas discussões neste sentido começaram a ganhar eco na Construção do Currículo Escolar de diversas nações⁷ que inclusive reconhecem a necessidade da inserção do tema como disciplina curricular ou conteúdo curricular como instrumento para promoção da criticidade dos cidadãos.

.....

7 Para ver detalhes sobre os diferentes países que adotaram a Mídia-educação como Disciplina Curricular e conhecer as inúmeras maneiras para se trabalhar a temática em sala de aula ver trabalhos intitulados a seguir: “A mídia na formação escolar de crianças e jovens” de Mônica Fantin (2008) e “A criança e a Mídia. Imagem, educação, participação.” de Cecília Von Feilitzen e Ulla Carlsson (2002).

Dentro deste contexto, devemos nos atentar para que a maioria das nossas experiências com uso de tecnologias ou mídias, ainda, porém com exceções interessantes, se pautam em uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem, se tornando um apêndice de luxo nas práticas pedagógicas e nada crítico. Assim, com isto posto, devemos refletir sobre qual educação queremos para nossos alunos dentro deste contexto tecnológico que este não seja apenas o antigo travestido de moderno.

O antigo travestido de moderno é, sem dúvida, uma constante em nosso cotidiano escolar e o “nosso grande risco é a armadilha da “administração, do mesmo”, fazer pequenos ajustes na velha estrutura, remendo novo em tecido velho [...] e nos envolvermos na busca de estratégias de sobrevivência” (VASCONCELLOS, 2009, p.25,26). Trocando em miúdos o grande perigo é continuarmos reproduzirmos a realidade predominante em nossas escolas, tentando inserir alguns remendos aqui e ali, no nosso caso específico a inserção de diferentes mídias, que representam, muitas vezes, interesses obscuros e nada pedagógicos⁸.

Então o que fazer? Ser pragmático e fatalista reverberando a tradicional e histórica dicotomia entre sujeitos e estruturas? Reduzir o debate entre o grupo dos que defendem trabalhar com conteúdos e o grupo que defende trabalhar de maneira interdisciplinar, não hierarquizada, privilegiando a curiosidade e demandas dos alunos?

E, especificamente, dentro deste contexto, no que se refere as mídias devemos trata-las como um apêndice de ‘luxo’ ou pensá-las como conteúdo ou ferramenta pedagógica que potencialmente possa estimular os alunos a ampliar seu leque de informações e formas de pensar o mundo no sentido de serem mais autônomos e críticos? Os usos, conceitos, metodologias que

8 Um exemplo disso é constado no trabalho de Perouni (2006) ao analisar, a partir da década de 1990, as parcerias publico-privado referente a programas ligados ao uso de TIC's, como foi a parceria com Instituto Ayrton Senna Segundo a autora, além de receber generosas isenções fiscais por estar “promovendo” atividades pedagógicas no sentido de melhorar e “qualificar” o ensino dos alunos do setor público, interferia no conteúdo e na avaliação dos alunos, argumentando que a lógica de mercado não fica apenas dentro das linhas do econômico ou da reestruturação das técnicas de gestão para uma melhor eficácia. Pelo contrário. A lógica é formatar sujeitos para as necessidades do mercado sejam ideológicas ou de cunho técnico. No caso analisado é introduzir a qualquer custo, financeiro e ideológico, o uso pelo uso das TIC's desvinculando qualquer sentido pedagógico crítico e dialógico nos alunos participantes do programa.

envolvem as mídias devem constar no Plano Político Pedagógico e no Currículo da Escola? Ou, talvez, no Plano de Ação Docente de cada área específica do conhecimento? E as Mídias é conteúdo de que disciplina mesmo? Por fim, como nos debruçar sobre a reflexão do diálogo entre Mídias e Educação dentro do espaço escolar, sem cairmos no “messianismo tecnológico” (GOMEZ, 2010), no “antigo travestido de moderno” (BRASIL, 1998), e, ainda, colocando-as em sintonia com escola ao mesmo tempo que reconhecamos que este não é mais o único lugar de produção do saber?

Inicialmente parece que temos um paradoxo, contudo, aos olhos mais atentos, propositivos e críticos podemos considerá-lo como um falso paradoxo. Certamente em um Currículo Tradicional a resposta, provavelmente, seja que não é conteúdo ou tema de nenhuma disciplina curricular e, ainda, não teria espaço nenhum para promover a discussão sobre o tema. Porém como Vasconcellos (2009) nos lembra:

Com abertura dada pela perspectiva transdisciplinar, dentro do paradigma emergente da educação, há espaço para se tratar questões que no passado ficavam de fora da proposta Curricular, talvez pautada na máxima de Wittgenstein (1889-1951) no Tractatus (6.54: Acerca daquilo que não se pode falar com clareza, deve-se calar – cf. 1987:142). (VASCONCELLOS, 2009, p. 165).

Dentro desta perspectiva, certamente:

A mídia pode ser uma grande aliada no processo educacional: é importa aproveitar o conhecimento que ela propicia e propor trabalhos de reflexão sobre as programações, incentivando um olhar crítico. Do ponto de vista educativo, o problema não está no consumo, mas no consumo passivo de tudo que é veiculado [...] **A escola** tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano. (BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 120;139, grifo nosso).⁹

9 Além de reconhecer a importância das mídias como grande Agente Social (BACCEGA, 2011) ou Instituição Social, como queira GUARESCHI & BIZ (2005), os Parâmetros Curriculares Nacionais discute, também, de maneira incisiva e ponderada, apontando as potencialidades e limites dos usos da mesma, as formas de uso das mídias sob uma óptica crítica que se deve ter sobre o acesso às informações, a necessidade de qualificação dos professores, e, inclusive, a preocupação quanto a relação entre o modelo pedagógico que será utilizado as diferentes mídias para cumprir seu papel social no contexto escolar.

Visto que:

O domínio da tecnologia só faz sentido, quando se torna parte do contexto das relações entre homem e sociedade. Assim, ela representa formas de manutenção e de transformação das relações sociais, políticas e econômicas, acentuando a barreira entre os que podem e os que não podem ter acesso a ela [...] **Se entendermos a escola como um local de construção do conhecimento e de socialização do saber; como um ambiente de discussão, troca de experiências e de elaboração de uma nova sociedade,** é fundamental que a utilização dos recursos tecnológicos seja amplamente discutida e elaborada conjuntamente com a comunidade escolar, ou seja, que não fique restrita às decisões e recomendações de outros. (BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 137;140, grifo nosso)¹⁰

Isso vai ao encontro aos moldes curriculares discutidos por Vasconcellos (2009).

A escola ter como centralidade a pessoa significa que a pessoa é fundamento e finalidade do trabalho educativo, de maneira que os alunos dependam a ser pessoas e a verem os outros como pessoas [...] De um modo geral, professores e alunos passam parte significativa de suas vidas na escola [...] Alunos e professores buscam estratégias de sobrevivência em relação às exigências da escola, desenvolvem suas culturas. Nas escolas com práticas significativas, estes elementos (convivência, conflitos, descobertas, afetos, relacionamentos, enfim, formas de ser), ao invés de ficarem à margem, são estruturantes do currículo [...] Os professores são convidados a reverem sua cultura pessoal e profissional. Os alunos são instigados a expressarem suas opiniões (ao invés de reproduzirem o que acham que a escola espera). O currículo efetivamente está organizado para contemplar a pessoa, a partir de seu cotidiano. Centralidade na pessoa implica reconhecer a centralidade da vida, na sua totalidade, isto é, tanto em temas de memória/história, quanto de futuro/projeto, porém sobretudo como presente/cotidiano. (VASCONCELLOS, 2009, p. 39)

Privilegiar o sujeito e o cotidiano como centro curricular na verdade é priorizar o presente e a totalidade da existência humana e esses aspectos quase nunca estão presentes em nossos currículos escolares, pois privilegiam muito a ênfase no passado, mesmo que a abordagem não seja no sentido crítico-dialético de conhece-lo para entender as relações existentes, sendo os conteúdos, consagrados historicamente, o carro chefe no processo de

10 Inclusive deve-se reconhecer que a discussão sobre Mídias na Educação já fazia parte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), sendo, em diferentes momentos, abordados nos Capítulos e Sub-capítulos ao longo do documento, tendo inclusive olhar especial em um Capítulo Específico – TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO.

aprendizagem mesmo que não tenham relação com o dia-dia e, ainda, tenta-se, sabe-se lá como e aí sim vale afirmamos que aqui há um verdadeiro paradoxo, preparar o aluno para o futuro.

Normalmente, nos currículos escolares há uma grande ênfase no passado (especialmente no que diz respeito à realidade mais ampla os saberes historicamente acumulados), e alguma ênfase ao futuro (projeto de sociedade e projeto de vida, ou pelo menos, projeto de continuidade dos estudos ou profissional do aluno), mas pouca e problemática ênfase ao presente, já que **costuma estar marcada pelos mecanismo disciplinares de caráter autoritário**. Enquanto o aluno se prepara para o futuro, submetido aos saberes do passado, o sonho de alguns docentes parece ser o da assepsia do presente. Quando se propõe a tratar do cotidiano, normalmente a atenção da escola se volta também para a realidade mais ampla [...] em alguns casos, ao se abrir espaço para o indivíduo, cai-se no presentismo, no enfoque narcisista (Lasch, 1983). Mas, e **o cotidiano concreto dos alunos? Não deveria ser uma temática constantemente valorizada?** Que espaços questões como respeito, liberdade, sentimentos, relacionamentos, sentido de vida, projeto de vida, amizade, dramas pessoais e familiares, condições de existência (alimentação, sono, moradia, transporte, etc.), sexualidade, tem ocupado no currículo? **(que fique claro: não de forma pasteurizada em “temas transversais”, mas criticamente, como tema do diálogo, da relação humana autêntica)**. (VASCONCELLOS, 2009, p. 40, grifo nosso)

Trabalhar em educação é fundamentalmente falar, discutir, refletir, contrapor etc., as relações humanas em sociedade, sem neutralidades, clarificando as intencionalidades, formas, temporalidades e verdadeiros significados das diferentes formas de aprendizagem. Portanto é de extrema importância sairmos dos esquemas formais curriculares e pensarmos o Currículo sob uma nova óptica de maneira em que sujeito e o cotidiano possam ser centro do Currículo no sentido de estimularmos o senso crítico na Escola e no cotidiano de Docente e Discente. Se o processo é difícil ou tortuoso e nos parece que sempre estamos entre dois lados, que o movimento dialético possa nos auxiliar a interpretar os dois lados contraditórios, currículo tradicional e uma proposta inovadora de currículo, para que uma nova categoria surja para que pessoas e estruturas possam mudar simultaneamente.

No caso das Mídias e Comunicação devemos trazer esse mundo para o Currículo escolar para que possamos, através das suas potencialidades, fragilidades, contradições, pensar e incorporar novas formas de comunicação, refletir sobre

as estratégias de produção (propaganda, consumo, ética, etc.), de circulação e recepção de mensagens, problematizar, questionar e refletir junto aos alunos os aspectos ideológicos, econômicos, culturais, gêneros, estéticos, éticos, étnicos e tantos outros que envolvem as relações sociais, as instituições sociais, Escola, família, igreja e as próprias diferentes Mídias.

De um ponto de vista dialético, porém, tendo como quadro teórico o conceito gramsciano de hegemonia, podemos considerar que inovações técnicas no campo da comunicação funcionam como dispositivos eficazes de dominação ideológica e de reprodução das estruturas simbólicas da sociedade, mas trazem em si também os meios de resistência a essa dominação e de mudança social (BELLONI, 2010, p. 110).

Diante dos desafios e demandas do século XXI faz-se necessário uma escola mais ativa, crítica e sintonizada com seu tempo, espaço e sujeitos. As Mídias, TIC's, Comunicação dentro deste contexto é condição sine qua non e deverá desempenhar um papel mais do que aporte ou apoio pedagógico de determinadas disciplinas ou atividades específicas. Pelo contrário. Deverão ter uma dimensão estratégica para que criança, jovem, adulto e idoso no processo de entendimento da produção, criação, consumo, circulação e recepção dos bens simbólicos (sonhos, afetos, relações, a pensar, a refletir, a agir em situações, coletivas, individuais, políticas, profissionais etc., cotidianamente.)

4. CONCLUSÃO

Discutir temáticas que envolvem uma diversidade de aspectos para que possa ser efetivamente implantado no âmbito da Educação geralmente é uma tarefa trabalhosa e pode causar certo tipo de desconforto a setores mais ou menos propensos em aceitar críticas ou apontamentos de mudanças em suas práticas pedagógicas.

A nossa realidade aqui não foi diferente. Podemos concluir que ficou claro que nosso sistema de ensino necessita, urgentemente, (re)pensar novas formas de Currículos e Metodologias para que o aluno possa voltar a se interessar pelo ambiente escolar.

É importante que possamos romper com as relações de alienações na escola frente à produção do conhecimento, podendo pensar um Currículo que

privilegie o ser humano no sentido de que o desenvolvimento das relações e discussões humanas mais complexas e políticas, como democracia participativa, cidadania efetiva, crítica ao consumo desenfreado, discussão sobre minorias e cisões de gêneros e raças, o papel das Mídias na formação do cidadão não fiquem em segundo plano.

Dentro deste contexto é imperioso que iniciemos uma alfabetização/entendimento para as Mídias, partindo do entendimento que ela é de grande importância e influência na construção das sociabilidades no nosso dia-dia, entendendo que a comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela e não para, ou seja ter a perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto.

É de suma importância assegurar a sistematização e a democratização das Mídias na escola das mais diferentes formas como componente curricular, como prática docente, como capacitação docente para uso das tecnologias da comunicação e informação etc.

O encontro da educação e comunicação, na busca da significação dos significados (FREIRE, 1978), acaba por mudar a lógica tradicional de conceber o conhecimento visto que agora não mais perpetuará o sujeito cognoscente, professor, diante do objeto cognoscível, transferido o saber. Isso agora será oportunizado pelo princípio da reciprocidade que os atos comunicativos vão ganhando, sustentados por objetos educacionais mais ou menos técnicos que possam potencializar aquilo que está sendo enunciado.

5. REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica**. In: Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (organizadores). São Paulo: Paulinas, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. BEVORT, Evelyne. **Mídia-Educação: conceitos, histórias e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set/dez. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (organizadores). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011.

CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e educação: implicações contemporâneas.** In: Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (organizadores). São Paulo: Paulinas, 2011.

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von. **A criança e a mídia: imagem, educação, participação.** Cortez, Brasília, DF. UNESCO, 2002.

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (organizadores). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011.

CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e educação: implicações contemporâneas.** In: Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (organizadores). São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GUARESCHI, Pedrinho; BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KAPLÚN, Mario. **O comunicador Popular**. Tradução coletiva realizada pelo Coletivo de Comunicadores: <http://www.camaracom.com.br/coletivo>. Disponível em http://www.Ashared.com/document/Syw2RxG2/O_Comunicador_Popular_MarioKap.html. Acesso em 24/09/2013

_____. **El comunicador popular**. Quito: CIESPAL (1985); Disponível em <<http://es.scribd.com/doc/101042075/El-Comunicador-Popular>>. Acesso em 24/09/2013

_____. **Una Pedagoia de La Comunicación**. Madri: Ediciones de La Torre (1998). Disponível //ebookbrowse.com/una-pedagogia-de-la-comunicacion-por-mario-kaplun-pdf-d277467717. Acesso em 24/09/2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. In: EccoS – **Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2006

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações**. In: Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (organizadores). São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Entenda a Educomunicação:2009, **Revista Conhecimento Prático Geografia**. São Paulo, v. 26, ago 2009. Entrevista concedida a CPG. Site: <<http://geografia.uol.com.br/geografia/mapas-demografia/26/entenda-a-educomunicacao-145874-1.asp>> acessado em 14/09/2013

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2009.

•• OS/AS AUTORES/AS ••

Janaina Peixoto de Freitas É graduanda em História – FURG – Faculdade de Rio Grande. Email: nina.ffreitas@hotmail.com.

José Carlos Ferrari Júnior é professor de Geografia na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Pós-Graduado em Geografia e Coordenação Pedagógica. Email: zcaferrari@hotmail.com.

PARTE II

A EDUCAÇÃO MÍDIÁTICA EM DIÁLOGO
COM O CURRÍCULO ESCOLAR



A produção de mídia na escola: espaços de colaboração



Regina Célia Fortuna Broti Gavassa

1. INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica que estamos presenciando obriga as pessoas a desenvolver novas estratégias de adaptação e incorporação dessas tecnologias ao seu dia a dia, transformando inclusive as formas de comunicação com o outro. Se as pessoas mudam e se adaptam ao novo, a educação também tem que mudar, e é na pesquisa e discussão que encontraremos algumas das soluções para essa convergência de mídias e educação.

Estudos teóricos recentes e reconhecidos, cada vez mais, apresentam temas como: inteligência coletiva, múltiplas competências, cibercultura e cultura participatória, os quais também já estão sendo incorporados na rede de ensino do Município de São Paulo que enfatiza os processos para o desenvolvimento de competências de Informação e Comunicação, e ao protagonismo infanto-juvenil, através dos programas de “Informática Educativa” e “Nas Ondas do Rádio”.

Estamos diante de fatos que nos leva a questionar: a produção de mídias na escola de forma colaborativa pode ser considerada estratégia para aguçar no aluno uma predisposição em aprender?

“No Mundo da convergência das mídias, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor cortejado por múltiplas plataformas de mídia” (JENKIS, 2009 p.29). Jenkins define a convergência como transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais.

Neste sentido a habilidade em usar as ferramentas de múltiplas funções, como os celulares não é suficiente é a interação com o outro que fortalece o poder midiático. Poder que incentiva a procura por novas informações, que estão disponíveis on line e facilitadas pela interatividade e troca com o outro.

No sentido de preparar os aprendizes para os desafios do século XXI são atribuídos novos objetivos à educação. Entre esses objetivos estão inseridos o ensino para a aquisição de competências descritos por Delors em seu relatório para a Unesco².

.....
2 Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) . O Relatório foi coordenado por Jacques Delors e publicado em forma de livro (Educação: Um Tesouro a Descobrir – UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1997).

A tecnologia permite hoje a realização de atividades diferentes em um mesmo aparelho, trazendo a multiplicação de possibilidades de escolha. A escola, ao mesclar o espaço presencial com o espaço virtual possibilita ao aprendiz experiências em diversos espaços, mais abertos e com diversos conteúdos, comunicacionais, instrucionais e de interação social, mudando consideravelmente a relação com o saber.

Essas premissas motivaram a escolha do tema de pesquisa, que estuda o ambiente virtual, avaliando seu potencial como facilitador da aprendizagem colaborativa.

Utilizou-se como metodologia a pesquisa participativa, no acompanhamento de projetos com participação e gestão coletiva de professores e alunos monitores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Contou com a observação e registro de opiniões de professores e alunos na experimentação de uma relação aprendizagem horizontal com utilização de mídia como material de estudo, meio de comunicação entre aluno/aluno e professor/aluno e ainda como apresentação do resultado final.

A frente será apresentado um recorte do referido estudo que apresentam uma possibilidade de elaboração e compreensão de estratégias que contribuem para uma horizontalidade nas relações professor/aluno, auxiliadas pelo uso do espaço virtual que favoreceram a discussão e ampliação de espaços colaborativos.

2. ENSINAR, APRENDER, INTELIGÊNCIA COLETIVA E EDUCOMUNICAÇÃO.

Ensinar é muito mais que transmitir conteúdos; para o educador Paulo Freire (1996), ensinar é criar possibilidades para a produção do saber, respeitando o que o educando já sabe, ou seja, estabelecendo relação entre os saberes curriculares e a experiência social de cada aluno e reforçando sua capacidade crítica.

Ensinar é também aprender, professores e alunos devem ser protagonistas atuando de forma ativa no processo de aprendizagem.

Paulo Freire defende uma reflexão crítica sobre a prática educativa, necessária para que o discurso vire prática e não apenas uma reprodução alienada de teoria.

Celestin Freinet já defendia, em 1935, que o trabalho e a cooperação devem vir em primeiro plano; para ele, a atividade é o que orienta a prática escolar e o objetivo final da educação é de formar cidadãos para o trabalho livre e criativo, colocando aluno e professor no mesmo nível de igualdade e camaradagem. Freinet apontava que a criança é capacitada para raciocinar sobre a atividade proposta, sendo assim capaz de opinar e escolher o que deseja realizar e deve ser ouvida.

Para Moran (2007, p.59) “A educação é fundamentalmente um processo de comunicação e de informação, de troca de informações e de troca entre pessoas.” E a escola “pode transformar-se em um espaço privilegiado de comunicação profunda, rica, aberta, inovadora, crítica” um espaço para organizar o caos de informações e ideias do qual os alunos enfrentam diariamente.

Ampliam-se as possibilidades, os caminhos, os espaços. Se o olhar do educador for de encontro às possibilidades de um ensinar mais compartilhado que oriente e permita uma participação ativa do aluno, a tecnologia será de grande utilidade e certamente poderá mudar a relação professor aluno levando-os a atuar em parceria.

Na inserção dessa nova tecnologia, há de se atentar para a ação pedagógica pois existe um risco, apontado por Romancini (2010 p. 181), a “possibilidade do ‘novo’ contexto do ciberespaço educativo reforçar tendências mais informacionais do que comunicativas. Essas foram ou são hegemônicas em certas concepções de ação pedagógica com uso de tecnologia.”

Como prever ou direcionar a aprendizagem no ciberespaço com foco na comunicação, sem participar dele, é algo inimaginável, além de participar, é necessário permitir e provocar a discussão e a reação dos envolvidos. É importante saber mediar.

A inteligência coletiva é muito discutida na educação à distância, mas é uma inteligência segundo Lévy (1998 pág. 29) “distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” sendo assim, está no espaço escolar, mas precisa ser discutida para ser reconhecida como

prática na construção do conhecimento.

O fato de que a escola de ensino fundamental ser presencial não significa dizer que não está também on-line. A escola está on-line através dos blogs e portais usados para publicação e divulgação das atividades nela realizadas.

O aluno é receptor e disseminador de conteúdos veiculados nos diversos meios de comunicação, cabe ao professor interagir com esse aluno e com esse conteúdo trazido pelo aluno agindo como formador, como mediador instigando sua criatividade.

Pierre Lévy defende que ao analisar tudo aquilo que, em nossa forma de pensar, depende da oralidade, da escrita e da impressão, descobrimos que aprendemos o conhecimento por simulação, e o uso de mídias digitais envolve muito a oralidade e escrita. E completa afirmando que: “Fora da coletividade, desprovido de tecnológicas intelectuais, “eu” não pensaria.” (LÉVY, 1993, p.135). Essa afirmação fortalece a necessidade de estabelecer comunicação com o outro. Necessidade essa que os nativos digitais³ buscam sanar incessantemente na várias formas de se comunicar principalmente utilizando-se de seus aparelhos móveis de comunicação, e ainda na convergência de mídias interagindo nas ferramentas colaborativas disponibilizadas na Web 2.0 e produzindo conteúdo.

A escola, ao propor o uso dessas mídias já integradas ao dia a dia do aluno e mediando as atividades desenvolvidas com esta mídia, cumpre sua função social, pois, contribui para que o aluno identifique o que é relevante, orienta as relações de interação e colaboração entre os aprendizes e favorece os processos de produção do conhecimento.

Nesse contexto a escola estará mudando o paradigma para uma educação dialógica e colaborativa, com alunos e professores compartilhando recursos e informações, aprendendo juntos, favorecendo também a educação autêntica.

Nas palavras de Paulo Freire, “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.

Esse novo espaço de colaboração traz para a escola novas for-



3 Nativo digital – aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência.

mas de comunicação, socialização e mediação, características presentes e facilitadoras da Educomunicação.

A aprendizagem se dá na medida em que o indivíduo sente-se tocado, envolvido, conectado. Desta maneira o ambiente mediado por tecnologia pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação. É o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia... (SOARES, 2002, p.20).

Soares define Educomunicação, como um conjunto de atividades voltado para o conhecimento e uso dos meios de comunicação numa perspectiva de prática da cidadania.

3. PROJETOS ANALISADOS

Foram observados e registradas opiniões sobre dois projetos desenvolvidos na escola. O primeiro “Comunicação Necessária” e o segundo “Resgate Histórico”. Projetos individuais, mas ligados pela presença dos alunos do primeiro projeto como monitores no segundo.

Os projetos relatados na pesquisa tiveram suas ações registradas em uma rede social, o Multiply⁴. Pautas, atas e troca de informações entre o grupo e produções colaborativas.

Comunicação Necessária contava com 20 alunos de turmas diferentes entre 6ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

É um projeto de vertente educacional, com a gestão conjunta dos processos comunicacionais, que valoriza a ação de grupo (monitores e professores) na tomada de decisões quanto a escolha do espaço virtual a ser utilizado e organização deste, tipos de mídias utilizadas e também no planejamento de ações para a produção da mídia.

Utilizando-se da produção das mídias Blog, Jornal Mural e Rádio os alunos abordavam temas do cotidiano na tentativa de melhorar o espaço escolar. Uma oportunidade para que os alunos possam se manifestar sobre problemas que

4 Multiply é um serviço de rede social com plataforma parecida com a do Facebook, conecta pessoas mas privilegia a criação de conteúdos. www.multiply.com

atingem seu dia a dia. Outra ação era o acompanhamento e registro de atividades das turmas do Ciclo Inicial, a convite dos professores, para divulgação no Blog.

Este mesmo grupo participa como Imprensa Jovem do Programa Nas Ondas do Rádio, fazendo coberturas jornalísticas de eventos na cidade.

As discussões e formações semanais deste grupo tem mudado a relação de todos os envolvidos (alunos e professores) com a produção de mídia, pois entendem o fascínio e o poder que esta mídia exerce sobre as pessoas, que podem ser percebidas em algumas ações e relatos.

Para escrever antes temos que ter certeza sobre o que estamos falando para não passarmos conhecimentos errados para os outros
(Aluna Jaqueline – 8ª Série)

Ao publicar, levamos o conhecimento alterado por nós aos outros
(Aluna Bárbara – 8ª Série)

O relacionamento constante com professores e colegas da escola tem colaborando para o desenvolvimento de competência na área de relações interpessoais.

Observou-se também uma admiração e confiança no trabalho realizado pelos alunos, e uma satisfação dos professores no uso do espaço virtual colaborativo.

É muito gratificante poder ver seu trabalho divulgado dessa maneira, é bom ver como esses alunos nos ajudam. (Prof. B)

É excelente, um instrumento de comunicação e troca de ideias entre os alunos da turma e os demais alunos da escola. (Professora S)

Eu acho muito interessante, os alunos ficam motivados por poderem compartilhar dos seus trabalhos com outras pessoas e também tomarem conhecimento das experiências de outros alunos/escolas. (Professora RC)

Projeto Resgate Histórico, realizado durante as aulas no laboratório de Informática com participação da POIE e do professor da disciplina de História que envolveu as quatro turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, alunos na faixa etária de 11 anos, com 01 hora aula semanal por turma. A proposta foi a realização de entrevistas com pessoas da Unidade Escolar ou pessoas da

comunidade com a finalidade de resgatar informações da história do bairro e da escola, com uma reportagem final, produzida de forma colaborativa para publicação na Internet e Jornal Mural.

A presença dos alunos monitores no decorrer do projeto foi de fundamental importância, pois conseguiam encurtar a ponte existente entre alunos e professores com suas contribuições.

4. CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa destaca a produção de mídia no espaço escolar como um processo de reflexão e mostra possibilidades no uso do ciberespaço no ensino fundamental, como facilitador para a construção de um espaço colaborativo de aprendizagem e ampliação dos processos comunicacionais entre aluno/professor, favorecendo o compartilhamento de idéias.

Do ponto de vista da aprendizagem, é importante destacar que o uso de mídia como foi realizado na Escola pesquisada, numa proximidade de concepção construtivista, não apenas como fonte de estudo, mas, também como produto de um processo aguçou a vontade de aprender.

Na observação dos projetos descritos, notou-se uma mudança significativa na relação professor aluno, no que diz respeito ao processo de construção coletiva e também de gerenciamento conjunto da produção de mídia que, embora tenham acontecido ainda em um pequeno grupo, leva a discussão dessas ações para o espaço coletivo de formação dos professores, possibilitado uma reflexão sobre a prática docente, mas não consolida ainda uma mudança de paradigma na relação ensinar/aprender.

Romancini destaca que sobre educar com os meios “a capacidade para o uso dessas outras linguagens e trocas comunicativas que podem ocorrer a partir delas não é inata e deve ser adquirida.(...) A apropriação que o professor fará da tecnologia e a possibilidade de utilizar diferentes possibilidades e linguagens, estimulando também seus alunos, dependerá, por isso, de seu nível de competência midiática ou tecnológica”. (ROMANCINI, 2010 p. 187).

A produção de mídia tem alterado para esse grupo a relação aluno/mídia a partir do momento em que se discute o processo de produção, o público que se deseja atingir e a responsabilidade de quem a produz.

O fato de docentes e alunos experimentarem o compartilhamento dos recursos materiais e o ciberespaço pode ser um indício de que a aprendizagem pode alcançar a interatividade favorecendo a inteligência coletiva.

Lévy (1998, p. 25) já havia apontado para a idéia de que o papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital poderia “promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca”.

Do ponto de vista teórico-prático podemos arriscar dizer aqui que pode haver uma forte relação entre a Educomunicação e inteligência coletiva. A Educomunicação como estratégia para a produção midiática, permitindo que todos tenham a oportunidade de expressar-se, e essa produção traz um mergulho ao pensamento, à inteligência desses indivíduos que a produziram, mais ainda, torna possível pela interação com esses indivíduos e pensamentos, modificá-los, influenciá-los ou simplesmente aceitá-los, pois este pensamento já não é apenas seu, tornou-se coletivo.

5. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, 9ª Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento a era da informática**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993. 208 p. (Coleção TRANS)

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Ed Loyola, 1998.

_____. **O que é Virtual?** – 1956 – tradução de Paulo Neves – São Paulo: Ed.34, 1996

_____. **Cibercultura.** São Paulo, Ed.34, 1999.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos – Novos desafios e como chegar lá.** – Campinas,SP: Papirus, 2007

ROMANCINI, Richard - Web 2.0 e EAD: riscos e possibilidades – **Em Questão**, Porto Alegre, v.16, n.1 p. 179 - 192, jan/jun 2010 - disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/12975>> acesso em 15/07/2011

SANCHO, J.M.;HERNANDEZ, F. et al. **Tecnologias para transformar a Educação.** Porto Alegre; tradução Valério Campos; Artmede, 2006

SOARES, Ismar – Ismar Soares define o conceito de Educomunicação. Entrevista concedida para Wikiducção disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/entrevistas/ismar-soares-define-o-conceito-de-educomunicacao>>

•• O/A AUTOR/A ••

Regina Célia Fortuna Broti Gavassa é especialista em Informática Educativa pela Universidade Federal de Lavras, Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE/NCE-USP. Graduada em Estudos Sociais com habilitação em Geografia pela Faculdade Capital e em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo. Atualmente Gestora Regional de Informática Educativa e do Programa Nas Ondas do Rádio na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Professora Orientadora de informática Educativa e de Geografia na Secretaria Municipal de educação de São Paulo. Professora de Geografia na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Experiência na área de Formação de Professores, Informática Educativa, Objetos de Aprendizagem, Projetos Educacionais, Geografia e Ambientes Colaborativos de Aprendizagem.



Educação para Mídia: Uma experiência piloto na Universidade Federal do Espírito Santo

Edgard Rebouças
Esther Ramos Radaelli
Franciani Bernardes Frizera
Maíra Mendonça Cabral

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de tecnologias de comunicação propõe aos indivíduos novas formas de percepção e organização do tempo e do espaço por romper barreiras impostas por ambos. Todas essas possibilidades aumentam ainda mais o poder de influência da mídia, que reside em afirmar-se como um espaço legítimo e legitimador de ideias e de representações da vida social (BOURDIEU, 2000).

Embora vinculada ao campo cultural, a mídia não deixa de ser uma empresa, dotada de regras e participante ativa no meio social, interpenetrando-se, portanto, nos campos político e econômico. Enquanto lugar de interesses, sejam eles econômicos ou políticos, a mídia contribui em grande parte para a difusão de discursos das classes dominantes (BOURDIEU, 2000).

A partir dessas ideias, entende-se como fundamental o desenvolvimento de uma atitude reflexiva em relação ao papel exercido pelos meios de comunicação nas sociedades modernas, modificando o pensamento social vigente de que ela é algo natural. A partir dessa intenção de transformação emergem propostas de transdisciplinaridade entre os campos da Comunicação e da Educação, enxergando a escola como um lugar privilegiado para o exercício de uma leitura crítica dos conteúdos midiáticos por tratar-se de uma instituição de grande importância para o desenvolvimento intelectual e a formação de cidadãos (FERRÉS, 1996, p. 9).

Conceitos como Leitura Crítica da Mídia, Educação para a Mídia e Educomunicação, vão além de uma perspectiva modernizadora de ensino calcada na incorporação de novos equipamentos tecnológicos, tornam-se alternativas para uma compreensão diferente acerca da comunicação, questionando a ordem existente e incentivando uma maior participação cidadã e comunitária dos indivíduos a partir da criação de ecossistemas comunicativos, novos espaços de interação e de debate (SOARES, 2011, p. 37).

Para Soares (2013), a Educomunicação não se caracteriza como uma ação isolada. Ao contrário, deve estar inserida no plano pedagógico das escolas, envolvendo professores, alunos e a comunidade em torno da instituição. Sendo assim, além de facilitar a produção de conteúdos e promover maior interação

nos processos de aprendizagem, seu objetivo principal é fornecer aos educandos uma adequada formação para o seu relacionamento (formas de recepção, interpretação e resposta) com os conteúdos que lhes são transmitidos pelos meios de comunicação.

Baseados em tais conceitos e com o objetivo de auxiliar na educação midiática de adolescentes, levando-os a um processo de reflexão perante os conteúdos e os recursos utilizados pelos meios de comunicação, pesquisadores do Observatório da Mídia: direitos humanos, políticas e sistemas, da Universidade Federal do Espírito Santo, desenvolveram um projeto de extensão de Educação para Mídia. Sua proposta principal é a realização de oficinas em escolas municipais da cidade de Vitória (ES), que, baseadas em metodologias como a de Joan Ferrés e a Pedagogia da Educação de Paulo Freire, têm como premissa a exposição e a discussão de fatos midiáticos partindo das próprias vivências e sensações dos educandos.

Este relato apresentará a atividade realizada com a primeira turma de participantes do projeto de Educação para Mídia.

2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O material preparado para o desenvolvimento das atividades foi elaborado por estudantes do curso de Comunicação Social da UFES e dividido em quatro módulos: jornalismo, publicidade, telenovela e produção audiovisual. A divisão foi feita com o propósito de ampliar a compreensão dos participantes diante dos diferentes conteúdos oferecidos pelos meios de comunicação. Percebeu-se, desta forma, que as atividades desenvolvidas integrariam todas as habilitações do curso de Comunicação Social da UFES: Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Audiovisual. Graças a essa característica, foi possível a adesão de todos os alunos vinculados ao curso, independente da habilitação.

A EMEF Escola Experimental da UFES, localizada no próprio campus universitário foi escolhida como a escola alvo da aplicação piloto do projeto. O propósito da escolha foi o resgate de uma de suas funções principais: a integração de suas atividades com as diligências acadêmicas universitárias.

As oficinas são destinadas a alunos de séries finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM), portanto as primeiras oficinas foram realizadas com as turmas do oitavo ano. As atividades ocorreram uma vez por semana, ao longo de quatro semanas nas aulas de Língua Portuguesa, escolha feita pela própria escola. A duração aproximada de cada oficina foi de duas horas.

No início de cada módulo escolheu-se a seguinte dinâmica: situar os participantes em contato direto com o tema em foco. Para isso, os alunos realizaram atividades práticas como, por exemplo, fotografar espaços da escola, (oficina de jornalismo) ou mesmo criar e encenar uma cena de dramaturgia. Outra característica que permeou todo o processo foi trabalhar, antes de tudo, com a percepção, sensação e conhecimento prévio dos adolescentes sobre os temas tratados, como forma de compreender sua visão e estimular sua participação.

Os recursos utilizados como material de apoio foram primordialmente o Datashow, Câmeras fotográfica e de vídeo.

2.1 Módulo: Jornalismo

Esta foi a primeira oficina realizada na escola. No início da seção, foram apresentadas as seguintes perguntas aos estudantes: o que vocês entendem por mídia? Logo depois, outras perguntas foram elaboradas no âmbito do Jornalismo: Como você se informa? Com quem? Você discute sobre as notícias com seus pais ou colegas? Já imaginou como seria o mundo sem notícias? À medida que as respostas surgiam, outras perguntas eram feitas com o intuito de conhecer sua relação e percepção sobre tema tratado.

Na continuação apresentou-se a seguinte dinâmica: A classe dividiu-se em quatro grupos e cada qual recebeu uma câmera fotográfica. O exercício consistia em sair pela escola e fotografar. Os grupos foram acompanhados pelos monitores, mas eram os próprios participantes quem deveriam registrar as imagens. Todos os componentes do grupo poderiam fotografar, mas no final do registro, teriam que selecionar apenas uma foto.

Esse primeiro momento foi pensado para discutir a questão das escolhas no Jornalismo, e em como cada uma delas pode mudar o contexto de uma informação. Ao longo da seção, os alunos foram incitados a pensar e refletir sobre todo o conteúdo midiático relacionado ao tema em foco.

2.2 Módulo: Publicidade

Essa oficina também trabalhou com a percepção dos alunos sobre a publicidade assim como sua relação com ela.

A atividade realizada para aproximá-los do universo publicitário foi a seguinte: elencou-se uma série de objetos com pouco atrativo comercial (um prendedor de roupa, uma joelheira, uma bolinha, e outros), que foram colocados em um saco plástico escuro. A turma foi dividida em grupos, sendo que cada um deles tinha a missão de pegar um objeto, elaborar um nome para o produto, um slogan e uma ideia que induzisse sua compra.

O motivo dessa atividade era oferecer a ideia básica de que alguns elementos precisam ser pensados no processo de elaboração de estratégias de venda. A partir dessa dinâmica, os conteúdos discutidos tentaram mostrar como a publicidade está presente no cotidiano social e, principalmente, na forma como ela se alterou ao longo dos anos, passando da simples venda de um produto à venda de conceitos e de estilos de vida.

2.3 Módulo: Telenovela

O primeiro passo, nesse módulo, foi conhecer a relação e a percepção dos participantes sobre as telenovelas brasileiras. Perguntou-se, por exemplo, sobre seus gostos por telenovelas, sobre quais destacariam como as mais marcantes e ainda sobre a forma em que as assistem (se sozinhos, acompanhados, etc.). Como mencionado anteriormente, a atividade prática realizada nessa seção foi a encenação. Cada grupo criou uma cena com base em um dos gêneros apresentados: comédia, drama, ação, romance e comédia.

Após as apresentações, iniciou-se uma discussão sobre o panorama da telenovela no Brasil. Discutiu-se como a Rede Globo de Televisão definiu características marcantes para cada horário de telenovela. Além disso, foi abordado o tema das

representações sociais e sobre como o horário da grade televisiva influencia o agendamento da vida cotidiana do público.

2.4 Módulo: Produção Audiovisual

A proposta principal das oficinas de produção audiovisual aqui foi promover discussões a partir das experiências do grupo. Sendo assim, a primeira atividade consistia na divisão da turma em quatro grupos para a gravação de pequenos vídeos gravados na escola. Também foram passados aos estudantes alguns conceitos referentes à área de Audiovisual.

O objetivo desta oficina foi estimular a produção de conteúdos midiáticos por parte dos alunos. Além disso, pretendeu-se mostrar que além de interlocutores, eles também podem ser produtores e, portanto, ter mais autonomia como comunicadores, principalmente diante do atual cenário, em que as tecnologias da informação e da comunicação estão transformando a forma de receber e produzir informação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação dos adolescentes nas oficinas foi muito positiva. Os estudantes demonstraram interesse nos temas apresentados e grande capacidade de reflexão crítica. Observou-se, também, uma visão muito mais apurada diante dos fatos jornalísticos apresentados nos meios de comunicação, se comparado aos outros temas abordados. Este fato torna evidente a necessidade de discussões mais profundas sobre os demais temas, de forma a conduzir os adolescentes a desconstruírem a percepção da mídia como algo natural.

Para ter-se uma resposta mais concreta sobre a metodologia utilizada no projeto, na última oficina foi entregue um questionário para os estudantes, contendo as seguintes questões:

- » Qual seção das oficinas você mais gostou?
- » E qual menos gostou?
- » Quais assuntos vocês gostariam que fossem abordados?
- » Você recomendaria essa oficina para alguém que conhece?

- » Quem?
- » Dê uma nota de 0 a 10.
- » E por último, pediu-se que eles escrevessem um comentário (esse tópico era opcional).

O resultado das respostas foi um estímulo para a continuidade deste projeto. O maior motivador para ações como esta é justamente a relação construída com os participantes. A maioria escolheu como módulos preferidos o de Telenovela e Produção Audiovisual, respectivamente. Os temas Jornalismo e Publicidade tiveram a mesma quantidade de votos. Quando questionados se indicariam a oficina para alguém, a grande maioria disse que sim. As respostas variaram entre “para todos que eu conheço” e para pessoas específicas.

No último tópico do questionário, que era opcional, a maioria dos estudantes registrou suas observações, dentre elas: “essa oficina foi a melhor coisa que aconteceu este ano”; “as oficinas foram ótimas, me trouxe mais conhecimento e queria que tivessem mais. Obrigada.”; “foi tudo ótimo, vocês devem voltar”. Grande parte dos recados são pedidos para a continuidade das oficinas.

4. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação** – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** Acesso em: set. de 2013. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/27.pdf>>

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

•• OS/AS AUTORES/AS ••

Edgard Rebouças é Prof. Dr. Departamento de Comunicação Social da UFES e Coordenador do Observatório da Mídia: direitos humanos, políticas e sistemas. E-mail: edreboucas.br@gmail.com.

Esther Ramos Radaelli é Profa. Dra. da UCL - Faculdade do Centro Leste e pesquisadora do Observatório da Mídia. E-mail: franbernardess@gmail.com.

Franciani Bernardes Frizera é Pesquisadora do Observatório da Mídia: direitos humanos, políticas e sistemas. Estudante do 8º período de Comunicação Social, Jornalismo. E-mail: esther.radaelli@gmail.com.

Maíra Mendonça Cabral é Pesquisadora do Observatório da Mídia: direitos humanos, políticas e sistemas. Estudante do 8º período de Comunicação Social, Jornalismo. E-mail: mairacabrall@hotmail.com.



As Competências em TIC de Professores Atuantes no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas de Florianópolis

Ademilde Silveira Sartori
Eduardo Mendes Silva
Elias Said Hung
Patrícia Justo Moreira

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, percebe-se que governos nacionais e locais têm promovido um maior investimento para melhorar a aquisição de equipamentos de computação e conexões com a Internet nas instituições públicas de ensino no Brasil.

Exemplos de políticas públicas envolvendo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a educação no país podem, de forma resumida, ser inicialmente listadas como o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). É com o citado programa que, em 1986, este Ministério inicia mais fortemente seus esforços para equipar escolas com computadores e suportes informáticos, investindo em formação e infra-estrutura para as Secretarias Estaduais de Educação, escolas técnicas e Universidades. Seguindo, em 1989, o MEC institui o Programa Nacional de Informática na Educação (Proninfe) com o objetivo de promover o desenvolvimento da informática educativa e seu uso nos sistemas públicos de ensino (1º, 2º, 3º grau e Educação Especial). Mais tarde, em 1997, o MEC reformula o Proninfe que passa a ser, o atualmente vigente, Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). No ano de 2007, o MEC inicia o Projeto Um Computador por Aluno (ProUCA) em sua fase piloto, passando a ser Programa a partir da Lei nº 12.249 de 2010. E já em 2008, lança o Programa Banda Larga nas Escolas (PNBLE), investindo no acesso à internet para as escolas públicas.

Como consequência dessas políticas e também com forte influência de outros fatores, como o econômico, professores e estudantes têm demonstrado um maior uso das TIC em seus processos de ensino-aprendizagem a cada ano.

A educação escolar, em todas as suas modalidades e faixas etárias, tem sido um dos mais cobiçados alvos de investidas e de criação de novos produtos tecnológicos. Tal assédio às escolas se dá de forma desigual e em tempos não sincronizados. Embora o uso das TIC seja direito de todos cidadãos, muitas das propostas vão na direção de mero apelo ao consumo ou na direção de seu uso indiscriminado e acrítico. (Almeida & Franco, apud CETIC.BR, 2013, p.41)

De acordo com o Censo Escolar de 2013 revela-se que são 50 milhões de alunos matriculados na Educação Básica, cerca de 192 mil escolas e dois milhões de professores que povoam esta rede no Brasil. Já com base na Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras - TIC Educação 2012, publicada em 2013 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (Cetic.Br), em 2012, 73% dos professores que atuam no Brasil dizem possuir computador de mesa ou computador portátil e 8% destes possuem tablet. Cerca de 50% dos que possuem os equipamentos móveis os levam para o trabalho (escola). Ainda segundo a pesquisa em questão, 22% dos professores que acessaram a Internet nos últimos três meses da coleta de dados da pesquisa afirmaram fazê-lo por meio do telefone celular, já no ano de 2013 são 36% deles que declararam acessar a rede por meio de telefone celular. Os dados de 2012 mostram que no Brasil 92% dos docentes de escolas públicas têm acesso a Internet de seus domicílios. E no ano de 2013 99% dos professores declaram que usam a Internet.

A pesquisa do Cetic.Br 2012 também demonstra que o modo de acesso desses professores a cursos de capacitação específicos para o uso de computador ou Internet se manteve quase que estável desde o ano de 2010 e que o principal determinante a respeito desse tipo de formação é o investimento pessoal. Mostra ainda que a sala de aula, nas escolas públicas, passou a ter um aumento significativo no que se refere ao uso do computador e Internet nas atividades com os alunos. Em 2010, dos professores que propuseram atividades envolvendo o uso do computador e Internet, 7% as realizaram em sala de aula. Em 2011, foram 13% e, em 2012, 19% desses professores. A esse respeito, houve uma diminuição na frequência de utilização do laboratório de informática como local para realização de atividades envolvendo o uso do computador e Internet. Em 2010, 76% dos professores optavam pela sala informatizada, em 2012 foram 63% e em 2013 volta para 76%.

A edição publicada em 2014, da Pesquisa TIC Educação 2013, Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras, mostra que 46% dos professores de escolas públicas declararam utilizar computador e Internet em atividades com os alunos na sala de aula, sendo 76% na sala de informática. Este dado afirma que “o professor já percebe a importância do uso das novas tecnologias com os alunos”. (2014, p.29). O uso de tablets também

aumentou consideravelmente de 2012 para 2013 em escolas públicas, passando de 2% para 11%, reflexo das políticas públicas desenvolvidas. Quanto a autoria e autonomia em publicações de produções de conteúdos educacionais para utilizar em aulas ou atividades com os estudantes ainda o índice é relativamente baixo, sendo que apenas 21 % dos professores já o fizeram.

Todos esses dados, mais do que comprovarem o aumento no uso das TIC por professores e alunos em seus processos de ensino-aprendizagem, indicam que o acesso e uso das TIC promovem alterações no fazer dentro e fora do ambiente escolar. A questão da formação continuada, por exemplo, é uma problemática a ser levada em conta, tendo em vista que não basta apenas “ter ao dispor” algumas possibilidades tecnológicas, mas também deve ser considerada a qualidade desse emprego no contexto institucional educativo e fora dele. Em outras palavras, a capacitação do professor quanto ao uso das TIC é fundamental para caracterizar o papel dessas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem.

O documento da UNESCO, intitulado Padrões de Competência em TIC para Professores, publicado também em língua portuguesa, tem como intuito suscitar discussões e fomentar debates sobre a capacitação dos professores para o uso de novas tecnologias em sala de aula. Os autores do documento afirmam que

Por intermédio do uso corrente e efetivo da tecnologia no processo de escolarização, os alunos têm a chance de adquirir complexas capacidades em tecnologia, sob orientação do principal agente, que é o professor. Em sala de aula, ele é responsável por estabelecer o ambiente e preparar as oportunidades de aprendizagem que facilitem o uso da tecnologia pelo aluno para aprender e se comunicar. Consequentemente, é essencial que todos os professores estejam preparados para oferecer essas possibilidades aos alunos. (UNESCO, p.1, 2009)

Fundamentado neste documento da UNESCO, o presente artigo busca apresentar e discutir, à luz da educomunicação, aspectos relacionados ao uso das TIC nos anos finais do ensino fundamental (Ensino Fundamental II) das escolas públicas de educação básica da cidade de Florianópolis. Para tanto, parte do confronto e da análise de dados quanto à participação de professores da rede municipal em cursos relacionados ao uso das TIC e uma autoavaliação dos mesmos professores para competências associadas ao emprego de novas tecnologias na prática docente.

Os dados apresentados neste trabalho são referentes a Pesquisa “Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramenta de ensino e aprendizagem nas instituições educativas públicas/oficiais da Colômbia e Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis” que foi desenvolvida em cooperação internacional com financiamento de CAPES-Brasil e COLCIÊNCIAS-Colômbia sendo aprovada no ano de 2013⁵. O questionário utilizado na pesquisa está baseado também no documento “Padrões de competências em TIC para professores”, desenvolvido pela UNESCO.

2. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Sancho (2006), afirma que as TIC têm caráter transformador em nossa sociedade e destaca três classes de efeitos diante da presença e uso dessas tecnologias que são: alteração das estruturas de interesse; alteração do caráter dos símbolos; e modificação da natureza da comunidade. Em praticamente todos os contextos sociais e econômicos passou a ser possível notar as diferenças a partir da inserção das TIC, sendo de forma direta ou indireta. E isso não foi diferente na educação.

A inserção das TIC na educação traz importantes reflexões. Segundo o teórico da comunicação Martín-Barbero (1996), vivemos em meio a um ecossistema comunicativo, um ambiente tecnológico e comunicativo que nos envolve, que mistura múltiplas linguagens remodelando as formas de aquisição do saber e do conhecimento. Martín-Barbero (apud SOUZA, 2013) indica que os ecossistemas comunicativos são entendidos pela relação com as novas tecnologias e, desse modo, na relação com novos significados e novas experiências culturais como, por exemplo, o trabalho pedagógico com objetos do conhecimento para além dos limites da escola e dos livros. Tal compreensão torna urgente o repensar do quadro de inserção das TIC nas escolas, nas práticas docentes e na cotidianidade escolar no âmbito da rede pública de ensino. Com relação às tecnologias, Soares (2011) lembra que o que importa na constituição dos ecossistemas comunicativos não é a ferramenta disponibilizada em si, mas o tipo de mediação que tais tecnologias “podem favorecer para ampliar diálogos sociais educativos” (2011, p. 18).

5 Esta parceria investigativa se deu no Brasil sob coordenação da Dra. Ademilde Silveira Sartori e na Colômbia sob coordenação do Dr. Elias Said Hung.

Entre os desafios para a manutenção dessas “teias de relações” e a implementação de ações realmente dialógicas, democráticas e que estimulem a participação e o envolvimento de todos, Soares (2011) destaca a necessidade de superação do modelo de comunicação vigente centrado na verticalidade entre emissor e receptor:

O obstáculo maior é, na verdade, a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, reforçada, por outro lado, pelo modelo disponível de comunicação vigente, que prioriza, de igual forma, a mesma perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e receptor (SOARES, 2011, p. 37).

E é no universo de ações qualificadas como inclusivas, democráticas, midiáticas, criativas e consonantes com a perspectiva dialógica de educação onde não há a transferência de saber, “mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1979, p.69) que Soares (2011) identifica a educomunicação:

[...] conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos de informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2011, p. 22).

É no caminho para o desenho de uma pedagogia específica e adequada ao modelo dialógico de comunicação que Souza (2013) descreve o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa: ações do contexto educacional que ampliam o ecossistema comunicacional mantendo abertura ao universo midiático dos sujeitos envolvidos.

Mais do que isso, as práticas pedagógicas educomunicativas:

- » [...] se configuram como um caminho a se pensar nas formas de conduzir a mediação, pois:
- » Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
- » Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
- » Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família

e sociedade);

- » Preocupa-se com uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
- » Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida (SOUZA, 2013, p.198)

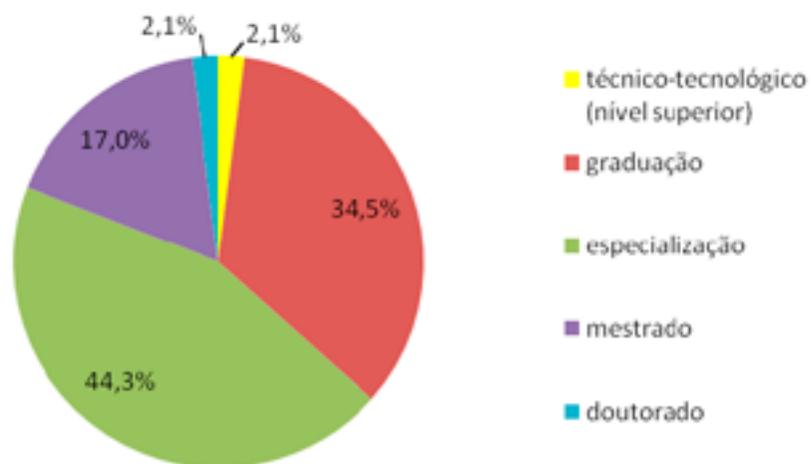
Na atualidade, as TIC são foco de análises, tentativas e efetivação de mudanças na sociedade por meio da escola. Nossa proposta é pensar a educação para a cidadania, para a efetivação e ampliação da democracia, para a participação coletiva e comprometida e para o empoderamento das pessoas. Entendemos que as TIC fazem parte disso tudo e que um dos agentes fundamentais nessa construção social é o docente, suas práticas pedagógicas, sua formação inicial e continuada, seus acessos a bens tecnológicos de informação e comunicação, seu entendimento do que seja educação hoje e de quais são as influências das TIC na sociedade ocidental contemporânea. Entendemos que estes profissionais, atuantes na educação básica pública necessitam ter e desenvolver cada vez mais suas competências educacionais em TIC, não para atender a exigências mercadológicas e sim para estar integrado com a cultura digital contemporânea a qual estamos todos, cada vez mais, imersos e para poder promover aprendizagens diversificadas e mais significativas junto aos estudantes. Relacionar o uso das TIC com a educação é de fundamental importância e nesse caso vamos refletir sobre a mediação tecnológica na escola a partir de nossos dados.

3 ASPECTOS DA PESQUISA E APRESENTAÇÃO DE DADOS

Apresentamos, nesta seção, aspectos que caracterizam os profissionais participantes da pesquisa e algumas associações identificadas por meio da aplicação do teste de estatística inferencial Qui-quadrado.

Tratam-se de 194 professores que atuam no ensino fundamental II de escolas públicas da cidade de Florianópolis. Dos profissionais que se dispuseram a participar desta pesquisa, a maioria são mulheres (71,6%). Quanto ao maior nível de escolarização, 34,5% dos participantes respondeu possuir graduação e 44,3% possuem especialização (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1: Maior Nível de Escolarização



Fonte: construído pelos autores

Ainda sobre a caracterização dos participantes, é necessário destacar que tratam-se de professores licenciados em áreas distintas e que, por essa razão, possuem formações pedagógicas e também quanto às TIC bastante diferenciadas. São professores de História, Geografia, Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Matemática, Artes, e ainda pedagogos ou técnicos em informática que trabalham nas salas de informática das escolas (ver Tabela 1).

TABELA 1: Área de Formação e Atuação Profissional

	Área	Frequência	%	% Válido	% Acumulado
Resp. válidas	Física	8	4,1	4,2	4,2
	Matemática	22	11,3	11,6	15,8
	Letras Português	39	20,1	20,5	36,3
	Geografia	18	9,3	9,5	45,8
	Educação Física	11	5,7	5,8	51,6
	Ciências Sociais	2	1,0	1,1	52,6
	Ciências Biológicas	25	12,9	13,2	65,8
	Pedagogia	14	7,2	7,4	73,2
	História	30	15,5	15,8	88,9
	Música	12	6,2	6,3	95,3
	Informática	1	0,5	0,5	95,8
	Tecnologia da Informação	3	1,5	1,6	97,4
	Tec. Processos Gerenciais	1	0,5	0,5	97,9
	Letras - Inglês	2	1,0	1,1	98,9
	Letras - Espanhol	1	0,5	0,5	99,5
	Rede de Computadores	1	0,5	0,5	100,0
		Total	190	97,9	100,0
	Não Válidas / Não Respondidas	4	2,1		
	Total	194	100,0		

Fonte: construído pelos autores

Entre outras respostas fornecidas, os profissionais afirmaram possuir acesso a variados recursos tecnológicos. São usuários de redes sociais virtuais, especialmente o Facebook (74,7%). Sobre o uso de portais educativos, 43,3% responderam ter feito uso pelo menos uma vez nos seis meses que antecederam a aplicação do questionário.

Sobre a participação em curso de formação para o uso de TIC, do total de 194 respostas, 54,1% dos participantes disseram ter participado de algum momento de formação (ver Tabela 2).

TABELA 2: Participação em curso de formação para o uso de TIC

		Frequência	%	% Válido	% Acumulado
Resp. Válidas	Sim	105	54,1	55,6	55,6
	Não	84	43,3	44,4	100,0
	Total	189	97,4	100,0	
Não Válidas / Não Respondidas		5	2,6		
Total		194	100,0		

Fonte: construído pelos autores

Os participantes também foram questionados sobre como avaliam seus próprios desempenhos para 18 diferentes competências envolvendo o uso de TIC. Para cada um desses 18 itens, os professores marcaram um valor dentro de uma escala para caracterizar seu desempenho. As respostas nesta escala foram posteriormente agrupadas e categorizadas, indicando os desempenhos como “Baixo”, “Médio” e “Alto”. As 18 competências apresentadas para autoavaliação dos participantes estão apresentadas na tabela abaixo.

Utilizando o teste de estatística inferencial Qui-quadrado verificamos existir associação entre a realização de formação específica para uso de TIC e o nível de desempenho autopercebido em algumas atividades envolvendo novas tecnologias. Em outras palavras, quando os dados da questão representada na Tabela 2 foram confrontados, via teste Qui-quadrado, com o nível de desempenho, declarados pelos participantes para a lista anteriormente apresentada de 18 competências relacionadas ao uso das TIC, em 16 surgiram associações (ver tabela 3).

As Competências em TIC de Professores Atuantes no Ensino Fundamental II
em Escolas Públicas de Florianópolis

TABELA 3: Participação em curso de formação para o uso de TIC

Competência	Qui- quadrado	Apresentou asso- ciação com a reali- zação de curso de formação em TIC?
Buscar e selecionar informações utilizando diferentes ferramentas TIC e fontes como buscadores, bibliotecas virtuais, repositórios, etc;	0,215	Não
Estabelecer comunicação com outros utilizando email, chat, fóruns, mensagens de texto, etc;	0,044	Sim
Moderar redes de aprendizagem e comunidades virtuais como, por exemplo, educared, RIVED, Dab-comunidades de prática, etc;	0,000	Sim
Participar em comunidades virtuais e redes de aprendizagem, por exemplo, educared, RIVED, Dab-comunidades de prática, etc;	0,016	Sim
Dinamizar os processos de ensino e aprendizagem utilizando recursos básicos de informática (planilhas de cálculo, processador de textos e de apresentação);	0,015	Sim
Buscar, selecionar e utilizar recursos educativos digitais;	0,003	Sim
Desenhar ambientes de aprendizagem que incorporem o uso de TIC como cursos virtuais, redes de trabalho etc;	0,002	Sim
Produzir recursos educativos digitais como áudio, vídeos, apresentações online, etc;	0,004	Sim
Publicar em blog ou sites seus próprios recursos educativos digitais;	0,000	Sim
Acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes por meio das TIC;	0,001	Sim
Utilizar as normas/leis para um manejo sadio e seguro da Internet;	0,005	Sim
Utilizar as normas de propriedade intelectual existentes sobre uso de informação própria e alheia;	0,096	Não
Intercambiar aprendizagens, experiências e/ou investigações sobre o uso educativo de TIC;	0,000	Sim
Aproveitamento das redes sociais e Web 2.0 como Facebook e Youtube para o trabalho docente com seus estudantes;	0,006	Sim
Utilizar as TIC para apoiar processos de investigação referentes ao uso de bases de dados especializadas, ou publicações de resultados de investigações;	0,007	Sim
Usar dispositivos móveis (celular e tablets) para o desenvolvimento de atividades de ensino com seus estudantes;	0,016	Sim
Agilizar os processos de ensino e aprendizagem, utilizando recursos audiovisuais como TV e rádio;	0,150	Sim
Aproveitamento de aplicativos para celular (apps) para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem com seus alunos.	0,160	Sim

Fonte: construído pelos autores

A associação, dadas as características do banco de dados, é anunciada quando o valor do teste Qui-quadrado para os valores em questão é igual ou menor a 0,05. Quanto menor o valor, ou seja, quanto mais próximo de zero, mais significativa é a associação entre as variáveis analisadas. Considerando isso, no caso da tabela 3, as competências “Moderar redes de aprendizagem e comunidades virtuais como, por exemplo, educared, RIVED, Dab-comunidades de prática, etc”; “Publicar em blog ou sites seus próprios recursos educativos digitais”; e “Intercambiar aprendizagens, experiências e/ou investigações sobre o uso educativo de TIC” foram, entre as 18 competências analisadas, as mais fortemente associadas à realização de cursos de formação em TIC. A tabela 4 apresenta maiores detalhes do cruzamento entre as respostas fornecidas pelos professores à questão sobre a realização de cursos de formação para o uso das TIC e suas avaliações quanto ao desempenho para a competência “Publicar em blog ou sites seus próprios recursos educativos digitais”, uma das 3 anteriormente destacadas:

TABELA 4: Cruzamento entre respostas para participação em curso de formação para o uso de TIC e para avaliação do próprio desempenho em publicação em blogs e sites

		Determine seu nível de desempenho para a ação “Publicar em blog ou sites seus próprios recursos educativos digitais”				Total
		Baixo	Médio	Alto	Não faço / Não sei	
Participa ou já participou de algum curso de formação para o uso de TIC?	Sim	26	26	20	29	101
	Não	29	6	4	44	83
Total		55	32	24	73	184

Fonte: construído pelos autores

Analisando a tabela 4, notamos que a frequência de respostas para o nível de desempenho “Baixo” e para “Não faço / Não sei” é maior entre os participantes da pesquisa que declararam não participarem ou terem participado de cursos de formação para o uso das TIC. A tabela também permite analisar que 20 dos 24 participantes que avaliaram seu desempenho em “Publicar em blog ou sites seus próprios recursos educativos digitais” como “Alto” realizam ou realizaram formação para o uso das TIC..

A ocorrência de associação para a maioria das 18 questões permite compreender que mais acesso e, principalmente, mais formação para os professores para o uso das TIC representam formas para tornar o uso pedagógico das TIC mais consistente e efetivo.

Já quanto às competências “Buscar e selecionar informações utilizando diferentes ferramentas TIC e fontes como buscadores, bibliotecas virtuais, repositórios, etc”; e “Utilizar as normas de propriedade intelectual existentes sobre uso de informação própria e alheia”; únicas cujos dados das respostas não demonstraram associação com a questão a respeito da realização de cursos de formação para uso das TIC, a explicação parece se encontrar no fato de ser a primeira competência algo usual, praticado e exercitado no dia a dia independentemente, portanto, de formação específica para ações dessa natureza. Já a segunda, abrange conteúdos e aspectos nem sempre presentes em cursos de caráter técnico, daí possivelmente uma explicação para a não ocorrência de associação.

Assim, conclui-se, para este perfil, que foram encontradas associações entre o nível autopercebido para competências relacionadas ao uso das TIC com a formação para o uso dessas tecnologias. Como veremos a seguir, faz-se necessária formação em educomunicação a fim de que se ampliem os usos pedagógicos das TIC de modo a construir ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e dialógicos.

3. A EDUCOMUNICAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O USO PEDAGÓGICO DAS TIC NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Atualmente cobra-se muito dos professores que eles tenham desenvoltura, criatividade e que inovem em suas práticas pedagógicas utilizando as TIC. Existe

também uma expectativa por parte dos estudantes para que as aulas sejam interessantes, dinâmicas e que façam uso das TIC para isso. Uma aposta de mercado também está inserida nesta proposta de uso nas escolas envolvendo a compra de equipamentos e serviços por parte dos governos e público em geral. Mas, sabemos também que o uso das TIC pode gerar além de uma “certa” inclusão, aprendizagens diversas, espaços de inter-relação, acesso a informações variadas e colaboração, contribuindo para o entendimento das mídias nos tempos atuais, entre outros inúmeros fatores.

Partindo da discussão trazemos um trecho do relatório da UNESCO e podemos assinalar novos objetivos para a educação, tendo em vista que

uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação [...] e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 2004, p. 90).

Nesse sentido, o estudo das inter-relações entre Comunicação e Educação se faz necessário em tempos de forte cultura digital que por sua vez é de grande relevância social. A partir desta nova lógica sócio-cultural surge a necessidade de se rever as práticas pedagógicas.

Pensando a partir da Educação, sob a perspectiva da educomunicação, novas estratégias educacionais necessitam ser criadas, ampliadas a fim de que se consiga promover e facilitar o diálogo entre os pares das comunidades escolares e para além dela. Desta forma, uma Prática Pedagógica Educomunicativa (SOUZA, 2013) pode vir a contribuir sobremaneira para que se utilize as TIC em sala de aula de forma mais interessante, criativa, dinâmica e participativa. Sendo assim, a educação estará promovendo a autonomia que gerará a emancipação.

Neste contexto educomunicativo o uso das TIC pode vir a ser um grande meio de promoção de aprendizagens, de criação de novos conhecimentos, de uma maior encantamento no processo de ensino e aprendizagem, conservando assim o encanto da educação.

Entretanto, é preciso a compreensão que as transformações das práticas sociais, especificamente da educação, não são espontâneas. De modo que as práticas educacionais convivem e conviverão com outras práticas, conforme alerta de Soares:

[...] é enganoso pensar que existam experiências '100%' educacionais, levando em conta que a prática da educação é processual e conversa necessariamente com o ecossistema em que é semeada. No caso, o projeto educacional convive com outras práticas, nem sempre dialógicas e construtivistas, sendo por elas influenciadas (SOARES, 2011, p. 59).

Finalizando, se “é sobrejamente sabido que a leitura do mundo passa necessariamente pela leitura da comunicação” (SOARES, 2011, p. 54) e “se educação é comunicação” (FREIRE, 1977), torna-se fácil concordar com Citelli (2010) de que a questão central na busca por políticas emancipatórias de vida “está em atualizar as relações entre os sujeitos/agentes professores e alunos, atentando para as mediações patrocinadas pelas múltiplas circunstâncias comunicacionais que os circundam” (CITELLI, 2010). A educação prima por essa atualização, por essa relação.

5 REFERÊNCIAS

CITELLI, Adílson Odair (2010). Educação e Comunicação: implicações contemporâneas. **Comunicação & Educação**, ano XV, n.2. Maio/ago, 2010.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br (2011). **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil – TIC Educação 2010**. São Paulo: CGI.br, 2011. Coord. Alexandre F. Barbosa.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br (2013). **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil – TIC Educação 2012**. São Paulo: CGI.br. Coord. Alexandre F. Barbosa.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. (2014). **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil – TIC Educação 2013**. São Paulo: CGI.br. Coord. Alexandre F. Barbosa.

DELORS, Jacques (2004). **Educação: um tesouro a descobrir**. (9ª ed) São Paulo: Cortez. 288p

FREIRE, Paulo (1979). **Extensão ou Comunicação?** (4ª ed) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1996). Heredando el Futuro. **Pensar la Educación desde la Comunicación**. Nómadas, Bogotá, septiembre, n. 5, p.10-22.

SANCHO GIL, Juana Maria (org.) (2006). **Tecnologías para transformar La educación**. Madrid, Espanha. Universidad Internacional de Andalucía: Akal.

SOARES, Ismar (2011). **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas.

SOUZA, Kamila Regina de (2013). **Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil**. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

•• OS/AS AUTORES/AS ••

Ademilde Silveira Sartori é Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), professora das disciplinas 'Educação e Comunicação' e "Educação, Comunicação e Cibercultura", do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc), líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/Educom Floripa (CNPq/UDESC) e coordenadora do Laboratório de Mídias e Práticas Educativas (LAMPE/UDESC). Membro fundador da Associação Brasileira de Educomunicação (ABPEducom). Contato: ademildesartori@gmail.com

Eduardo Mendes Silva é Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Gestão da Educação pela Faculdade Pitágoras (2010), Pedagogo pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2011), bacharel em Design pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005) e graduando em Artes Cênicas também pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integra o grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/Educom Floripa (CNPq/UDESC). Contato: eduardosilva294@gmail.com

Elias Said Hung é Doutor em Ciências da Informação. Professor e pesquisador vinculado a Universidad Del Norte de Barranquilla, Colômbia. Coordenador do Observatório de Educação do Caribe Colombiano vinculado a mesma universidade. Contato: saide@uninorte.edu.com

Patrícia Justo Moreira é Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pedagoga. Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/Educom Floripa (CNPq/UDESC) e do Laboratório de Mídias e Práticas Educativas (LAMPE/UDESC). Membro da Associação Brasileira de Educomunicação (ABPEducom) Contato: patriciajustomoreira@gmail.com



A mediação do consumo midiático no universo escolar: estudo de caso do Projeto GENTE

Wagner da Silveira Bezerra
Alexandre Farbiarz

1. INTRODUÇÃO

Do mundo entrecortado pelas relações com a mídia aflora um bios midiático (SODRÉ, 2001) no qual a percepção do real no mundo das coisas aproxima-se do virtual, da representação destas nos hábitos de vida. Nesse lugar, o consumo desenfreado das tecnologias da informação por crianças e adolescentes é crescente, inclusive nos ambientes de ensino-aprendizagem. É a partir da busca por um novo modelo de educação que aproxime a pedagogia tradicional da vida conectada presente na cotidianidade dos públicos infantil e juvenil, que têm surgido novos projetos contemplando o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em escolas brasileiras.

Ainda que tais mutações possam soar como evolução pedagógica, Costa (2008) questiona o fato de que apenas a presença das TICs nos espaços de ensino-aprendizagem não representaria o surgimento das condições necessárias ao atendimento das novas demandas pedagógicas da Educação do século XXI, como, por exemplo, ampliar a autonomia e fomentar o protagonismo dos educandos.

Serres (2012, p. 27), ao analisar o desenvolvimento da Pedagogia ao longo da história, conclui que “[...] assim como ela se transformou ao emergir a imprensa [...] a pedagogia muda completamente com as novas tecnologias”.

Por tratar-se de mudanças substanciais, podemos inferir que a diáspora da pedagogia tradicional para a conectada atravessa, nesse momento, inúmeros ambientes de ensino-aprendizagem, impondo às comunidades escolares uma série de alternâncias de papéis que afetam de diferentes maneiras professores e alunos, que buscam se adaptar às inexoráveis transformações.

De acordo com Rivoltella (apud DIDONÊ, 2007, p. 1), comparando o processo ocorrido na Itália com o do Brasil verifica-se resistências significativas por parte de educadores e gestores, no que se refere à substituição das abordagens pedagógicas tradicionais pelas experiências conectadas, pois “[...] os professores não são formados para lidar com elas [...] na maioria das experiências em curso há predominância do conhecimento técnico dos meios de comunicação, não o crítico”.

O Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia, vêm desde 2006 se posicionando favoravelmente à inclusão da Educomunicação, ou literacia mediática², nos parâmetros curriculares, dando centralidade à competência digital na formação dos cidadãos para uma sociedade do conhecimento inclusiva.

Conforme a experiência portuguesa, o engajamento das instituições é essencial para o sucesso de esforços que visem preparar cidadãos capazes de ler e usar criticamente a mídia – as redes, as plataformas e as ferramentas digitais –, incluindo textos, sons e imagens transmitidos por diferentes tipos de meios, tais como televisão, cinema, vídeo, sites, rádio, jogos e comunidades virtuais. Portanto, entender e avaliar a mídia e seus conteúdos de modo crítico se tornou um pré-requisito para o exercício da cidadania. A inclusão digital deve envolver todos os indivíduos, sejam crianças, jovens, adultos ou cidadãos na maturidade (PINTO, 2011).

Embora não haja estudos conclusivos, no Brasil a inserção da educomunicação na grade curricular ainda não atingiu um patamar que atenda à demanda imposta pela necessidade de ampliar a inclusão digital e a capacidade da leitura crítica da mídia. Para Ismar Soares (2011, p. 54), ampliar o espaço da educomunicação na educação de crianças e adolescentes seria uma meta relevante a ser conquistada, pois “a leitura do mundo passa necessariamente pela leitura da comunicação”.

Apenas o uso das TICs nas escolas não é suficiente para desenvolver uma pedagogia inclusiva, capaz de alterar modelos pedagógicos convencionais, pois, dependendo do modo como são empregadas, ficam circunscritas aos aspectos decorativos da paisagem educativa, como em uma pedagogia de “fogos de artifício” (FARBIARZ; FARBIARZ, 2008), aparentemente inovadora, mas que, na verdade, preserva o modelo pedagógico conservador (SERRES, 2012).

2 Conceito utilizado principalmente em Portugal, análogo à Mídia-Educação e à Educomunicação.

Neste artigo, serão apresentados aspectos da pedagogia conectada que vem sendo desenvolvida no âmbito do Projeto GENTE (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias)³, especialmente quanto ao problema da mediação do consumo de mídia em um ambiente educacional em que o uso das TICs tem centralidade.

De acordo com a metodologia da pesquisa, buscou-se confrontar dialogicamente a polifonia discursiva dos atores responsáveis pelo processo adaptativo da comunidade escolar do Projeto GENTE, com recorte empírico nas entrevistas concedidas por professores-mentores.

2. O MODELO DE ENSINO CONECTADO DO GENTE

Nos dois anos em que funcionou como projeto piloto⁴ – 2013 e 2014 –, a comunidade escolar do GENTE foi convocada a migrar do modelo pedagógico convencional – ancorado no sistema de ensino seriado, que utilizava avaliações por meio de provas escritas e ênfase no uso do livro didático – para o ensino conectado, contando com o suporte de plataformas pedagógicas online e com o uso corrente das TICs nos espaços de ensino-aprendizagem.

De fato, o histórico do Projeto Gente da Rocinha revela um grande esforço coletivo dos professores-mentores na construção de uma nova prática pedagógica. Nem todos eram nativos digitais (PRENSKY, 2001), o que de imediato exigia um processo de adaptação deles próprios ao uso das tecnologias disponíveis. Segundo Wilson et al. (2013, p. 17), “[...] os professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades midiáticas e informacionais terão capacidades aprimoradas de empoderar os alunos em relação a aprender a aprender, e aprender de maneira autônoma [...]”. Assim, adaptando primeiramente suas próprias capacidades ao imperativo tecnológico requerido pelo novo modelo é que os professores-mentores poderiam atender ao princípio da construção da autonomia do aluno, um dos pilares do projeto GENTE.

3 Pesquisa desenvolvida para a Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (2015), na qual se investigou o processo de adaptabilidade de alunos e professores ao ensino presencial conectado na Escola Municipal André Urani, Rocinha, Rio de Janeiro.

4 De acordo com a SME/RJ, pretende-se que o projeto GENTE seja multiplicado no todo ou em parte nas demais unidades escolares da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

A extensão dos imbricamentos midiático-educativos e de seus reflexos na vida escolar, por meio do uso corrente das TICs, pode implicar, também, em alterações no padrão de consumo de produtos e conteúdos da mídia. É certo que ainda não podemos medir a evolução do consumo de mercadorias por crianças e adolescentes que vivenciam um cotidiano hiperconectado, mas pesquisas sugerem que esta realidade torna as pessoas cada vez mais dependentes da presença e do uso de gadgets, tais como os smartphones, os games, os computadores e outros dispositivos, todos presentes massivamente no cotidiano das escolas.

Outro elemento importante do projeto GENTE é o que convencionou-se chamar de “queda das paredes”, que ocorreu a partir da criação de grandes ambientes multisseriados. São espaços nos quais quase tudo é colaborativo, desde os processos de ensino-aprendizagem aos materiais educacionais disponíveis, corroborando, assim, a tese de que ações e práticas não dependentes da presença da tecnologia podem configurar inovação no ambiente educacional.

No entanto, as TICs podem aparecer como o fator fundamental para a promoção da autonomia do aluno, diante do seu percurso de aprendizado, posicionando-o na centralidade dos processos pedagógicos. Todavia, ficou claro, também, que o protagonismo do educando não resulta exclusivamente do aporte tecnológico, mas, particularmente, da aproximação colaborativa que o uso das TICs propicia entre alunos e professores-mentores.

Pierre Lévy (2011) ressalta a importância da colaboração entre os sujeitos (no caso, professores e alunos) e dos resultados surpreendentes dessa mediação:

[...] quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuemos melhor juntos do que separados. (Ibid., pp. 27-28)

Um exemplo emblemático desse espírito colaborativo para a comunidade escolar do GENTE foi a superação da impossibilidade de utilizar alguns aplicativos que ainda não estavam disponíveis na fase inicial do projeto, ainda

que os mesmos constassem como ferramentas obrigatórias no planejamento inicial. A Máquina de Testes, amplamente anunciada como destaque da plataforma adaptativa Educopédia⁵, que possibilitaria a cada aluno projetar o seu itinerário formativo e, assim, dar os passos mais adequados na direção dos seus projetos de vida, sequer chegou a funcionar. Todavia, ao invés de se resignarem às dificuldades técnico-administrativas que impossibilitaram o acesso à plataforma, os professores-mentores usaram da criatividade como ferramenta e adotaram como estratégia priorizar as necessidades do aluno. Desse modo, conforme descrito no projeto original, garantiram o respeito às individualidades, guiados pela percepção de que estavam apenas no começo do percurso até que, de fato, as TICs conseguissem atender plenamente todas as disciplinas e atividades escolares previstas.

Outros fatores que poderiam ser impeditivos para o sucesso do GENTE, como: o número limitado de computadores para toda a demanda; a manutenção precária dos equipamentos; os problemas com rede de WiFi; dentre outros, oportunizaram o desenvolvimento de um modelo pedagógico híbrido, que acabou por fomentar a união da pedagogia convencional à conectada, como solução intermediária encontrada pela comunidade escolar para superar tais adversidades.

A Plataforma Educopédia foi desenvolvida para atender ao caráter da polivalência no ensino. Na mesma linha, a centralidade ocupada pela mediação feita pelos professores-mentores encontrou justificativa no caráter multisseriado do projeto, visto que alguns professores atuavam em mais de uma disciplina. Mentores generalistas e polivalentes tinham acesso ao conteúdo de outras disciplinas que não somente aquelas em que eram especialistas.

Ainda que esta estratégia tenha tido resistência entre professores do projeto e também do sindicato, acabou gerando frutos positivos. A aquisição de habilidades e o acesso às informações entre professores-mentores e alunos, lado a lado tirando dúvidas muitas vezes comuns a ambos, foram fatores de aproximação que encontraram na Educopédia a chave para a integração

5 Plataforma de ensino a distância, via internet, mantida pela SME/RJ, que contém um portal de acesso a conteúdo educativo, padronizado pela própria Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

e, mesmo que parcialmente, o suporte necessário. Neste caso a tecnologia mostrou-se determinante no caminhar dos alunos e dos professores-mentores no processo de ensino-aprendizagem daquele ambiente conectado.

Outras possibilidades de uso de plataformas com fins pedagógicos não previstas no projeto original do GENTE, como o uso individual do celular dos alunos, se configuraram como ações experimentais alternativas, que ajudaram professores-mentores e alunos a perceber a importância da tecnologia na construção de narrativas educativas e pessoais relacionadas às formas de significar conteúdos escolares e de vida.

Verificou-se certo deslocamento dos papéis sociais entre professores-mentores e alunos, quando os primeiros deixaram de ocupar a posição de únicos detentores do conhecimento. A emergência do protagonismo dos alunos gerado pelo uso das TICs, foi relatada, pelos entrevistados da pesquisa, como um momento de superação do distanciamento entre professores e alunos, algo tão corriqueiro no modelo escolar tradicional.

Na visão de Wilson et al. (2013, p. 17), ao inserir a educomunicação nas práticas escolares e alfabetizar os alunos a lidar com a mídia, os professores atenderiam, simultaneamente, à defesa de uma cidadania bem informada e “estariam respondendo a mudanças em seu papel de educadores, uma vez que o ensino desloca seu foco central da figura do professor para a figura do aprendiz”.

Kellner (2001, p. 10) acredita que, ao descortinar formas de ler e criticar a mídia, o educando evita deixar-se manipular e aumenta sua autonomia diante da cultura da mídia, podendo, ainda, “adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura”.

A interação, a mediação, e as rotinas colaborativas, presentes nos inúmeros momentos de aprendizagem, transformaram-se em oportunidades de troca de papéis entre professores-mentores e alunos, nas quais, novamente, o espírito colaborativo deu o tom das rotinas escolares. Na polifonia contida no discurso coletivo, que trouxe à tona mais e mais camadas dessa realidade, puderam ser questionados alguns conceitos como da educação bancária (FREIRE, 1970), tão comum ainda depois de tantas décadas.

A pergunta de pesquisa que indagava sobre o quão as novas tecnologias são determinantes para a autonomia e o protagonismo dos alunos, gerou respostas que evidenciaram o quanto esse processo depende, fundamentalmente, da forma como as novas e as antigas tecnologias são mediadas pelo próprio ambiente escolar e pelo tipo de mediação oferecida aos alunos pelos professores-mentores.

Kellner (2001, p. 427) acrescenta que toda essa tecnologia, dependendo da forma como for utilizada, pode significar manutenção das desigualdades ou ampliação de horizontes, “instrumento de dominação ou de libertação, de manipulação ou esclarecimento social, e cabe aos produtores de cultura [...] determinar de que modo as novas tecnologias serão usadas [...] e a que interesses atenderão”.

O desejável empoderamento dos professores-mentores no uso cotidiano das novas tecnologias, embora pareça imperativo, depende de uma adaptação que deve ocorrer gradativamente, a partir, inclusive, da interação e da maior capacidade adaptativa dos alunos nativos digitais. No ambiente conectado do GENTE, ao se constatar que consumir e viver com as tecnologias tornou-se parte dos hábitos mais comuns dos adolescentes, sendo vistas quase como um traço cultural, a troca de informações e a ajuda em relação ao uso das TICs se destacaram como momentos de aproximação e de integração entre os segmentos daquela comunidade.

De acordo com Palfrey e Gasser (2011), não são apenas os responsáveis que temem o impacto gerado pela Internet na vida dos jovens, também os professores “[...] se preocupam com o fato de eles próprios estarem em descompasso com seus alunos Nativos Digitais, que as habilidades que eles têm [...] estejam se tornando perdidas ou obsoletas”. Em outra perspectiva, a partir da pesquisa realizada no Projeto GENTE, concluiu-se que, para transformar as informações acessadas via Internet em conhecimento, a mediação entre aluno e professor-mentor, repleta de significado humano e transdimensional, constituiu um marco fundamental para a busca de resultados no projeto.

Quanto a um provável afastamento entre a pedagogia conectada e a convencional, outra conclusão foi a de haver mais complementaridade entre

os atos de abrir o livro e ligar o computador do que desigualdades. As duas dimensões necessitam dialogar e serem constantemente problematizadas entre si. Embora historicamente pertencentes a diferentes universos tecnológicos, a convivência escolar a partir da intercessão entre o livro didático e as TICs parece ter sido absorvida pela comunidade do GENTE como um desafio natural, com resultados favoráveis.

Na investigação, ficou evidente que os professores-mentores fizeram opções quanto à parcela pessoal e individual de responsabilidade e/ou corresponsabilidade que lhes cabia, sobre o conteúdo acessado pelos alunos e quanto aos modelos de mediação. A esse respeito, para alguns professores-mentores a mediação técnica foi o caminho adotado, visando orientar os alunos para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao uso das TICs com vistas à melhor absorção de conteúdos pedagógicos. Para outros, a possibilidade de fomentar o desenvolvimento de mais seletividade crítica frente à oferta de conteúdos provenientes das TICs foi decisiva para a segurança dos alunos do GENTE no acesso à Internet nos espaços de ensino-aprendizagem.

Conforme Wilson et al. (2013), a inclusão da educação para as mídias, nos currículos escolares, projeta-se a partir das tendências de convergência das mídias, que aproxima, embora de modo fragmentado, os conteúdos do rádio, da televisão, da Internet, dos livros, das bibliotecas, dos filmes etc., em uma única plataforma. Dentre os possíveis benefícios desse processo estaria a integração desses novos meios agregadores de saberes, conhecimentos e informações diversas no cotidiano escolar dos alunos.

Frente ao atravessamento decorrente do uso das TICs na educação escolar, as práticas educomunicativas, mídia-educativas ou provenientes das demais literacias, como a alfabetização midiática informacional, “podem equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação” (WILSON et al., 2013, p. 16).

Palfrey e Gasser (2011, p. 24) apontam que apenas saber acessar a rede já não é um hábito sustentável por si: “Os jovens precisam desenvolver uma alfabetização digital – habilidades para navegar neste mundo complicado e

híbrido [...]. Esta será uma desigualdade inusitadamente importante movendo-se para frente”. Kellner (2001, p. 423) acredita que “talvez no futuro, haja grupos de estudos da mídia, assim como existem grupos de estudo em livros hoje [...] e o ensino da mídia passe a fazer parte dos currículos escolares, do ensino fundamental à universidade”.

O projeto GENTE funcionou como piloto para novas práticas educacionais. Foi relatado nas entrevistas que houve um aumento significativo nos acessos às plataformas educativas, tanto por meio da Educopédia quanto de outras plataformas adaptativas que disponibilizam conteúdos eminentemente educativos e, assim como na procura de livros no acervo da Sala de Leitura da escola. Percebeu-se, assim, que as tecnologias disponíveis no ambiente de ensino-aprendizagem geraram alterações nos padrões de consumo midiático dos alunos.

3. CONCLUSÃO

Um dos pontos que merece destaque, no que se refere à utilização das TICs como instrumento pedagógico regular nos ambientes escolares, é a constatação de que educandos e educadores devem ser estimulados a produzir análises críticas sobre os conteúdos acessados ou mediados. Nesse sentido, a Educomunicação e as demais ferramentas de educação midiática e informacional poderiam orientar e fornecer o lastro teórico e as habilidades necessárias à leitura com o uso das novas tecnologias. Daí viria o caminho da autonomia e do protagonismo infantil e juvenil, elementos determinantes para a Educação do Século XXI, construindo, assim, uma educação mais inclusiva, responsável e solidária.

De acordo com Pereira et al. (2014, p. 6), a educação para a mídia procura, por meios pedagógicos, preparar os cidadãos para que possam atuar de maneira crítica frente à “[...] ecologia comunicacional dos nossos dias [...], aproveitar os recursos e oportunidades que os meios e redes de comunicação facultam para enriquecer o desenvolvimento pessoal e social”. De acordo com a pesquisadora, em Portugal e em vários outros países-membros da União Europeia, a educação para a mídia tem integrado políticas de Educação que buscam orientar a educação conectada.

Dentre as literacias midiáticas, a Educomunicação emerge como aquela que, historicamente, agregou às pedagogias críticas da mídia o contributo do educando como elemento produtor e gerador de outro olhar sobre os meios. Portanto, o empoderamento dos jovens no ambiente escolar pode assegurar aos nativos digitais o direito de sonhar “[...] não exatamente com um mundo fantástico [...], dado pelos adultos, mas com um mundo que ele mesmo seja capaz de construir, a partir de sua capacidade de se comunicar” (SOARES, 2011, p. 53).

4. REFERÊNCIAS

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Educação**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

DIDONÊ, Débora. Pier Cesare Rivoltella: Falta cultura digital na sala de aula. **Nova Escola**, ed. 200, mar. 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/pier-cesare-rivoltella-falta-cultura-digital-sala-aula-609981.shtml>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

FARBIARZ, Alexandre; FARBIARZ, Jackeline Lima. A educação a distância online: a dicotomia no ciberespaço. In: **II Simpósio ABCiber - Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura**, São Paulo: PUC-SP, 2008. Disponível em: <<http://www.cencib.org/simposioabciber/PDFs/CC/Alexandre%20%20Farbiarz%20e%20Jackeline%20%20Farbiarz.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política, entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, Sara et al. **Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2014. Disponível em: <<http://dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=857>>. Acesso em: 6 mai. 2015.

PINTO, Manuel (Org.). **Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos**. Lisboa: Rolo & Filhos II, 2011. 163 p.

PREFEITURA DO RIO. **GENTE – Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais**. Disponível em: <<http://gente.rioeduca.net/objetivos.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, n. 5, v. 9, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: 1º mai. 2014.

SERRES, Michel. **Polegarzinha, uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

SODRÉ, Muniz. Objeto da comunicação é a vinculação social. Entrevista concedida à Desirée RABELO. **PCLA**, v. 3, n. 1, out./nov./dez. 2001. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista9/entrevista%209-1.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação, o conceito, o profissional a aplicação**. São Paulo: Editora Paulinas, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Inovações tecnológicas na Educação: contribuições para gestores públicos**. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/Inovações-Tecnológicas-na-Educação_Contribuições-para-gestores-públicos-1.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015.

WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFMT, 2013.

•● OS/AS AUTORES/AS ●•

Wagner da Silveira Bezerra é Mestre pelo programa de Pós Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense, educador, autor dos livros “O Segredo da Caverna, a fábula da TV e da internet”, Cortez Editora.

Alexandre Farbiarz Possui doutorado em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2007), mestrado em Educação e Linguagem pela Universidade de São Paulo (2001) e mestrado em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). Coordena grupo de pesquisa Educação para as Mídias em Comunicação - educ@midia.com. É professor associado do departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, integrando o corpo docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano e professor do Curso de Comunicação Social/Jornalismo. Tem experiência nas áreas de Comunicação, Design e Educação, com ênfase em relações discursivas em ambientes virtuais de aprendizagem; atuando principalmente nos seguintes temas: Educação a Distância, ambientes virtuais de aprendizagem; Educação para as Mídias, Educomunicação, games em Educação, comunicação, design e planejamento visual-gráfico.



Práticas Educomunicativas previstas no material de apoio do sistema salesiano de educação



Antônia Alves Pereira

Simultaneamente à configuração da Educomunicação enquanto novo campo do conhecimento que vinha sendo sistematizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP) no final da década de 1990, um grupo ligado à organização salesiana discutia a inter-relação Comunicação/Educação/Cidadania. Eram as Salesianas² que refletiam sobre essa questão desde 1998, começando a interagir com universidades da América Latina e América do Norte.

Sendo coordenador do NCE-USP, o professor Ismar de Oliveira Soares foi o responsável pela pesquisa que identificou as práticas de especialistas e animadores de projetos na América Latina, entre os anos de 1997 e 1998. Foi percebido que a maneira de sua realização era distinta daquelas tradicionais da Comunicação e da Educação, pois sua constituição apontava para diretrizes próprias que se manifestavam em áreas de intervenção social, criando um ambiente dialógico e participativo. Assim, apontava-se para a existência de um campo do conhecimento autônomo que teve sua primeira divulgação na extinta revista Contato³, em 1999.

Durante o II Summit 2000 Media Education, no Canadá, as Salesianas conheceram os resultados dessa pesquisa e convidaram o professor Ismar para assessorar a elaboração de uma Proposta de Educomunicação para a Família Salesiana⁴ no sentido de realizar uma releitura de seu sistema educativo –



2 Conhecidas como Salesianas, as Filhas de Maria Auxiliadora é uma congregação religiosa fundada por João Bosco, em 1872, na Itália, juntamente com a jovem Maria Mazzarello. O grupo primava por trabalhar com jovens abandonas, oferecendo instrução acadêmica aliada a práticas recreativas e festivas, num sistema que se tornou conhecido como Sistema Preventivo alicerçado em três pilares: razão, religião e amorevolezza (amorabilidade) que permita a criação de um clima agradável denominado por clima de família.

3 A pesquisa foi publicada na Revista Contato, editada pelo senador Artur da Távola, em Brasília. (ano 1, n.2, jan/mar., 1999). Nessa pesquisa, financiada pela Fapesp, se constatou que os especialistas atuavam na área de estudos epistemológicos (50%), em projetos de Educação para a comunicação (47,16%), no uso das Tecnologias na Educação (30%), na área de gestão da comunicação no espaço educativo (19%), na área da comunicação cultural com ênfase nas várias linguagens (4%) e no uso de comunicação em ações voltadas à cidadania (3%).

4 Essa proposta foi elaborada em Caracas, Venezuela, em 2000. Depois foi levada para um evento internacional denominado por Cumbayá II (bairro de Quito, Equador) que participavam representantes das escolas salesianas da América ligadas aos ramos masculino (Salesianos de Dom Bosco) e feminino (as Salesianas) da organização – dentre os quais, outros grupos ligados à Família Salesiana – que atualmente, é composta por 28 grupos no mundo. Em Cumbayá II, a

Sistema Preventivo – e potencializar o protagonismo juvenil e o clima de família, marcas de suas escolas.

Essas evidências históricas de aproximação entre as Salesianas e a Educomunicação nortearam nossa pesquisa de mestrado⁵, que partia da hipótese de que se dera porque a instituição carregava em seu DNA práticas educativas fundadas numa educação cognitivista e construtiva que tinha elementos fundantes que se casavam com o conceito educomunicativo, permitam sua atualização, principalmente pela amorevolezza, que é responsável pelo estabelecimento de relações interpessoais dentro das comunidades educativas (PEREIRA, 2012).

Um dos eixos da pesquisa se debruçou sobre o material didático da Rede Salesiana de Escolas (RSE)⁶ que apresenta livros com atividades e projetos interdisciplinares nos quais identificamos fortes indícios educomunicativos para que a Educomunicação se materialize nas ações de todas as escolas salesianas. Para detectar esses indícios, já que os livros didáticos que foram analisados não utilizem o termo “Educomunicação” nem seus derivativos, elaboramos um roteiro a partir das áreas de intervenção (SOARES, 2011) e das dimensões lúdica, didática e educomunicativa que atuam na proposição de projetos educomunicativos (PORTAL DO PROFESSOR, 2012).

1. DIMENSÕES LÚDICA, DIDÁTICA E EDUCOMUNICATIVA

Para Soares (apud PORTAL DO PROFESSOR, 2012), a perspectiva lúdica atende aos anseios dos alunos quando estão com recursos tecnológicos em mãos, ou seja, o brincar. É isso que acontece quando ele manuseia o equipamento de produção radiofônica aproximando seu cotidiano e fazendo vibrar sua imaginação. Isso

Educomunicação foi assumida como política de ação e passou a ser inclusa na documentação, discurso e mídia salesianos.

5 A Educomunicação e a Cultura Escolar Salesiana: A trajetória da construção de um referencial educomunicativo para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro. São Paulo, 2012. 292 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Pesquisa orientada pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares.

6 A RSE foi criada em 2002 após Cumbayá II, pois uma das orientações é que as escolas deveriam se organizar em rede para responder aos desafios econômicos, didáticos e metodológicos de acordo com suas regiões.

requer que o educador seja um mediador que saiba realizar um trabalho com intencionalidade mediante um planejamento didático adequado aos destinatários durante o processo de ensino para que o uso do rádio, do jornal, da revista, dos blogs, dentre outros, possa se converter em suporte midiático.

De acordo com o pesquisador, muitos educadores se contentam com essas duas fases – lúdica e didática – e não prosseguem para a dimensão educacional. É preciso enfatizar que a simples iniciação tecnológica com a oferta de oficinas rápidas voltadas a ensinar o manejo dos recursos tecnológicos não melhoram o fluxo comunicativo no sentido de proporcionar um processo de ensino/aprendizagem coletivo, colaborativo e criativo.

É na fase posterior que os educadores avançam em direção à ação educacional ao associar o uso de determinado recurso, como o rádio, a outras linguagens envolvendo outros professores e estudantes por meio de projetos interdisciplinares que melhorem as relações da comunicação dentro da escola.

A construção de ecossistemas comunicativos abertos e criativos se associa ao tratamento de outros objetivos relacionados com a prática da cidadania, como o envolvimento da comunidade com a educação ambiental, a redução ou eliminação do bullying, ou mesmo a promoção do protagonismo infanto-juvenil no desenvolvimento de ações de interesse da comunidade educativa. (SOARES apud PORTAL DO PROFESSOR, 2012).

Pelo respaldo dessas perspectivas, buscamos os indícios educacionais presentes nos livros didáticos para verificar se os projetos trabalhados em Língua Portuguesa eram assumidos de maneira interdisciplinar, superando as fases lúdica e didática, caminhando em direção à prática educacional, mediante atividades capazes de ampliar o coeficiente comunicativo dos agentes da relação sociopedagógica – professor, aluno e saber (PENTEADO, 2002).

2. EDUCOMUNICAÇÃO NO MATERIAL DIDÁTICO DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS

Os livros didáticos da Rede Salesiana de Escolas (RSE) seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos níveis de ensino básico e os ideais salesianos estabelecidos nos princípios da razão (senso crítico), religião (sem proselitismo com destaque ao ecumenismo e diálogo inter-religioso) e amorevolezza (relações amigáveis entre educadores e alunos).

Organizados num processo anual, os livros são configurados como coleção numa perspectiva de construção de valores e conteúdo curricular. Na Educação Infantil, a coleção Caleidoscópio abre-se com intencionalidade aos projetos interdisciplinares e no livro do professor, os autores proporcionam um diálogo que leva os educadores a aceitarem as intervenções dos alunos durante o processo de construção. Essa abertura continua pelo Ensino Fundamental I – séries iniciais – cultivando a possibilidade dos alunos aprenderem por meio da experiência, do teste de hipóteses, de observações, de descobertas, de leitura e escrita de seu aprendizado que se expressa em produtos comunicativos que os alunos criam.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, cada série é movida por um princípio – organizar, criar, informar e argumentar – que são trabalhados com projetos anuais construídos por meio de oficinas que facilitem o entendimento da produção de uma peça teatral, de um vídeo, de uma história em quadrinhos, de um jornal, de uma revista, dentre outros.

Esses projetos “contribuem com os alunos para uma cidadania capaz de reconhecer os problemas de seu entorno sociocultural e intervir responsabilmente na melhoria deles” (PEREIRA, 2012, p. 235). É o que se percebe no projeto em que os alunos precisam produzir um vídeo para revitalizar um espaço público de seu bairro ou na produção de uma revista que não trate apenas de temas de variedades, mas traga uma contribuição social para a comunidade escolar e do entorno.

Já os princípios que regem o Ensino Médio são reflexão, identidade e interação, sendo trabalhados por meio de projetos trimestrais que passam

pelos discursos midiático, consumista, religioso, político, anticolonialista, antirracista, antimachista e científico.

Após identificar os projetos de Língua Portuguesa que poderiam ser interdisciplinares – mas nem sempre são – constatamos que os mesmos trabalham as dimensões lúdica e didática, não chegando à educomunicativa que seria capaz de promover um ecossistema comunicativo aberto, dialógico e interdiscursivo. Para isso, precisaria haver mais intencionalidade didática da parte dos gestores dentro das escolas e da própria gestão da RSE – diretoria nacional e polos regionais – de ajudar os educadores a avançarem nessa direção.

Em relação às áreas de intervenção da Educomunicação, percebemos que estão presentes nos projetos inseridos nos livros: educação para a comunicação – quando promove a discussão crítica da mídia; mediação tecnológica – quando realiza as oficinas para que os alunos se apropriem das técnicas midiáticas e os professores atuem como mediadores nesse processo de apropriação que leva à inventiva criativa dos protagonistas; expressão comunicativa através das artes – quando a criatividade dos alunos se manifesta na produção do vídeo, da peça teatral, da revista, dentre outros; gestão da comunicação – apesar de pouca, percebe-se a preocupação de facilitar um processo de comunicação entre os alunos.

Todavia, a área de gestão da comunicação da forma como é entendida pelo novo campo do conhecimento, pode facilitar a comunicação entre os agentes articulando os projetos com os professores de diversas disciplinas, os alunos e a comunidade escolar. Assim, um fluxo comunicativo seria propagador ultrapassando as paredes da sala de aula, o pátio e os muros da escola, ecoando uma atmosfera comunicativa em todo o seu entorno. É nesse sentido, que a área pedagogia da comunicação realizaria um diálogo fecundo com o currículo escolar, o protagonismo dos alunos e mediação do professor (SOARES, 2011) por meio de uma metodologia da comunicação escolar que valoriza a comunicação interpessoal como uma mídia humana (PENTEADO, 2002).

Tudo isso seria garantido pela área de reflexão epistemológica que asseguraria que a prática não se desvinculasse da teoria. Finalmente, a área produção midiática poderia estar presente, se a instituição se abrisse aos projetos educomunicativos presentes nos veículos de comunicação que tem a intenção de realizar uma integração maior com o sistema educativo – onde for possível essa parceria.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa, imaginávamos que iríamos encontrar a Educomunicação inserida intencionalmente no material didático da RSE, já que as escolas refletiram a Educomunicação em dois eventos continentais (Cumbayá II – 2000 e III ESA-Brasília – 2008), publicado a obra Educomunicação para a Família Salesiana (2010) para as escolas do Brasil e realizado encontros sobre Educomunicação nos polos regionais de São Paulo, Belo Horizonte, Recife, Porto Alegre, Campo Grande e Manaus, entre 2010 e 2011.

Diante disso, percebemos que as escolas salesianas estão num processo de caminhada lento, motivador e que vem sendo construído com as intervenções locais sem imposição das políticas definidas em encontros continentais, nacionais e regionais. Apesar dessa constatação, é preciso salientar que para implantar ações educomunicativas são necessárias políticas mais pontuais que contemplem espaços de implementação que vão desde a capacitação às condições financeiras das escolas, o que exige ação direta dos órgãos decisórios da RSE.

Esse processo lento de apropriação do conceito é aconselhado pelo campo da Educomunicação. Isso quer dizer que é preciso dialogar para encontrar “brechas” de atuação na educação formal, já que seu nascedouro foi a educação não-formal que tem mais liberdade para sua implantação como demonstram as práticas das organizações do Terceiro Setor. Essa perspectiva desenvolve-se no conceito de Educomunicação possível já que é preciso uma lenta negociação com o currículo formal e as estratégias didáticas e metodológicas presentes em cada instituição (SOARES apud PEREIRA, 2012).

4. REFERÊNCIAS

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Comunicação Escolar: uma metodologia de ensino**. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). **Pedagogia da Comunicação – teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2001, 2ªed.

PEREIRA, Antonia Alves. **A Educomunicação e a Cultura Escolar Salesiana: A trajetória da construção de um referencial educ comunicativo para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro**. São Paulo, 2012. 292 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

PORTAL DO PROFESSOR. **Ismar de Oliveira Soares (USP): uso educ comunicativo do rádio pode trazer alegria e autoconfiança**. Edição 68 – Rádio na Escola. 2012. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=79&idCategoria=8>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte, Brasília, ano I, n.2 (jan./mar.), p. 19-74, 1999.

_____. **Educomunicação – o conceito, o profissional, a aplicação, contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011a.

•● O/A AUTOR/A ●•

Antônia Alves Pereira é Mestre em Ciências da Comunicação (ECA-USP), Professora e pesquisadora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Diretora de Comunicação e Sócia Fundadora da ABPEducom. Atua com educ comunicação desde o ano 2000, inicialmente como pesquisadora independente e depois ligada ao Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP). Email: antoniaalves@unemat.br.

PARTE III

**A Educomunicação em Interlocução com
as Políticas Públicas**



**PROJETOS EDUCOMUNICATIVOS
DECORRENTES DA AGENDA FEDERAL**

PROJETO UM COMPUTADOR POR ALUNO – PROUCA

**Possibilidades e impasses no
desenvolvimento de práticas
educomunicativas do Programa Um
computador por aluno (ProUCA)**

.....

Luciana Velloso

1. INTRODUÇÃO

As constantes mudanças ocorridas em termos de desenvolvimento tecnológico vêm trazendo consigo uma série de questionamentos para o campo da educação. Tais mudanças implicam novas sociabilidades advindas dos meios de comunicação e paralelamente, uma necessidade cada vez mais urgente de se repensar as instituições escolares em seu formato que até hoje ainda mantem-se muito impregnado de forte organização Iluminista e seus ideais de ordem e delineamentos bem claros entre as fronteiras sobre quem ensina e quem aprende.

Embora tais reflexões não sejam recentes, podemos observar nos mais diferentes espaços a presença de uma nova geração de “nativos digitais”, como assinalam autores como Prensky (2001), Palfrey e Gasser (2011), Tapscott (2010), dentre outros.

Conforme indicam Palfrey e Gasser (2011), os nativos digitais passam grande parte da vida online, sem estabelecer nítidas distinções entre online e off-line. São unidos por um conjunto de práticas comuns, incluindo a quantidade de tempo que passam utilizando as tecnologias digitais. Tendem a ser multitarefas, se expressar e se relacionar uns com os outros através de mediações tecnológicas, ou seja, os principais mediadores humanos-com-humanos são recursos como os computadores e os telefones celulares. Esta geração em alguns cliques e dígitos tem diante de si toda uma plataforma como o Google, que os conecta com o mundo e lhes oferece um repertório vasto em outros tempos impensável.

Na interface escola - comunicação, tem se destacado a importância da formação de profissionais que possam atuar nesta mediação, pensando de forma articulada estas duas áreas cada vez mais interdependentes na sociedade contemporânea. Este profissional seria o “educador”, “expressão de Mário Kaplun que reúne num mesmo e neológico enunciado a necessidade de fazer surgir este novo tipo de profissional” (CITELLI, 2004, p.138).

Trata-se do reconhecimento de que, mesmo sob a forma de uma “não-presença” ou negação, as experiências tecnológicas estão dentro das salas de aula, pois tanto docentes quanto discentes se encontram neste espaço

social mediatizado. Sendo assim, a escola pode se constituir em um espaço de diálogo crítico com as realidades comunicacionais e tecnológicas, preocupando-se com a construção e do processo de “aprender a aprender” (CITELLI, 2004). Dentro desta perspectiva, um ambiente escolar educomunicativo caracteriza-se pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas um diálogo efetivo sobre as práticas educativas visando uma “pedagogia da comunicação” (SOARES, 2011, p.45).

Identifico nos anos de 1990 um movimento global, muito influenciado pelos Estudos Culturais ingleses, que para além dos meios, estão interessados nos processos comunicativos enquanto produção da cultura. Esta influência europeia foi revista na América Latina, por exemplo, por autores como Jesus Martín-Barbero, que “descolava o objeto da análise de muitos dos projetos da ‘educação para a mídia’ para uma ‘educação para processos e mediação’” (SOARES, 2014b, p.13). Por processos de mediações culturais, Martín-Barbero (2000) começou a delinear seus estudos que não entendiam o indivíduo apenas ilhado, sobre o qual se inicia o impacto dos meios, uma visão muito dominante até então.

A noção de “ecossistemas comunicativos” é creditada aos estudos de Martín-Barbero (2005), quando entende que vivemos um novo momento da humanidade, em que nos deparamos com um novo tipo de técnica, cuja peculiaridade reside em constituir o ingrediente estrutural da formação de um verdadeiro ecossistema comunicativo. Trata-se de um ecossistema emergente associado a uma nova economia cognitiva, a qual não apenas define o que é o conhecimento mas também especifica os modos como se dá a produção desse mesmo conhecimento. Soares (2014a) entende que essas colocações destacam as transformações nos modos como passa a se dar a circulação do saber, configurando uma das mais profundas mudanças paradigmáticas que uma sociedade pode sofrer: hoje, o saber é essencialmente disperso e fragmentado, escapando ao controle e aos tipos de reprodução imperantes em seus tradicionais e - até agora - legítimos lugares de circulação, como a família, a escola e as igrejas.

No que tange aos processos educomunicativos, ao entendê-los como indissociáveis a um processo formativo contínuo, reconheço a importância de se

investir em políticas públicas que possam favorecer este aprendizado colaborativo, o exercício da liberdade de expressão visando a prática cidadã e a intervenção humana na realidade social. Daí a utopia da Educomunicação como “gestão democrática da comunicação” em espaços educativos parte das micropolíticas cotidianas para se espriar até as ações macroculturais, sendo então vistas como desejáveis pelas políticas públicas. E para tanto, os agentes fundamentais deste processo são discentes, docentes, gestores de diferentes secretarias, comunicadores e jornalistas... reunindo nos mesmos espaços formativos professores e professoras, alunos e alunas, “proporcionando as mesmas dinâmicas formativas, para que toda a comunidade aprenda e se evolva de forma colaborativa e solidária” (SOARES, 2014, p.160).

Objetivando observar a recepção do “Programa Um Computador por Aluno” (PROUCA), que trouxe consigo a proposta de que as novas linguagens, sobretudo as digitais, representadas por netbooks, fossem incorporadas às práticas pedagógicas da escola, buscando cada vez mais a construção do que Martín-Barbero (2000) denomina como um ecossistema comunicativo, posicionando o docente enquanto mediador das relações entre seus alunos e as máquinas e criando um ambiente propício para tal relação. No que se refere aos aspectos metodológicos da pesquisa que é aqui apresentada através de um recorte, optou-se pela observação sistemática do cotidiano da escola Conecta¹, a primeira e única escola da rede municipal do Rio de Janeiro a receber o PROUCA. Isto ocorreu durante os anos de 2011 a 2014. Fez-se uso de recursos como observação sistemática, conversas informais, entrevistas gravadas e transcritas, participação em atividades da escola, dentre outras.

Apresento minhas observações sobre o processo de difusão e integração destes recursos tecnológicos na escola, questionando a perspectiva da inclusão digital que é apresentada pelo Programa, em um contexto social que cada vez mais associa cidadania ao acesso e consumo de recursos tecnológicos (GARCÍA CANCLINI, 2001, 2007). No contato com a escola, pude observar as dificuldades e as estratégias desenvolvidas para se colocarem em prática e utilizar estes equipamentos tanto pelos/as



1 Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, todos os nomes que envolvem a escola e seus atores serão fictícios.

alunos/as quanto pelos/as professores/as e os problemas relacionados à produção de um currículo escolar que atenda à atual política de resultados defendida pelas instâncias governamentais mais amplas. Contudo, apesar dos entraves iniciais, e das discontinuidades que foram identificadas ao longo da política pública representada pelo Programa, também foram percebidas iniciativas que buscaram a eliminação do temor inicial em relação ao novo.

Docentes e discentes foram aprendendo a tornar-se não meramente consumidores de conteúdo divulgado em plataformas digitais, mas também produtores e protagonistas de conhecimentos que lhes faziam sentido dentro de seu contexto.

2. O PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO E SUAS PROPOSTAS

A proposta do PROUCA é baseada no projeto “One Laptop per Children” (OLPC), que foi desenvolvido pelos professores Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen, no Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos Estados Unidos. Em linhas gerais trata-se de um projeto promovido por uma fundação sem fins lucrativos, cuja proposta é desenvolver, produzir e distribuir laptops de baixo custo, com configurações diferenciadas e específicas, a alunos/as de países em desenvolvimento.

O projeto OLPC se pauta em cinco princípios para o desenvolvimento de seu projeto²: 1) a criança deve ser proprietária do laptop; 2) os laptops devem ser usados por crianças entre 6 e 12 anos de idade; 3) deve ocorrer uma “saturação de acesso” em determinada região; 4) deve haver a conexão com a internet e entre os laptops; 5) por fim, o código do sistema operacional deve ser aberto e de livre acesso. O projeto de alcance mundial envolve países e localidades com as características mais diversas, tais como Argentina, Brasil, Camboja, Costa Rica, Estados Unidos, República Dominicana, Egito, Grécia, Líbia, Nigéria, Paquistão, Peru, Ruanda, Tunísia, Uruguai, Tailândia, Nigéria, Líbia, Nicarágua, Nepal, Afeganistão,



² Fonte: http://wiki.laptop.org/go/Core_principles/lang-pt. (Acessado em 05/08/2014)

Gaza, dentre outros. O Rio de Janeiro foi um dos 10 estados do país contemplados pelo PROUCA, a partir de vínculos com o Ministério da Educação (MEC). De acordo com orientação do Programa, cada escola poderia utilizar os netbooks de acordo com seu projeto pedagógico.

Por ser um projeto desenvolvido tanto no âmbito do Governo Federal quanto do estadual e do municipal, estas três esferas se articularam naquele primeiro momento da chegada do projeto na rede municipal. Era importante que a SME/RJ contasse com a parceria de profissionais oriundos de outras esferas administrativas no sentido de compartilhar suas experiências e receber auxílio nesse primeiro momento de introdução do PROUCA no município. As capacitações iniciais observadas foram realizadas por integrantes da Gerência de Mídia da SME/RJ, do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) do Estado do Rio de Janeiro e do Governo Federal³.

Em termos do lócus onde se desenvolveu a pesquisa, no que tange ao espaço físico e à composição das turmas, a escola Conecta é de pequenas proporções, conta com cinco salas de aula e dez turmas (cinco no período da manhã e cinco no da tarde), indo do sexto ao nono ano. De acordo com as informações cedidas pela coordenadora pedagógica, no início do ano letivo de 2011, a escola contava com 314 alunos/as matriculados/as (embora tivesse capacidade para 342) e 23 professores/as regentes, além da professora da Sala de Leitura e outra professora que também atuava na Sala por estar readaptada. Havia também um pequeno pátio de entrada, a Sala dos/as professores/as, uma quadra, o refeitório e um Laboratório de Informática.

O bom desempenho da escola nas avaliações – algo tão preconizado pela atual gestão da Prefeitura – alavancou ainda mais o término das obras, que envolveram renovação da rede hidrossanitária e elétrica, além do refeitório e ainda foram construídas novas salas de leitura e de informática, banheiros para pessoas com necessidades especiais e uma área aberta para a prática de esportes.

.....
³ O Governo Federal ficou responsável pela capacitação à distância, pois todos/as os/as professores/as da escola foram cadastrados na plataforma virtual do ProInfo (<http://eproinfo.mec.gov.br/>) para que pudessem fazer parte de chats, fóruns e assistir aulas online.

Com isso, a instituição foi se tornando ambiente muito propício que reunia os critérios estabelecidos pelo PROUCA, que também requeria da unidade escolar ter em torno de quinhentos alunos/as e professores/as, possuir, obrigatoriamente, energia elétrica para carregamento dos laptops e armários para armazenamento dos equipamentos (o que não havia de início) e proximidade com Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) ou similares. Instituições de Educação Superior Pública e Escolas Técnicas Federais são alguns dos aspectos que foram se somando para propiciar à escola Conecta a experiência de ser a primeira escola do município do Rio de Janeiro a receber o PROUCA.

3. ESTABELECENDO CONTATOS E IDENTIFICANDO POSSIBILIDADES

Reconheço que os argumentos apresentados nesse texto representarão sempre interpretações parciais e provisórias, de acordo com as diferentes teias semióticas nas quais me encontro enredada. As perspectivas de McLaren (2000) são bastante elucidativas ao nos explicar o trabalho do “etnógrafo como um flâneur pós-moderno”. O flâneur/ a flâneuse interpretam o contexto em que se inserem, mediante uma postura epistemológica que os/as situa enquanto sujeitos e objetos do olhar. Eles/elas observam a teia social pelo lado de dentro enquanto parte integrante da mesma, numa concepção de engajamento narrativo.

Ao longo de todo o tempo em que estive na escola, pude produzir um material empírico bem vasto, bem como uma descrição densa do que fora observado (GEERTZ, 2008). Várias foram as vezes em que fiquei na escola durante os dois turnos, almoçando com o grupo e partilhando das mais diversas conversas. Visando compreender as interações que se davam naquele espaço escolar, os autores vinculados a este tipo de abordagem etnográfica afirmavam que a interação em sala de aula “ocorre sempre em um contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte do universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (ANDRÉ, 2010, p. 37).

A autora destaca a relevância da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana ressaltando que a mesma implica um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada.

Pude perceber alguns elementos centrais para o andamento do PROUCA e a constituição dos “ecossistemas comunicativos”, aos quais se referiu Martín-Barbero (2005). Um deles e de grande relevância foi a atuação da professora de História, que chegou à Escola em 2011, tendo toda uma formação que a aproximava dos usos educativos dos computadores (uma delas é ser tutora a distância do Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro - CEDERJ), algo que a deixava em vantagem se comparada com muitos/as profissionais da escola que nunca quiseram (ou puderam) ter contato mais intensivo com um computador. Seu perfil estava em consonância com o de uma docente educadora que, independente do PROUCA, já buscava trabalhar com o uso das tecnologias em sala de aula, buscando estimular nos discentes o interesse pela produção de conteúdos, não unicamente o consumo do que já lhes era ofertado nas vias digitais. A outra presença essencial foi a do estagiário Fábio, que a SME/RJ havia direcionado para a escola especificamente no sentido de atuar no PROUCA. Ele apresentava grande desenvoltura para lidar com os softwares, as redes e instalações dos aparelhos. Ambos formaram uma parceria que se dedicou a dividir as turmas para que, no horário do contraturno, tivessem oportunidade de entrar em contato e se familiarizar com os “Uquinhas”.

O PROUCA foi se desenvolvendo na escola Conecta com a proposta da “capacitação”⁴ dos/as alunos/as monitores, que ajudariam não só seus colegas de turma, mas os/as próprios/as docentes que solicitassem auxílio quando os netbooks fossem ser utilizados nas salas de aula. Telma e Flávio eram os principais responsáveis por essa tarefa. A professora Telma, representou o que denominei como uma de minhas mediadoras preferenciais⁵. De fato, a docente foi com quem tive mais contato durante minhas observações e a quem recorria

4 Expressão utilizada pelos/as próprios/as docentes da escola.

5 Utilizo aqui o termo “mediadora preferencial”, ao invés dos costumeiros termos “informantes” ou “nativos”, clássicos na tradicional Antropologia. Esta escolha se deu em função de ser a professora que mais diretamente lidava com o Programa na escola.

sempre que tinha dúvidas sobre alguma situação ocorrida. Ela foi fundamental em todo o processo da pesquisa e com quem consegui estabelecer uma relação de grande empatia, que Carvalho (2003) considera fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa.

Desse modo, no início do ano letivo de 2011, comecei a acompanhar as aulas ministradas para a turma 1603 da Escola Conecta. As turmas 1603 (turma com menor quantitativo de alunos/as da escola) e 1802 foram as primeiras a fazer parte da capacitação para aprender a utilizar o novo equipamento. Quando as duas turmas tivessem completado sete ou oito aulas (a “aula” extra dependeria da necessidade e das possibilidades), haveria o rodízio de turmas, pois a proposta era de que todas as dez turmas da escola tivessem seus alunos monitores capacitados/as pelas aulas com a professora Telma. Desde os primeiros encontros, pude acompanhar o empenho da docente para fazer com que o Projeto caminhasse.

Posteriormente, pude presenciar a criação do blog da turma 1603, pois o passo anterior fora a criação de um e-mail coletivo. A turma, bastante entusiasmada, escolheu o layout por votação e deram sugestões sobre a primeira postagem, algo que deveria ser de comum acordo entre os discentes (gostar de recreio, educação física, comer, pular e cantar...). Telma, Fábio e eu ficamos tentando linkar o blog da 1603 com o da 1802. Enquanto isso, a turma fazia desenhos como logotipos que eram pendurados no quadro para serem fotografados com o próprio “Uquinha” para postar no blog. Foram muito variados os desenhos da turma, que se reuniu em grupos de 4 alunos/as para elaborar as imagens.

Como todo o processo foi terminado em tempo hábil (dentro do tempo de uma aula da “capacitação”), as imagens foram postadas imediatamente no blog. A turma ficou muito feliz com o resultado e de terem seus desenhos expostos na Internet e se sentiu muito valorizada em suas produções. Contudo, por mais que a direção da Escola e a professora Telma buscassem a adesão do corpo docente, eu percebia que o interesse pelo uso dos computadores não era unanimidade e parte do grupo somente com o tempo foi aderindo e passando a incorporar gradativamente a utilização em suas práticas, também em função das demandas das turmas. Se havia o grupo dos que não utilizavam como forma de resistência,

também havia o grupo dos/as que evidenciavam o temor do novo e de como lidar com as incertezas diante do alunado.

Analisando as situações descritas e estabelecendo um paralelo com propostas que busquem o engajamento docente enquanto educadores, entendo a Educomunicação enquanto teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas - não emerge espontaneamente em um dado ambiente. Envolve todo um processo de construção que tem como grande obstáculo a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, o que se reforça pelas noções dos modelos de comunicação vigentes, que priorizam a mesma perspectiva verticalizada na relação entre emissor e receptor (SOARES, 2011).

Pensando nos limites e possibilidades do desenvolvimento de práticas educacionais, aproprio-me de Palfrey e Gasser (2011) quando assinalam que pais e docentes estão na linha de frente, por sua responsabilidade e na complexidade das ações que podem desempenhar junto a estes nativos digitais. Porém, é preocupante quando há um isolamento por parte dos primeiros, por entenderem que as barreiras culturais e de linguagem entre os grupos são praticamente intransponíveis.

Nesse contexto, há educadores que preferem o caminho do risco, o caminho da apropriação. Para eles, não há como deter a tecnologia quando esta assegura a possibilidade de se promover o desenvolvimento da sociabilidade dos educandos. O caminho mais saudável, no caso, é o da convivência com o fenômeno, criando condições para que os jovens transformem-se, eles mesmos, em usuários atentos e críticos: se é verdade que o jovem brasileiro tem sido aquele que mais se identifica com os mecanismos de relacionamento propiciados pela tecnologia digital, cabe à educação apropriar-se do processo, no contexto destas novas condições. E quanto aos abusos, indica Soares (2007), “nada como uma negociação entre os educadores e os educandos para que se encontre o ponto de equilíbrio”.

Ao encerrar a “capacitação” com a turma 1603 e passar por nós e pela professora de História, um dos meninos nos interpelou: “Quando a gente vai voltar a usar os computadores agora? Eu queria tanto usar mais!!!”. Observa-se nessa fala do aluno que o interesse pelas atividades realizadas nos netbooks foi crescendo e nesse

ponto vale destacar também uma atividade interdisciplinar que foi desenvolvida pela professora de Artes. A docente teve a ideia de utilizar os computadores em uma das propostas da SME/RJ, que estava estimulando as escolas a elaborarem atividades referentes ao centenário de Nelson Cavaquinho. A docente, que já estava utilizando os “Uquinhas” com a turma 1801 em sua disciplina de Artes, fez a proposta junto a outras docentes de fazer um trabalho interdisciplinar. Ela relatou em entrevista que via como aspecto positivo o trabalho com os computadores e o auxílio que os/as alunos/as lhe davam quando tinha dúvidas ou receio de lidar com o equipamento. Confessou que não teve medo de pedir ajuda à turma, que foi bastante colaborativa.

O projeto contou, então, com a participação das professoras de Artes, da Sala de Leitura, de Língua Portuguesa e de História. Os “Uquinhas” foram utilizados no projeto, pois com seu uso, os/as alunos/as pesquisaram as músicas e a biografia do artista e construíram uma apresentação em slides.

A Escola Conecta também desenvolveu um Blog para todo o colégio, no qual há uma parte que busca registrar o andamento do projeto. Algumas das situações retratadas apresentam momentos de trabalho em sala de aula, com os discentes e docentes trabalhando com as máquinas. Em outras chama atenção o fato de que os/as discentes estão utilizando em suas mesas tanto os computadores quanto os Cadernos Pedagógicos baseados nas Orientações Curriculares da SME/ RJ. No caso em questão, o/a professor/a não deixava de “ensinar seus conteúdos”, preocupação constante por conta das avaliações, mas também não deixava de usar a máquina, tentando torná-la sua aliada nesse processo.

Conforme sinaliza Orozco-Gómez (2011), é importante que educadores/as possam descentrar de suas preocupações centrais com conteúdos, de modo que se focalize mais o processo. Para tanto, diálogo educativo, a negociação de significados, a apropriação e produção comunicativa a partir da qual “se manifestarão os aprendizados dos sujeitos partícipes nos diversos processos educativos” (p.172). Com o tempo e o aprendizado do processo, o protagonismo docente e discente foi sendo valorizado para que, apesar dos impasses e resistências mais iniciais, a rede de interações se ampliasse. De consumidores de conteúdos consultados em sites, foram se sentindo mais capazes a produzir seus recursos a

partir de suas vivências. Recordo da situação de uma saída das turmas para visita a um jardim, situado dentro de Universidade próxima da escola, quando alunos/as levaram seus netbooks e munidos/as do equipamento, puderam produzir um álbum de imagens (com fotografias tiradas pela câmera do computador) e textos sobre a experiência de uma aula que conjugou Ciências, Literatura, História e Artes.

Professores/as reconheciam que as tecnologias não estavam em um local só e que seus discentes, com diferentes níveis de acesso a redes digitais fora da escola, estavam imersos nesta trama cultural. Tal visão fica expressa, por exemplo, na fala da professora Isa, da Sala de Leitura, ao abordar a importância de não ignorar este “mundo tecnológico em que estão nascendo”, “colocando uma venda nos olhos”, em seus dizeres.

Com todas as limitações técnicas do equipamento do PROUCA, pude perceber que a escola foi se familiarizando com novas linguagens, que cada vez mais iam fazendo parte do alunado. E reforçando a ideia de que não é somente uma tecnologia que irá ressignificar posturas, atitudes e relações entre produção e consumo de elementos midiáticos, presenciei situação emblemática na qual um dos alunos da turma 1801 estava em sala vendo um vídeo de MMA ou luta livre, uma modalidade de luta que foi bem difundida no Brasil e seus campeonatos têm recebido bastante audiência. O menino estava empolgadíssimo assistindo com um colega o vídeo e me dizendo que seu sonho era ser lutador. Conforme o vídeo no Youtube ia sendo visto, os meninos brincavam de simular os golpes. Em dado momento o “Uquinha” travou e o vídeo não avançava. Os meninos se entreolharam e rapidamente um deles “saca” seu celular do bolso. Ele comenta comigo “esquenta não, tia! Eu vejo do celular, eu vejo do celular! Aqui tá rapidinho [...]”.

A ideia de trabalhar com alunos/as monitores favoreceu a criação de uma rede que foi integrando os discentes que não dispunham de uma familiaridade maior com o uso dos recursos digitais. A troca também envolveu os docentes, já que o alunado apresentava, em sua grande parte, uma vivência neste contexto midiático que desconstruía dicotomias entre quem ensina e quem aprende.

A professora de Artes, em seu depoimento, dizia não ter problemas ao pedir ajuda aos alunos quando precisava utilizar os netbooks, reconhecendo-se também uma aprendiz.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E IMPASSES

Pude observar o quanto era valorizado e estimulado, sobretudo pela SME/RJ, que a escola adotasse, o que denomino como uma determinada “cultura digital”, de forma a fazer com que o Programa de fato se efetivasse e tivesse alunos/as e professores/as conectados e trabalhando pedagogicamente em seus netbooks. Tal estímulo parece em consonância com o que indica Orozco Gómez (2014), quando nos diz que na época atual, a produção de identidades passa necessariamente pelas telas. Hoje, a interação com as telas para esse setor que também está em interação com elas é “um dado”, é um ponto de partida e também de chegada, é uma condição da cotidianidade e do intercâmbio social em seu conjunto. Para subsistir no mundo contemporâneo, as telas, talvez uma mais do que as outras, tornaram-se imprescindíveis. Evitá-las comporta enorme risco de ficar de fora, excluído, precisamente porque se excluir do intercâmbio com as telas é excluir-se da cultura contemporânea.

Orozco Gómez (2014), ao discutir o momento em que considera como “sociedade da aprendizagem”, utiliza a expressão “estar no gume das telas” (p. 55) numa tentativa de captar essa condição social e cultural, significativamente crescente, na qual, de um modo ou de outro, todos nos encontramos em algum momento, por inclusão ou por exclusão. Nesta perspectiva, vale sinalizar para este aspecto que vincula o acesso pleno às telas ao empoderamento, parece-nos cada vez mais notório que nosso estar e ser como sujeitos sociais é o comunicativo e sua lógica de intercâmbio (reativo ou não), subjacente na maior parte de nossas interações sociais, tenhamos ou não acesso sistemático e adequado a este tecido comunicacional.

Na relação entre inclusão digital, cidadania e educação, Dias (2012) entende que os direitos e deveres de um cidadão envolvem uma comunicação eficiente e num sentido horizontal com outros cidadãos, de modo que possam discutir diferentes pontos de vista, o acesso à informação veiculada na mídia e os direitos civis, políticos e sociais, além dos deveres relativos a uma comunidade política, participando na vida coletiva do Estado. No entendimento do autor, quando pensamos as tecnologias da informática e da comunicação digital, podemos entender a existência de um novo campo de possibilidades para comunicação em

cada uma das áreas citadas, “não permitindo à pessoa dela excluída, portanto, o pleno exercício da cidadania” (DIAS, 2012, p. 107).

Nesse sentido, assim como García Canclini (2001), identifico cada vez mais fortemente os deslocamentos dos sentidos de cidadania da esfera pública para as práticas de consumo. São novos desafios que se colocam para uma sociedade que cada vez mais entende a cidadania como diretamente atrelada ao consumo de bens materiais e simbólicos (GARCÍA-CANCLINI, 2001), e este consumo excessivo - que não é igual para todos/as - é encarado como um dos nós que retardam a marcha do progresso, dada a perversidade com que exclui grande parte da população de seus benefícios. São ainda pontos nevrálgicos para o desenvolvimento de práticas educacionais nas escolas, que demandam das políticas públicas para o uso das tecnologias um olhar mais atento para as diferentes realidades que compõem as tantas escolas de nosso país.

Por mais que estes impasses para o andamento do projeto tenham se colocado, a escola foi se repensando coletivamente e percebendo que os tradicionais tempos e espaços escolares pareciam em descompasso com o desenvolvimento do PROUCA. A tecnologia vista enquanto trama cultural impregnada nos sujeitos foi sendo gradualmente potencializada, por exemplo, quando se faziam discussões entre docentes e discentes para planejar atividades que rompiam com os limites disciplinares e avançavam para além do espaço das salas. Refletindo a partir do campo da Educomunicação, entendo que a relação comunicação/educação não se reduz a discussão sobre adequação da utilização das tecnologias no âmbito escolar. Pude perceber que práticas educacionais iam se desenvolvendo apesar das cobranças e resistências internas e externas. Os tempos e os espaços iam sendo revistos, rompendo os espaços das Salas de Leitura e das salas de aula. Tais práticas se expressaram através de produções colaborativas, que reconheciam a diversidade possibilitada pela interdisciplinaridade.

Docentes de diferentes disciplinas produziram com os/as alunos/as e-mails coletivos, blogs, apresentações em power points e vídeos, mesmo com as limitações técnicas do computador. Os recreios, momentos em que a lógica mais tradicional de sala de aula se colocava, tornavam-se momentos de conversas sobre as atividades. Tive a oportunidade de observar como as turmas trocavam entre si

e, entre celulares (utilizados intensivamente nos recreios) e netbooks, iam dando nova feição lócus escolar. São os “ecossistemas educomunicativos”, que não se limitam a mera inserção de equipamentos na escola, mas a toda uma nova forma de lidar com o mundo ao redor.

Da professora que pedia aos filhos para “bater texto” até aqueles discentes que se sentiam mais afastados da lógica informacional, independentemente de possuírem aparelhos de mídia fora da escola, dentro da mesma, ocorriam práticas que iam criando novas sensibilidades. Rodas de conversa e de discussão modificavam a lógica tradicional da escola, motivadas por questionamentos sobre como pensar a relação entre saberes escolares e uso das tecnologias, a partir de uma verificação mais crítica da realidade em que se inseriam.

5. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amelia Teixeira (ors.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp. 207-222.

CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola**. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

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

_____. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Adriano Batista. O Brasil, Educação e Armadilhas da Inclusão Digital. In: LIMA, Marcos Costa; ANDRADE, Thales Novaes de. (orgs.). **Desafios da Inclusão Digital: teoria, educação e políticas públicas**. São Paulo: Hucitec - Facepe, 2012. p.106-131.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1.ed., 13.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educ comunicativa**. In: Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA/USP-Edições Paulinas, ano XII, no. 1, jan/abril, 2007, pp. 31-40.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a Reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV Online**, v. 4, p. 18-37, 2014a.

_____. Caminhos da educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014b, p. 145-166.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Comunicação e Mediações Culturais. **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, v. XXIII, n.1, PP. 151-163, jan./jun. 2000.

_____. **Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas - America Latina:** otras visiones de la cultura. Bogotá: CAB, 2005.

McLAREN, Peter. O etnógrafo como um flâneur pós-moderno: reflexividade crítica e o pós-hibridismo como engajamento narrativo. In: _____.

Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 83-117.

OROZSCO GÓMEZ, Guillermo. **Educação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania.** São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011, p. 159-172.

PALFREY, John ; GASSER, Urs. **Nascidos na Era Digital.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRENSKY, Michael. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, 9 (5), October, 2001.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital.** Rio de Janeiro: Agir, 2010.

•• OS/AS AUTORES/AS ••

Luciana Velloso é graduada em Pedagogia e História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Ciências Sociais pela Fundação Getúlio Vargas (FGV/Rio). Concluiu o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped/UERJ) e o Doutorado em Educação no mesmo Programa. Tem experiência na área de Educação e Pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos Sociológicos e Antropológicos em sua interface com a Educação, Currículo, Educação e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, Cultura e Consumo, Estudos Culturais. Atualmente é professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Educação. E-mail: lucianavss@gmail.com



PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – PME

O lugar da educomunicação no Programa Mais Educação (PME): um estudo nas escolas municipais de Santa Maria (RS)



Maurício Lavarda do Nascimento
Rosane Rosa

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, objetiva-se compreender o lugar que a educomunicação ocupa no Programa Mais Educação (PME), tendo como contexto as escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Para alcançar ao objetivo proposto, realizamos uma pesquisa quali/quantitativa, de nível exploratório (LOPES, 2010). Como método, nos apropriamos do estudo de caso (FACHIN, 2001).

Quanto às técnicas de pesquisa, realizamos pesquisa bibliográfica (STUMPF, 2011) e pesquisa documental (FONSECA, 2002), para aprofundamento analítico do objeto. Também aplicamos questionários modelo semiaberto, com questões semiestruturadas e respostas indeterminadas (DUARTE, 2011) com 16 coordenadores e 38 monitores, além de entrevista em profundidade com a assessora do PME em Santa Maria e com 10 estudantes participantes do Programa. Além disso, também realizamos observação direta (YIN, 2005) em cinco escolas municipais da cidade.

O Programa Mais Educação (PME), objeto e contexto em que a pesquisa se insere, foi instituído em 2007, como uma estratégia do Governo Federal para indução da ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, visando uma melhor aprendizagem aos estudantes das escolas da rede pública, por meio de atividades inter/transdisciplinares de variadas naturezas, dentre elas, a comunicação e a cultura digital.

O PME integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia de indução da ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Portanto, visa garantir melhor aprendizagem aos alunos das escolas da rede pública, por meio de atividades interdisciplinares das mais variadas naturezas, tais como: comunicação, música, esporte, dança, teatro, acompanhamento escolar e educação ambiental. Conforme define o Manual Operacional de Educação Integral (2014, p. 4): “Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira”.

A operacionalização do Programa é realizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Para que escolas possam aderir ao Programa, devem atender a alguns critérios e perfil definidos pelo Ministério da Educação (MEC), dentre eles: escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores; escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional e escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

Para a definição do público participante das atividades nas escolas, o MEC sugere o perfil de sujeitos que devem, prioritariamente, aderir ao PME, conforme Manual Operacional de Educação Integral (2014, p. 18): estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. O MEC ainda recomenda que a implantação ocorra com o envolvimento de 100 estudantes.

Para a mediação das ofertas formativas, é sugerido às escolas que optem, preferencialmente, por monitores³ que sejam estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades. Porém, também fomenta a participação de educadores populares, profissionais da área e agentes culturais que tenham competências e conhecimentos em uma

3 No Programa Mais Educação o monitor é considerado voluntário. Nesse sentido, recebe uma ajuda de custos calculada de acordo com o número de turmas sob sua responsabilidade, sendo R\$ 80,00 (oitenta reais) para as escolas urbanas e R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para as escolas do campo.

determinada especificidade, tais como mestre de judô, artista circense, bailarino, radialista, entre outros. Devido a essa pluralidade de atores envolvidos, o Programa objetiva criar redes de aprendizagem para desenvolver os estudantes em suas múltiplas habilidades e competências.

As atividades desenvolvidas no Programa são agrupadas em áreas, nominadas de “macrocampos”, que variam de acordo com a natureza da escola: rural ou urbana. Os macrocampos para as escolas urbanas que aderiram ao Programa em 2014⁴ são: acompanhamento pedagógico (obrigatório); comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica; esporte e lazer; educação em direitos humanos e promoção da saúde. Assim, cada escola escolhe quatro atividades, dentre os sete macrocampos oferecidos.

As escolas que aderirem ao macrocampo comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica podem trabalhar as seguintes atividades: ambiente de redes sociais, fotografia, histórias em quadrinhos, jornal escolar, rádio escolar, vídeo, robótica educacional e tecnologias educacionais.

Para subsidiar o desenvolvimento das atividades do Mais Educação numa perspectiva dialógica, interdisciplinar e intercultural, o MEC disponibiliza cadernos pedagógicos para cada macrocampo. Além disso, para viabilizar operacionalmente, são repassados recursos para aquisição dos kits de materiais, bolsa de monitores, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes.

• • • • •
4 Até 2012, as atividades nas escolas urbanas estavam divididas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; prevenção e promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Já nas escolas rurais, estavam divididos em: acompanhamento pedagógico; agroecologia; iniciação científica; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; esporte e lazer; memória e história das comunidades tradicionais. A partir de 2013, o MEC redefiniu os macrocampos para as escolas urbanas, agrupando-os em seis áreas principais e mantendo os mesmos macrocampos para as escolas localizadas na zona rural. Assim, as escolas urbanas que ingressaram no programa, a partir desta data, podem optar entre os seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica; esporte e lazer.

2. PRÁXIS EDUCOMUNICATIVA

O termo educomunicação (*edukommunication*), foi utilizado pela primeira vez na década de 80, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como neologismo para designar uma educação voltada ao fomento da criticidade infanto-juvenil em relação aos meios de comunicação (SOARES, 2011b).

Porém, é a partir de pesquisas realizadas em países da América Latina, coordenadas por Ismar Soares (NCE USP), em colaboração com a Universidade Salvador (UNIFACS), que o conceito de educomunicação é definido como campo de intervenção com estatuto epistemológico específico. Na pesquisa “Inter-relação da Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino-americana: o perfil dos pesquisadores e especialistas da área⁵”, foi identificado que novas práticas e um novo embricamento entre a comunicação e a educação estava em evidência: o da educomunicação. A partir dos dados dessa pesquisa, Soares define educomunicação como: “O conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem” (SOARES, 2002, p. 24).

A educomunicação apresenta-se, assim, como campo de intervenção social autônomo, que visa inovar as práticas educativas, em especial nos espaços formais de educação, que são os que mais demandam reinvenções no contexto contemporâneo. Soares (2011b) explicita que os princípios que norteiam as práticas educocomunicativas podem ser um caminho para ampliar e recriar o tempo na escola, possibilitando que os sujeitos infanto-juvenis se reconheçam como agentes transformadores de sua realidade.

• • • • •
5 A pesquisa partiu da evidência de que transformações profundas vêm ocorrendo no campo da constituição das ciências, em especial as humanas, levando a uma derrubada de fronteiras, de limites, de autonomias e de especificações. Ao seu final, a investigação concluiu que efetivamente um novo campo do saber mostra indícios de sua existência, e que já pensa a si mesmo, produzindo uma meta-linguagem, elemento essencial para sua identificação como objeto autônomo de conhecimento: o campo da inter-relação Comunicação/Educação para designar uma prática até então exercida, majoritariamente, em espaços informais de educação (SOARES, 1999, p.1).

A educomunicação, enquanto eixo transversal ao currículo escolar, pode trazer uma nova perspectiva para o convívio, educação para a vida, construção democrática, valorização dos sujeitos, da criatividade e compreensão da utilidade dos conhecimentos construídos por meio das disciplinas da grade curricular (SOARES, 2011b).

Ismar Soares identificou seis subáreas que não se excluem, mas se complementam: educação para a comunicação, expressão comunicativa por meio das artes, mediação tecnológica nos espaços educativos, pedagogia da comunicação, gestão da comunicação nos espaços educativos e reflexão epistemológica.

Na concepção do autor, a intervenção da educação para a comunicação busca refletir sobre o lugar da mídia na sociedade, suas funções e contradições, e tem como objetivo compreender os fenômenos da comunicação em nível interpessoal, grupal, organizacional e massivo. Para ele, essa área é constituída pelas reflexões em torno da relação entre os polos vivos do processo de comunicação [...], assim como, no campo pedagógico, pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos ante aos meios (SOARES, 2011a, p. 26).

A expressão comunicativa por meio das artes entende o potencial criativo e emancipador proporcionado pelas manifestações artísticas no espaço escolar. Aproxima-se da área denominada Arte-educação, ao fortalecer o potencial comunicativo da expressão artística produzida de forma coletiva, mas que considera o desempenho individual, ou seja, a autoria. (SOARES, 2011b)

A mediação tecnológica nos espaços educativos preocupa-se e reflete sobre a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação, visando garantir para além da acessibilidade, que as TICs sejam apropriadas pelos sujeitos de forma solidária e democrática, possibilitando que não apenas dominem as ferramentas, mas, sim, criem projetos para uso social e emancipatório, que realmente sejam empoderados comunicacionalmente. (SOARES, 2011b)

É importante ressaltar que essa área é bastante problematizada pelo campo da educação, principalmente porque as TICs complexificam o processo pedagógico, engendrando muitos estranhamentos por parte de educadores e pesquisadores

que resistem à apropriação de TICs para a educação. Acreditamos, porém, que essa realidade já vem se atualizando, tendo em vista o potencial de apropriação das TICs na educação, pois elas já fazem parte da vida das pessoas e ignorá-las seria um equívoco. Essa realidade, na opinião de Soares (2011a), pode ser mudada, principalmente, porque as “novas” TICs não carregam o estigma da mercantilização e a mera ludicidade dos meios massivos:

[..] recursos clássicos, como o rádio e a televisão, tiveram dificuldade de ser absorvidos pelo campo da educação, especialmente pelo caráter lúdico e mercantil. Tal fato foi o principal responsável pela resistência dos educadores em dialogar com as tecnologias. O computador veio para abalar essa dicotomia, pois possui em si mesmo meios de produção de que o pequeno produtor cultural – o aluno e o professor – necessitam para seu trabalho diário (SOARES, 2011a, p.26).

Já Baccega (2011) alerta que a discussão não deveria estar mais centrada na adequação da utilização de TICs na educação, pois, independente da classe econômica, elas já estão penetradas na trama cultural. O desafio, conforme a autora, é entender o local que ela ocupa na construção da cidadania, nas potencialidades da aprendizagem, nas mutações dos tempos/ espaços, na influência sobre o consumo, entre outros. Esta mesma ideia é compartilhada por Orozco-Gómez: A pergunta-chave não é mais se são ou não desejáveis as novas tecnologias, por exemplo, no campo educativo e comunicativo, mas sobre os modos específicos de incorporação da tecnologia nestas e em outras esferas da vida (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p. 160).

Nessa perspectiva, Kaplún ressalta a importância dos meios de comunicação na escola desde que apropriados de forma a contemplar aspectos pedagógicos, críticos e criativos:

No que diz respeito ao emprego de meios na comunicação, bem-vindos sejam, desde que aplicados crítica e criativamente, a serviço de um projeto pedagógico, ultrapassando a mera racionalidade tecnológica; como meios de comunicação e não de simples transmissão; como promotores do diálogo e da participação; para gerar e potencializar novos emissores mais que para continuar fazendo crescer a multidão de receptores passivos. Enfim, não meios que falam, e sim meios para falar (KAPLÚN, 1999, p. 74).

A quarta subárea da educomunicação a que Soares (2011b) se refere é a pedagogia da comunicação, voltada a pensar o ensino formal como um todo. Esta subárea está atenta ao cotidiano da didática, antecipando a multiplicação dos agentes educativos, optando, quando necessário, pela execução de projetos.

Já a gestão da comunicação é uma subárea central e indispensável para que as demais subáreas de intervenção sejam viabilizadas de forma efetiva. Isso porque nela realizam-se planejamentos e execução de planos, projetos, ações e programas, assim como se buscam suprir as necessidades dos espaços de convivência e de tecnologias necessárias. O autor complementa:

A gestão da comunicação nos espaços educativos produz-se tanto nos ambientes voltados para programas escolares formais, quanto naqueles dedicados ao desenvolvimento de ações não formais de educação, como nas emissoras de rádio e de televisão educativas, nas instituições que administram programas de educação a distância e nos centros culturais (SOARES, 2011a, p. 27).

Por fim, a reflexão epistemológica é a subárea que se dedica a investigações na perspectiva da inter-relação comunicação e educação, visando fortalecer o campo e qualificar as práticas exercidas nos espaços formais e informais de educomunicação (SOARES, 2011b). É importante ressaltar a importância desta subárea para a consolidação do campo. Conforme ressaltou Citelli (2014), a educomunicação já está consolidada enquanto prática, o que reflete positivamente no grande número de trabalhos de relatos de experiências apresentados em congressos científicos; o desafio passa a ser densificar teoricamente o campo.

Nessa perspectiva, Soares alerta que a construção da educomunicação enquanto conceito pressupõe autonomia epistemológica, pois se constitui por meio do embricamento entre os campos da comunicação e da educação:

[...] o conceito de educomunicação pressupõe a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que busca sua sustentação não exatamente nos parâmetros da educação (de suas filosofias ou didáticas), ou mesmo da comunicação (o mundo que se revela no encontro dos dois campos tradicionais) (SOARES, 2014, p. 17).

A partir da definição acima, entendemos a complexidade e importância do intercâmbio entre os campos da educação e da comunicação na construção do

campo da educomunicação. Nesse sentido, explicitamos a seguir sobre o lugar que ela ocupa no Programa Mais Educação (PME).

3. O LUGAR DA EDUCOMUNICAÇÃO

Conforme identificado, a apropriação da educomunicação se dá tanto de maneira transversal nos diferentes macrocampos que compõem o Programa, quanto específica no macrocampo da Comunicação, Uso de Mídia e Cultura Digital e Tecnológica.

Essa transversalidade, pode ser exemplificada no quadro 1, construído a partir do estudo dos cadernos pedagógicos “Cultura Digital” e “Comunicação e Uso de Mídias”.

Quadro 1. Apropriação transversal da comunicação e cultura digital nos demais macrocampos.

Acompanhamento Pedagógico	<ul style="list-style-type: none">- Utilização de jogos digitais pedagógicos na internet.- Apropriação do celular para realização de contas matemáticas.- Construção de histórias colaborativas no computador.
Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/ educação econômica	<ul style="list-style-type: none">- Construção de jornal mural sobre a temática do lixo eletrônico.- Promoção de campanhas de conscientização para a preservação do ambiente escolar.- Fanzine temático sobre o consumo em excesso.
Esporte e Lazer	<ul style="list-style-type: none">- Divulgação e promoção de jogos, torneios e campeonatos.- Criação de livro colaborativo sobre a história do esporte e como essa prática é desenvolvida na escola e no bairro.- Produção de vídeo sobre os esportes praticados na escola.
Educação em direitos humanos	<ul style="list-style-type: none">- Construção de um Recurso Educacional Aberto (REA) sobre os direitos humanos.- Campanhas para a melhoria da convivência na escola e combate à violência, ao preconceito e à discriminação (homofobia, racismo, machismo, bullying).- Produção de fotonovela sobre direitos humanos.
Cultura, artes e educação patrimonial	<ul style="list-style-type: none">- Utilização de recursos digitais de desenho e arte para ilustrar o jornal escolar.- Atividade de percepção visual e narrativa a partir de curtas e filmes, em que cada aluno desconstrói a história e conta da sua forma, no formato quadrinhos.- Criação de FanPage para divulgar as atividades culturais e artística da escola.
Promoção da Saúde	<ul style="list-style-type: none">- Produção de audiobooks sobre doenças sexualmente transmissíveis.- Realização de campanhas de prevenção a doenças.- Produção de fotografias sobre locais que apresentam risco à proliferação de mosquitos transmissores da dengue no entorno da escola.

Fonte: Construído pelo autor (2015) a partir do Caderno Pedagógico do Macrocampo da Comunicação e Uso de Mídias (2011) e do Caderno Pedagógico da Cultura Digital (2011).

O quadro evidencia que, além de ser um macrocampo com atividades específicas, a comunicação e a cultura digital caracterizam-se como campos de mediação com os demais macrocampos, com potencial inovador e criativo, capaz de reinventar os formatos tradicionais.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a mediação comunicacional e tecnológica constitui-se em um dispositivo\espaço que contribui para a extinção do que Freire (1978) identifica como “cultura do silêncio”. No entanto, para que esse processo ocorra, é importante que a mediação realizada amplie diálogos sociais e educativos, conforme ressalta Soares (2011a). Essa mediação não deve ocorrer apenas no âmbito do uso (tecnocêntrico), mas sim da apropriação (sociocêntrico), pois, dessa forma, os educandos podem refletir, acertar, errar, fazer e refazer por meio de múltiplas linguagens e dispositivos que, tradicionalmente, pouco são exploradas em sala de aula, mas que fazem parte do cotidiano do educando e dos educadores.

Seguindo essa perspectiva e tendo em vista que o cenário atual também demanda do educador o desenvolvimento de competências para apropriação de diferentes dispositivos midiáticos e tecnológicos, para que este possa dialogar com crianças e adolescentes de maneira mais horizontal, criativa e lúdica, buscamos compreender quais são as principais contribuições da mediação tecnológica e comunicacional nas áreas do PME.

A principal contribuição elencada pelos coordenadores é a potencialização da aprendizagem individual (32%). Esse dado é interessante, na medida em que está centrado na construção do sujeito (TOURAINÉ, 2006), na sua aprendizagem, na construção da sua individualidade e no fomento de “subjetividades rebeldes” (SANTOS, 2007), ou seja, possibilita a formação de sujeitos autônomos e politizados para poderem intervir como atores sociais (TOURAINÉ, 2006).

Ao identificar o fomento a criatividade juvenil (20%) e melhora nas relações humanas (16%), as coordenadoras sinalizam que esse tipo de mediação não está centrada apenas no âmbito instrumental, mas também relacional. Nesse sentido é importante recuperar a preocupação de Kaplún (1999) em relação ao emprego dos meios de comunicação no ambiente educativo. Para o autor, essa apropriação deve ultrapassar a lógica tecnicista de meios de transmissão, para uma lógica de

intervenção cultural, reconhecidos como meios de comunicação, facilitadores de diálogo e participação. Em suas palavras: “não meios que falam, e sim meios para falar” (KAPLÚN, 1999, p.74).

A facilidade de diálogo com as disciplinas curriculares, ou seja, a interdisciplinaridade foi elencada por 14% das coordenadoras como contribuições da mediação tecnológica e comunicacional. Esse resultado nos remete ao pensamento de Morin (2000), ao ressaltar que o conhecimento não deve ser fragmentado por disciplinas, pois essa divisão dificulta a capacidade natural do ser humano de “ligar as partes ao todo e o todo às partes”. Nesta mesma perspectiva, Padilha (2012) ressalta a importância de dialogar com as experiências e saberes do estudante, para tornar o processo de aprendizagem mais adequado e não deixar que os índices de exclusão escolar aumentem ainda mais.

Proporcionar a produção coletiva e colaborativa (9%) e fortalecimento dos projetos de comunicação em desenvolvimento na escola (9%) foram os itens de menor representatividade em relação ao total de respostas.

Esse dado se torna mais preocupante quando analisamos separadamente as respostas dos coordenadores do macrocampo da comunicação e cultura digital, pois promover a produção colaborativa foi elencado apenas por 8% das coordenadoras. O estranhamento decorre pelo fato de esse fator ser primordial para o desenvolvimento comunicacional. Cabe questionar se essa percepção não é decorrência da falta de formação específica dos monitores do referido macrocampo. Os demais dados seguem a mesma ordem aos coletados com as coordenadoras: potencialização da aprendizagem individual (34%), fomento à criatividade juvenil (22%), melhora nas relações humanas (17%), facilitação do diálogo com as disciplinas curriculares (11%) e fortalecimento dos projetos em comunicação (8%).

Em relação aos dispositivos tecnológicos e midiáticos utilizados para o desenvolvimento das atividades do PME, constatamos que o computador é o principal. Dentre os usos e apropriações estão: pesquisas na internet, acesso a redes sociais digitais, criação de desenho digital, jogos educativos e para assistir vídeos.

Esse dado nos remete ao pensamento de Soares (2011a), que enfatiza que o computador rompeu com a dificuldade que meios como o rádio e a televisão tiveram de adentrar no campo educacional, pois o mesmo disponibiliza possibilidades de produção das quais educandos e educadores necessitam para o seu trabalho diário.

Há escolas que conseguem se apropriar desses dispositivos, independente do tipo de atividade. Conforme ressaltou a coordenadora H: “Em todos os macrocampos, sempre que possível, há a apropriação das tecnologias e da comunicação, seja pela utilização da sala de informática e/ou por outros meios de que a escola dispõe”.

Essa apropriação transversal também é evidenciada na resposta do monitor N que destaca o registro audiovisual do processo: “os ensaios são filmados com uma câmera digital e no fim da semana ou do mês mostrados para os alunos, para eles verem a sua evolução e o que ainda têm que melhorar”. Já a estudante D destaca que, em sua escola, a professora de dança utilizava vídeos, que eram postados no Facebook para que os participantes pudessem ensaiar em casa, pois assim, no próximo encontro, já poderiam saber a coreografia a ser trabalhada. Constata-se aqui a expansão do tempo educativo proporcionado pela mediação tecnológica.

Por outro lado, em alguns casos, a falta ou insuficiência de equipamentos na escola exige que monitores e coordenadores utilizem seus próprios dispositivos, conforme destacou a coordenadora E: “Não temos acesso ao laboratório de informática, então utilizo meu notebook pessoal para atividades que envolvem filme, música ou documentário”.

Em duas escolas, os celulares pessoais dos monitores tentam suprir a falta de dispositivos tecnológicos e são utilizados no desenvolvimento das atividades. Um recurso interessante, tendo em vista as diversas possibilidades de apropriação deste dispositivo, como, por exemplo, a produção de vídeo, fotografia, gravação de áudio e utilização de aplicativos educativos.

A dificuldade de acesso ao laboratório de informática para os diferentes macrocampos também é apontada pela coordenadora N, a qual ressalta que isso ocorre porque a prioridade é dada aos professores do turno regular. Em suas

palavras: “na escola há a atividade de jornal escolar; outros macrocampos que poderiam usar o laboratório encontram dificuldade no horário de utilização com os professores do turno regular que não priorizam os horários do programa”.

Além disso, é possível constatar que o PME ainda é observado, em muitas escolas, como atividade complementar, tendo em vista que os espaços e equipamentos não são divididos de forma equitativa e democrática entre as atividades do Programa e as aulas do turno regular. Esse dado nos remete ao pensamento de Tilton e Pacheco (2012) que explicitam a necessidade de uma mudança nas relações entre os agentes educativos para uma cultura mais colaborativa, dialógica e cooperativa, para que ocorra um processo de superação da visão suplementar ou alternativa em relação à educação integral.

Além de celulares e computadores, dispositivos como câmeras fotográficas e de vídeo, data show, caixas de som e televisão, também fazem parte do processo de mediação tecnológica e comunicacional nas escolas investigadas. Por outro lado, é importante registrar que seis monitores responderam que não se apropriam de nenhum dispositivo tecnológico e comunicacional, sendo que dois destes atuam no macrocampo do acompanhamento pedagógico.

No caso específico do macrocampo da Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica, identificamos, nas entrevistas e observações diretas, que em determinadas escolas são realizados usos e apropriações criativas, como a produção de mininovelas, paródias, criação e releitura de textos e de desenhos, evidenciando o caráter sociocêntrico da apropriação destes dispositivos. Por outro lado, poucas vezes a apropriação ocorre de forma crítica e alternativa, pois são reproduzidos, na maioria dos casos, os formatos comerciais/hegemônicos.

A partir dos dados coletados é possível inferir que a apropriação transversal de dispositivos midiáticos e tecnológicos no PME, apesar de estimulada nos cadernos pedagógicos, ainda se coloca como desafio, tendo em vista, principalmente que laboratórios, espaços e equipamentos são insuficientes e tornam-se espaços de disputa, principalmente entre o professorado do turno curricular e os monitores do PME.

4. TEMPOS, ESPAÇOS, SUJEITOS E SABERES EM EXPANSÃO

Ao expandir tempos, espaços e saberes, a educação integral, e, neste caso específico, o Programa Mais Educação, sob o paradigma da educomunicação, possibilita o desenvolvimento de “subjetividades rebeldes” voltadas à produção de uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2007). Esse cenário de aprendizagem permite ao sujeito o acesso a novos saberes por meio do reconhecimento enquanto ator social que consegue atuar e intervir nos ambientes onde está inserido. Conforme explicita Soares (2011b), trata-se da possibilidade de ampliação e recriação das práticas escolares, pois os princípios educacionais possibilitam que o educando se reconheça enquanto agente transformador de sua realidade.

Ao alargarem-se saberes, sujeitos, tempos e espaços, alteram-se as práticas cotidianas da comunidade escolar por meio de intervenções estratégicas e táticas do sujeito, permitindo, assim, que essa pluralidade cultural, que muitas vezes estava silenciada, emerga e transforme uma cultura até então no singular (hierárquica, unidirecional e engessada) em uma cultura plural (aberta, horizontal, pluridirecional e colaborativa), como recomenda Certeau (2008).

Assim, a educomunicação mostra-se como um potencial paradigma mediador da educação integral que possibilita a construção de sujeitos com “subjetividades rebeldes”, politizados, críticos e criativos, que poderão contribuir nos diferentes espaços de sociabilidades e aprendizagens para a formação e desenvolvimento de culturas plurais e de ecossistemas comunicativos.

Em relação à mediação tecnológica, uma das subáreas da educomunicação (Soares, 2011a), constatamos que nas escolas em que ocorrem apropriações, elas acontecem de maneira transversal, nos diferentes macrocampos que compõem o Programa e também no macrocampo específico da comunicação e cultura digital. Nos dois casos, os dispositivos comunicacionais são apropriados, no geral, de forma criativa, potencializando, principalmente, o interesse do grupo e a aprendizagem individual. Porém, os recursos limitados e disputados dificultam e até impedem este tipo de mediação em todos os macrocampos. Além disso, devido à desqualificação dos monitores, a apropriação é poucas vezes

realizadas de forma crítica e política, reproduzindo as linguagens e formatos dos veículos comerciais.

5. REFERÊNCIAS

BACCEGA, M. A.. **Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica.** In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.) Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento, São Paulo: Paulinas, 2011, p. 31-41.

CADERNO PEDAGÓGICO DO MACOCRAMPO CULTURA DIGITAL. Brasília: MEC, 2011 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12330>

CADERNO PEDAGÓGICO DO MACROCAMPO “COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS” – CPMC. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/CPcomunicação>>

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**, 5. ed., Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CITELLI, A. **Educomunicação: movimentos culturais e de linguagem.** In: III Colóquio Ibero-Americano e IV Catarinense de Educomunicação. Florianópolis, SC, 2014.

DUARTE, J. **Entrevista em profundidade.** In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2011.

FACHIN, O. **Fundamentos da metodologia.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KAPLÚN, M. **Processos educativos e canais de comunicação.** In: Comunicação & Educação. São Paulo, p.68-75, 1999.

LOPES, M. I. V. **Pesquisa em Comunicação.** 10 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, Diretoria de currículos e educação integral. Brasília, 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

OROZCO-GÓMEZ, G. **Comunicação, Educação e novas tecnologias: tríade do século XXI.** In: CITELLI, A.; COSTA, M. C. (orgs). Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

PADILHA, P. R. **Educação integral e currículo intertranscultural.** In: MOLL, Jaqueline. et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.189-206.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOARES, I. O. **Caminhos da Educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos.** In: Roberto Aparici. (Org.). Educomunicação para além do 2.0. 1ed.São Paulo: Editora Paulinas, 2014, v. 1, p. 145-166.

_____. **Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais,** Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, Brasília, ano 1, n.2, jan/mar. 1999, p. 5-75.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio.** São Paulo: Paulinas, 2011b.

_____. **Educomunicação: um campo de mediações.** In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.) Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento, São Paulo: Paulinas, 2011a, p. 13-29.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, Brasil, n. 23, p. 16-25, abr. 2002. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012/39734>>.

STUMPF, I. R. C. **Pesquisa bibliográfica.** In: DUARTE, J.; BARROS, A. (org.). Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação. 2 ed. 5ª reimpr., São Paulo: Atlas, 2011.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. **Educação Integral: A construção de novas relações no cotidiano.** In: MOLL, Jaqueline (org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 149-156.

TOURAINÉ, A. **Um novo Paradigma para compreender o mundo hoje.** 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

•• OS/AS AUTORES/AS ••

Maurício Lavarda do Nascimento é bacharel em Comunicação Social: Publicidade e Propaganda e Comunicação Social: Jornalismo. Especialista em Comunicação e Projetos de Mídia - Unifra. Mestre em Comunicação - UFSM, linha de identidades contemporâneas. Em sua atuação profissional, atuou como assessor de comunicação no Centro Universitário Franciscano - Unifra e foi diretor de arte na Agência Sinapse. Também foi bolsista da Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED), do Ministério da Educação (MEC) que tem por objetivo a produção de objetos pedagógicos digitais. Investiga temas como educomunicação, criatividade, mídias digitais e comunicação integrada.

Rosane Rosa é doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009), Mestre em Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2000), Especialista em Administração de Marketing (1993) e graduada em Relações Públicas (1990) e Jornalismo (1992) pela UNISINOS. Tem experiência de mais de 10 anos na área de Comunicação de interesse público no Primeiro, Segundo e Terceiro Setor. Foi professora assistente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2001-2008), professora na pós-graduação *latu sensu* SENAC - São Paulo (2005-2007). Atualmente é professora no Departamento de Ciências da Comunicação, do Programa de Pós-graduação em Comunicação e do Programa Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria. É coordenadora do acordo de cooperação internacional entre a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade de Cabo Verde. Coord.do Projeto Educomunicação Intercultural para Moçambique - Pro-mobilidade UAM. Lidera o Grupo de Pesquisa Comunicação, Educação Intercultural e Cidadania (CNPQ). É Vice-presidente (2012-2014; 2014-2016) da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação (ABPPEducom). É pesquisadora CAPES e investiga os temas Comunicação, Direitos Humanos, Políticas Sociais, Educomunicação, Interculturalidade, Cidadania.



PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – PROEMI

O programa ensino médio inovador na perspectiva da educomunicação: estudo de caso da Escola Estadual de Educação Básica Eduardo Lopes da Rosa – RS

Luciane da Silveira Brum
Rosane Rosa

1. INTRODUÇÃO

A Educação como direito é algo muito recente no Brasil e, portanto, apenas a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Necessitávamos, então, que também a classe mais pobre tivesse acesso a esses tempos-espacos extras. “Com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), inicia-se, finalmente, um processo real e amplo de implantação da escola de tempo integral” (GIOLO, apud Moll, 2012, p. 96).

O FUNDEB inaugura um novo tempo na educação pública brasileira, uma vez que prevê recursos a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional, ou seja, agora há uma “rede de pessoas interligadas entre si e em permanente expansão” (RABELO, apud Moll, 2012, p. 121).

O tempo integral “permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e do aprender” (GIOLO, apud Moll, 2012, p. 99). Tais métodos dizem respeito, principalmente, à interdisciplinaridade como um princípio mediador entre as diferentes disciplinas. Dessa forma, Jantsch e Bianchetti (1995, p.14) definem a interdisciplinaridade como um “princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, da diversidade e da criatividade”.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a interdisciplinaridade é um instrumento capaz de articular conhecimentos no currículo. Esse sentido conceitual atribuiu, então, uma espécie de finalidade instrumental, pois essa prática visa à totalidade no ensino, para que não seja uma prática em que as ciências sejam multipartidas. Em outras palavras, fragmentada, pois isso resultaria na falência do conhecimento.

Logo, percebemos que no ambiente formal de aprendizagem do ensino público brasileiro continua forte uma corrente de metodologia tradicional onde há reduzido espaço para participação dos alunos e baixa mediação tecnológica. Esse contexto contradiz o cenário descrito por Soares (2002, p. 18):

O capítulo mais em evidência no campo da educomunicação, neste momento, tanto nos Estados Unidos quanto na América Latina, é o que denominamos como mediação tecnológica na educação. Este campo de estudo contempla o estudo das mudanças decorrentes da incidência das inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas e grupos sociais, assim

como o uso das ferramentas da informação nos processos educativos

Com base nessa constatação, há necessidade de pesquisa, principalmente vinculada ao uso e apropriações das tecnologias no ambiente escolar, uma vez que se pretende ampliar cada vez mais o tempo do estudante na escola e esse aumento de carga horária precisa estar acompanhado de outras extensões, como a intervenção de novos atores, espaços e metodologias no processo educativo de crianças, adolescentes e jovens.

Assim, justifica-se a relevância da escolha da temática para essa pesquisa. Além disso, foi motivada pelo fato da pesquisadora ser professora do programa Ensino Médio Inovador. Acredita-se que os resultados contribuirão para avaliação e aprimoramento dessa política pública voltado ao ensino integral, a nível local, estadual e nacional.

Tem-se como objetivo central desse estudo investigar o processo de desenvolvimento do programa Ensino Médio Inovador na Escola Estadual de Educação Básica Eduardo Lopes da Rosa. Os objetivos específicos são: estudar a relação entre o programa Ensino Médio Inovador, a educomunicação e a mediação tecnológica; analisar as formas de apropriações das mídias – tecnologias de informação e comunicação – por parte dos professores das diferentes áreas do conhecimento; compreender o significado do ProEMI no desenvolvimento da autonomia e do protagonismo juvenil.

Para atingir esses objetivos, elege-se como metodologia básica a pesquisa bibliográfica ancorada nos pressupostos teóricos da Educomunicação, principalmente na subárea de mediação tecnológica e nos cadernos pedagógicos de Comunicação, Uso das Mídias e Cultura Digital, elaborados pelo MEC e destinados ao Ensino Médio Inovador. Conforme Martins (2000, p. 28): “trata-se, portanto, de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado”.

Realizar-se-á também um estudo de caso, onde o objeto de pesquisa é a Escola Estadual de Educação Básica Eduardo Lopes da Rosa, Vila Nova do Sul/RS. O trabalho a seguir esta estruturado em duas partes. Na primeira apresenta-se

o ProEMI, seguida de uma reflexão teórica sobre Educomunicação e mediação tecnológica. Na última parte apresenta-se a Escola estudada e os resultados dos questionários realizados com a coordenação, 9 (nove) professores e 33 (trinta e três) estudantes do ProEMI.

2. PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E A PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

2.1 Apresentando o ProEMI

O século XXI distingui-se dos anteriores, pois vem sendo caracterizado pelo crescimento acelerado de diferentes tecnologias de informação e comunicação (TIC), com ênfase para a informática, o computador e a Internet. Isso significa que:

As tecnologias proporcionam e mantêm a revolução da informação, estabelecendo novos indicadores de tempo e espaço e de consciência humana. A partir das principais perspectivas proporcionadas pela SI (sociedade da informação), novas formas de organização e de produção em escala mundial se definiram, inserindo países no cenário econômico mundial. (BRASIL, 2009a, p. 12)

Podemos dizer, então, que a cultura das pessoas está mudando. Esta vista como o “desejo das pessoas e das comunidades, de perpetuar suas histórias, suas formas de “usar”, “ver” e “praticar” no mundo com o que estiver disponível, enquanto agente possibilitador de ações criativas” (BRASIL, 2009a, p. 13 grifos do autor). Por meio do avanço técnico oportunizado pelas mídias digitais, a humanidade hoje está inserida na “cultura digital” e é possível pensá-la como “um tipo de área do conhecimento que gestiona, intercruza as informações e conhecimentos produzidos” (BRASIL, 2009a, p. 13).

Na educação, o impacto não é diferente, as TIC influenciam no processo educativo uma vez que, proporcionam a interação direta com a transição de conhecimentos. Isso acarreta modificações no aprendizado, na transmissão de informações, na produção de conhecimentos e nas relações interpessoais (Lévi,1999).

Nesse contexto tecnológico, o processo de ensino/aprendizagem deve ser

repensado no sentido de se aproximar da realidade dos jovens com maior criatividade e espaço para participação. Contudo, vale ressaltar que a tecnologia deve vir como acessório do professor, que continua mediando o processo de aprendizagem, mas com maior interatividade. Dito com outras palavras, é muito importante a forma de apropriação das TIC em sala de aula, pois apenas a sua presença não garante inovação

metodológica. Moran (2011) defende que é preciso filtrar, escolher o que focar e o que descartar. O passo seguinte é entender, analisar, refletir, compreender, contextualizar, comunicar (dizer ao outro o que compreendemos) e aplicar esse aprendizado.

Com a aprovação da Emenda Constitucional no 59, de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos deverá estar garantida até 2016, atendo à universalização do Ensino Médio até 2020 (15 a 17 anos). Assim, surge a proposta do governo federal para redesenhar o currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2013, p. 10)

A carga horária mínima é de 3.000 (três mil) horas por ano com foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento articuladas à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas. As áreas do conhecimento são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias.

Essa carga horária além das 2400 horas regulares deve propiciar ao aluno momentos de interação com o conhecimento por meio de práticas dinâmicas, diferenciadas e interdisciplinares que aprofundem e aprimorem o currículo escolar. (DOMINGUINI, 2013, p. 03)

Deve-se trabalhar também, atividades que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, “utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 11).

O destaque na proposta do ProEMI que vai ao encontro deste trabalho é, fomentar “atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento.” (BRASIL, 2013, p. 11).

O EMI tem por objetivo articular as áreas de trabalho, ciência, tecnologia e cultura em um projeto político-pedagógico que vise permitir ao aluno atingir outros pontos em sua formação pedagógica, como atividade de iniciação científica e atividades artístico-culturais, agregar atividades educativas que partam do princípio da problematização para incentivar a pesquisa, superar a memorização pela aprendizagem, valorizar a leitura e a formação ética, uso de mídias e tecnologias educacionais para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. (DOMINGUINI, 2013, p. 02)

Contudo, deve-se pensar que:

Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente deverá constituir-se como um tempo reinventado. Que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar (MOLL, 2012, p.43).

De acordo com Soares (2011, p. 09), o projeto do MEC anima muito, pois “propõe uma revolução nos velhos engavetamentos e isolamentos das disciplinas, sugerindo um trabalho por áreas do conhecimento, ou seja, uma organização matricial dos saberes e fazeres” (grifos do autor).

2.2 Tecnologias nas práticas escolares

O estudioso Lévi (1999) discorre sobre o impacto das tecnologias

na educação. Para ele, as TIC influenciam no processo educativo uma vez que, proporcionam a interação direta com a transição de conhecimentos. Isso acarreta em sérias modificações no aprendizado, na transmissão de saberes e produção de conhecimentos. Também, segundo os PCN (2006), a discussão sobre a incorporação das novas tecnologias na prática de sala de aula é muitas vezes acompanhada pela crença de que elas podem substituir os professores em muitas circunstâncias. Há, portanto, o medo da máquina como se ela tivesse vida própria.

Nesse sentido, as tecnologias digitais devem estar incluídas na educação, de modo que os ambientes virtuais sejam recursos para o ensino, neste caso, a primazia deve ser utilizar a web 2.0. As mudanças devem ocorrer para que o aprendiz seja influenciado a construir o conhecimento, fortalecer relações com o ensino escolar e evoluir como aprendiz. Os estudantes deste século interagem mais e, por meio das redes de relacionamento, estão inseridos no meio digital. Essa interação pode ser um elo que interligue alunos e professores com a variedade de conhecimentos disponíveis, desde que seja bem explorada.

Com essa inserção, novas denominações foram dadas para os alunos e para os professores. Conforme Schlemmer (2006), os que nascem no meio digital são chamados “nativos digitais” e os que nasceram há mais ou menos vinte anos atrás, são os “imigrantes digitais”; na maioria dos casos esses são os professores e os pais. O que antigamente era mistério, hoje é provado e sentido pelos jovens através do computador, por meio de um clique. As buscas/pesquisas têm levado os jovens a atingirem maior crescimento intelectual na escola, ao criarem afinidades com materiais diferentes e perceberem os conteúdos de diversas formas, em diversos contextos. A indicação de materiais ou conteúdos, por parte do docente, pode instigar os alunos a procurarem e encontrarem o meio que lhes é mais propício ao aprendizado.

Para Dodge (1995, apud ROCHA, 2007, p.59) “o objetivo dos professores não é a transmissão, é a transformação, e o papel deles é reunir fontes de conhecimento para os alunos e ajudá-los a usá-las”. Assim, as TIC tornam-se ferramentas secundárias para o professor na elaboração de tarefas motivadoras para os alunos, tornando-os ativos na construção do seu próprio conhecimento. Além disso, essas

ferramentas aproximam tanto alunos quanto professores “no uso da internet voltado para o processo educacional, estimulando a pesquisa, o pensamento crítico, o desenvolvimento de professores e a produção de materiais” (DODGE, 1995 apud ROCHA, 2007, p.60).

A escola precisa observar o que está acontecendo nos meios de comunicação e mostrar os fatos e acontecimentos na sala de aula, discutindo-os com os alunos, ajudando-os a perceberem os aspectos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto. Fazer releituras de alguns programas em cada área do conhecimento, partindo da visão que os alunos têm, além de ajudá-los a avançar de forma suave, sem imposições nem maniqueísmos (bem x mal). Isso significa que, segundo Moran (2011) a grande quantidade de informação, de telas, de acesso não significa normalmente mais qualidade, mais compreensão, mais aprendizagem. A pressa faz, com frequência, aceitarmos os primeiros resultados de um site de buscas como os melhores, faz-se necessário então, a avaliação dos conteúdos com cuidado, endossando pontos de vista discutíveis. Esta é uma das responsabilidades dos professores: alertar seus alunos.

Vivemos uma época de grandes desafios. E, portanto, vale à pena pesquisar novos caminhos de integração do humano e do tecnológico; do sensorial, emocional, racional e do ético; do presencial e do virtual; de integração da escola, do trabalho e da vida. A melhor alternativa para trabalhar a prática de leitura e produção textual é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se desejam alcançar. É necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 78).

2.3 Breve estudo dos cadernos pedagógicos “Comunicação e uso de mídias” e “Cultura Digital”

O caderno pedagógico intitulado “Comunicação e Uso de Mídias” (2009), orienta para a formação do aluno durante o processo de aprendizagem do ProEMI, que deve ser a mais completa possível:

[...] o desenvolvimento de habilidades específicas, o diálogo entre os conhecimentos escolares e comunitários, a proteção e a garantia básica dos direitos de crianças, adolescentes e jovens e a preocupação com os temas da saúde pública. É considerar, portanto, as atividades curriculares e extracurriculares como partes de um único processo com um objetivo comum: a formação plena do educando, derrubando, assim, os limites e os vícios de um turno e contraturno escolares. (BRASIL, 2009, p. 07)

Nesse cenário tornou-se mais fácil adotar a pedagogia da educomunicação, possibilitando aos jovens a produção de conteúdos, de conhecimentos e de sua própria comunicação aproximando a Escola da realidade dos educandos. Segundo Freire (1979), a comunicação é uma atribuição básica do educador e o educar, por sua vez, seria então uma comunicação específica. Esse papel do professor e da Escola pode ser potencializado com a apropriação adequada da mediação tecnológica voltada ao desenvolvimento da autonomia dos educandos:

A recuperação do papel da escola está relacionada à capacidade que tiver de converter-se num espaço privilegiado para garantir às novas gerações os conhecimentos e as habilidades indispensáveis, para que se comuniquem com autonomia e autenticidade. A partir de uma pedagogia problematizadora, partimos do princípio de que a leitura da mídia será mais eficiente, caso os jovens tenham garantida a capacidade de analisar suas próprias formas de comunicação e as maneiras de se comunicar adotadas e privilegiadas pela escola. (BRASIL, 2009, p. 15)

Isso significa que uma pedagogia educ comunicativa e problematizadora pode contribuir no desenvolvimento de competências e saberes necessários para o exercício da cidadania nos diversos espaços de sociabilidades onde os jovens estão inseridos. Seguindo essa perspectiva a Escola recria espaços reais para a participação e integração dos interesses dos jovens, formando-os cidadãos participativos política e socialmente.

Quando se fala no trabalho com as mídias e as TIC, abre-se também outro campo de discussão: a interdisciplinaridade. Esta apresenta uma visão crítica e é compreendida como uma superação a uma concepção de conhecimento fragmentado. Ela é apresentada como uma forma de prática de ensino, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), uma vez que a educação apresenta problemas relativos à formação dos estudantes. Ou seja, “o desafio mais antigo da educação formal é desengavetar as disciplinas estanques e tornar o conhecimento

integrado a uma realidade” (BRASIL, 2009, p. 18).

Outro elemento essencial estimulado pela produção coletiva de comunicação é o protagonismo juvenil. “Trata-se de um tempo e espaço raros onde a criança, o adolescente e o jovem podem exercer livremente sua criatividade e expressar seus anseios” (BRASIL, 2009, p. 20). A escola deve-se aproveitar disso, uma vez que, por meio da produção de mídia, “a comunidade tem a possibilidade de enxergar seus anseios pela voz de seus próprios estudantes/moradores e, assim, estreitar seus laços com a escola” (BRASIL, 2009, p. 20).

A partir do momento em que o jovem tem voz no ambiente de aprendizagem, tem-se uma das principais riquezas das mídias e das TIC na educação: uma produção que não é feita de pessoas e pensamentos uniformes. E essa produção precisa ser, cada vez mais, divulgada pela escola, seja ela coletiva ou não, uma vez que “estar na mídia escolar é a primeira oportunidade de fazer ouvir sua voz em um espaço público” (BRASIL, 2009, p. 29).

O caderno pedagógico, elaborado pelo MEC, orienta o trabalho com diferentes dispositivos midiáticos e tecnológicos e propõe atividades criativas que visam o protagonismo do aluno em sala de aula. Nas discussões posteriores, analisaremos se esses dispositivos são utilizados e como são apropriados pelos professores do ProEMI da Escola Estadual de Educação Básica Eduardo Lopes da Rosa.

A partir do exposto, identifica-se o potencial da proposta do Programa Ensino Médio Inovador que segue a perspectiva da educomunicação e é voltado a ampliação do tempo de estudos dos jovens e alterar significativamente os espaços de aprendizagem e as abordagens dos currículos para uma perspectiva mais sistêmica e dialógica.

2.4 Educomunicação: uma proposta de trabalho no ProEMI

Segundo Soares (2011, p. 45), a educomunicação é vista como:

[...] uma maneira própria de relacionamento que faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que

as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.

Considerar a relação educomunicação e dialogicidade nos faz pensar não só em novas práticas educativas e comunicativas, mas também na possibilidade de contribuir no processo da formação de um cidadão crítico e político capaz

de intervir na própria realidade. Um sujeito que está presente na escola e que necessita apoderar-se “das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação” (SOARES, 2011, p. 19).

Nesse cenário educacional onde a mediação tecnológica ganha cada vez mais importância também no ambiente de aprendizagem formal destaca-se os conceitos de participação, colaboração, interatividade, conectividade e ensino a distância, como explica Consani (2008):

enquanto na primeira metade do século XX o foco das discussões epistemológicas era a natureza da inteligência e se a construção da cultura/visão de mundo se consolidaria nos planos individual e social, nesta primeira década do século XXI, vemos predominar conceitos como “interatividade dos meios”, “conectividade em rede” e outras digressões técnicas, apresentadas como solução para as demandas pendentes de formação continuada e de gestão democrática dos espaços educativos. (grifos do autor)

Sendo assim, a mediação tecnológica abre caminho para abordagens inovadoras, permanentes e ampliadas de uma educação comunicativa. Nessa perspectiva os jovens têm a oportunidade de ampliar seu repertório cultural: “aumentam suas habilidades de comunicação; desenvolvem competências para trabalho em grupo, para negociação de conflitos e para planejamento de projetos” (SOARES, 2011, p. 31). O autor complementa essa possibilidade de desenvolvimento de saberes e competências que o aluno levará para sua vida:

A educomunicação, enquanto eixo transversal ao currículo, traz, portanto, para o Ensino Médio, a perspectiva da educação para a vida, do saber da convivência, da construção da democracia, da valorização dos sujeitos, da criatividade, da capacidade de identificar para que serve o conjunto

dos conhecimentos compartilhados através da grade curricular. (SOARES, 2011, p. 45)

Nesta linha de pensamento, cabe salientar a importância do papel do professor como mediador do processo de uma aprendizagem que se aproxime do cotidiano dos jovens já imersos em uma realidade midiática e tecnológica.

Neste sentido Soares (2011, p. 25) defende que:

[...] a partir da evidente busca dos jovens por novas propostas para a sua formação em uma escola que responda aos seus anseios e novos elementos ante suas vivências, as políticas públicas deveriam ser de duas ordens: ampliação do ensino profissionalizante e inclusão das tecnologias da comunicação e informação nas escolas.

O caderno pedagógico do MEC Comunicação e Uso de Mídias (2009, p. 20) também dá ênfase à Educomunicação e esta é vista como:

a produção e, sobretudo, a veiculação, do material feito pelos estudantes. Trata-se de uma comunicação autêntica dos educandos [onde] o estudante é instigado a produzir uma comunicação que faça sentido a ele e sua comunidade; temas que gerem discussão e pautem debates sobre soluções e problemas comunitários ou relativos às questões da juventude em si.

Cabe salientar a diferença de possibilidade de interação educativa entre as mídias tradicionais e as digitais que segundo Soares (1999, p. 30),

os recursos tecnológicos clássicos como o rádio e a televisão tiveram dificuldades de ser absorvidos pelo campo da educação, especialmente por ser caráter lúdico e mercantil. Tal fato foi o principal responsável pela resistência dos educadores em dialogar com as tecnologias. O computador veio abalar essa dicotomia, pois possui em si mesmo os meios de produção de que o pequeno produtor cultural – o aluno e o professor – necessitam para seu trabalho diário.

Significa, então, a passagem de um receptor para um produtor, um interlocutor em potencial que pressupõe mudança de papéis na função do professor para um educador-mediador, ou seja, apesar de ambos, professor e aluno poderem constituir-se como produtores culturais, destaca-se o papel do professor na orientação e uma certa vigilância ética sobre o uso das tecnologias no âmbito educacional para que seja voltada a uma formação

para os direitos humanos e a cidadania.

Sendo assim, constata-se a necessidade de ouvir os professores e alunos envolvidos no Programa, uma vez que o ProEMI está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, segundo o documento do MEC, “sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro” (BRASIL, 2011, p.01).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Contexto e Opções Metodológicas

Para a produção deste trabalho, elegeu-se como objeto empírico a Escola de Educação Básica Eduardo Lopes da Rosa, localizada na sede do Município de Vila Nova do Sul. É caracterizada por uma sociedade agropastoril, onde a base econômica é a agricultura e a pecuária, contando também com um pequeno comércio e algumas indústrias de mineração de calcário. Portanto, cerca de 50% de sua clientela escolar, provém da zona rural, os demais da zona urbana.

A escola possui uma boa estrutura no que condiz à sala de informática. São, em média, 20 (vinte) computadores que dispõem de internet. Além disso, há também uma lousa digital, uma televisão, data-shows e aparelhos de som. Todos os professores nomeados fazem uso de seus tablets, comprado pelo governo, e os professores contratados estão no aguardo do mesmo material que, conforme orientações, chegará ainda neste ano de 2014.

Semanalmente os professores têm dois períodos para reunirem-se em área. Sendo assim, a cultura da escola é pesquisar e estudar com frequência sobre os avanços da educação de jovens, através de materiais enviados pela Secretaria de Educação do Estado – SEDUC. Tais documentos discutem, principalmente sobre a implementação do programa Ensino Médio Inovador.

Tal ambiente educacional foi palco para indagações e, por meio de questionário com perguntas fechadas e abertas aplicados no mês de maio de 2014 a alunos, professores e a coordenação pedagógica. Quanto a amostragem dos alunos optou-se apenas pelos alunos do último ano do Ensino Médio Inovador, que já

vivenciaram dois anos e estão no final do processo. Dos 33 (trinta e três) pesquisados, 16 (dezesesseis) são do sexo feminino e 17 (dezesete) do sexo masculino, com idades entre 16 (dezesesseis) e 19 (dezenove) anos.

Quanto a amostragem dos professores, representam a totalidade dos envolvidos no ProEMI da Escola Estadual de Educação Básica Eduardo Lopes da Rosa. Dos 9 pesquisados, tem-se apenas um do sexo masculino e as idades variam de 33 (trinta e três) a 49 (quarenta e nove) anos.

Nos três públicos participantes da pesquisa, investigou-se como se dá a mediação tecnológica nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo ProEMI, ao longo de seus três anos de funcionamento.

Para iniciar a discussão, analisar-se-á o questionário da coordenadora pedagógica da escola, após as respostas dos professores e por último, a opinião dos alunos do último ano do Ensino Médio Inovador. Para dar ênfase à discussão, também será relatado uma prática inovadora realizada na escola, com a ajuda das TIC.

3.2 A realidade do ProEMI na Escola Estadual Eduardo Lopes da Rosa

3.2.1 A percepção da coordenação pedagógica

A coordenadora possui especialização e atua no Ensino Médio a 12 anos. Contudo, assumiu a responsabilidade de orientadora apenas no início do ano de 2013. A pesquisada costuma assistir televisão com frequência e acessar muito pouco a rede social a qual é cadastrada. Na sua opinião, as TIC são um recurso fundamental para a efetivação dos projetos nas diferentes áreas de atuação do ProEMI. Ela salientou, em ordem de preferência, que as principais contribuições da mediação tecnológica nas áreas do ProEMI são: facilitar o processo de aprendizagem individual; proporcionar produção coletiva e colaborativa; fortalecer projetos de comunicação em desenvolvimento na escola; fomentar a criatividade juvenil; facilitar o diálogo com as disciplinas curriculares; melhorar as relações humanas.

Dentre as principais mudanças observadas na Escola após a implantação do ProEMI, a coordenadora cita o engajamento por parte dos professores; alunos

pesquisadores, autônomos e interessados, uma maior sobrecarga de trabalho, principalmente à coordenação e aos professores e, em última instância, maior tempo de estudo entre os professores das diferentes áreas do conhecimento. Ela fez questão de salientar que o governo não aumentou os recursos humanos e tampouco o espaço físico da escola. Isso vai ao encontro das palavras de Soares (2011, p. 40 e 41), quando ratifica que se aproveitar da comunicação e de seus recursos no espaço educacional, exige algumas decisões por parte dos gestores públicos. Dentre elas, “a oferta de infraestrutura/suporte técnico que garanta a introdução definitiva da comunicação na pauta dos projetos que chegam às escolas”.

Contudo, no que condiz às mudanças observadas na prática cotidiana da metodologia de ensino aprendizagem dos professores com a implantação do ProEMI, a coordenadora acredita que estes buscam por aulas diferenciadas com planejamento focado no aluno e na preocupação com a sua aprendizagem. Já as mudanças observadas nos alunos, especialmente em termos comportamentais, éticos e cognitivos, a pesquisada vê a possibilidade de concretizar sonhos e a continuação dos estudos, ou seja:

O que urge é, na verdade, garantir ao jovem a possibilidade de sonhar, não exatamente com um mundo fantástico e seguro que lhe seja dado pelos adultos, mas com um mundo que ele mesmo seja capaz de construir, a partir de sua capacidade de se comunicar. É o que a educomunicação tem condições de propor ao sistema educativo formal. (SOARES, 2011, p. 53)

A falta de recursos humanos e espaço físico na escola, além da escassez de materiais de estudo e o pouco engajamento por parte de alguns professores, foram as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do ProEMI, segundo a coordenadora. Sendo assim, ela sugere melhorias para o bom desenvolvimento do programa na escola como, por exemplo, a integralidade do professor a apenas uma escola, pois salienta que o principal problema enfrentado pela escola, no momento, é a disponibilidade de horários dos professores, sendo que a maioria trabalha em outra instituição ou reside em outro município.

3.2.2 A percepção da equipe de professores

Analisar-se-á, neste momento, o questionário aplicado a nove professores. Desses, sete têm graduação completa e apenas dois possuem especialização na área de atuação. Todos destacaram a televisão, as redes sociais e a leitura de jornais, como o consumo cultural extra escola. Os profissionais têm de dois a vinte anos de atuação no Ensino Médio.

Questionados sobre a área de atuação no ProEMI, alguns professores destacaram que trabalham em mais de uma área como, por exemplo, a professora de Educação Física, da área de Linguagens e suas Tecnologias, que atua como professora de Filosofia, da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, e também ministra aulas de Seminário Integrado.

Dentre as principais mudanças observadas na escola com a implantação do ProEMI, os professores destacaram, em ordem de preferência, mais sobrecarga de trabalho, principalmente à coordenação e aos professores; alunos pesquisadores, autônomos e interessados; maior tempo de estudo entre os professores das diferentes áreas do conhecimento.

No que condiz a utilização das TIC na sua área de atuação, apenas uma pesquisada disse que não utiliza, pois diz não ter muita habilidade e preocupa-se com os avisos constantes feitos pela direção escolar sobre o mau uso, conservação e manutenção desses recursos na escola. Sendo assim, esta professora acha melhor solicitar trabalhos impressos, cartazes, pesquisas para casa e apresentação em sala de aula em forma de mesa redonda. Os demais oito professores responderam que nunca utilizam a televisão ou apenas uma vez por ano; o laboratório de informática e a internet, uma vez por mês ou até mesmo semanalmente; os aparelhos sonoros poucas vezes, pois há escassez desse material na escola e; a lousa digital ainda não foi instalada, mas demonstraram interesse em aprender. Isso significa que,

o professor, que se vê num dilema ao colocar lado a lado seus velhos métodos e as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias, pode encontrar na Cultura Digital estratégias para desenvolver novas metodologias de ensino-aprendizagem que envolvam o aluno, fazendo da escola um local

de pensamento sobre as possibilidades que as redes e comunidades digitais oferecem, tanto para o desenvolvimento intelectual quanto nas possibilidades de socialização e colaboração no coletivo escolar (BRASIL, 2009a, p. 13)

Nas atividades mediadas pelas TIC, todos os professores dizem abrir espaço para a participação dos alunos a fim de desenvolverem sua criatividade, autonomia e protagonismo. Dentre os ambientes mais frequentados pelos alunos na internet, destacaram-se os sites de pesquisa, como Google e Google Earth. Além de sites de notícias e também jogos interativos para o raciocínio lógico, nas aulas de Matemática. Nesse momento, os alunos podem dar sua opinião pessoal e produzir trabalhos em grupos com discussões sobre o conteúdo pesquisado.

Todos os pesquisados ratificam sobre a importância da mediação da comunicação e das TIC nas suas áreas de atuação, até mesmo pelas mudanças diárias na política e nos aspectos físicos e sociais da comunidade. As ferramentas disponíveis na escola auxiliam a desenvolver o planejamento e servem para melhorar a explanação de alguns conteúdos. Sendo assim, aprimoram o trabalho de sala de aula. Isso significa que:

[...] uma pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educacional, em condições de prever formação teórica e prática para que as novas gerações tenham condições não apenas de ler criticamente o mundo dos meios de comunicação, mas, também, de promover as próprias formas de expressão a partir da tradição latino-americana, construindo espaços de cidadania pelo uso comunitário e participativo de recursos da comunicação e da informação. (SOARES, 2011, p. 37)

A explicação dos conteúdos mais voltada à realidade dos estudantes foi a alternativa destaque na questão de número doze, sobre o que mudou na prática cotidiana da metodologia de ensino aprendizagem dos professores, com a implantação do ProEMI. Destacaram-se também o desenvolvimento de pesquisas em sala de aula e maior engajamento com o Ensino Médio e com o entendimento do que é “ser jovem”. Tais mudanças comprovam que, “para quem está na escola, o que se aprende deve fazer sentido, ajudando a resolver problemas relevantes na vida real” (SOARES, 2011, p. 51. Grifos do autor). Já as mudanças observadas nos alunos em termos comportamentais, éticos e cognitivos, após a implantação do programa, os professores destacaram que muitos estão mais responsáveis, pois

preocupam-se com o prazo de entrega de trabalhos e buscam o esclarecimento de conteúdos. Contudo, alguns ainda estão revoltados com o aumento de dez horas semanais na escola.

A escassez de materiais sobre o assunto e também a sobrecarga de trabalho ao professor foram destacadas pelos pesquisados como as principais dificuldades enfrentados no desenvolvimento do ProEMI. Como sugestões, a maioria acredita num maior investimento, pelo governo, em recursos humanos, com profissionais de apoio como, monitores, por exemplo. Além de material didático de qualidade e maior qualificação de todos os profissionais da educação sobre o programa para que a escola possa efetivamente realizar um planejamento de acordo com a proposta e, também trabalhar em equipe.

3. 2. 3 A percepção dos estudantes

Para finalizar a análise dos questionários, discutir-se-á, neste momento, as respostas dos 33 alunos do último ano do Ensino Médio Inovador.

Questionados sobre o consumo cultural extra-escola, a maioria dos alunos respondeu que varia entre assistir televisão e navegar nas redes sociais. Poucos alunos costumam ler jornais, por exemplo, e apenas dois costumam ir ao cinema. Isso comprova o que foi estudado por Soares (2011, p. 27), pois os jovens estão “utilizando cada vez mais, em seu proveito, as informações disponíveis na Internet” e, além disso, os “estudantes tornaram-se pesquisadores tanto de temas escolares quanto de temas de seu próprio interesse”.

As redes sociais possibilitadas pela Internet vêm ganhando importância na formação de hábitos e na maneira como os jovens convivem socialmente, construindo conceitos próprios quanto as formas de aprendizado, podendo, até mesmo, desenvolver aguçado senso crítico em suas relações com o mundo. (SOARES, 2011, p. 28)

Dentre as principais diferenças do ProEMI em relação ao 2º grau tradicional, os estudantes citaram, em ordem de importância, o aumento da carga horária na escola; mais produção textual, pesquisas e, conseqüentemente, autonomia; maior engajamento por parte da coordenação pedagógica e dos professores.

Alguns ainda destacaram maior dedicação por parte do aluno e que eles passaram a ser avaliados por conceitos (CSA, CPA, CRA) e não mais por notas.

De acordo com os alunos, as principais mudanças na escola com a implantação do ProEMI, de acordo com a preferência, foram o fortalecimento de projetos em desenvolvimento na escola; a facilitação do processo de aprendizagem individual bem como do diálogo com as disciplinas curriculares. Tais mudanças vão ao encontro das ideias ressaltadas por Soares (2011, p. 09):

O projeto de Ensino Médio Inovador, aberto pelo MEC, anima muito, pois propõe uma revolução nos velhos “engavetamentos” e isolamento das disciplinas, sugerindo um trabalho por áreas de conhecimento, ou seja, uma organização matricial dos saberes e afazeres. (grifo do autor)

No que condiz às mudanças da prática de sala de aula dos professores, os estudantes acreditam que estes trabalham conteúdos mais atrativos e condizentes com suas realidades. Além de observarem professores mais engajados com a proposta do ProEMI, pois muitos estudam e preocupam-se também com o que é “ser jovem”. Sendo assim, vale destacar o que diz no documento de Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 28):

Os alunos ingressam no Ensino Médio carregados de experiências, com bagagem social e cultural bastante diversa e rica. Eles são portadores de histórias de relação com a educação, com o conhecimento. Possuem visões de mundo e projetos de vida cuja constituição é produto de suas vivências sociais e educacionais.

A grande maioria dos estudantes salientaram que estar cursando o Ensino Médio Inovador e se formar a partir desse programa, significa maior engajamento com os estudos, uma vez que através da pesquisa de aprende muito. Outros ainda elencaram a importância de ser mais autônomo e a preocupação em continuar estudando.

Na opinião dos alunos, o uso de TIC por parte dos professores melhora sua autoestima, além de enriquecer a capacidade crítica e identificar-se mais com a escola. Dentre as três mídias, TIC e ambientes virtuais que os professores mais utilizam durante as aulas, considerando o que a escola possui, destacaram-se a

sala de informática com internet para acesso a sites de pesquisa; o data show; e a biblioteca. Contudo, os alunos têm interesse em navegar pela internet através do celular, assistir mais vídeos e terem conhecimento sobre a lousa digital que ainda não foi usada pelos professores, apesar da escola já tê-la adquirido. Cabe, nesse momento, as palavras de Soares (2011, p. 29) quando salienta que:

[...] os recursos de comunicação tem modificado alguns conceitos de aprendizagem, dando destaque a uma dinâmica em que o estudante demonstra maior autonomia para a experimentação, o improviso e a autoexpressão. Nesse sentido, a tecnologia se torna, igualmente, uma aliada do educador interessado em sintonizar-se com o novo contexto cultural vivido pela juventude.

Quando questionados sobre a sua participação em sala de aula, todos os educandos responderam que participam, porém somente em algumas aulas. Isso ocorre através de questionamentos ao professor; quando o aluno faz críticas a determinados conteúdos e também opinando sobre aulas diferenciadas. Já nas aulas que o professor utiliza mídia/TIC, os alunos manifestaram que, principalmente, nos momentos de encontro na sala do data show, não podem participar. Na sala de informática, questionam, pois surgem curiosidades a partir de temas, propostos pelo professor, para pesquisa. Tal resposta vai ao encontro do estudo de Soares (2011, p. 45) quando destaca que:

Um ambiente escolar comunicativo caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas, mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas, elementos que conformam a pedagogia da comunicação. (grifos do autor)

Dentre as principais mudanças observadas nos colegas quando o professor usa mídias/TIC nas aulas, destacaram-se maior interesse pelo conteúdo e maior autonomia, protagonismo juvenil, participação nas atividades propostas, ainda que alguns colegas só pensem em “matar aula”. Apesar dos alunos de Ensino Médio serem considerados nativos digitais, todos responderam que, dependendo da tecnologia, possuem dificuldade em dominar seu funcionamento.

4. CONSIDERAÇÕES

A tecnologia é um instrumento que proporciona melhoria nas condições pessoais e sociais do ser humano, pois desenvolve a habilidade de interpretar e compreender melhor o mundo que o cerca. Assim, cabe ao professor, em sala de aula, utilizar-se de estratégias, ou seja, propor atividades com o uso das TIC que desenvolvam o senso crítico e aprimore o uso da linguagem verbal, seja escrita ou oral. Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. O “novo” assusta e o que vemos é que se têm feito apenas adaptações, contudo o professor precisa estar em constante atualização e acompanhar a evolução dos alunos.

Os recursos digitais de aprendizagem são ótimos para apoiar a prática dos professores preocupados em motivar seus alunos para que participem, de forma efetiva, do processo de ensino e aprendizagem. Além da formação dos professores para o uso das tecnologias digitais, é necessário que esses profissionais tenham disponíveis tais recursos para diversificar suas estratégias e motivar seus alunos. Nesse sentido, cabe à escola, como instituição, e à educação como espaço de formação do sujeito social e o de construção da moral e da ética, de circulação das ideologias, proporcionar ao aluno possibilidades para o exercício da compreensão, interpretação e cidadania.

Os programas criados pelo governo federal para melhorar a qualidade da educação como o Ensino Médio Inovador, por exemplo, necessitam ser entendidos como ponto de partida, e não como ponto de chegada. Por esta razão, os educadores precisam esforçar-se para que eles permitam uma prática educativa transformadora das condições sociais, considerando a realidade dos jovens estudantes e observando seus anseios e o que esperam da escola.

O ProEMI constitui, sem dúvida, uma caminhada rumo à educação integral, já que, seguindo o pressuposto de que “crianças, adolescentes e adultos vêm à escola para aprender a serem mais homens e mulheres” (HENZ, apud Moll, 2012, p. 89), concluímos que a educação deve estar primordialmente, voltada para a pessoa.

Enfim, o que se deseja é, desde a época de Paulo Freire:

uma escola feliz, alegre, que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (apud Moll, 2012, p. 90)

A partir do exposto acima, percebemos o quão importante é aquela escola em que assume a pedagogia da pergunta, do diálogo e do conflito, em que o foco é na curiosidade e na criatividade tanto dos educandos quanto dos educadores.

Sabemos que o Brasil finalmente abriu-se politicamente aos interesses populares. Contudo, resultados significativos só serão alcançados caso sejam reformuladas completamente as escolas públicas de educação básica, “em termos de tempo, de espaço e de profissão docente” (GIOLO, apud Moll, 2012, p. 98). Uma escola não prestará uma educação de qualidade sem as mínimas condições materiais: é necessário “qualificar e ampliar as condições da escola em termos de infraestrutura e constituir territórios educativos que se expandam a partir e para além dela”. Em um país marcado por descontinuidades administrativas e políticas, somente o financiamento diferenciado e permanente pode “nos conduzir à universalização da educação integral” (MOLL, 2012, p. 138).

Já chegamos bem longe, uma vez que a educação integral não é mais só uma experiência pontual em uma ou outra unidade da federação brasileira. Pelo contrário, ela já é uma política pública, o que não deixa também de ser um grande desafio: “o de transformar uma experiência classicamente cognitiva (dos saberes) em uma possibilidade de desenvolvimento humano integral e holístico, permitindo interferir, de diversas formas, em aspectos até então desconhecidos e genuínos” (RABELO, apud Moll, 2012, p. 120).

Não basta avançarmos na educação integral em termos apenas de política pública financiada pelo poder público. É preciso, conforme nos orienta Moll (2012, p. 138) ter:

uma ampla rede de articulações com atores sociais, instituições equipamentos de esporte, lazer, cultura, arte, tecnologias, na perspectiva de que a educação das novas gerações mobilize a sociedade em seu conjunto como tarefa permanente e imprescindível.

Logo, a construção da educação integral na escola de dia inteiro é uma tarefa da sociedade inteira, já que implica “mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade”, sem esquecer, é claro, da “imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira” (MOLL, 2012, p. 139).

O que desejamos é a superação do abismo “existente entre os traçados arquitetônicos e os espaços das escolas públicas e privadas, entre as escolas do centro e das periferias das cidades, entre as escolas urbanas e do campo”. Muito mais além do que isso, significa mudarmos o olhar dos “filhos das classes populares em relação ao seu pertencimento social” (MOLL, 2015, p. 140).

A partir das necessidades e percepções observadas na escola, as práticas tradicionais precisam ser repensadas. Sendo assim, a interação Educação/ Comunicação como intervenção social e investigação acadêmica não pode ficar de fora. E isso só é possível, conforme comprovado neste trabalho, através de uma cultura ativa de aprendizagem. Esta, em que “os sujeitos são considerados

como autores e produtores participativos que realizam reflexões críticas, estabelecendo relações e interagindo com respeito mútuo e com solidariedade” (BRASIL, 2009a, p. 38)

Por meio deste trabalho, foi possível perceber que o Ensino Médio Inovador da Escola Estadual de Educação Básica Eduardo Lopes da Rosa, diferencia-se do Ensino Médio tradicional, tanto pela opinião da coordenação pedagógica, quanto pela dos professores e dos alunos. Isso significa que todos os membros escolares “esperam respostas” da escola e estas precisam ser condizentes com as suas realidades. É preciso, contudo, denunciar a falta de recursos humanos e também de suporte técnico na escola pesquisada. Pela declaração de alguns profissionais, evidencia-se que muitos estão sobrecarregados e, por isso, não encontram tempo para a busca de novas metodologias em sala de aula, o que, muitas vezes, desmotiva os alunos no que condiz à aprendizagem dos conteúdos.

O que ficou claro também, é que, principalmente a coordenação pedagógica e a equipe de professores, preocupam-se com o trabalho com as TIC, porém,

possuem certa resistência em levar os alunos à sala de informática, por exemplo. Isso justifica-se ora pela falta de conhecimento desses profissionais, ora pela sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, pouco tempo para planejamento de atividades interativas. Sendo assim, constatou-se que, primeiramente, é a gestão escolar que precisa apropriar-se das TIC, para então, isso ser repassado aos demais segmentos como, professores e demais funcionários. Isso significa, não ter medo do “inovador” e buscar recursos para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula.

Outra questão que também ficou plausível de discussão é de que os professores passaram a se preocupar mais com o aluno, ouvindo-o e planejando materiais que vão ao encontro de suas realidades. “Trata-se de produzir mudanças que respondam aos desafios apresentados pela sociedade atual, mobilizada por graves questões relacionadas à vida, à ética, ao planeta, ao trabalho, à convivência entre diferentes, à dignidade humana” (SOARES, 2011, p. 53).

Com a implantação do ProEMI, os alunos tornaram-se pesquisadores e, através disso, responsáveis por seus estudos. Isso é consequência da obrigação da escola

em formar pessoas com “capacidade de aprendizagem e adaptação constantes, com autonomia intelectual e emocional, com habilidades diversificadas e flexíveis, além de sólido sentido ético e social.” (SOARES, 2011, p. 53)

Também ficou evidenciado que a aproximação da escola com a comunicação através do uso das novas tecnologias, contribui para o processo de formação dos educandos, estimulando a participação e colaboração, o estreitamento dos laços professor-aluno e a expressão comunicativa dos sujeitos, possibilitando, assim, perspectivas educomunicativas.

O professor é agora instrutor e mediador, ou seja, seu papel é quebrar paradigmas, modificar sua postura, assimilar o novo e incentivar seus alunos a construir juntos. É através do comando do professor que o aluno guiará seus estudos e não ficará desordenado. O professor não perde seu valor, ele adquire um novo valor. Cabe ao educador buscar novas práticas e diferenciar aulas, a fim de alcançar com êxito a aprendizagem do aluno. Ele deve adaptar-se à realidade atual. Por isso, é necessário o aprimoramento da utilização dos espaços e meios

digitais, para que seja capaz de interagir com as tecnologias digitais, estar incluído e não apenas sugerir um site.

O que está em questão agora não é o simples acaso das mídias tornarem-se influentes no aprendizado, e sim, delas estarem presentes e fazerem a diferença. Hoje, merecem mais atenção, pois são auxiliares na vida dos que iniciam seus estudos e na vida de quem já estuda.

5. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. Org. (2013) **“Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.”** 1 ed.. São Paulo: Fundação Santillana.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. (1995) **“Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.”** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

BRAGA, Elayne de Moura (2012) “Os elementos do processo de ensino-aprendizagem: da sala de aula à educação mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs)”. **Revista Vozes do Vale**. Nº 2. Ano 1. ISSN: 2238-6424. UFVJM. Diamantina. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/site/revistamultidisciplinar/volume-ii/>> Acesso em 20 de julho de 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica (2009) **“Comunicação e Uso de Mídias.”** Brasília: Ministério da Educação.

_____ (2009a) **“Cultura Digital.”** Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação (2000) **“Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Língua Portuguesa.”** Brasília: MEC/SEF.

_____ (2013) **“Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador.”** Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2006) **“Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.”** Vol.: 01 Brasília: MEC/SEB.

CONSANI, Marciel A. (2008) **“Mediação Tecnológica na Educação: Conceito e aplicações.”** Tese de Pós-Graduação. São Paulo: USP.

DOMINGUINI, Lucas (2013) **“Ensino médio inovador: primeiros resultados de um projeto em implantação.”** Santa Catarina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

FREIRE, Paulo (1979) **“Educação como prática da liberdade.”** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LÉVY, Pierre; trad. Carlos Irineu da Costa (1999) **“Cibercultura”**. São Paulo: Ed. 34.

MARTINS, Gilberto de Andrade (2000) **“Manual para elaboração de monografias e dissertações.”** 2 ed. São Paulo: Atlas.

MOLL, Jaqueline (2012) **“Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.”** Porto Alegre: Penso.

MORAN, José Manuel (2011) **“A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.”** 5ª ed., Campinas: Papirus.

ROCHA, Luciano Roberto (2007) **“A concepção de pesquisa no cotidiano escolar: possibilidades de utilização da metodologia webquest na educação pela pesquisa.”** 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

SCHLEMMER, Eliane (2006) “O Trabalho do Professor e as Novas Tecnologias.” Porto Alegre: **Textual**. v. 1, n. 8, p. 33-42. Disponível em http://www.sinpro-rs.org.br/textual/set06/artigo_tecnologia.pdf. Acesso em 20 de julho de 2014.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. (2004) “**Gêneros orais e escritos na escola.**” Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras.

SOARES, Ismar de Oliveira (2011) “**Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.**” São Paulo: Paulinas.

SOARES, Ismar de Oliveira (2002) **Metodologias da educação para comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina.** In.: BACCEGA, Maria Aparecida. “Gestão de processos comunicacionais.” São Paulo: Atlas.

•• OS/AS AUTORES/AS ••

Luciane da Silveira Brum é professora de Língua Portuguesa há trinta e dois meses na E. E. E. B Eduardo Lopes da Rosa. Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa (UNIFRA, Santa Maria, RS) e Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação. EAD UFSM. Durante a graduação participou de projetos voltados à sala de aula e, na especialização produziu artigos voltados à área da Educomunicação. Têm interesse em relacionar as tecnologias com o ensino de Língua Portuguesa.

Rosane Rosa é doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009), Mestre em Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2000), Especialista em Administração de Marketing (1993) e graduada em Relações Públicas (1990) e Jornalismo (1992) pela UNISINOS. Tem experiência de mais de 10 anos na área de Comunicação de interesse público no Primeiro, Segundo e Terceiro Setor. Foi professora assistente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2001-2008), professora na pós-graduação latu

sensu SENAC - São Paulo (2005-2007). Atualmente é professora no Departamento de Ciências da Comunicação, do Programa de Pós-graduação em Comunicação e do Programa Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria. É coordenadora do acordo de cooperação internacional entre a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade de Cabo Verde. Coord.do Projeto Educomunicação Intercultural para Moçambique - Pro-mobilidade UAM. Integra a Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (GAPMIL). Lidera o Grupo de Pesquisa Comunicação, Educação Intercultural e Cidadania (CNPQ). É Vice-presidente (2012-2014; 2014-2016) da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação (ABPPEducom). É pesquisadora CAPES e investiga os temas Comunicação, Direitos Humanos, Políticas Sociais, Educomunicação, Interculturalidade, Cidadania.



ENSINO MÉDIO INOVADOR: desafios de integração curricular e educomunicação

Lissandra Boessio
Andreia Machado Oliveira

Esta pesquisa faz um recorte do seu campo empírico no Ensino Médio Inovador que tem apresentado diversos desafios desde sua implementação. Sobre tais desafios, salienta-se a integração curricular via propostas interdisciplinares e metodologias que vêm ao encontro de sistemas comunicativos abertos, proporcionando interação e colaboração entre alunos dessa fase da educação básica para dar conta das novas exigências tanto no mundo do trabalho quanto no campo científico.

Neste sentido, a fim de caracterizar o campo empírico dessa pesquisa, aponta-se as políticas públicas que dão suporte ao Ensino Médio Inovador destacando-se o Pacto Nacional do Ensino Médio como uma política que visa capacitar os professores para que esses encontrem os subsídios necessários para sua prática voltada para os redesenhos curriculares e orientações vigentes, em especial, os Macrocampos Comunicação e Uso de Mídias e Cultura Digital com a Educomunicação em sistemas comunicativos abertos que vem ao encontro das necessidades desse novo aluno imerso no mundo tecnológico.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, e como tal deve constituir-se como a etapa que prepara efetivamente o aluno para sua emancipação, tornando-o capaz de decidir sobre seu futuro seja na continuação dos estudos, ou sendo inserido no mercado de trabalho. Nesse estudo buscamos questionar junto aos alunos quais dessas alternativas se mostram mais significativas para suas vidas. Reconhecido como parte de uma etapa de sua formação que tem por finalidade desenvolver o indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, dando-lhe condições de progredir no trabalho e também em estudos posteriores (BRASIL, 2009, p. 03).

As leis que definem o Ensino Médio deixam explícitas as funções dessa última fase da educação básica, que é a preparação para o trabalho e a capacidade de sua inserção na vida social cidadã (Brasil, 2009, p. 3). O Ensino Médio deve superar o dualismo entre o ensino mínimo preparatório e o profissionalizante. No mundo moderno, é necessário que o aluno conclua a educação básica com autonomia, no sentido de ser capaz de pensar, refletir e produzir seus conhecimentos tanto no mundo do trabalho quanto na sua constituição como sujeito e na formação superior (BRASIL, 2009, p. 4).

Nos últimos anos, o Brasil ampliou a oferta de matrículas no Ensino Médio, porém apenas isso, apesar de reconhecermos sua importância, não é suficiente, faz-se necessário garantir qualidade e permanência desses jovens nessa etapa da Educação Básica, através de propostas mais condizentes com as necessidades dos alunos. Ainda, o Brasil tem demonstrado um crescimento significativo da economia, no entanto esse crescimento demanda profissionais qualificados (BRASIL, 2011, p. 145) em contrapartida há falta desses profissionais, o que justifica uma reorganização da educação brasileira, especificamente no ensino médio, por se tratar da etapa mais problemática tanto pelo acesso como permanência e em última instância os conhecimentos adquiridos ao final da educação básica.

Além da preocupação com a exigência do mercado de trabalho, o Ensino Médio Inovador deve preencher a lacuna que existe entre os saberes da escola, desvinculados, na maioria das vezes da realidade e a constituição do ser humano. Fazer com que esse sujeito que conclui a educação básica tenha realmente uma formação adequada para que ele seja um cidadão e cabe à escola dar conta dessa formação, com apoio das políticas públicas.

A proposta do Ensino Médio Inovador, busca uma articulação interdisciplinar, para desenvolver conhecimentos, dentre eles: competências, valores e práticas; e para que essas intenções sejam efetivadas faz-se necessário o compromisso político e a competência dos professores (BRASIL, 2009, p. 16). Todos os esforços serão inúteis caso não se estabeleça o comprometimento desses setores, com propostas e ações firmes baseadas na nova proposta.

Nesse sentido, essa proposta visa entrelaçar conhecimento técnico e científico. As novas formas de articulação das disciplinas, incentivando atividades integradoras dos diversos conhecimentos, o trabalho, a ciência e a cultura. Esses conhecimentos, sendo ofertados de maneira interdisciplinar como uso das tecnologias e constituem as bases para a concretização do Ensino Médio Inovador.

O trabalho não pode ser considerado nessa perspectiva, estritamente profissionalizante, "ao contrário, a participação deve ser ativa, consciente e crítica, exige antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva geral" (BRASIL, 2009, p. 17). A ciência deve ultrapassar a visão enciclopédica, e "estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive" (BRASIL, 2009,

p.17). A cultura nesse contexto deve ser entendida como outras possibilidades de criação da sociedade, com valores próprios, obras e formas de conduta (BRASIL, 2009, p.17).

Essa proposta é um desafio que deve ser articulado por todos os atores do processo, professores como mediadores, poder público com programas educacionais, mas especialmente os educandos, visto que se inverte a lógica do conhecimento dado, para conhecimento produzido em sistema de cooperação, colaboração para efetivamente promover sua emancipação enquanto sujeito.

No Ensino Médio Inovador, defende-se a concepção de que a própria comunidade escolar tem conhecimento de suas necessidades e cabe a ela elencar o currículo que deve ser trabalhado que venham ao encontro das necessidades para o desenvolvimento de seus educandos. No Brasil, a ampliação do acesso ao ensino médio, trouxe muitos alunos das classes trabalhadoras, assim como muitos alunos do campo também chegaram ao ensino médio, o que causou, impreterivelmente, uma diversificação de interesses que devem ser considerados, discutidos gerando uma nova concepção de aprendizagem, respeitando as diferenças.

Dessa forma (BRASIL, 2009, p. 19) “cabe a União, em articulação com os demais sistemas de ensino, a responsabilidade de criar as condições materiais e aporte conceitual que permitam as mudanças necessárias no âmbito do currículo nas escolas de ensino médio”. Porém, independente do currículo que for delimitado para uma comunidade escolar, ele deve perpassar por questões, indicadas pelo Ministério da Educação, através da Secretaria da Educação Básica, sendo elas: atividades integradoras de iniciação científica e artístico-cultural, despertar no aluno o princípio educativo da problematização para incentivo a pesquisa, curiosidade, espírito inventivo.

Para consolidar o Programa Ensino Médio Inovador, o Ministério da Educação, estabelece algumas proposições como referencial curricular, que podem estar sujeitas a modificações para adequação e legitimação nos espaços escolares, que são: mínimo de três mil horas, centralidade na leitura como base de todas as disciplinas, com materiais motivadores e orientação docente voltados para a prática, estímulo a atividades teórico-práticas em laboratórios específicos para as disciplinas, fomento das artes para ampliação do universo cultural, mínimo de

20% da carga horária em atividades optativas e atividade docente em dedicação exclusiva no estabelecimento de ensino, participação da comunidade escolas na organização do currículo em conformidade com o sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio. (BRASIL, 2009, p.21).

1. REDESENHO CURRICULAR E SUAS ORIENTAÇÕES

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), como estratégia do governo federal, integra ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de efetivar o redesenho dos currículos do Ensino Médio. Para que as ações propostas passem a ser incorporadas gradativamente ao currículo, a fim de que se amplie o tempo na escola, com diversidades de práticas pedagógicas, que atendam as expectativas e necessidades dos alunos do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Esse redesenho proposto pelo governo segue orientações que farão com que o novo currículo seja significativo para os estudantes, que valorize os conteúdos específicos das áreas do conhecimento, transcendendo as fragmentações dando significado ao aprendizado.

Para que o novo currículo tenha significado, o documento orientador do Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2013) sugere a análise do contexto escolar, a partir de questionário sócio antropológico, distribuído aos alunos, avaliação estratégica, com análise do contexto sócio-político, articulação com o projeto político-pedagógico da escola, articulação com outras instituições, definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações.

Ainda, segundo o Documento (BRASIL, 2013) o projeto de redesenho curricular (PRC), serão apresentadas estruturas de currículo estruturadas em diferentes formatos, tais como: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisa entre outros. O currículo deverá ser organizado a partir do macrocampo integração curricular com mais três macrocampos eletivos. Os macrocampos deverão promover a interação direta com os alunos, podendo ainda incluir ações como formação de professores, gestão escolar e adequação dos ambientes escolares.

Outro aspecto relevante é a superação da simples memorização pela aprendizagem para a sistematização dos conhecimentos, a educação pela pesquisa desenvolvendo competência com inovação, qualidade formal, intervenção ética e política através do questionamento reconstrutivo, não se restringindo a competitividade Demo (1996). O profissional competente é aquele que inova que se reconstrói, na reflexão constante. A prática da pesquisa desenvolve esses aspectos, pois não limita ao que é dado, proporciona a busca, incessante de novas descobertas, novas formas de se fazer e de se constituir, enquanto profissional e sujeito.

É necessário, também, se valorizar a leitura para desenvolver a capacidade de letramento dos alunos. Estabelecer o comportamento ético, através da clareza dos direitos e deveres, respeito aos outros e solidariedade. Além de promover atividades sociais, integração com o mundo do trabalho. Destaca-se também a utilização de novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e a oferta de atividade de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação.

Quem promove a efetivação do currículo é o professor, como mediador das aprendizagens, e para isso esse professor deve ter formação adequada, tanto na sua formação inicial, como professor educador, quanto na formação continuada, sendo essa oportunizada através das políticas públicas e também pelo interesse desse profissional, pois o professor é parte importante no processo, sendo aquele que realmente efetiva o currículo e suas transformações, juntamente com os alunos.

Nesta perspectiva, esta pesquisa propõe metodologias para desenvolver propostas pedagógicas que fazem relações interdisciplinares de saberes necessários ao desenvolvimento integral do aluno, que valorizam além dos saberes científicos propostos para essa etapa da educação básica, o cotidiano do aluno e seus interesses especialmente voltados para questões profissionalizantes, situações essas que são observadas constantemente nas falas dos alunos. Assim, foram propostas atividades que buscassem contribuir para a discussão da pesquisa.

A primeira atividade realizada denominou-se “Como vejo minha escola?” Partindo dos diálogos recorrentes no ambiente escolar, quando é comum

os alunos reclamarem de forma generalizada da escola. Iniciamos o trabalho questionando os alunos sobre o que eles entendem sobre o que é uma escola, qual sua participação no cotidiano escolar, até chegar ao ponto de compreendermos que a escola não é um prédio, mas sim um ambiente onde sua dinâmica depende de todos, ou seja, professores, direção funcionários e alunos. A segunda atividade proposta surgiu a partir dos textos “Leitor e não leitor” de Nara Aguiar e “ Leitura no Brasil é uma vergonha”, diz The Economist”, textos do livro didático “ Viva Português” do segundo ano. Nessa atividade os alunos deveriam, após a leitura dos textos, utilizar seus dispositivos móveis para produzir um vídeo com a temática: Qual a importância da leitura em sua vida? Os alunos tiveram a liberdade de produzir o vídeo usando toda a sua criatividade. A terceira atividade teve por base uma grande preocupação dos alunos que é em relação ao trabalho, muitos deles inclusive valorizando muito mais a conquista de um emprego de forma rápida em detrimento aos estudos, ficando, assim, a escola em segundo plano. A quarta atividade escolhida para o trabalho foi uma pesquisa sobre as plataformas disponibilizadas pelo governo, sendo elas <http://www.edemocracia.camara.gov.br/>, <http://www.portaldatransparência.gov.br>, <http://www2.camara.gov.br/transparencia/a-transparencia-na-camara> onde os alunos deveriam explorá-los, com o propósito de divulgá-los de forma criativa para os demais colegas para o empoderamento dos mesmos. Já a quinta atividade partiu essencialmente da preocupação dos alunos quanto à situação da saúde no Brasil, sendo assim proposto um fórum de discussão no ambiente. Tais atividades pedagógicas contemplam propósitos dos macrocampos Comunicação e Uso de Mídias e Cultura Digital.

2. MACROCAMPO COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL

Macrocampos são campos de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. (BRASIL, 2013) Esse redesenho curricular proposto a partir dos macrocampos reforça a importância dos conteúdos de cada componente curricular, porém transcende as fragmentações que ocorrem no atual modelo.

Compreendem assim os macrocampos Integração Curricular, sendo esse obrigatório, e o qual irá perpassar pelos outros macrocampos elencados como significativos para aquela comunidade escolar baseada na pesquisa sócio antropológica. Os demais macrocampos são: Leitura e letramento; iniciação científica e pesquisa; línguas estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação e uso de mídias e cultura digital, sendo esses últimos relevantes para nossa pesquisa.

Macrocampo Integração Curricular, com foco nos usos das mídias busca não apenas trabalhar as mídias no sentido de produção, mas também com um estudo voltado para o empoderamento do cidadão através de uma leitura crítica da grande mídia. As atividades que abrangem esse macrocampo devem desenvolver ações relacionadas à educomunicação criando sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, utilizando diversas mídias e tecnologias, como também ferramentas e instrumentos que efetivem a ampliação da cultura digital nas múltiplas modalidades comunicativas. Essas atividades deverão atuar no sentido de permitir a compreensão de métodos, técnicas e dinâmicas, bem como estarem articuladas aos demais macrocampos e nas ações interdisciplinares da escola (BRASIL, 2013).

Segundo Soares (2011, p. 8), “a escola hoje repele e joga contra as experiências mais interessantes que a adolescência proporciona ao indivíduo. A escola está distante do jovem.” Os jovens não se sentem atraídos pela escola, a educação por sua estrutura e currículo está totalmente fora dos interesses dos educandos. Mudar a estrutura escolar não significa facilitar conteúdos, mas sim trazer desafios para esse aluno que está inserido em uma sociedade dinâmica, com tecnologias cada vez mais avançadas, pois:

Na verdade, uma educação eficiente precisa inserir-se no cotidiano de seus estudantes e não ser um simulacro de suas vidas. Fazer sentido para eles significa partir de um projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo que o mundo que os cerca e que acompanhe essas transformações. Que entenda o jovem. E não dá para entendê-lo, sem querer escutá-lo (SOARES, 2011, p. 08).

Por sua vez Castells (1999) destaca que comunidades virtuais, que seguem modelos de comunicação e interação diferentes das comunidades físicas, são redes

sociais interpessoais, que mesmo com laços fracos, constituem espaço significativo na propaganda política, em campanhas eleitorais, grupos fundamentalistas cristãos, ou seja, a promoção da democracia acontece permeada por experimentos de participação dos cidadãos através dos meios eletrônicos, essa realidade não pode passar despercebida na escola, e sim serem somadas e adaptadas, pois é a realidade que os estudantes estão inseridos e para tornar significativas as ações na escola é necessária a integração com as várias mídias e tecnologias.

Nesse sentido, afirma (MARTÍN-BARBERO, 2002), que a importância da tecnologia não são as novidades tecnológicas, mas os novos modos de percepção e linguagens, novos escritos, que devem proporcionar a mudança cognitiva da informação para o conhecimento, trazendo novas relações entre os processos. Essas mudanças contribuem significativamente para as transformações na subjetividade dos indivíduos e esse processo não pode ficar externo à escola.

Assim, práticas pioneiras em educomunicação formaram redes de experiências CEP (Comunicação, Educação e Participação) com o propósito de discutir e desenvolver políticas públicas que contemplem as necessidades dos estudantes. Dentre os caminhos já percorridos destaca-se o programa de educação integral do governo federal, que considera a educomunicação uma alternativa de atividade para o contra turno. Para Soares (2011), porém, a mais importante transformação está na flexibilização do currículo no Ensino Médio Inovador, cuja proposta define uma revolução no conceito de disciplina, integrando conhecimento de diversas áreas, desenvolvendo habilidades para efetivar os aprendizados, seguindo orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000).

No contexto da educomunicação, não importa a ferramenta que está sendo utilizada, o mais importante é a mediação oferecida por ela, permitindo a ampliação dos diálogos sociais e educativos Soares (2011). Nesses diálogos, os estudantes passam a constituir-se como sujeitos, formando sua personalidade permeada pelas possibilidades, nesse caso, das tecnologias para produção de conhecimento. Através da livre expressão, com o uso das mídias, os alunos têm a possibilidade de explorar e ampliar seu potencial comunicativo qualificando suas relações a partir do grau de interação que for capaz de produzir, Soares (2011).

A educação, segundo (MARTÍN-BARBERO, 2002), exige novos modos de relações entre conhecimento e produção social, novas formas de trabalho e de reconfiguração dos ofícios e profissões, o que não podemos definir como o desaparecimento do espaço-tempo escola, mas sim considerar que não é o espaço exclusivo dos saberes. O conhecimento circula em outros espaços, entre eles o ambiente tecnológico, com outro ritmo de aprendizagem, alterando os processos de comunicação.

Para (MARTÍN-BARBERO, 2002) o desafio não é apenas a apropriação de recursos tecnológicos, mas outra forma de cultura, fazendo com que tenhamos consciência de que as tecnologias nos fazem compreender que não há apenas uma forma de pensar ou representar, ao contrário podem ser construídos e disponibilizados através de inúmeras linguagens e espaços.

A educomunicação, como sugere Soares (2011), deve ser pensada sob três âmbitos distintos na escola, ultrapassando a visão reducionista de apenas aliar educação e mídias, são eles: âmbito da gestão escolar, revendo os diálogos entre a direção e os demais membros da comunidade escolar, ou seja, professores e alunos; no âmbito disciplinar, transformando os estudos sobre comunicação em uma disciplina específica, considerando sua importância na formação integral do aluno, sendo essa nova disciplina incluída na área de linguagem e suas tecnologias; e no âmbito transdisciplinar propondo a apropriação das linguagens midiáticas, tanto para aprofundar seus conhecimentos sobre os conteúdos quanto para promover estratégias de transformação das condições de vida ao seu redor, através de projetos educacionais. Essa prática pode ser desenvolvida em escolas de turno integral, seja em oficinas ou em mobilizações que promovam a socialização de experiências.

Soares (2011, p. 44) define educomunicação como “um conjunto das ações inerentes a planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos.” Esses ecossistemas são os espaços comunicativos como escola e família, que possuem regras próprias. Nessa concepção de ecossistema comunicativo, pode-se destacar que o foco não está nas tecnologias, mas sim nas transformações que sua utilização causa nos atores da educação, sejam eles direção, professores ou estudantes, pois

para Soares (2011), as relações dialógicas acontecem pela opção, pelo tipo de convívio humano e não pela tecnologia em si.

A educomunicação intervém na educação a partir de ações como educação para comunicação, expressão educativa através das artes, a mediação tecnológica nos espaços educativos, a pedagogia da comunicação, a gestão da comunicação nos espaços educativos e a reflexão epistemológica sobre a prática em questão. Todas essas ações desenvolvidas pela educomunicação se fazem urgentes, pelas necessidades atuais apresentadas pela educação, onde não é mais possível simplesmente transmitir conteúdos, a complexidade expressa pelas relações sociais, de informações propiciadas especialmente pelas tecnologias. Porém para que todas as ações propostas pela educomunicação se efetivem, é necessário que haja um profissional competente e preparado para fazê-las acontecer e esse profissional é o educador.

O educador deve ser um profissional docente, com formação específica para a área. Assim, a docência é o primeiro caminho possível de ser seguido. No caso, como já afirmado, a LDB abre espaço a fim de acolher um professor de comunicação no Ensino Médio, para a área de conhecimento identificada como “Linguagem e suas tecnologias” (SOARES, 2011, p 13).

A necessidade de formação de profissionais educadores justifica-se pela inserção das tecnologias, que não pode ser uma formação ligeira ou oficina meramente tecnológica, com o objetivo de operar equipamentos (SOARES, 2011). A formação que se pretende para o profissional da educomunicação é um profissional capaz de desenvolver ecossistemas comunicativos, qualificando suas ações como: inclusivas onde nenhum membro da comunidade deverá ficar fora do processo, democráticas, ao reconhecer a igualdade radical entre as pessoas envolvidas, midiáticas por valorizar as mediações possibilitadas pelos recursos da informação e criativas sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local (SOARES, 2011). A educomunicação deve ser constituída intencionalmente, e um dos obstáculos encontrados é a resistência a mudanças no ambiente escolar, ao lado de um modelo comunicativo que privilegia o emissor em detrimento ao receptor. Assim, enquanto não se formar profissionais em número suficiente para atender a demanda, profissionais externos podem compensar essa falta

ministrando projetos ofertados pelas políticas públicas tais como o Ensino Médio Inovador.

Na perspectiva de trabalhar sobre o macrocampo das mídias a fim de investigar como promover sistemas comunicativos abertos, propomos que as propostas interdisciplinares desenvolvidas fossem construídas e compartilhadas via ambientes virtuais de aprendizagem, especificamente o Edmodo.

3. AVA EDMODO E METODOLOGIA DE CARTOGRAFIA DE CONTRO-VÉRSIAS

Dentre os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) disponíveis foi escolhido o Edmodo, devido a sua semelhança com a rede social facebook, pela segurança dos membros, fácil acesso e por ser um ambiente gratuito. Segundo o guia de sobrevivência para professores Edmodo (2014), esse ambiente virtual é denominado plataforma de e-learning para professores, alunos e família.

Ao longo das atividades, desenvolvemos no Edmodo discussões, compartilhamento de informações, colaboração e interação entre os alunos, pesquisador e outras ferramentas para a produção das atividades, utilizando esse AVA como uma sala de aula estendida, ampliando os espaços e tempos para potencializar as experiências de aprendizagem colaborativa e cooperativa. As atividades escolhidas passaram por um processo inicial onde foram desenvolvidas cinco atividades, sendo elas: Comovejominhaescola, realizada através de fotografias; produção de um vídeo com a temática “Leitor e não leitor”; “trabalho sobre trabalho” com pesquisa sobre profissão pretendida; e dois fóruns um sobre plataformas de empoderamento do governo e outro sobre a situação da saúde no Brasil. Todas essas atividades foram propostas com base nas orientações do livro didático fornecido pelo MEC para o Ensino Médio.

Essa foi uma experiência inicial da pesquisa. Após esse primeiro momento elencamos outras atividades para observação e descrição, devido a relevância encontrada em desenvolvê-las a partir de gêneros textuais, pois para Silva (p. 25, 2014) “ não devemos utilizar os recursos dasNTICs(Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) em nossas aulas apenas porque está na moda. É necessário que esse trabalho sirva aos objetivos pedagógicos que temos em mente

ao prepararmos nossas aulas.” Assim, a apropriação dos recursos tecnológicos para a construção de atividades através de gêneros textuais promovem uma aprendizagem significativa na sua totalidade.

Com o intuito de um entendimento mais aprofundado das relações estabelecidas no campo empírico do Ensino Médio Inovador, especificamente, nos macrocampos Comunicação e Uso de Mídias e Cultura Digital, e no AVA Edmodo, a presente pesquisa fundamenta-se, essencialmente, na metodologia de cartografia de controvérsias de Bruno Latour (1994, 2012) e investigada por teóricos como Andre Lemos (2004, 2013).

A cartografia de controvérsias se aplica nessa pesquisa pela necessidade de se discutir a utilização dos dispositivos móveis no desenvolvimento da aprendizagem, considerando todas as variantes (fluência dos alunos, dificuldade no acesso à rede, limites e possibilidades dos aplicativos) que podem ocorrer ao longo do processo; a necessidade de questionar o mundo do trabalho; discutir novos letramentos via gêneros textuais e produções audiovisuais e pensar a formação do profissional da educação que precisa de conhecimento específico para mediar as atividades. Assim, essa metodologia oferece recursos significativos para visualizar e compreender os caminhos que os alunos irão percorrer a fim de, através das tecnologias em rede, desenvolver o conhecimento.

A escolha da cartografia de controvérsias justifica-se por ser uma metodologia adequada para o estudo da cultura digital, pois ao observar e descrever os conflitos que surgem a partir das conexões em rede é possível compreender os caminhos percorridos pelos atores, suas interações e associações. Dessa forma, em nossa pesquisa ao elencar a controvérsia tensões entre a escolha da inserção no trabalho ou entrar para a universidade, essa metodologia fornece, uma análise pertinente aos objetivos a que se propõe.

Para o estudo das controvérsias no presente artigo, buscou-se problematizar as questões de trabalho, entendendo que a preocupação dos alunos em entrar para o mercado de trabalho prejudica o desenvolvimento das atividades escolares, pois estes não conseguem conectar os conhecimentos da escola com a possibilidade de melhorar sua condição de vida. Durante a explicação de como iriam acontecer as aulas de língua portuguesa, um aluno comentou: “trabalhando assim, não fica

aula de português”. A partir dessa fala, levantou-se a seguinte questão com a turma: o que vocês precisam para desenvolver as atividades? Após essa provocação, os alunos acabaram respondendo: pesquisar, ler, escrever, produzir inúmeros trabalhos através de recursos tecnológicos, chegando à compreensão de que a proposta era sim aula de língua portuguesa, pois seriam desenvolvidas habilidades pertinentes ao conhecimento da língua. Complementando a fala dos alunos, explica-se que o uso das tecnologias implica em consumir de forma crítica o que se tem disponibilizado na rede, produzindo conhecimento de forma colaborativa e distribuindo os conhecimentos produzidos novamente na rede através de seus dispositivos móveis. Todos esses processos surgem e dependem da comunicação. Dessa forma, todas as atividades, sejam aquelas surgiram das propostas do livro didático ou dos interesses manifestados pelos alunos para o estudo dessa controvérsia buscaram despertar nos educandos a consciência crítica, empoderamento e motivação, reconfigurando a simples utilização das tecnologias.

Ao escolher a controvérsia sobre as questões de trabalho para o jovem, buscou-se discutir, a partir das conexões em rede, quais as melhores possibilidades para esses estudantes, possibilitando a mudança em sua subjetividade, fazendo com que reflitam quais as melhores escolhas, além de contribuir com as decisões de seus colegas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu do pressuposto de que são necessárias mudanças significativas no ensino médio que acompanhem as proposições de políticas públicas para o Ensino Médio Inovador e para isso insere-se nos Macrocampos Comunicação e Uso de Mídias e Cultura Digital, trazendo possibilidades do uso das tecnologias com foco na educomunicação. Para tanto, foram propostas atividades mediadas por tecnologia que permitissem gerar alternativas para a aprendizagem dos alunos, utilizando seus dispositivos móveis e consumindo, produzindo e distribuindo conhecimento no AVA Edmodo. Através das tecnologias em rede, essas produções foram observadas, descritas e discutidas para que pudessem servir como subsídios para a produção de uma metodologia para a aplicação dos

dispositivos móveis e, conseqüentemente, contribuições para a construção de aplicativo de visualização de dados interativo. Assim, considerou-se nessa pesquisa tanto o processo de produção em dispositivos móveis quanto a sua distribuição na rede.

As controvérsias foram direcionadas problematizando-se a realidade implicada em uma atitude política que vem ao encontro do Ensino Medio Inovador, pois o que se pretende com essas políticas públicas é, entre outras propostas, reformular o ensino médio, considerando os novos atores inseridos no mundo digital com todas as possibilidades que essa nova realidade oferece, potencializando seu aprendizado para transformar sua realidade. Não se pretende defender aqui que a tecnologia venha responder todas as inquietações que o novo ensino médio propõe ou que seja um único meio para as transformações tão almejadas, mas sim uma possibilidade de metodologia de trabalho, que pode ser aproveitada mediante o contexto atual dos alunos imersos no mundo tecnológico.

Nas atividades propostas, buscou-se potencializar as aprendizagens através da apropriação das tecnologias em rede, coletivamente, com todos os atores envolvidos no processo, especialmente através da controvérsia: o adolescente e o mercado de trabalho, a escolha entre cursos técnicos e a universidade foi significativo para a colaboração na construção de um aplicativo de visualização de dados, além de contribuir para que os alunos pudessem realizar suas interações e conexões, ampliando o espaço-tempo. As conexões aqui compreendidas não existem apenas como contato, mas com a reação com o outro.

Pelo incentivo à pesquisa e à produção, procurou-se considerar a tecnologia não como uso, mas sim como apropriação, pois o problema não está no acesso, mas sim no que a tecnologia pode transformar nos atores.

A relevância dessa pesquisa encontra-se no mapeamento das análises, observando e descrevendo os agenciamentos entre atores humanos e não-humanos que formam novos híbridos, alterando sua subjetividade, como fenômenos sociais em processo contínuo.

A definição da teoria ator-rede para a elaboração desse estudo tornou-se fundamental ao proporcionar, juntamente com a metodologia de cartografia de

controvérsias, a observação e descrição dos processos, revelando que nada existe em essência, mas nas associações entre os atores, tendo esses humanos e não-humanos o mesmo grau de importância, apenas com delegações próprias.

Pretendeu-se, ao final dessa investigação, observar e descrever como foram realizadas as atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa e quais recursos disponíveis potencializaram a aprendizagem nesse ambiente. Complementando o estudo dessa controvérsia, foram estudadas as possibilidades de uso das tecnologias em sala de aula como dispositivos móveis, discutindo-se, na observação dos trabalhos produzidos, a apropriação tecnológica dos alunos e suas implicações na efetivação da aprendizagem para a transformação de sua condição social.

Essa pesquisa contribui significativamente no campo de trabalho da pesquisadora, pois está de acordo com as propostas do ensino médio, não apenas pelas temáticas propostas, mas principalmente com os objetivos dessa etapa da educação básica, tendo, dentre eles, a vinculação dos temas tratados em aula com a realidade dos alunos. Compreende-se ao longo desse estudo a relevância de um profissional educador, pois para o desenvolvimento das propostas é necessário um profissional com propriedade tanto para produção de mídias quanto para desenvolver criticidade nos alunos sobre o que a mídia disponibiliza potencializando sua formação, e esse profissional não deverá ter uma formação aligeirada ou oficinaira, mas sim uma formação efetiva, preferencialmente em nível de graduação.

Esse trabalho faz parte de um projeto de pesquisa da FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o objetivo de despertar a vocação científica e incentivar alunos da educação básica do Rio Grande do Sul, potenciais talentos.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio inovador**. Brasília, 2009.

_____. **Programa ensino médio inovador: documento orientador.** Brasília, 2011.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília, 2011.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede.** Tradução: Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 9. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2011. (coleção educação contemporânea).

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica.** Tradução de: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

_____. **Reesamblarlo social: una introducción a la teoriadelactor-red.** Buenos Aires: Manantial, 2012.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **A comunicação das coisas: Teoria ator-rede e cibercultura.** São Paulo: Annabluma, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación.** Bogotá: Norma, 2002.

SILVA, Solimar. **Oficina de Escrita Criativa: Escrevendo em sala de aula e publicando na web.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SIMÃO, José P. S.; LIMA, João P. Cardoso de; ROCHADEL, Willian; SILVA, Juarez Bento da. Utilização de experimentação remota móvel no ensino médio. **Revista Renote**, Porto Alegre, v.11, n. 1, jul. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41701/26452>>. Acesso em: 20 out.2013.

SLIDESHARE. **Guia de sobre vivência: Emodo para professores**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/edgarcostanet/edmodo-27577208?redirected_from=save_on_embed>. Acesso em: 25 mai.2014.

SOARES. Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. contribuições para o ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação).

•● OS/AS AUTORES/AS ●•

Lissandra Boessio é mestranda Curso Tecnologias Educacionais em Rede-UFSM, Especialista em Orientação Escolar-UNIFRA, Especialista em Mídias na Educação-UFSM, Professora da Rede Municipal de Santa Maria e Professora da Rede Estadual do RS.

Andreia Machado Oliveira é Profa. Dra. no Departamento de Artes Visuais, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. Coordenadora do LabInter/UFSM (Laboratório Interdisciplinar Interativo) e líder do gpc.interArtec/CNPq. Email: andreiaoliveira.br@gmail.com



**PROJETO EDUCOMUNICATIVO
DECORRENTE DE AGENDA ESTADUAL**

**Educomunicação e Alfabetização Midiática
e Informacional – AMI: temporalidades,
conceitos e práticas**



Edgard Cesar Melech

1. INTRODUÇÃO

As mídias escolares são continuamente impactadas por grandes desafios pedagógicos, políticos e tecnológicos, e ainda no contexto atual projetos em educomunicação esbarram em fenômenos como “poder” e “discurso” na caracterização de seus ideais, tendo os sentidos aproximados às experiências históricas quanto às lutas em prol da liberdade de expressão e democracia. Esse contexto se intensifica na medida em que a mediação desse processo cobra a responsabilidade da escola e seus atores na definição de opções e escolhas sobre quê fazer com as tecnologias midiáticas e mídias sociais no cotidiano educacional. Nesta perspectiva, Educomunicação e Alfabetização Midiática e Informacional, AMI, integram propostas simbólicas capazes de oferecer qualidade às práticas educativas, mas dependem das sociedades, das instituições de ensino e de seus sujeitos para a materialização de seus ideais.

Observa-se o fato de que o transcorrer do tempo ainda não tenha apagado sentidos e vivências do passado histórico na educomunicação. Desta forma, acreditamos que esta discussão possa ser feita a partir de uma temporalidade em que tempo dilui passado, presente e futuro num “ser aí” conforme define Martin Heidegger:

[...] O ser-aí não é o tempo, mas a temporalidade. O enunciado fundamental: O tempo é temporal, é, por isso, a autêntica determinação – e ele não é uma tautologia, porque o ser da temporalidade significa uma realidade desigual. O ser-aí é um ser passar, é a sua possibilidade no seu antecipar a este passar. Neste antecipar sou eu o tempo automaticamente, tenho tempo. Na medida em que o tempo sempre é meu, existem muitos tempos. O tempo é destituído de sentido. Tempo é temporal” (HEIDDEGER.1997,p.36-37).

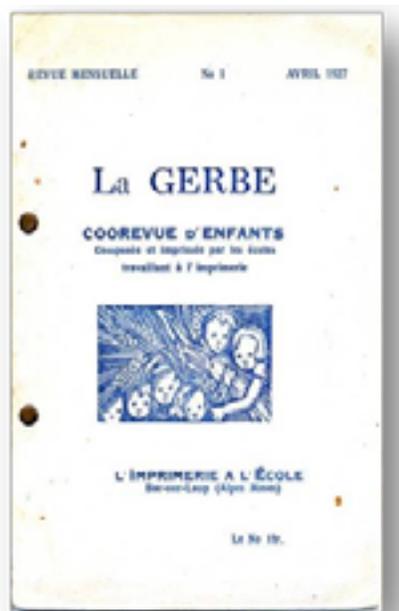
Vista enquanto processo linear ao mesmo tempo convergente, a temporalidade das vivências educacionais alinha conhecimento e problemáticas históricas que constantemente desafiam pedagogos e educadores, colocando num mesmo “ser passar” as realidades que a princípio parecem bem distantes. Entretanto, vistas de perto, é possível perceber que realidades do passado podem ser bastante atuais no cotidiano educacional, pois se na atualidade a tecnologia midiática se constitui uma complexa problemática, no início do século passado o acesso ao know-how tecnológico era ainda mais difícil, sendo impeditivo para as

instituições de ensino tanto pelo lado financeiro quanto pelo aspecto cultural e político.

Nesse sentido, acreditamos ser importante reconhecer projetos como os realizados por Célestin Freinet, professor de uma pequena escola no sul da França e criador de uma pedagogia que enfatizava as técnicas gráficas e o jornalismo escolar para a democracia e a liberdade de expressão. Entre seus trabalhos iniciais marcaram época as Revistas “L’Imprimerie a L’école” e “La Gerbe” (O Ramalhete):



Revista “L’Imprimerie a L’école”- outubro de 1927



Revista “La Gerbe”- abril de 1927

Pedagogo, militante político e sindical em uma época marcada por fortes conflitos ideológicos e bélicos, Freinet destacou-se pela dedicação às atividades educacionais que privilegiassem os direitos da criança, a problematização social e, principalmente, a liberdade de expressão. Influenciou educadores, pedagogos e comunicadores de diversos países interessados nesse campo de estudos e práticas, entre os quais nomes conhecidos na América Latina, como Mario Kaplún e Paulo Freire. Em seu livro “O jornal escolar” (1967), ele não apenas avalia as condições do tempo em que, na verdade, foi um educador, mas

também antecipa algumas problemáticas que constituem temporalidades para as escolas dos dias atuais:

Os progressos técnicos da mecânica e da produção editorial criaram para a nossa geração a era dos manuais escolares e da caneta metálica, com os métodos que o seu emprego tornava convenientes: trabalhos de casa, lições, cópia de textos, exercícios cujo ritmo era soberanamente marcado pelo educador e pelo livro. Estamos actualmente na aurora de um novo período: a imprensa impôs a tal ponto a sua soberania que mesmo o manual mais rico não passa de um 'ersatz'(substituto) da riqueza gráfica posta à disposição de todos pela técnica contemporânea. A própria escrita manuscrita tende a minimizar-se num mundo em que a máquina de escrever, a poligrafia, o disco, a rádio, o cinema, a televisão, o gravador, intensificam e aceleram a intercomunicação e as trocas. A técnica dos manuais, dos deveres e das lições, está hoje ultrapassada, como o foi a técnica do manuscrito e da pena de pato. Porém, os velhos hábitos, inscritos no modo de vida e na tradição, obstinam-se em sobreviver, como persistem, apesar do aperfeiçoamento da mecanização, o arado e a foice (FREINET, 1974, p.6).

Essa crítica à escola tradicional pode ser entendida como uma intuição de Freinet quanto ao futuro que estava por chegar e, com ele, o avanço irrefutável das tecnologias midiáticas, prova de que temporalidade reúne um processo em constante reconstrução. Assim, os conceitos educacionais evoluíram não somente com as vivências iniciais desse pedagogo, mas também com estudos de recepção e abordagens que permitiram a especialistas de diversos países compreenderem os modos de operação das mídias, suas características, modelos e interesses.

O impacto da comunicação sobre o sistema de ensino cresceu de tal forma ao longo das décadas que, em 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, proclamou seu apoio ao ensino da mídia e das tecnologias de informação e comunicação, hoje mundialmente conhecidas como "TIC". Ao final do século XX a entidade reafirmava que educação para a mídia deveria ser parte do direito básico de todo cidadão, sendo fundamental na conquista da liberdade de expressão necessária à construção e sustentação da democracia.

A participação da UNESCO nesse contexto histórico tem sido fundamental e marcante, haja vista alguns eventos tais como o entendimento de que as técnicas desenvolvidas por Célestin Freinet inspiraram uma pedagogia educacional e também abordagens libertárias e de auto-gestão, como é o caso da Escola Freinet, de Vence, reconhecida como patrimônio mundial. Recentemente a instituição admitiu que o empoderamento por meio da Alfabetização Midiática e Informacional - AMI (Media and Information Literacy - MIL) se constitua num pré-requisito importante para promover o acesso igualitário à informação e ao conhecimento e os sistemas de mídia e informação livres, independentes e plurais. Daí terem sido criadas duas linhas distintas de atuação entendidas como alfabetização midiática e alfabetização informacional, mas a estratégia é unir estas duas áreas como uma combinação de competências (conhecimento, habilidades e atitudes) necessárias para a vida e o trabalho da atualidade, e ainda, sensibilizar os professores no processo educacional:

A Alfabetização Midiática e Informacional reconhece o papel fundamental da informação e da mídia em nosso dia a dia. Está no centro da liberdade de expressão e informação, já que empodera cidadãos a compreender as funções da mídia e outros provedores de informação, a avaliar criticamente seus conteúdos e, como usuários e produtores de informação e de conteúdos de mídia, a tomar decisões com base nas informações disponíveis (UNESCO, 2014, p.11).

Neste sentido, junto às ações teóricas e práticas surge a disposição em nomear e explicar os fenômenos conceituais da comunicação e educação, configurados pela abrangência e complexidade das terminologias. Verifica-se que em diferentes fases, num mosaico histórico, os estudos desse campo foram designados como “introdução aos meios de comunicação de massa”, “leitura crítica dos meios de comunicação”, “recepção ativa”, “educação sobre o tema da comunicação”, entre muitos outros. A construção histórico-epistemológica desses estudos deu-se a partir de processos políticos, sociais, econômicos e tecnológicos que conceituaram de forma global o campo educacional. Ao longo desse processo, professores, estudantes, comunicadores, pesquisadores, organizações não-governamentais, empresas e governos forjaram uma série de adjetivos para tentar resumir “estudos” e “práticas” do uso da comunicação em ambiente escolar. Atualmente é possível identificar alguns dos

principais títulos e definições conceituais utilizados no Brasil:

EDUCOMUNICAÇÃO: Conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádios educativos, e outros espaços informais de ensino aprendizagem (SOARES, 2014).

MÍDIA-EDUCAÇÃO: É uma educação crítica para a leitura das mídias, qualquer que seja o suporte, com o objetivo de facilitar um distanciamento, pela tomada de consciência do funcionamento das mídias, tanto de seus conteúdos como da contextualização dos sistemas no qual elas evoluem (GONET, 2004).

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC): Conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que permitem a aquisição, produção, armazenamento, processamento e transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio; novas tecnologias da informação e da comunicação às tecnologias de redes informáticas, aos dispositivos que interagem com elas e a seus recursos (TEDESCO, 2004).

ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL (AMI): Uma combinação de competências (conhecimento, habilidades e atitude) necessárias para a vida e o trabalho da atualidade; considera todas as formas de mídia e outros provedores de informação como bibliotecas, arquivos, museus e internet, independentemente da tecnologia utilizada (UNESCO, 2014).

2. CULTURA, POLÍTICA E TECNOLOGIAS NAS VIVÊNCIAS HISTÓRICAS.

Em distintos tempos e espaços foram construídos conceitos e definições, muitos deles vinculados às experiências envolvidas e à construção histórica da educomunicação sob a égide da cultura, da política e das tecnologias. Assim, sem que se pretenda limitar a amplitude que a história nos apresenta, selecionamos alguns entre os muitos retratos de memória para, sob um ponto de vista bastante sintético e considerando diferentes épocas, levantar algumas contribuições às estratégias e temporalidades aqui estudadas:

1900 a 1935

- Apesar dos efeitos catastróficos da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) identifica-se importantes vivências educacionais nesse período, entre elas a fundação do “Correio da Escola”, coordenado pelo professor belga Jean-Ovide Decroly e reconhecido por Célestin Freinet como o primeiro jornal escolar de finalidade educativa do mundo europeu.

- Em 1927 realiza-se em Tours (França), com a participação de aproximadamente 50 escolas de vários países, o primeiro congresso da imprensa na escola, onde se destaca a chamada “Pedagogia Freinet”.

- Nos Estados Unidos um movimento identificado como “Cineclubes” é desenvolvido na Universidade de Ohio, promovendo a análise cinematográfica e de conteúdos de imprensa e rádio.

1935 a 1950

- Em decorrência da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) muitas atividades escolares foram prejudicadas. Nesse período o médico e pedagogo polonês Janusz Korczak (1878 – 1942) defendia através do jornal escolar “Maly przeglad” a idéia de que todas as escolas deveriam ter seu próprio jornal e que este teria que ser um instrumento que refletisse as condições sociais de seus alunos e suas comunidades. Korczak é reconhecido pela UNESCO como mártir na defesa dos direitos da criança. Foi assassinado juntamente com seus 200 alunos num campo de concentração nazista na Polônia, mas deixou uma história marcada pelo papel do mestre que, ancorado em seus ideais, morreu pela democracia e pela liberdade de expressão.

1950 a 1960

- Com o novo contexto geopolítico pós-guerra as teorias estéticas da educação repercutiram no ensino francês, quando professores foram incentivados (incluindo recompensa financeira) para educar seus alunos em alfabetização para o cinema (estudo da história, da linguagem, gêneros da arte cinematográfica, qualidade estética e tecnologias).

- Nos Estados Unidos surge o projeto Newspaper, patrocinado por empresas de comunicação e que foi introduzido em escolas secundárias através da Publishers Association (ANPA), envolvendo 34 mil escolas e cerca de cinco milhões de estudantes.

1960 a 1970

- A educação para os media nos EUA e em países como França, Canadá e Inglaterra foi centrada em torno da educação cinematográfica. Nesse contexto essencialmente prático surge o projeto Hands-on (Em Mãos), em que estudantes passam a produzir documentários curtos utilizando película de filme 8 mm.

- Na França, Antoine Vallet havia proposto um modelo de ensino que criava o termo “novas alfabetizações”, que enfatizava a necessidade de que se estudasse os meios de comunicação a partir de uma perspectiva global.

- Entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970 surgiu em países como Inglaterra e Estados Unidos um movimento educacional auto-definido como “Media Literacy” (Alfabetização para a Mídia), que espalhou-se para o resto do mundo durante os anos de 1980 e 1990, tendo impulsionando a criação de diversas instituições, entre elas a ONG norte-americana National Association for Media Literacy Education (NAMLE).

1970 a 1980

- Na Inglaterra, França, EUA, Brasil, Canadá, Argentina, México e outros países, a abordagem ‘inoculativa’ concentrou-se na influência adversa de textos da mídia que continham cenas de violência e representação de outros fenômenos negativos na sociedade. Os professores queriam proteger seus alunos do impacto nocivo da mídia sobre seus valores morais e comportamentais.

- Nesse período os estudos culturais de Harold Lasswell (teorias do poder da mídia de massa) e os conceitos de “aldeia global” e “o meio é a mensagem” de Herbert McLuhan tiveram impacto sobre práticas e teorias da comunicação e educação.

- Na América Latina cresceu um movimento intitulado “Novas Alfabetizações na Perspectiva Crítica”, notadamente após o lançamento da obras de Paulo Freire, entre elas o internacionalmente conhecido “Pedagogia do Oprimido” (1974).

1980 a 2000

- Nos estudos de recepção houve avanços significativos em quase todos os continentes. Na França, a partir de 1983 fora aprovado o plano de Jacques Gonnet, que previa a criação do Centro de Contato entre Educação e Mídia (Centre de liason de l'insegnement et des moyens d'information - CLEMI) e a expansão das atividades educacionais via currículo nas escolas de todo o país.

- Na Inglaterra a educação para a mídia passa a compor o currículo escolar com o apoio do British Film Institute, BFI. Em 1986 a Association for Media Literacy (AML) e Ministério da Educação de Ontário, Canadá, publicaram o livro-texto “Guia de Apoio à Alfabetização Midiática”, distribuído a professores e traduzido para o francês, espanhol, italiano e japonês.

- Pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (Brasil) sob a coordenação de Ismar de Oliveira Soares, na década de 90, conceitua o campo “educomunicação”.

2000 a 2014

- Um novo século e com ele momentos caracterizados pela expansão de ações educacionais que atendem aos novos paradigmas da Internet, das tecnologias digitais e a expansão das mídias sociais que possibilitaram a estudantes e professores uma vasta gama de diversidades, dispositivos e apropriações culturais, mas que, por outro lado, tem gerado polêmicas e desafios característicos dessas novas experiências.

- Na França destacam-se a pesquisa “Euromediaproject” e o programa “Educenet”, cuja missão foi desenvolver o pensamento crítico e autônomo relacionado ao novo mundo da Internet. Na Alemanha o movimento “Auto-Consciência Cívica” propõe que o estudo da cultura e educação para a mídia (Mediaenpaedagogik) deva promover o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico dos estudantes.

- O movimento “Media Literacy” (Alfabetização Midiática) ganhou corpo através da UNESCO e recebeu apoio na maioria dos países membros dessa instituição.

- Nos EUA são desenvolvidos projetos como o “Centro Educacional de Vídeo” (Educational Video Center - EVC), que é uma organização de mídia sem fins lucrativos dedicada ao ensino de vídeo documentário como um meio para desenvolver a alfabetização artística, crítica e habilidades profissionais de jovens. Trata-se de uma entidade representativa dos movimentos jovens em prol de idealismo e compromisso com mudanças sociais democráticas.

- Em 2013 foi lançada a Aliança Global para Parcerias em Media e Informação (GAPMIL), organismo vinculado à UNESCO com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento da MIL em nível global e articular políticas e estratégias nesse campo.

3. EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS A PARTIR DE REALIDADES E PRÁTICAS DISTINTAS

A essas experiências educacionais vividas ao longo do século passado e outras que, neste século, foram incrementadas aos complexos desafios tecnológicos, também aderem designações, terminologias e diferentes metodologias. Observa-se, do mesmo modo, a factualidade dos conceitos que validam e consolidam experiências do passado e do presente, amadurecidos a partir de sociedades que buscam soluções menos dependentes e centralizadas, condições amparadas nos conceitos de McLuhan (1990), que havia previsto como uma realidade o fato de que os cidadãos do futuro seriam recompensados por sua diversidade e por sua originalidade. Essa previsão que hoje adquire uma veracidade factual além dos muros escolares, ainda patina na viabilidade prática, pois além das dificuldades técnicas e de gestão, principalmente, também há problemáticas como a arbitrariedade/imposição tecnológica e o autoritarismo de um sistema educacional ainda bastante conservador quando às mudanças e revoluções pedagógicas fundamentais.

As transformações das sociedades que nos antecederam e os incontáveis fragmentos históricos ajudaram a construir um knowhow ampliado e qualificado de

projetos e ações no ambiente da escola, formando importante arcabouço teórico-metodológico para a vivência e o aprendizado. No entanto, nossa primeira tarefa seria desaprender as velhas interdições que destroem a verdadeira originalidade e a viabilidade, segundo Mc Luhan (1990).

Revelam-se desta maneira ainda difusas as subjetividades que operam as mudanças midiáticas, em que as teorias tradicionais de comunicação emissor-receptor deixam de ter a relevância para dar lugar a outras condições que emanam da cibermedia. Uma das questões mais críticas está vinculada a projetos que superem o atual modelo de educação quanto à infra-estrutura, currículos, capacitação e criatividade. Trata-se de uma questão do ponto de vista pragmático: Se não é mais possível negar a existência desse contexto social e cultural, o desafio é o que fazer daqui em diante com esses sistemas de comunicação já popularizados entre o público mais jovem. Constata-se ainda que a auto-compreensão e a compreensão do mundo, seja através da escola ou das mídias, exige uma complexidade em processo contínuo de reciclagem, seja no cérebro dos indivíduos ou em suas interfaces e interações sociais, visto que cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana (Jenkins, 2008).

Esse processamento das realidades também chega a países latino-americanos onde os fundamentos da educomunicação se inter-relacionam com as propostas de Paulo Freire, que entre 1967 e 1977 problematizou as “novas alfabetizações” sob uma perspectiva crítica e reflexiva. Surgem junto a essas discussões a preocupação quanto às metodologias e formação de professores latino-americanos habilitados ao trabalho em comunicação e educação, notadamente a partir das atividades relatadas no 1º Seminário Latino-Americano de Educação para a TV, em 1985 no Chile. Nesse seminário foram relatadas experiências da Academia de Ciências Pedagógicas de Valparaíso, que formava ‘pedagogos da comunicação’; do Centro Bellarmino, em Santiago do Chile, que havia elaborado um currículo para a educação para a televisão; e do Colégio La Lisonette, de Santiago do Chile, que realizava atividades educacionais com crianças do pré-escolar ao segundo grau (Gomes, 1986).

No ano seguinte (1986), durante o II Seminário Latino-Americano de Educação para a TV, especialistas latino-americanos propuseram o deslocamento do pólo do emissor para o pólo do receptor. Em carta intitulada 'Documento de Curitiba', sintetizaram o fundamento teórico que norteava as ações de leitura crítica da mídia no continente. Foram identificados três objetivos da educação para a comunicação, ambos direcionados a atores do ensino formal e do ensino não-formal: a) formação de uma consciência crítica; b) desenvolvimento de uma atitude "ativa"; c) a liberação da criatividade grupal".

4. PROPOSTAS DA AMI VERSUS PROJETOS PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS DO PARANÁ

Principal organismo propulsor da Alfabetização Midiática e Informacional, a UNESCO fornece orientação metodológica para o processo de adaptação das políticas nacionais voltadas para a AMI, no sentido de possibilitar aos países interessados a capacidade de intervir nas decisões políticas e educacionais através da promoção de um ambiente favorável que objetive melhorar as competências dos seus cidadãos. Neste sentido, são propostas dez áreas-chave para um reposicionamento global em torno dos objetivos fundamentais da MIL:

- » Governança, cidadania e liberdade de expressão;
- » O acesso à informação e conhecimento para todos os cidadãos;
- » Desenvolvimento de mídia, bibliotecas, Internet e outros fornecedores de informação;
- » Educação, ensino e aprendizagem - incluindo o desenvolvimento profissional;
- » Mulheres, crianças e jovens, grupos marginalizados deficientes e de outros;
- » A diversidade linguística e cultural, bem como o diálogo intercultural e inter-religioso;
- » Mulheres, crianças e jovens, pessoas com deficiência e outros grupos sociais marginalizados;
- » Saúde e bem estar;
- » Negócio, indústria, emprego e desenvolvimento económico sustentável;
- » Agricultura, produção, proteção dos animais selvagens, silvicultura e conservação dos recursos naturais, bem como outras áreas (UNESCO, 2013)



Global Media and Information Literacy Assessment Framework” (2013) é uma publicação da UNESCO com orientações metodológicas para o processo de adaptação de políticas voltadas para a AMI.

A partir destas propostas teóricas da AMI, buscamos avaliar num nível básico o reconhecimento e a identificação desses conceitos no cotidiano das escolas públicas do Paraná. Selecionamos para isso 16 projetos político-pedagógicos de um total de 170 apresentados ao Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE, durante o ano de 2012. O PDE é uma iniciativa amparada em lei estadual que se propõe a qualificar professores em todas as áreas do currículo escolar, os quais desenvolvem projetos dentro de suas áreas de atuação. Neste estudo, optamos pela escolha dos projetos na área de Pedagogia, por entendermos que esta é uma das áreas estratégicas para onde convergem as discussões e complexidades dos estudos e práticas do campo educacional.



Apostila que reúne projetos do PDE da área de Pedagogia produzidos por professores de escolas públicas do Paraná em 2012.

Nosso estudo procurou identificar tipologias e conceitos adotados nesses projetos para designar atividades voltadas às áreas mais tradicionais do campo da comunicação e educação, ou seja, Educomunicação, Mídia-Educação, TIC e AMI. Neste sentido, organizamos duas tabelas, sendo a primeira para identificar os projetos de acordo com as suas definições conceituais e o número de propostas apresentadas; e a segunda, para identificar as áreas de atuação e também o título dos projetos apresentados.

Tabela 1 - Projetos PDE da área de Pedagogia em 2012 voltados à comunicação e educação

Títulos abordados	Quantidade de projetos
Educomunicação	2
Mídia-Educação	0
TIC	13
AMI	1
TOTAL DE PROJETOS	16

Tabela 2 - Áreas e títulos dos projetos de Pedagogia voltados à comunicação e educação em 2012

Áreas da atuação	Título do projeto
Vídeo	- Produzindo audiovisual para as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio.
Tecnologias de Informação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Inserções Tecnológicas na Educação. - Portal Dia-a-Dia Educação: Um Recurso Tecnológico para a Prática Docente. - Professores e alunos: uma aproximação digital possível no Ensino Médio. - O uso da Webquest: Uma Possibilidade Para Formação de Professores das Diferentes Disciplinas do Ensino Fundamental – Séries Finais. - A tecnologia e a promoção da educação em direitos humanos. - Contribuições do Software livre Jclíc no processo de ensino aprendizagem e o incentivo a leitura nas diversas disciplinas. - O uso das TIC como ferramenta pedagógica no cotidiano escolar: o que pensam os professores. - O uso das tecnologias de Informação como apoio e fator motivador da prática pedagógica. - Subsídios tecnológicos para dinamizar as ações cotidianas do pedagogo enfatizando as salas de recursos multifuncionais. - As tecnologias da informação e comunicação como práticas educativas: expectativa ou insegurança? - O emprego da Tecnologia Digital na práxis pedagógica e o papel do educador do século XXI.
Blog	<ul style="list-style-type: none"> - Ambientes virtuais na prática pedagógica: para além do uso instrumental. - Blog Educativo e a organização do ensino da matemática.
Cinema	- O filme como fonte de pesquisa e estudos para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.
Facebook	- Pesquisa na Internet: promovendo a reflexão.

A partir dos dados levantados junto ao universo dos projetos didático-pedagógicos do PDE em 2012, colocados sob o viés da pesquisa qualitativa, constatou-se de imediato diferentes problemáticas relevantes, sendo três delas assim especificadas:

- » Que no período avaliado, de uma totalidade de 170 projetos apresentados por professores-pedagogos que atuam em escolas públicas em todo o Paraná, menos de 10% demonstraram interesse em projetos que envolvessem a comunicação. Isto revela que mídia e comunicação interessam menos aos professores-pedagogos do que outras temáticas. Entre as áreas da comunicação escolhidas para estudo teórico e realização prática nas escolas estão vídeo, blog, cinema, Facebook e ferramentas das TIC.
- » Que os conceitos da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) não se encontram relacionados na fundamentação teórica dos projetos avaliados, entretanto, muitas propostas fundamentadas na área de Tecnologia de Informação e Comunicação convergem, mesmo indiretamente, aos propósitos do movimento MIL.
- » Que em seus projetos em comunicação e educação, provavelmente devido a diferentes fatores, entre eles as diretrizes normativas do Programa de Desenvolvimento Educacional e o desconhecimento dos conceitos da AMI, professores-pedagogos vinculam suas propostas, referências, fundamentos teóricos e posturas conceituais às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que entre as principais referências citadas nos projetos avaliados, poucas são vinculadas às de “Educomunicação”, “Mídia-educação” e “Alfabetização Midiática e Informacional”, fato que explica a ‘popularidade’ do termo “TIC” nos projetos pedagógicos estudados. Do ponto de vista conceitual, entretanto, estes termos coincidem em diferentes aspectos ligados às necessidades históricas quanto à ampliação das teorias e práticas para além da manipulação e uso de instrumentos e dispositivos midiáticos. Ocorre, porém, que nas escolas do Paraná as ações pedagógicas no campo da comunicação e educação estão pautadas pelas “Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais” (2010), que em seu conjunto constituem normativas que indicam caminhos conceituais pré-estabelecidos, os quais reforçam as metodologias utilizadas em toda rede escolar. Essas reflexões indicam, ainda, que os exemplos históricos, através de suas temporalidades, podem contribuir de maneira significativa para a educomunicação, ao trazerem para o presente experiências que, em suas complexidades e especificidades, vivenciaram singularidades políticas e culturais que ajudam na construção desse campo de conhecimento.

6. REFERÊNCIAS

Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais: SEED/PR, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/diretrizes_uso_tecnologia.pdf

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

Global Media and Information Literacy Assessment Framework: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/global-alliance-for-partnerships-on-media-and-information-literacy/>

GOMES, Pedro Gilberto. LCC Cadernos – Leitura Crítica da Comunicação. São Paulo: Edições Loyola/UCBC, 1986.

GONET, Jacques. Educação e Mídias. São Paulo: Loyola, 2004.

Gráficos 1 e 2. Caderno de Pedagogia – PDE, 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses2012/pedagogiacapa.pdf>

HEIDDEGER, Martin. O conceito do tempo. Tradução de Marco Aurélio Werle. Cadernos de Tradução, nº 2. São Paulo: Departamento de Filosofia – USP, 1997.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

MC LUHAN, Herbert Marshall. Mutations.Tours: Mame, 1990.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas afinal, o que é educomunicação?**. Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>

TEDESCO, Juan Carlos (Org.). Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? Tradução de Cláudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

•• O/A AUTOR/A ••

Edgard Cesar Melech é doutor em Comunicação e Linguagens (UTP). Mestre em Comunicação Social (UMESP). Graduação em Comunicação (PUC-PR). Professor da UNICENTRO-PR.



**PROJETOS EDUCOMUNICATIVOS DECORRENTES DE
AGENDAS MUNICIPAIS**

**Nas Ondas do Rádio – Uma década de
Educomunicação na Rede Municipal
de Ensino de São Paulo**



Carlos Alberto Mendes de Lima

1. INTRODUÇÃO

A Educação é um processo dinâmico que sofre mudanças ao longo dos anos. Isto se deve ao fato de que o acesso ao conhecimento, estimulado pelos meios de comunicação, novas mídias e tecnologias, têm trazido desafios para o professor compreender e interagir melhor com essa nova forma de aquisição do conhecimento.

É na interação com o conhecimento que se constroem novos conhecimentos. Esse processo soma os conteúdos curriculares oferecidos pela escola e o background trazido pelos alunos, fruto da sua exposição a outras fontes de conhecimentos, acessíveis para além dos muros da escola.

Freire (1996) já havia assinalado a importância da escola levar em consideração o saber do aluno. Se a escola não enxerga o conhecimento de mundo trazido pelo estudante, isola-se no seu próprio mundo, de forma que, muitas vezes, os conceitos desenvolvidos nas aulas ficam sem sentido no mundo real, no universo do discente. Assim, num primeiro momento, pode acontecer a incompreensão e, no segundo, talvez se estabelecer o conflito entre aluno e professor, promovido pelo falta de interação.

Interação e diálogo aproximam as pessoas, facilitando a compreensão entre elas. É um processo vital que contribui para diminuir as tensões num processo educativo (FREIRE, 1979). Na absorção de conteúdos curriculares apresentados nas aulas, a apropriação de conceitos novos não é tarefa fácil para aluno, muito menos a ansiedade pelo processo avaliativo que acontece ao final de um período escolar.

Algumas questões balizaram a implantação da Educomunicação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: como tornar a escola mais interativa com a participação do aluno no processo de construção de conhecimento?; como diminuir a violência na escola?

São duas questões complexas que neste trabalho não serão respondidas, mas provocadoras para sugerir o caminho que foi trilhado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Este texto mostra a trajetória do programa Nas Ondas do Rádio.

2. EDUCOM.RÁDIO

Em 2001, foi implantado o projeto Educom.Rádio nas escolas municipais de São Paulo. O projeto desenvolvido pelo NCE/USP integrou as ações do projeto Vida. Uma das propostas do projeto Vida para Rede foi desenvolver ações para promover o combate da violência por meio da Cultura de Paz.

O Rádio, como ferramenta de potencialização da expressão comunicativa e criativa do aluno, foi apresentado pelo projeto Educom.Rádio como estratégia pedagógica às escolas do Ensino Fundamental. Balizada pelo conceito de Educomunicação, o projeto Educom proporcionou à escola espaço para participação e empoderamento da voz do aluno.

O projeto previa equipar cada unidade escolar de ensino fundamental e médio da rede municipal com um estúdio de rádio de transmissão restrita. O objetivo era promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas solidárias e colaborativas, que permitissem à comunidade escolar dar respostas adequadas e construtivas aos problemas da convivência diária, além de propiciar a melhora na compreensão e no aprendizado das várias linguagens próprias da sociedade da informação.

O projeto Educom.Rádio ofereceu formação para 11 mil participantes entre professores, alunos e membros da comunidade, durante quatro anos, atendendo 450 escolas do Ensino Fundamental. O processo de formação ofereceu a oportunidade de trabalho colaborativo entre professor e aluno no desenvolvimento de produções radiofônicas ao final do curso. Este processo foi balizado pela dialogicidade, colaboração e as tomadas de decisões a partir da vontade do coletivo, criando um ambiente educ comunicativo. Esse ambiente, caracteriza-se por ser eminentemente aberto à participação. Garante, assim, “não apenas o diálogo entre as pessoas, o que significaria, enfim, a opção por bons modos de convivência, mas, sobretudo, o diálogo sobre as práticas educativas, incluindo a ação pedagógica regular, aqui denominada “pedagogia da comunicação”. (GOTTLIEB, 2010, p.111).

Ao longo de 4 anos, o projeto se mostrou eficiente no combate à violência na escola promovendo a diminuição dos índices de violência nas escolas em regiões de grande vulnerabilidade social. As ações de promoção da participação

do estudante, dialogando com seus pares e com a sua comunidade escolar pelas Ondas do Rádio, possibilitou trazer conhecimento a partir do aluno. A cultura, a relação do aluno com o conhecimento por meio de diversos suportes, as ideias e criatividade do jovem ganhou espaço na proposta pedagógica da escola.

O êxito da ação justificou a criação da lei Educom 13.941/04 de autoria do vereador Carlos Neder (SÃO PAULO, 2004). A lei tornava a Educomunicação como proposta de política pública de educação para cidade de São Paulo. O âmbito da lei, além da Educação, ampliava para os setores institucionais do município Saúde, Meio Ambiente, Esporte e Cultura.

3. PROJETO NAS ONDAS DO RÁDIO

Ao final da fase Educom, começou o programa Nas Ondas do Rádio em 2005. O projeto agora integra as ações da Divisão de Orientação Técnica Pedagógica (DOT) Ensino Fundamental e Médio.

A proposta para o projeto era possibilitar com a rádio escolar desenvolver as competências leitora e escritora, tal como a meta do Programa Ler e Escrever e proposta curricular da rede com a nova gestão.

A infraestrutura herdada pela nova gestão compunha-se de 255 kits “Educom”. O kit constituía-se como uma estação rádio com seguintes acessórios: mesa de som, microfones, toca disco CD player, reproduzidor e gravador de fita cassete, transmissor de FM, antena e caixas acústicas receptoras. O kit Educom era a única tecnologia vista como solução para o desenvolvimento do projeto.

Com a implementação do Programa São Paulo é uma escola, o projeto Nas Ondas do Rádio ganhou mais uma função pedagógica na Rede, a ampliação da jornada escolar. O projeto Rádio Escolar seria desenvolvido pelos alunos com o apoio de oficinairos contratados por OnG parceiras de SME.

A implementação da proposta de Educomunicação nas novas gestões encontrou grandes desafios para superar os problemas. O projeto Nas Ondas do Rádio era desenvolvido por apenas 58 escolas. Tendo em vista que todas elas haviam

participado da formação Educom, esse resultado demonstrava que a capacidade da proposta de se manter na rede necessitava de profundas transformações e apoio institucional.

O apoio institucional veio com a sanção da lei Educom pelo executivo. A lei foi o instrumento garantidor da política pública na educação paulistana. Foi criado o Comitê Gestor da Lei Educom com a presidência de SME. Entre as iniciativas da gestão do Comitê, estão o apoio à criação de Rádios Comunitárias na cidade. O secretário Dr. José Aristodemo Pinotti, da pasta da Educação, expressou seu desejo de transformar as rádios escolares em comunitárias.

Durante o Seminário Nas Ondas do Rádio, evento realizado por SME/SP que reuniu as 58 escolas que mantinham projetos de Rádio Escolar, o secretário da Educação Dr. José Aristodemo Pinotti, em entrevista às alunas do projeto Rádio Pedro Teixeira expressou seu interesse em dar continuidade ao projeto na perspectiva de transformar as rádios escolares em rádios comunitárias. Ele afirmou: “Devemos ter como utopia salutar a função da escola como transformadora da sociedade e o Educom.Rádio como instrumento desta utopia” (VIANA, 2005).

O primeiro ano do projeto Nas Ondas do Rádio foi encontrar o seu lugar nas diversas propostas que se encantaram com o projeto. Um encantamento que aproximou, mas não consolidou, parcerias consistentes.

No Programa Ler e Escrever, o projeto ficava limitado, no “São Paulo uma Escola”, a mediação de um oficinairo não garantia o ganho educacional, a interface e ampliação curricular do projeto; como Rádio Comunitária, as condições para efetivação eram muito complexas, demandavam parcerias com entidades que ainda estavam se organizando para pleitear suas autorizações para transmitir.

A força do Educom na Rede, com a formação de 4 anos, a aprovação da lei Educom não era suficiente para dar continuidade à nova fase de Educomunicação. Era preciso enxergar qual estratégia melhor se adaptava à proposta em uma nova concepção curricular implantada pela nova gestão.

4. NAS ONDAS DO RÁDIO COM AS TICS

Na descoberta de novos caminhos para Educomunicação na rede, deparamos com as TICs. Foi uma experiência de cobertura jornalística realizada pelos estudantes do projeto Rádio Pedro Teixeira no evento África Brasil, em 2005 que apresentou uma nova ferramenta tecnológica para produção radiofônica.

O software Audacity foi a porta de entrada para o desenvolvimento de conteúdos radiofônicos em formato digital. No evento, as entrevistas eram digitalizadas com esse programa e veiculadas numa WebRádio criada para o evento.

A proposta do uso do computador como recurso para produção radiofônica pelos estudantes abriu a possibilidade do desenvolvimento do projeto Rádio Escolar nos laboratórios de Informática Educativa das escolas municipais.

A disseminação da Educomunicação nas escolas pelos POI criou oportunidades para o desenvolvimento de novas propostas de projetos midiáticos. Os recursos nos laboratórios ajudaram no desenvolvimento de projetos de interfaces midiáticas.

O Imprensa Jovem, projeto que cria agência de notícias na escola, surge como proposta de interesses dos POIEs, tendo em vista a sua vocação para o uso das TICs e ambientes virtuais como os blogs. A partir do Imprensa Jovem, a escola passou a usar os meios de comunicação virtuais para disseminar informações produzidas pelos estudantes.

A popularização das Redes Sociais possibilitou oportunidades de participação de diversos coletivos de estudantes na produção e veiculação de informações. O projeto Imprensa Jovem “pegou carona” e passou a utilizar as redes sociais para compartilhar as produções jornalística oriundas das coberturas realizadas pelos estudantes.

O Rádio transmitido no pátio, durante o intervalo de aula, integra as ações do Imprensa Jovem e se transforma em veiculação de comunicação para além dos muros da escola. Isso foi possível com adoção do formato podcast para disseminação de conteúdos.

O radiojornalismo integrado aos blogs escolares tornou o trabalho desenvolvido pela Imprensa Jovem mais atrativo já que a voz do entrevistado e do entrevistador passaram a compor o texto escrito.

5. PROGRAMA NAS ONDAS DO RÁDIO – O RECONHECIMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCOMUNICAÇÃO NA REDE

Foram necessários 4 anos, ou quase um período de uma gestão, para que os projetos de Educomunicação ganhassem espaço no currículo da rede.

Após o período de redescoberta da Educomunicação, o foco pedagógico orientado para ampliação da jornada escolar, transformou o projeto em Programa. A criação da portaria 5792/0-9 sistematizou as ações pedagógicas desenvolvidas com as mídias, potencializando projetos.

Além do Rádio Escolar, o cinema, o vídeo, a fotografia, o jornal, o blog, as redes sociais, são reconhecidos e integrados à portaria. O professor passa a ser o responsável pelo projeto e sua atuação é valorizada na sua atuação docente.

Além disso, Lima (2014, p. 57) afirma que “a convergência midiática é apontada como um viés de alto interesse na participação dos alunos. Eles naturalmente transitam pelas mídias.”

Isto trouxe sustentabilidade aos projetos já que o professor passou a ter o seu trabalho valorizado e reconhecido como ação pedagógica alinhada ao currículo da rede.

6. FORMAÇÃO CONTINUADA – FORTALECIMENTO DOS PROJETOS AO RECONHECIMENTO DA EDUCOMUNICAÇÃO

A Educomunicação é um conceito emergente na Educação. Não é incomum os projetos causarem estranheza por parte dos educadores. Com base nas linguagens midiáticas, a Educomunicação não é uma formação de Media Training para educadores. Sua abordagem oferece mais que técnicas. A ação educacional é balizada pela pedagogia de projetos, promove a participação, o protagonismo, a expressão comunicativa

e criativa e o senso crítico em relação aos meios de comunicação, além de promover a colaboração e a autonomia dos alunos.

Através de diversas produções dos projetos educacionais, os estudantes percorrem de forma transdisciplinar os conhecimentos curriculares. Essa produção educacional é processual e só tem sentido se traz aspectos culturais que influenciam os estudantes.

A Educação provoca a construção de ecossistemas comunicativos potencializados pelo diálogo entre os atores para ampliar o coeficiente comunicativo. Os projetos de cunho educacional desenvolvem-se a partir dos potenciais de cada aluno, suas competências individuais são levadas em conta no desenvolvimento do trabalho coletivo.

Assim, leitura, escrita, oralidade, colaboração, uso de tecnologias digitais, pesquisa em diversos suportes são características que fazem parte dos conteúdos e atitudes desenvolvidas nas formações promovida pelo Programa Nas Ondas do Rádio.

Para ter protagonistas na escola é preciso formar educadores protagonistas. Este é o espírito da formação educacional na Rede. Os cursos, além dos aspectos vinculados à linguagem, também trazem fundamentos teóricos da Educação. A formação é o instrumento de prospecção da Educação na Rede.

Hoje são oferecidas 1.500 vagas em 15 cursos:

- » Implementando Rádio Escolar;
- » Gestão de Projetos Educacionais;
- » Produção de Blog;
- » Imprensa Jovem – Criando Agência de Notícias na Escola;
- » HQ e Fanzine na Escola;
- » Jornal Mural Literário;
- » Jornal Impresso na Escola;
- » Redes Sociais na Escola;
- » Cinema na Escola;
- » Cinema na Escola – Produção de Roteiros;
- » O Cinema como instrumento de formação cultural e cidadã;
- » Nas Ondas do Vídeo;

- » Nas Ondas da Fotografia;
- » Produção de Projetos Educomunicativos (EaD);
- » Imprensa Jovem On Line (EaD).

7. DEZ ANOS DE NOR

O Programa Nas Ondas do Rádio completa 10 anos com a implementação anual de 500 projetos nas unidades escolares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Municipal Bilíngue Surda e Centros de Educação e Cultura Indígena.

A proposta de Educomunicação que se iniciou na Rede como um projeto, transformou-se em Programa com diversos projetos e, atualmente, atua como Núcleo Nas Ondas do Rádio, setor responsável pela prospecção da Educomunicação na Rede.

Na reorganização administrativa de SME está prevista a institucionalização da proposta em um setor intitulado Núcleo de Educomunicação.

Foi um caminho de 10 anos para preparar o novo Educom para Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

8. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 10ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de JANEIRO: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Carlos A.M. **Aspectos da cultura digital nas práticas educacionais do Projeto JMS 2.0. 2014.** Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Educomunicação) - Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (SP). Lei Educom – Lei nº 13.941 de 28 de Dezembro de 2004. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=29122004L%20139410000%20%20%20%20>

[%20%20%20%20%20%20%20%20%20&secc=&depto=&descr_tipo=LEI>](#). Acesso em 30 mai. 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação de dezembro de 2009. Portaria 5792/09. Define normas complementares e procedimentos para a implementação do “Programa nas Ondas do Rádio”. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15122009P%20057922009SME>. Acesso em: 30 mai. 2015

VIANA, Claudemir. **Educom.rádio em debate**. São Paulo: USP/NCE, 2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/?wcp=/novidades/informe,7,309>>.

•• O/A AUTOR/A ••

Carlos Alberto Mendes de Lima é professor de Língua Inglesa, Radialista, especialista em Educomunicação atualmente coordena o Programa Nas Ondas do Rádio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Conselheiro Municipal de Ciência Tecnologia e Inovação de São Paulo e membro da ABPEducom- Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação. Foi Idealizador do projeto Imprensa Jovem em 2005.



Projeto AlemRede no Município de Porto Alegre



Jesualdo Freitas de Freitas

1. INTRODUÇÃO

O Projeto AlemRede ou Alunos em Rede - Mídias Escolares é parte integrante do programa “Inclusão Digital em Mídias Escolares” (IDME) da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Trata-se de um projeto que visa fortalecer e construir ações educativas na confluência entre a educação e a comunicação. O presente artigo destina-se a oferecer um rápido panorama de nossa contribuição, enquanto docente da rede, para esta prática que consideramos comensalmente educacional.

O programa IDME atua nas escolas públicas de Porto Alegre mediante três modalidades de ação. A primeira realiza-se junto aos professores que optaram por fazer uso de parte de seu horário de trabalho para elaborar e apresentar propostas de projetos. Tais docentes recebem, inicialmente, formação específica para a utilização dos recursos da internet. A modalidade procura aproveitar a fluência digital que os professores já possuem, advindas de suas relações com as comunidades e redes sociais.

A segunda corresponde às atividades dos professores nas Oficinas Pedagógicas², no contra-turno das aulas, atendendo turmas constituídas por estudantes de diferentes disciplinas, formando os denominados Grupos de Integralização; a terceira modalidade, igualmente no contra-turno, é constituída pelo reforço das atividades dos alunos advindos do processo de integralização.

Além destas modalidades o projeto promove assessoria educacional aos professores em suas atuações junto às turmas regulares, ou seja, no próprio turno e em sua sala de aula, socializando junto a estes os preceitos educacionais.

• • • • •
2 Oficinas Pedagógicas são estruturas formais que constam no regimento das escolas. São ações de educação mediatizadas por professores nomeados, portanto, pertencentes ao quadro de funcionários da escola. São renováveis a cada ano ou o projeto permanece por eleição interna envolvendo disputa com outros projetos. Há um limite de horas proporcional ao tamanho de cada escola. O objetivo geral é ampliar as relações dos alunos com possibilidades curriculares mais flexíveis para vivenciar com mais amplitude as relações com a sociedade e proporcionar transformações na escola. Experiência como esta e outras semelhantes pelo país deram origem a ações e Programas como o PME (Programa Mais Educação) e a inserção de transversalidade nos PCN num processo histórico denso envolvendo a construção da LDB da Educação.

A assessoria educacional para o trabalho regular em sala de aula ocorre com professores já envolvidos com seus alunos em processo do trabalho em alguma linguagem de mídia. Como eles é discutida, por exemplo, a possibilidade de criação de blogs para veicular a produção de sala de aula, notadamente no Ensino Fundamental. Já na Educação Infantil, a assessoria incide mais sobre as mídias audiovisuais, como a fotografia e áudio.

A partir de 2014, a assessoria educacional passou a atuar em conjunto com a assessoria de Robótica já presente nas atividades das Oficinas Pedagógicas, nas escolas.

2. BLOG

Enquanto docente da rede, cabe-nos coordenar o desenvolvimento do blog alemrede.blogspot.com. Uma das atividades deste blog é a divulgação do conteúdo das “coberturas educacionais” desenvolvidas pelos estudantes da rede municipal de ensino, como ocorreu durante a 17ª edição do Fórum Mundial de Software Livre, em 30 de junho de 2016.

Mantido sob a responsabilidade da SMED – POA, o veículo disponibiliza também aportes teóricos e ferramentas de apoio a professores e estudantes, conforme indicado na figura abaixo:

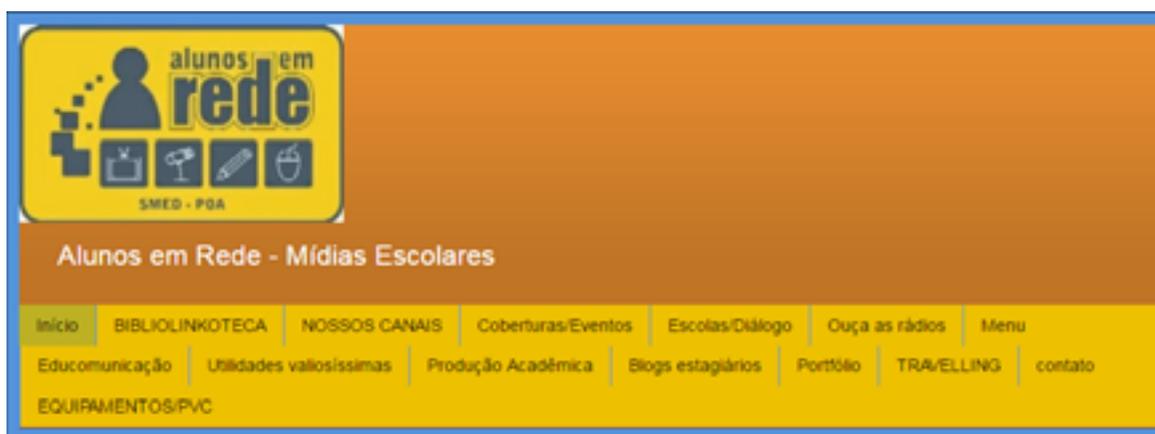


Figura do blog <http://alemrede.blogspot.com.br>

No hiperlink Início são publicadas notas sobre produtos e processos realizados nas escolas, relacionados às atividades educacionais (programas de rádio ou de vídeos e produções de jornais online), além de notícias diversas sobre a Educação no Brasil e no mundo, assim como sobre movimentos de juventude na área da comunicação e experiências que valorizam a educação da infância e juventude.

O hiperlink Educação traz textos online sobre as relações Comunicação & Educação, enquanto o hiperlink Bibliolinkoteca socializa vídeos de entrevistas e outras produções. Neste item também é oferecido acesso aos canais de encontros regionais e nacionais sobre educação.

Já o hiperlink Utilidades valiosíssimas apresenta sugestões de softwares para edição, além de acesso a materiais de áudio e de efeitos sonoros, bem como a trilhas autorizadas, e outros recursos gratuitos.

O hiperlink Equipamentos/PVC contém orientações sobre como estabilizar a imagem na captação. Para isso, apresenta-se a possibilidade de confecção de estabilizadores de imagem e tripé para câmeras e celulares feitos em cano PVC e materiais reciclados, utilizando apenas as partes de encaixes.

Nestes espaços, aos quais temos acesso, enquanto articulador do blog, postamos comentários, sugestões de encaminhamentos, vídeos, textos e fotografias como suporte de conteúdo teórico, sobre o campo de interseção de educação e comunicação bem como conversamos sobre o processo em cada escola à medida que o diálogo vai se construindo. Com estes recursos ampliamos as interações dos professores e alunos através da rede (Internet), visando futuramente migrar para um suporte de educação a distância.

3. PRODUÇÕES ESCRITAS SOBRE O PROJETO

No hiperlink denominado Produção acadêmica são indicados links para produções específicas sobre o projeto. O internauta acessa TCCs, dissertações e artigos de pesquisadores e textos que descrevem o projeto, tais como:

- » Artigo na revista Comunicação & Educação – NCE/USP. 2015. Práticas educacionais no projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares e cidadania comunicativa - Jiani Adriana Bonin, Franciele Zarpelon Corrêa
- » Motivação marcada pela Educomunicação. Postagem no blog alemrede.blogspot.com sobre a produção em algumas escolas em 2014.
- » PROJETO ALUNOS EM REDE – MÍDIAS ESCOLARES. Revista Ágora. Porto Alegre, Ano 3, jul/dez.2012.ISSN 2175-3792.2012
- » A CIDADANIA COMUNICATIVA NA ESCOLA: UM ESTUDO DO PROJETO ALUNOS EM REDE MÍDIAS ESCOLARES. 2011. Artigo, Jornalista Franciele Zarpelon Corrêa - Mestranda em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale dos Sinos - UNISSINOS e bolsista Santander; Joel Felipe Guindani - Doutorando em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsista CAPES, e; Valdir José Morigi - Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo - USP e Professor Associado do DCI/FABICO e do PPGCOM/UFRGS.
- » PERSPECTIVAS PARA PENSAR A EDUCOMUNICAÇÃO NO PROJETO “ALUNOS EM REDE - MÍDIAS ESCOLARES”. 2011. Artigo dos autores Jornalista Franciele Zarpelon Corrêa - Mestranda da Universidade do Vale dos Sinos - UNISSINOS.
- » Dissertação de Mestrado pela UFRGS do Professor Altemir de Oliveira, intitulada: O protagonismo juvenil em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2011.
- » EDUCOMUNICAÇÃO: POSSIBILIDADES NA ESCOLA ATRAVÉS DO PROJETO ALUNOS EM REDE – MÍDIAS E ESCOLARES.2011. Descrição do projeto e suas realizações. Por Jesualdo Freitas de Freitas, Assessoria da Inclusão Digital da SMED/POA-RS
- » O rádio na escola e as redes sociais. Publicado em Cadernos do Aplicação do Colégio de Aplicação da UFRGS, N2 (2011)
- » TCC: ESCOLA E COMUNICAÇÃO: ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA NO PROJETO ALUNOS EM REDE MÍDIAS ESCOLARES - TCC, Jornalista Lucianne Lourega - IPA. 2010.

4. ROBÓTICA E PRINCÍPIOS DA EDUCOMUNICAÇÃO

A robótica é uma outra ação do programa “Inclusão Digital em Mídias Escolares” (IDME), com grande apreço por parte dos estudantes. Por este motivo, a Secretaria Municipal de Educação aproximou as assessorias dos projetos AlemRede e Robótica Educacional, incentivando trabalhos escolares mediante software livre e hardware livre, levando os alunos à produção de protótipos sobre os quais passaram a elaborar vídeo-aulas. Dando início a esta ação, os estudantes criaram, por exemplo, o Robô Feirinha³, apresentado na 69ª Feira do Livro de Porto Alegre. (alemrede.blogspot.com.br/2015/03/alunos-criam-robo-para-captar-imagem.html).

Tal ação contribuiu de imediato para um desafio de robótica que consiste na realização pelos estudantes de aulas presenciais, no caso, explicando a aplicação de conhecimentos de Física e demonstrando pela construção de objetos para este fim. (<http://roboticaatx.blogspot.com.br/2015/03/em-etapa-do-fl-2014-alunos-ensinam.html>).

5. ACESSO AO CELULAR PELOS ESTUDANTES CONTRIBUINDO NA CONSTRUÇÃO DE REDE

Ao perceber que os estudantes acessavam a Internet via celular e em lugares com conexão wifi disponível, a assessoria encarou a possibilidade de fortalecer a rede de alunos, um dos propósitos essenciais do AlemRede. Nestas ações tem-se incentivado a criação de grupos no facebook e no wat zap cujos integrantes são estudantes que participam dos projetos de mídias escolares. Associada a esta prática passamos a contar com escolas solicitando formação para uso de celular em práticas pedagógicas com ou sem conexão com a rede mundial de computadores.



³ O Robô Feirinha foi construído utilizando Placa Arduíno e materiais reaproveitados, utilizando um módulo bluetooth que pareado com um equipamento com sistema Android (tablet ou celular) pode ser remotamente controlado. (<http://alemrede.blogspot.com.br/2015/03/alunos-criam-robo-para-captar-imagem.html>).

Como resultado dos trabalhos educacionais desenvolvidos a partir do projeto AlémRede, avançou-se na discussão sobre a criação, pelo aluno, de um início de currículo pessoal, com a descrição de suas produções, valorizando, sobretudo, as produções coletivas. Incentivou-se também a publicação de outros trabalhos escolares.

Com esta ação, o maior êxito encontra-se na percepção, pelo aluno, de sua trajetória de construção de conhecimento, podendo ele dispor de um registro de sua história de vida na escola municipal, mesmo não possuindo seu próprio computador.

Por outro lado, através da rede mundial de computadores, almeja-se que o estudante descubra a possibilidade de construir redes de conhecimento e de vivências a partir de sua própria escola, podendo, assim, sentir como sujeito ativo no convívio social, mesmo após o término de sua vida escolar.

6. COBERTURA DE EVENTOS DENTRO E FORA DA ESCOLA

A produção de pauta, em sala de aula, para eventos fora da escola, como ocorre, regularmente, com a Feira do Livro de Porto Alegre e com o Fórum Internacional de Software Livre (FISL), já lembrado por este artigo, registra o grau de importância das do projeto, reforçando a qualidade das experiências educacionais em curso. (<https://www.youtube.com/watch?v=MdCAvZ6On5Y>).

Há vários outros eventos que adentram as escolas durante o ano letivo, tais como: - as campanhas de vacinação; - a presença de escritores nas escolas; - as celebrações temáticas, como a do dia 20 de Novembro, sobre a questão da etnia, entre outros, oferecem interessantes oportunidades para as coberturas educacionais, envolvendo os estudantes tanto em análises críticas de conteúdos quanto em processos colaborativos de produção midiática.

Tais eventos convertem-se, na verdade, em cenários ricos e estimulantes para o trabalho com mídias escolares motivando os estudantes a uma intensa participação cidadã, como comprova o relato da Profa. Jossiane Boyen Bitencourt, da Escola Morro da Cruz, sobre as coberturas educacionais ocorridas com a participação de seus alunos: <<https://radiomorrodacruz.wordpress.com/2014/12/03/campeonato-de-futsal/>>.

Outro testemunho importante é dado pela Jornalista Franciele Zarpelon, em artigo publicado pela Revista Educação & Comunicação, da ECA/USP, onde analisa o trabalho da Escola Marcílio Goulart Loureiro, informando que os alunos haviam produzido mídia sobre os eventos da escola, explicitando como a noção de cidadania era tecida a partir de práticas educomunicativas, protagonizadas por estudantes do ensino fundamental. (<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/81227>). Outros exemplos podem ser encontrados no hiperlink Cobertura/eventos do blog do projeto (<http://alemrede.blogspot.com.br>).

7. CONSIDERAÇÕES

Nos últimos anos, o Projeto AlemRede vem ampliando o diálogo, utilizando grupos de trabalho em comunidades sociais como facebook, valendo-se da fluência de estudantes e professores com estes meios. Esta articulação tem facilitado o trabalho pela proximidade que a Internet favorece e contribuído para o fortalecimento de uma visão do coletivo por parte dos professores e dos estudantes envolvidos no processo. Tal fato reflete-se na qualificação não só da gestão da assessoria mas principalmente da gestão da comunicação nas escolas. Um resultado que distingue a prática da educomunicação de outras práticas de educação midiática centrada exclusivamente na relação da educação com a mídia.

O que está em jogo com o Projeto AlemRede é na verdade, o “ecossistema comunicativo” da escola como um todo, além da construção de um referencial para a vida do aluno, além da escola. É o que se pretende com a construção de um “currículo próprio” de produções, por parte de todos os alunos envolvidos, uma estratégia criada para que o estudante desenvolva maior consciência de si mesmo e das possibilidades de seu envolvimento em trabalhos coletivos. Um esforço de fortalecimento de auto-estima e de colaboratividade. O fortalecimento da noção de “indivíduo coletivo” <<https://radiomorrodacruz.wordpress.com/2015/05/15/blogs-alunos-projeto/>>.

8. REFERÊNCIAS

CITELLI, Adílson Odair e COSTA Maria Cristina Castilho.(organizadores). **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento.** - São Paulo : Paulinas, 2011. - (Coleção educomunicação).

COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.) . **Gestão da Comunicação - Projetos de Intervenção.** 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2009. 239 p.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **A Comunicação na Educação.** Tradutora: Maria Immaculata Vassalo de Lopes, Dafne Melo. São Paulo. CONTEXTO. 2014.

SOARES, Ismar Oliveira. **Educomunicação: o Conceito, o Profissional, a Aplicação.** São Paulo. Paulinas, 2011 - Coleção Educomunicação.

•• O/A AUTOR/A ••

Jesualdo Freitas de Freitas é professor de História com experiência maior no ensino fundamental, nas redes estadual e municipal, com passagem de alguns anos em ensino médio. Educomunicador, trabalhando inicialmente em 2004 da Rádio DJTALD+ da EMEF Chico Mendes; Coordena as rádios escolares nos eventos internacionais da SMED/POA desde 2006. Coordenador do Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares, para educomunicação nas escolas municipais de Porto Alegre. Pesquisador em Educomunicação é sócio da APBEducom desde 2012.



Educomunicação e Políticas Públicas: Um estudo comparativo entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro



Elisangela Rodrigues da Costa

1. INTRODUÇÃO: DO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO À ELABORAÇÃO DA PESQUISA

O pensador J3sus Mart3n-Barbero (1997) lembra-nos que uma das mais importantes constatações desta sociedade 3 o reconhecimento da comunica33o como mediadora de todos os aspectos da vida social dos povos. Sob influ3ncia dos Estudos Culturais, de Stuart Hall, discorre que vivemos numa sociedade que n3o tem centro, porque as identidades que eram centralizadoras do sujeito deixaram de s3-lo.

Hoje, a principal consequ3ncia da comunica33o ocupar uma fun33o estrat3gica no conv3vio societ3rio 3 a admiss3o de novos ajustes nos mais diversos espa3os sociais. Nesta proposta, a an3lise restringe-se ao ambiente educacional formal, tendo em vista a ado33o de pol3ticas p3blicas, por meio dos paradigmas da Educomunica33o¹ em S3o Paulo e da M3dia educa33o² no munic3pio do Rio de Janeiro.

Em sua obra *A M3dia e a Modernidade*, Thompson (2011) enfatiza a import3ncia de se pensar nos meios comunicacionais em rela33o aos contextos pr3ticos, nos quais os indiv3duos produzem as formas simb3licas. O autor sustenta que o desenvolvimento da m3dia transformou a constitui33o espacial e temporal da vida, criando novas maneiras de a33o e intera33o, n3o mais ligadas ao compartilhar de um lugar comum.

Retomando Mart3n-Barbero (2014a, p.121) em “A comunica33o na educa33o” vivemos numa 3poca da passagem de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade do conhecimento e aprendizagens cont3nuas³.

Neste racioc3nio entre as mudan3as elencadas que corroboraram para deslocar a institui33o escolar e provocar s3rias crises, sobretudo na Am3rica Latina, est3 o fato de que:

1 De acordo com a perspectiva do NCE-USP (N3cleo de Comunica33o e Educa33o da Universidade de S3o Paulo) .

2 Apesar de in3meras grafias, adota-se neste artigo o termo sem h3fen - de acordo com a proposta do munic3pio do Rio de Janeiro – Empresa Municipal de M3ltimesios Ltda, a MultiRio.

3 Grifos da autora.

A educação já não é concebível a partir de um modelo de comunicação escolar que se encontra ultrapassado tanto espacial como temporalmente por processos de formação correspondentes a uma era informacional, na qual a idade para aprender são todas, e o lugar para estudar pode ser qualquer um: uma fábrica, uma casa para idosos, uma empresa, um hospital, os grandes e pequenos meios e especialmente a internet (MARTÍN-BARBERO, 2014b, p.121).

Em outras palavras, o que se observa, nesta primeira década do século XXI, é o ingresso na escola, organizada sob o ideal iluminista, de um “novo aluno”, que olha, ouve, sente, sonha, percebe, fala de forma articulada, fragmentada e totalmente dependente das tecnologias.

Nesta (re)organização social o “modelo escolar”, aqui representado pela escola, e os meios comunicacionais vivem um embate permanente pela hegemonia na formação dos valores destes indivíduos. Alimenta, assim, uma espécie de “corrida” pela preferência na configuração dos sentidos sociais.

A pesquisadora Maria Aparecida Baccega (2011, p.33) reforça a ideia de disputa entre as chamadas agências de socialização - mídia versus escola e família:

Com o objetivo de revestir de significados os signos em circulação: ou seja, cada agência considera-se, ela própria, a única capaz e correta nesse processo de atribuição de sentidos. E há permanentemente a tentativa – impossível, ainda bem – de tornar o signo monossêmico, ou seja, de pretender que o sentido atribuído à palavra por uma das agências, por exemplo, é o único e será interpretado apenas daquele modo por todos.

Para Baccega (2011), o êxito no complexo campo comunicação/educação deriva da superação de dez desafios; sendo três essenciais: 1) o reconhecimento dos meios como outro lugar do saber, atuando com a instituição escolar e outras, com vistas a socializar; 2) o cuidado para não reduzir a intersecção das áreas a fragmentos na discussão sobre a utilização dos aparatos tecnológicos no âmbito educativo; 3) a consideração sobre como os sujeitos interpretam (em todos os âmbitos) as práticas midiáticas.

Baccega (2011, p.41) acredita que somente após ultrapassar os pontos conflituosos, a comunicação/educação estará apta a proporcionar aos alunos “uma produção que valorize aspectos da cultura em que se vive, que abra discussões sobre a dinâmica da sociedade, numa nova linguagem

audiovisual, num novo mundo”.

Resumidamente, este complexo cenário marcado pela centralidade da comunicação estabelece novos desafios à educação com vistas ao atendimento deste novo perfil de alunado. Reafirma assim, a urgência do uso das mídias no processo ensino-aprendizagem. A necessidade, neste aspecto, obriga o encaminhar e a adoção de políticas sustentadoras de práticas que atendam às necessidades das novas gerações de estudantes.

1.1 Os meandros do artigo: o encaminhar da tese

De maneira geral este artigo, assim como a proposta de minha tese doutoral, apresenta um roteiro com nuances históricas da educação midiática, na Europa e América- Latina. Busca intercalar diálogos entre as abordagens conceituais propostas, de um lado, pela educomunicação⁴, na perspectiva do NCE-USP (Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo) exemplificado pelo “Nas Ondas do Rádio” da prefeitura de São Paulo, e, de outro, pela mídiameducação (com base na Media Educacion europeia) utilizada na rede educacional da cidade do Rio de Janeiro e MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios Ltda.), órgão da Secretaria de Educação deste município. Como já citado, o propósito deste texto é apresentar a educação midiática sobre o olhar dos dois paradigmas citados e difundidos no Brasil não desconsiderando a abordagem que a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) dissemina sobre o que denomina de alfabetização midiática e informacional (AMI).

4 O conceito de Educomunicação é adotado na perspectiva do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP). O paradigma (SOARES, 2002, p.155) é definido como [...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais [...], ou seja, a ênfase está nos processos comunicativos. A Educomunicação se apresenta por meio de “áreas de intervenção”: 1) Gestão dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos; 2) Expressão comunicativa através das Artes; 3) Educação para a comunicação; 4) Mediação tecnológica nos espaços educativos; 5) Reflexão epistemológica; 6) Pedagogia da Comunicação e 7) Produção midiática para a educação.

Sendo assim, por meio de um resgate temporal necessário, são apresentadas as fundamentações e percursos dos dois conceitos citados, que apesar de possuírem semelhanças, são diferentes, por natureza histórica e metodológica, o que não impede um resultado final satisfatório e reconhecido no trato da educação midiática no ambiente educacional.

O pressuposto é que a AMI está, cada vez mais, adentrando o campo das políticas públicas. Prova disto, é que as duas ações nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, reconhecidas nesta esfera, colaboram para o aumento da inserção destas metodologias nos sistemas de educação formal, ainda que historicamente a educomunicação tenha originado da educação não-formal. Estas constatações corroboraram à explicação dos contextos envolvidos.

2. OS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: DA EUROPA À AMÉRICA-LATINA

Nos anos de 1980 é que o tema da educação para a comunicação ganhou relevância, em todo o mundo, sob a liderança da Unesco. Congressos foram realizados e seminários continentais promovidos com o objetivo de difundir referenciais e metodologias de análise.

No contexto de tradição europeia são válidas as contribuições de Célestin Freinet e da própria Unesco. Afinal, hoje, existe a abertura de um novo espaço propondo a alfabetização midiática a todos os cidadãos, de acordo com o Convênio assinado por representantes da Comunidade Europeia, na Bélgica, em dezembro de 2010 (Di Mele, 2011, p.117-121).

A partir de então, discussões sobre práticas de educação midiática, “sobre” e “com” a mídia estão, cada vez mais, recorrentes em todo o mundo. Inúmeros exemplos, no Brasil e, em toda a América-Latina, sem contar na Europa e até África, comprovam esta assertiva. Vale destacar o lançamento, em português, do manual Alfabetização midiática e informacional:

Currículo para formação de professores (WILSON, UFTM, 2013)⁵ e também do V Encontro Brasileiro de Educomunicação, em São Paulo, em 2013, que elegeu esse assunto como central.

O citado manual da AMI-Unesco propõe a difusão de metodologias de ação neste campo. Parte, assim, do pressuposto de que o fortalecimento deste tema entre os alunos requer que os próprios educadores sejam alfabetizados em mídia e informação.

A referida matriz curricular do documento está ancorada em três áreas temáticas centrais: 1) o conhecimento e a compreensão das mídias e do sistema mundial de informação; 2) avaliação dos textos e produtos culturais produzidos pela mídia e 3) uso autogestionado dos meios para a produção de mensagens de interesse para a comunidade.

Enfim, as bases das articulações da Unesco sobre a temática dialogam com a concepção europeia de Media Education, além das referências pertinentes sobre a Media Literacy, Estados Unidos.

2.1 As contribuições europeia e americana: Media Education e Media Literacy

O desenvolvimento da prática de mídiameducação intensificou-se nas primeiras décadas do século XX, em paralelo à formação da chamada indústria cultural, muito mais sob um olhar educativo, se confrontando com as mensagens midiáticas, do que como um movimento estruturado. Neste cenário as mídias eram interpretadas como uma espécie de “bicho papão” a serem combatidas pela educação, o que provocava reações negativas por parte dos professores.

A Igreja Católica, a partir do apoio do Papa Pio XI à produção cinematográfica, exigiu que cada escola ou paróquia católica disponibilizasse um salão exibidor de filmes (SOARES, 1988, p. 123).

5 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>>. Acesso em 20, mar.2015.

Neste sentido:

A ação propiciou a expansão da prática de cineclubismo como exercício de leitura crítica da mídia em todo o mundo. A contribuição da Igreja Católica associou-se, neste início, à vertente moral de abordagem da educação midiática. O cuidado com os possíveis malefícios das mensagens cinematográficas justificava, por exemplo, a prática da classificação moral dos espetáculos, sustentada na teoria dos efeitos, pela qual o sistema educativo atribuía grande poder manipulatório aos meios de informação na difusão de suas mensagens (SOARES, 2013, p.173).

Ainda nesta década, outras ações ocorreram na Inglaterra, em três momentos: no primeiro, a British Film Institute (BFI) iniciou o exercício de análise sistemática do cinema como conteúdo cultural de interesse para a educação, um dos primeiros e mais antigos programas na esfera das políticas públicas voltadas à educação para os meios.

A corrente teórica dos Estudos Culturais marcou o segundo momento deste movimento, na Grã Bretanha, com as contribuições de Raymond Williams.

Williams é um autor fundamental na construção dos percursos deste grupo. O teórico acredita que a questão cultural é a categoria-chave entre análise literária e investigação social. Em *The Long Revolution* (1961), discorre sobre a relação contemporânea e o impacto dos meios de comunicação, aproveitando para demonstrar seu pessimismo, tanto com relação aos meios, quanto no que se refere à própria cultura popular.

O terceiro e último movimento que se destacou, ainda na Inglaterra, é marcado pela ideia de renovação da media education, a partir das pesquisas de Len Masterman que defende:

um processo de educação continuada, visando não apenas uma inteligência crítica, mas sobretudo uma autonomia crítica –para fora da sala de aula, para o futuro, para a vida. Masterman enfatiza, em seus escritos, a educação política, levando em conta que, em uma democracia, a maioria das decisões são tomadas com base na presença dos meios e sua influência sobre os cidadãos e eleitores.

Para ele, a educação para os meios deve ser avaliada em termos da redistribuição política e social do poder. É importante lembrar que, no campo metodológico, o pesquisador inglês apoia-se no enfoque filosófico de Paulo Freire, valorizando o diálogo, a reflexão e a ação, entendidos de uma forma dialética (SOARES, 2013, p.174).

Quanto à media literacy nos EUA, Soares (2014, p.16) relata que houve várias oscilações marcadas sobretudo pelo período político. Grosso modo, nos momentos em que os republicanos encontravam-se no governo era visível o pouco apoio dado à questão ao contrário do que ocorria quando os democratas estavam na Casa Branca.

Prova disto, no final do primeiro mandato do democrata Bill Clinton, em 1995, a Media Literacy que, até então, estava presente em programas educativos de apenas 12 estados foi inserido nos parâmetros curriculares (academic standarts) de todos os estados federados do país (SOARES, 2014).

A construção histórica da Media Literacy pode ser dividida em três momentos ou fases relevantes: na primeira, a questão moralista e defensiva de protecionismo aos efeitos dos meios de comunicação prevaleceu, nos anos 1970, chamada de deficit model.

Neste período, Adilson Citelli (2014, p. 66) destaca que o problema residia em “manter a vigilância sobre os mediadores de imaginários, símbolos, representações, a fim de que não ajudassem a promover desvios destoantes pelo American way of life – ‘o modo de vida americano’”.

Nos anos 1980, o movimento de leitura crítica da mídia, sob a luz deste pensamento, perdeu importância, e na década de 1990, com a disseminação do vídeo e advento da internet, houve um novo fôlego para as análises dos meios de comunicação como prática educativa, aliada a reforma educacional americana.

O enfoque passou a ser a aquisição das habilidades (acquisition model) e o plano era fornecer uma plataforma de questões que possibilitassem aos estudantes elaboração de habilidades na área da comunicação e expressão. Identificou-se também uma terceira tendência Citizenship model, que surgiu quando os objetivos dos educadores e educandos passaram além da leitura crítica da mídia para o pensar das relações de comunicação entre os sujeitos sociais (SOARES, 2014).

A partir dos anos 2000, um grupo de arte-educadores da Costa Oeste americana, começou a trabalhar o conceito de multiculturalismo com adolescentes negros, brancos e latinos por intermédio da linguagem visual – o que aproxima à ideia de Educomunicação, na perspectiva do NCE-USP a ser tratado a seguir.

2.2 Da herança latino-americana à Educomunicação: uma história em construção

Anterior ao percurso histórico, é imprescindível abordar a questão do conceito em si, afinal, o neologismo “educomunicação” e “educunicação” cunhado há alguns anos por Mário Kaplún, no livro *Una pedagogia de la comunicación* (1998), dialoga com vários grupos e carrega múltiplos sentidos.

Na perspectiva do NCE/USP, o conceito é resultado de extensa pesquisa entre 1997-1999 envolvendo 176 coordenadores especialistas da área em 12 países do continente.

A partir da análise qualitativa desta investigação, o NCE concluiu que não havia mais lógica em compreender a relação entre comunicação e educação, a partir das atribuições, até então, feitas à elas, como o emprego didático das TICs ou como leitura crítica dos conteúdos midiáticos.

Dessa maneira, a educomunicação não pode ser vista como item programático a ser tratado no território restrito da didática ou como mera capacitação para ajudar na aplicação das tecnologias da informação ou comunicação ao ensino, mas como um campo de reflexão e intervenção social decorrente dos novos modos de organizar, distribuir e receber o conhecimento e a informação (CITELLI, 2014, p.70).

Dito de outra maneira, o que esta primeira década do século XXI trouxe à educomunicação foi o reconhecimento acadêmico, graças a pesquisa do NCE-USP que passou a compreender que as ações do movimento popular, no tocante à interface comunicação e educação, resultou de uma opção teórico-metodológica que se distanciava das perspectivas tecnicistas, conteudistas ou funcionalistas (SOARES, 2014).

Neste aspecto, o coordenador do NCE/USP, Ismar de Oliveira Soares define a educomunicação como um novo campo de intervenção social, identificando-o com:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais

ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem (SOARES, 2002, p. 5).

Soares esclarece que espaços educativos podem ser considerados os centros culturais, emissoras de televisão, rádios educativas, centros de produção de materiais, sem desconsiderar os espaços não formais. Ao tratar de ecossistema comunicativo, refere-se desde a organização do ambiente, incluindo a disponibilização de recursos, bem como a maneira de atuar dos sujeitos envolvidos e o conjunto de ações que definem um tipo de fato comunicacional.

Dando sequência, apresenta-se um breve resumo da história da educação para a comunicação, na América Latina, especialmente no Brasil, marcada por inúmeros projetos, desde a década de 1960, até os dias atuais. Compreende-se que a leitura destes acontecimentos e desdobramentos corroboram para o entendimento do processo histórico da educomunicação.

Historicamente, nas décadas de 1960-1970, em nosso continente, as discussões em torno de projetos educativos para a comunicação estavam atreladas à educação não formal, particularmente, aos movimentos populares que, em sua maioria, mostravam-se resistentes às políticas de comunicação implantadas por governos ditatoriais.

Entre os destaques desta fase, o Programa de Educação Alternativa para a Formação do Receptor a partir da Infância (Plan-DENI) que tinha como principal objetivo oportunizar aos alunos, principalmente, de denominação católica, de vários países da América Latina, uma formação crítica à recepção.

Em 1970, concomitantemente, de uma lado, intelectuais defendiam a difusão da “leitura crítica da televisão” como caminho para a consciência crítica; enquanto

que de outro, pensadores latino-americanos manifestavam fortes reações à influência dos meios comunicacionais, especialmente da TV.

Nesta década as ideias de participação, de diálogos social e planejamento participativo, marcaram o pensamento latino-americano, influenciadas pela concepção dialógica e libertária do educador brasileiro Paulo Freire, e de outras referências da área como: Juan Diaz Bordenave (Paraguai), Mário Kaplún (Uruguai), Daniel Pietro (Argentina), Eduardo Contreras (Equador).

No campo dos estudos, uma das instituições mais importantes foi o Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para a América Latina (Ciespal), com sede em Quito, Equador.

Nos anos de 1980-1990, a Unesco teve um papel de articulação com vistas a aproximação da comunicação e educação na esfera das políticas públicas. Em 1979, foi responsável por um encontro no México reunindo os ministros da Educação e Planejamento da América Latina e Caribe. Constatou-se, então, que os educadores para os meios gradativamente abandonaram as teorias da Escola de Frankfurt e as questões ideológicas do estado, com base na proposta de uma nova ordem mundial da informação e comunicação (NOMIC).

Neste continente, a década de 1990 foi marcada pela influência dos Estudos Culturais (EC) ingleses, os projetos envolvendo a educação para os meios eram direcionados ou na tendência da proposta dos americanos ou dos europeus.

Em outra linha de pensamento especialistas latinos reforçaram a abordagem de grupos que se preocupavam com os processos comunicativos em sobreposição aos meios. Resgatamos Raymond Williams que apresentou a cultura como um processo sócio-histórico que cria e assimila sentidos (WILLIAMS, 1992, p. 41-43).

A partir de então, um novo paradigma na interface comunicação e educação passava a ser assumido com direcionamento à cidadania, o coletivo, chegando à educomunicação:

O conceito de educomunicação adotado ao final da pesquisa da USP passou a traduzir a desejada autonomia de uma prática não exatamente à margem dos tradicionais campos de comunicação e da educação, mas justamente em sua interface, às vezes com eles se confrontando e, em outras, com eles colaborando (SOARES, 2014, p.185).

Enfim, após a descrição e fundamentação histórica e teórica sob o enfoque dos conceitos da educomunicação e da mídiameducação, exemplificaremos as duas políticas públicas existentes no Brasil que trabalham com os dois paradigmas: uma adotada na cidade de São Paulo e outra no Rio de Janeiro.

3. EDUCAÇÃO MUDIÁTICA COMO POLÍTICA PÚBLICA: AS REDES MUNICIPAIS DE SÃO PAULO E RIO DE JANEIRO

O município de São Paulo, dada a representatividade de sua rede municipal de educação, em torno de um milhão de alunos nos segmentos da Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio, tornou-se referência nacional e, ousamos dizer, latino-americana na promoção de políticas públicas contemplando a perspectiva do paradigma da educomunicação⁷.

O governo do atual prefeito Fernando Haddad⁸ (PT) teve início em 2013 e quem assumiu a pasta da Educação e propôs a reformulação curricular com o Programa “Mais Educação São Paulo” foi o sociólogo e professor César Callegari (PT)⁹, que retoma o conceito de Cidade Educadora, com a ideia de ampliar as oportunidades e a exposição da sociedade à educação, desde as crianças até os familiares. Em janeiro de 2015, Callegari é substituído pelo também professor e escritor Gabriel Chalita¹⁰ (PMDB). O Programa Mais Educação São Paulo, mesmo sem fazer referência à teoria da educomunicação abre um excelente espaço para sua prática.

Embora anterior às discussões sobre a política pública em educomunicação, não poderíamos deixar de mencionar a história que cerca as gestões da Secretaria



7 A Educomunicação se apresenta por meio de “áreas de intervenção”: 1) Gestão dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos; 2) Expressão comunicativa através das Artes; 3) Educação para a comunicação; 4) Mediação tecnológica nos espaços educativos; 5) Reflexão epistemológica; 6) Pedagogia da Comunicação e 7) Produção midiática para a educação.

8 Fernando Haddad foi Ministro da Educação (MEC) de 2005 a 2012 nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

9 César Callegari foi Secretário de Educação Básica do MEC quando Fernando Haddad era Ministro da Educação. Depois, assumiu a pasta da Educação municipal de São Paulo.

10 Gabriel Chalita foi deputado federal de 2010 a 2014 e foi convidado pelo prefeito Fernando Haddad para assumir a Educação no lugar de César Callegari.

Municipal de Educação de São Paulo sem evocar o educador Paulo Freire, que ocupou a pasta da Educação, de 1989 a 1991, na gestão da prefeita Luiza Erundina (PT). A influência freireana para a educomunicação marca a noção de um sujeito autônomo, protagonista (autor), cidadão crítico, e preocupado com o diálogo em comunidade, a construção coletiva.

O histórico das intervenções governamentais com a educomunicação é iniciado na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004), denominado de “governo da reconstrução”. É neste contexto que, há 15 anos, tinha início o projeto chamado de “Educomunicação pelas ondas do rádio – construindo a paz pela comunicação - Educom.rádio”, apresentado pelo NCE-USP (Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo), sob a coordenação do professor Ismar de Oliveira Soares, atendendo convite da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com Patrícia Horta Alves (2007)¹¹, o projeto Educom.rádio foi alocado, inicialmente, como programa especial, vinculado ao gabinete da Secretaria de Educação, através do núcleo gestor do Projeto Vida, coordenado pelas professoras Dirce Gomes e Sônia Almeida, cuja função era a de aplicar a Lei Municipal 13.096/2000, sobre o programa de prevenção à violência nas escolas.

11 O professor Ismar contou com uma equipe de colaboradores para pensar e desenvolver o Educom.rádio. Na equipe de criação destacaram-se Patrícia Horta, Grácia Lopes e Márcia Coutinho. Já na implementação a equipe chegou a agregar mais de 650 colaboradores, entre palestrantes, articuladores de polos e mediadores (capacitadores). A equipe de formação, coordenada, inicialmente, por Grácia Lopes e, depois, por Claudemir Viana, a equipe da secretaria, o grupo de produção de suportes e o grupo de memória audiovisual deram o suporte que as coordenações de atendimento aos polos, em cada NAE, necessitavam. O braço direito do professor Ismar em todo o decorrer do Projeto Educom.rádio entre 2001 e 2004, foi, sem quaisquer dúvidas, Patrícia Horta, sua orientanda de doutorado. Horta teve a seu cargo toda a gestão do projeto.

O Educom.rádio¹² entrou para a agenda de formação continuada no referido governo durante suas sete fases (semestrais), sendo a primeira iniciada no 2.º semestre de 2001 e a última no 2.º semestre de 2004, atendendo, a cada semestre, um número diferenciado (26 na primeira fase e 68 na última) de escolas. Participaram os 13 Núcleos de Ação Educativa (NAE). As escolas inscreviam equipes de 25 pessoas (formando 5.915 professores, 4450 alunos e 910 membros da comunidade). Os grupos se reuniam aos sábados, das 8h às 17h, ao longo de 12 encontros, de oito horas, realizados em uma das escolas participantes – chamadas de “escolas-pólo”, locais onde ocorriam todas as ações. Além de materiais de apoio, houve também a elaboração e divulgação do boletim “O Educomunicador”.

Em dezembro de 2004, o que começou como projeto torna-se a Lei n.º 13.941¹³, de autoria do, então, vereador Carlos Neder (PT), que institui o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio, no município de São Paulo.

A educomunicação consolidava-se, deste modo, como política pública no município de São Paulo. Entre os objetivos da Lei Educom, encontramos: 1) o incentivo à formação continuada em atividades de educomunicação dos dirigentes e coordenadores das escolas, subprefeituras, estudantes e demais membros da comunidade escolar, também extensivo aos servidores públicos municipais; 2) a incorporação, na prática pedagógica, da relação da comunicação com os eixos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); 3) O desenvolvimento de ações educacionais intersetoriais, atendendo as áreas de Meio Ambiente, Saúde, Cultura, além da Educação; 4) o combate à violência e a promoção da paz por meio de recursos tecnológicos que facilitem a expressão e a comunicação.

12 As escolas incluídas no projeto recebiam o kit educom um kit de equipamentos de rádio escolar composto por: uma mesa de som, toca-disco CD player, tape deck, transmissor de rádio, caixas acústicas receptoras, antena de transmissão, microfones com fio e sem fio e gravadores de reportagem. Estes kits funcionavam como uma estação de rádio, porém com raio de transmissão restrita a 100 metros, com recepção do sinal realizada apenas pelas caixas receptoras.

13 A Lei Educom, de 2004, encontra-se disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=29122004L%20139410000>. Acesso em: 07 out. 2015.

Em 2006, o secretário de Educação do município, José Aristodemo Pinotti, nomeou o professor Carlos Alberto Mendes de Lima¹⁴(ex-aluno do Educom. rádio) para que articulasse e desse assistência ao projeto na rede. Para que, não se caracterizasse, contudo, que o partido no poder estava apoiando uma iniciativa nascida na administração anterior, o trabalho nas escolas passou a ser designado simplesmente como: NOR – Nas ondas do rádio, eliminando o termo Educomunicação ou Educom. É importante lembrar que, nesse período de pós-presença do NCE, as escolas que não haviam recebido equipamentos deixaram de receber atenção por parte do poder público. O fato não impediu, contudo, que dessem continuidade às ações educacionais, com esforços próprios. Com dificuldade de acesso e novos equipamentos, o coordenador buscou outras vias para assegurar o prosseguimento do projeto.

Em entrevista à pesquisadora, Carlos Lima, após uma extensa jornada de verificação dos equipamentos, informa que optou por uma aliança com o departamento de tecnologia da informação e comunicação da SME, aproximando-se dos Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE´s). Esta parceria ofereceu a possibilidade de manter e criar novas rádios escolares, por meio dos laboratórios de informática das escolas com o uso de softwares livres. Em 2009, observou que havia necessidade de apoio financeiro para que o projeto ganhasse força, especialmente para contratação de formadores. De acordo com Lima (2015): “com apoio do Secretário da pasta, Alexandre Schneider, foi criada a Portaria de 2009 para dar sustentação à ideia; na verdade, esta ação de política pública foi fundamental para a gestão deste projeto”.

Observamos, em São Paulo, que se a “cultura de paz” motivou a implantação de práticas educacionais na rede educacional, a formação continuada de professores, alunos e gestores, foi um grande passo à institucionalização da futura política pública. A seguir, veremos que a rede educacional do Rio de Janeiro



14 Em 2003, o professor Carlos Lima começa a lecionar na rede municipal de Educação de São Paulo, na EMEF Pedro Teixeira, Jardim Santana, quando entra em contato, pela primeira vez, com o Kit Educom existente na escola. Pelas habilidades com projetos de rádio, os gestores o inscreveram no curso de Educom do NCE-USP para que pudesse integrar-se ao programa educacional da Secretaria de Educação.

recebeu influências europeias, entretanto, anterior a este processo, a partir das chamadas “salas de leitura” implantadas nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP´s) por Darcy Ribeiro, que as entendiam como espaço de cultura, iniciou os trabalhos com outros linguagens na rede carioca.

4. RIO DE JANEIRO: DO INEDITISMO DO CURRÍCULO A UMA EMPRESA PÚBLICA MUNICIPAL DE MÍDIA EDUCAÇÃO

Hoje, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro atende 1.463¹⁵ escolas, das quais 1.003 de Ensino Fundamental e 460 de Educação Infantil (divididas em 247 creches públicas e 213 Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDIs), totalizando mais de 40 mil professores e 654 mil alunos, sem contar as creches conveniadas. A rede possui o maior número de escolas do país.

A gestão administrativa da cidade, no período de desenvolvimento da presente pesquisa esteve a cargo do prefeito Eduardo Paes (PMDB) sendo Rita Helena Diniz Bomeny a secretária de educação da rede, posto que assumiu em 2014, quando era subsecretária, com a saída da responsável pela pasta, Cláudia Costin¹⁶.

Entre os anos de 1990 e 1992 começaram as discussões sobre o currículo para a rede que vão culminar na proposta chamada de multieducação, que tinha como um dos seus princípios educativos a questão das linguagens e novas tecnologias. Neste período são criadas as chamadas salas de leitura pólo com a ideia de irradiar ações com as diversas linguagens - rádio, televisão, HQs, impressos, comandadas por uma equipe composta por cinco profissionais. Em 1993, essa necessidade de renovação e ação para a disseminação das novas tecnologias e linguagens conduz à fundação da MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios).

Hoje, a Gerência de mídia-educação trabalha em sintonia com a MultiRio. Possui uma equipe central na SME e conta com um representante em cada uma

15 Dados disponibilizados no site da SME, disponíveis em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em 26.dez.2015.

16 Cláudia Costin havia sido secretária da Cultura do governo do Estado de São Paulo e, desde 2009, ocupava a pasta da Educação no município do Rio de Janeiro. Em 2014, pediu exoneração para ocupar a posição de diretora global de educação do Banco Mundial (Bird), órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), em Washington, nos Estados Unidos.

das 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Estes professores, sediados nestas CREs, são os interlocutores entre a Gerência de mídia-educação e os demais docentes da rede e são responsáveis pela organização das chamadas escolas pólos (30) de sua região, divulgando as diretrizes, materiais, projetos, ofertando formações continuadas da SME etc.

Em relação a proposta ao Núcleo Curricular Básico Multieducação o documento adquire maior relevância com a divulgação e oferta de cursos de formação continuada docente para uso do documento e inserção de práticas pedagógicas pela MultiRio. Fundada em 1993, pela Lei nº.2.029, foi idealizada pela ex-secretária municipal do Rio de Janeiro, Regina de Assis e por Walter Clark, na época presidente da TV Educativa (TVE), que também atuou na criação das Empresas Globo de Televisão.

A professora Regina de Assis¹⁷ revela que era coordenadora pedagógica do programa “Salto para o Futuro”, da TV Escola, quando foi chamada por César Maia em 1992:

Quando fui convidada, em 1992, para ser secretária municipal de educação do Rio, eu era professora da PUC-RJ, UERJ e coordenava o programa. Era uma época em que não existia computadores portáteis e não se tinha muito claro se eu iria criar um departamento dentro da Secretaria, uma empresa municipal, se seria uma produtora independente. Quem muito nos ajudou a pensar a MultiRio, e faço questão de honrar sua memória, foi Walter Clark, o então presidente da TVE e um dos responsáveis pela fundação das Organizações Globo de Televisão.

Assis comenta, ainda, que, antes de começar a funcionar, alguns gestores da MultiRio fizeram intercâmbios e tiveram cursos rápidos com grupos de profissionais ligados à emissora britânica BBC (rede de serviço público), de Londres, época em que tiveram contato e orientações sobre a metodologia de trabalho com David Buckingham, referência em mídia-educação (media education), o que justifica as fortes raízes conceituais e de estímulo a práticas pedagógicas desta concepção.

Atualmente, a empresa está situada em um prédio, que divide com outra secretaria municipal, com vários andares, dos quais ocupa três, e um heliporto, em Humaitá, Botafogo, no Rio de Janeiro. Em nossa visita à MultiRio, fomos



¹⁷ Em entrevista para a tese, na livraria “Argumentos”, Rio de Janeiro, setembro de 2015.

recebidos e acompanhados por Marinete D`Angelo (diretora de mídia-educação), e logo ao adentrar o espaço da empresa, observamos a aparência de uma rede de televisão educativa devido aos quatro estúdios de gravação e às formas de divisão setoriais.

Visitamos vários setores, desde animação, arquivo, produção de documentários, webrádio e webTV, à produção das “micro-séries” educativas, acerca de conteúdos relacionados a diversas disciplinas do currículo. A empresa já revelou atores profissionais para grandes emissoras cariocas, como a Rede Globo de Televisão. Há, ainda, espaços para reuniões de pauta, organização de eventos e formação continuada de docentes e discentes, além da produção de produtos impressos.

Ao ser questionada sobre o conceito de midiaeducação, a professora Cleide Ramos passa a palavra a Marinete D`Angelo¹⁸ (diretora de mídia e educação da MultiRio), que reafirma a midiaeducação como uma abordagem metodológica com base na media education inglesa. Lembra, entretanto, da proximidade com a educomunicação, que tem sua história fincada na América Latina, e aponta a necessidade da convivência e respeito entre os dois paradigmas.

Em síntese, com vistas a exemplificar pontos em comum e específicos de cada política em Educação Midiática, nos municípios de São Paulo e Rio de Janeiro, elaboramos um quadro descritivo a ser apresentado a seguir.



¹⁸ Em entrevista para a tese, na sede da MultiRio, Humaitá, no Rio de Janeiro, em setembro de 2014.

<p>Elementos comuns Surgimento</p> <p>Os programas de educação frente à comunicação surgiram, a partir de 1930, para analisar o cinema, junto ao público infantojuvenil. A partir de 1970, os programas de análise da televisão ganharam espaço junto aos grupos populares e religiosos. Foi na década seguinte que a expressão “Media Education” ganhou legitimidade, com apoio da UNESCO. Nos Estados Unidos optou-se pela expressão “Media Literacy”. Brasil, na década de 1980, ganha destaque o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação, da UCBC, de inspiração latino-americana e a proposta de Media Educação, inspirada na experiência francesa, liderada pela socióloga Maria Luiza Belloni.</p>	<p>Elementos específicos da Educomunicação - SP</p> <p>Em São Paulo, a Educomunicação - sistematizada pelo NCE/USP - aproxima-se da rede municipal de educação de São Paulo, em 2001, para colaborar na redução da violência nos espaços escolares, fortalecendo o protagonismo dos jovens e dos professores, a partir da comunicação dialógica e colaborativa. A partir de 2009, um programa de formação educacional de professores passa a vigorar. Em 2015 é criado o Núcleo de Educomunicação da SmE.</p>	<p>Elementos específicos da Mídiaeducação - RJ</p> <p>A Prefeitura do Rio de Janeiro instituiu, nos inícios dos anos de 1990, uma empresa pública – a Multirio – destinada à produção de materiais midiáticos sobre os conteúdos das disciplinas escolares, com vistas à uma TV educativa. Inicia também a discussão com os docentes da rede sobre um “Núcleo Curricular Básico Multieducação”. Em 1996, institui o “Multieducação” após consulta com a rede. Ainda que não mencione nominalmente a mídiaeducação e suas práticas, o projeto favorece o crescimento da preocupação dos educadores com a produção midiática.</p>
<p>Desenvolvimento e Legislação</p> <p>Os programas de educação para a comunicação adotaram basicamente três vertentes Segundo Soares (1999). Uma primeira, de caráter moral, centrada na análise dos conteúdos midiáticos (denúncia - a juízo dos educadores – o que ofende os bons costumes, especialmente no que diz respeito ao sexo e à violência); Uma segunda, de caráter cultural, assume a mídia como objeto de estudo (os meios são analisados através das ciências humanas (sociologia, psicologia, semiótica e educação); desde 1980, esta vertente tem o apoio da UNESCO. E, finalmente, uma terceira, de caráter político-dialético (análise da comunicação, objetivando melhorar as relações entre os sujeitos sociais, e buscando a democratização dos processos de produção, a partir do reconhecimento do direito universal à comunicação). Tal vertente teve início na América Latina, na década de 1960, desemboçando no conceito da educomunicação (em 1999).</p>	<p>Tradição latino-americana:</p> <p>Na América Latina, a “educação para a comunicação” desenvolveu-se junto ao movimento popular, no espaço da sociedade civil, no contexto do pensamento político emancipatório. Ganhou corpo a partir da década de 1960, com Paulo Freire, Luiz Ramiro Beltrán, Juan Diaz Bordenave, Mário Kaplún, Ismar Soares e Jorge Huergo, entre outros.</p>	<p>Tradição europeia:</p> <p>A partir da década de 1980, tendo como base a sistematização coordenada pela UNESCO, especialistas da área da educação passam a implementar, no Brasil, programas de formação de crianças e jovens para a convivência com o mundo midiático.</p> <p>Autores como David Buckingham (Inglaterra) e Pier Cesare Rivoltella (Itália) passam a inspirar especialistas brasileiros na implementação de programas de media/educação.</p>

5. CONCLUSÃO

As constatações até o momento desta pesquisa permitiram olhar com maior afinco as diferenças que permeiam essas políticas. Contudo, o pouco espaço deste artigo permite-nos citar apenas três pontos de comparação entre as duas redes: a) as tradições envolvidas; b) a forma de implantação das políticas públicas; e c) a apropriação dos conceitos de educomunicação e mídiameducação.

As tradições, como efeito comparativo, permitem afirmar que as práticas pedagógicas em educação midiática estão ancoradas em gêneses diferentes, de um lado a rede educacional de São Paulo com a orientação latino-americana, historicamente, influenciada pelo ideal freireano sobretudo por ações do próprio educador, enquanto atuava na pasta da Educação, neste município, em 1989. Destacamos sua preocupação com o trabalho coletivo, formação continuada docente e, também, de sua visão quanto ao entendimento de um currículo interdisciplinar.

Em relação à implantação da educomunicação, a questão é que, em 2001, a partir do Programa de Extensão da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, por meio do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), assessorando a rede, é que o paradigma é inserido no município, visto pelos, então, gestores como uma metodologia apropriada para a maior necessidade daquele momento: o trabalho com a cultura de paz, combate à violência, por meio de um meio comunicacional popular, no caso, o rádio, visto pela gestão como capaz de atingir a comunidade escolar e entorno, sem um custo alto.

Sendo assim, inicialmente, a educomunicação foi implantada na rede educacional paulista por um extenso programa de formação continuada docente, discente, de gestores e funcionários. Quanto ao conceito, é apropriado discursivamente, ainda que nem todas as práticas pedagógicas com o uso da mídia sejam, necessariamente, educacionais. É possível mensurar que, em sua maioria, preservam elementos que dialogam fortemente com este paradigma, caso, por exemplo, do currículo inserido, em 2013, "Mais Educação São Paulo", sobretudo no chamado Ciclo Autoral do Ensino Fundamental (7º à 9º anos).

Por outro lado, na rede de Educação do Rio de Janeiro houve influência

da Media Education europeia, entretanto é necessário registrar que foi após a disseminação na rede estadual das chamadas “salas de leitura”, na década de 1980, instituídas no governo, pelo, então, secretário estadual da pasta, Darcy Ribeiro, nos CIEP´s, é que a mídiáeducação começou a ganhar maior espaço neste município.

O antropólogo entendia estas salas como espaços de cultura permitindo a abertura para práticas pedagógicas, além da literatura, com outras linguagens e tecnologia, modelo que chegou à rede municipal de educação. Essas ações motivaram a elaboração de um currículo que valorizasse a tecnologia o Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM), em 1993. Este documento “justificou” a criação pelo Poder Executivo, Lei 2.029, de 18 de outubro de 1993, da Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio) que serviria de elaboradora de conteúdos com as diferentes linguagens midiáticas, fazendo forte uso da linguagem audiovisual e cinematográfica, influenciada, ainda que não citada nos registros pesquisados e pelos entrevistados, pela entidade filantrópica católica de Cinema e Educação (Cineduc) sediada neste município.

Contudo, é com a MultiRio que a tradição europeia da Media Education ganha maior força, apesar da ênfase ser na tecnologia e televisão educativa, haja vista a liderança de Walter Clark e de profissionais da TV Brasil, em sua implantação, orientados pela tradição estrangeira. Hoje o conceito em si e suas práticas pedagógicas passam por revisões e estudos mais aprofundados naquela rede.

Prova disto é a aproximação da Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), por meio do grupo do GRUPEM (Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia) do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a coordenação da professora Dra Rosália Duarte, com a Secretaria Municipal de Educação (SME), consolidada por meio, desde o início de 2015, de pesquisa em andamento, financiada pelo Instituto Desiderata, em parceria com a Gerência de Mídia-Educação da SME.

A pesquisa “Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar” tem como objetivo realizar levantamento, categorização e análise de projetos de mídia e educação e de práticas midiáticas em execução nas escolas da rede pública de ensino.

Enfim, a partir da apresentação dos três pontos comparativos, este artigo, por meio de um cotejo da pesquisa doutoral, apontou as diferentes tradições, nuances históricas e a inserção da prática pedagógica como ação de governo com a mídia na sala de aula nestas redes. Nossa maior preocupação, além do histórico e fundamentação teórica-metodológica de cada tradição, é ampliar e promover debates sobre a importância da implantação da Educação Midiática como uma política pública – culminando nesta que é uma das maiores semelhanças entre as duas redes.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, P.H. **Educom. rádio: uma política pública em Educomunicação**. Tese. ECA/USP. São Paulo, 2007.

BACCEGA, M. A. A comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A; COSTA, M.C. **Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BUCKINGHAM, D. **La media education nell'era della tecnologia digitale**. Relazione per il Congresso del MED La sapienza di comunicare: Roma, 2006.

CITELLI, A. O; BERGER, C; BACCEGA, M.A; LOPES, M.I.V; FRANÇA, V.V. **Dicionário de Comunicação: escolas, teorias e autores**. São Paulo: Contexto, 2014.

DI MELE, L. L'Europa verso la media literacy. **Media education, studi, ricerche, buone pratiche**. Roma, 2011.

FANTIN, M. Mídia-Educação: aspectos históricos e teóricos-metodológicos. **Revista Olhar de professor**. Ponta Grossa, 14(1): 27-40, 2011.

KAPLÚN, M. **Una pedagogia de la comunicación**. Madrid: Editorial de la Torre, 1998.

JACQUINOT, G. **Dall'educazione ai media alle 'mediaculture': ci vogliono sempre degli inventori**. Congresso del MED La sapienza do comunicare, Roma, 2006.

MARANHÃO, C.A.C. **Quitongo, mídia e cidadania: a política de 'mídia e educação' da prefeitura do Rio de Janeiro em uma perspectiva discursiva e comunitária**. Dissertação. FE/USP, São Paulo, 2007.

MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas**, Bogotá, n.5, p.10-22, 1997.

_____. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MESSIAS, C. **Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo**. Dissertação, ECA/USP, São Paulo, 2012.

SOARES, I.O. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**, nº. 7. Brasília, 1998.

_____. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. G. & MARQUES DE MELO, J (Orgs). **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil 2012-2013**. Memória, Brasília, IPEA, vol. 4, pg. 169-202, 2013.

_____. Introdução à Edição Brasileira. **Educomunicação: para além do 2.0**. In: Roberto Aparici. São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Revista Comunicação e Educação**. Ano XIX. Número 2. Jul-Dez 2014.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2011.

VELLOSO, L. **Luz, Câmera, [Multieduc] Ação! Práticas docentes, políticas curriculares e as TIC's na rede municipal do Rio de Janeiro**. Dissertação. UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILSON, Carol. et all. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores**. Brasília, UNESCO, UFTM, 2013.

•• O/A AUTOR/A ••

Elisangela Rodrigues da Costa é jornalista, pedagoga, especialista em Sociologia e Política, Mestre e doutoranda em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), sob a orientação de Ismar Soares de Oliveira. Sócia-fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), uma das autoras do livro “Educomunicação: A imagem do professor na Mídia” (Editora Paulinas). Responsável pelo Departamento de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Barueri-SP.

PARTE IV

EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO MUDIÁTI-
CA EM PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS
E MÍDIA-EDUCATIVAS



PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS

**Práticas educomunicativas na
(trans)formação do jovem receptor**



Daniela Possato Majori

1. INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a relevância de abordar a mídia na educação, implica, primeiramente, em reconhecer o papel que essa exerce atualmente na sociedade. Os meios de comunicação figuraram como um importante agente mediador da transformação cultural ocorrida na virada para o século XX, com o início da Era da Informação. O avanço tecnológico transformou a circulação e a difusão das informações, reconfigurando a comunicação em todo o mundo. Desde então, os meios de comunicação passaram a constituir uma nova agência de socialização, além das tradicionais família e escola (BACCEGA, 2011).

Esta se tornou a principal causa de um embate entre a escola e os meios de comunicação de massa (MCM), que passam a disputar pela supremacia e legitimidade na formulação de valores e dos sentidos sociais (BACCEGA, 2011). Para Baccega, este é um desafio a ser superado, já que a instância educadora deve hoje enxergar os meios de comunicação como também sendo educadores, e pelos quais também passa a construção da cidadania.

É desse lugar, o qual procura colocar em sintonia mídia e escola, aceitando que a escola já não é mais o único lugar do saber, que devemos relacionar-nos com os meios. E é esse o lugar em que temos de esclarecer que modalidade de programação da mídia queremos para pavimentar as mudanças sociais no sentido da construção da efetiva cidadania.(BACCEGA, 2011:32)

Nota-se que a escola – em sua maioria - não se adapta às reorganizações do mundo da linguagem e da escrita e – mais recentemente – insere as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) na rotina escolar de uma forma reducionista e utilitarista. De acordo com Jesús Martín-Barbero e German Rey (2001), a escola ofusca a função estratégica que deve desempenhar frente às novas configurações instituídas pela comunicação.

Ao reduzir a comunicação educativa à sua dimensão instrumental, isto é, ao uso das mídias, o que se deixa de fora é justamente aquilo que é estratégico pensar: a inserção da educação nos processos complexos de comunicação da sociedade atual, no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado produzido pelas mídias. (MARTÍN-BARBERO e REY, 2001:59)

É neste cenário que nasce a educomunicação. Segundo Baccega (2011), este campo se forma no embate entre as áreas da educação e da comunicação, de forma a encontrar caminhos que driblem as divergências e proponha e justifique o diálogo entre ambas e a promoção de intervenções sociais. Entre estas, a educação para os meios, que visa inserir os meios de comunicação nos projetos pedagógicos de formação de sujeitos críticos e autônomos perante a mídia.

Este artigo toma como ponto de partida os Estudos de Recepção e o novo olhar que eles estabelecem ao receptor e visa problematizar essa atividade de educação para os meios na construção não apenas de estudantes e receptores, mas na (trans) formação de sujeitos do processo comunicacional, capazes de reelaborar, a partir do seu repertório e da cultura, os conteúdos aos quais têm acesso pela mídia. Para isso promoveu um estudo de caso do projeto educomunicativo Agência Jovem de Notícias (AJN), da organização não governamental (ONG) Viração Educomunicação, que promove, entre outras atividades pelo país, formações em comunicação para jovens da capital paulista e proximidades.

2. A CULTURA NOS ESTUDOS DE RECEPÇÃO

Por volta da década de 70, o trabalho do jamaicano da Universidade de Birmingham, Stuart Hall, deu início à corrente teórica dos Estudos de Recepção que considerou nas pesquisas em comunicação a análise da cultura como um processo de dominação e resistência frente à mídia, mas nunca de total submissão. A recepção como pesquisa possibilitou, portanto, a quebra do paradigma “emissor todo-poderoso versus receptor passivo, ou, por outro lado, emissor neutro versus receptor/consumidor todo-poderoso” (FÍGARO PAULINO, 2000:91). “Pensar a comunicação a partir da recepção possibilita, no campo comunicação/ educação, tentar desconstruir tal discurso, buscando compreender o processo de comunicação como interação social” (Ibdem:92).

Nesse momento, a comunicação passa a ser vista por alguns autores pela complexidade de um ecossistema comunicativo. A visão do receptor, na forma retratada até agora, começa a ser transformada. A relação eu-tu da comunicação passa a ser reconhecida mais pelo termo coenunciador (aquele que participa da construção dos enunciados), como no caso do pensador Citelli. Para ele, a concepção

de ecossistema comunicativo engloba as experiências culturais, as técnicas e TICs (incluindo os meios de comunicação) e o papel educativo deslocalizado de produção de conhecimento e informação (CITELLI, 2006).

O eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade das matrizes culturais. (MARTÍN-BARBERO, 1997:258)

Nesse contexto, é adotado o conceito que afirma que comunicação e cultura são inseparáveis e que imergir nessa relação é o caminho para a expansão da cidadania - ideia que será muito defendida também dentro dos paradigmas da educomunicação.

Educação para os meios - Na América Latina, os programas de educação para os meios nasceram de forma independente dos estudos de recepção, apesar de, ao longo da década de 1980, terem se constituído também como uma linha de trabalho com os receptores a partir de diversos segmentos de pertencimento, como família, escola, bairro, entre outros. Antes, herdeiros das teorias críticas dos anos 1970, esses estudos figuravam mais como linhas de denúncia do que pedagógicas (LOPES, 2011). Nesse momento, ainda predominavam os pensamentos de que os meios de comunicação eram maléficos à sociedade e que os estudos destes deveriam tornar a população imune aos conteúdos carregados de ideologias transmitidos pelas mídias. Por essa razão, os programas de educação resumiam-se a analisar as mensagens e seus significados.

3. A EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS NA EDUCOMUNICAÇÃO

Para os pioneiros da construção dos paradigmas e da prática da educomunicação, Paulo Freire e Mario Kaplún, o novo campo associa três espaços: sociocultural, da comunicação e da educação, de forma a estabelecer relações entre elas, e não traçar disputas. Soares (2011) aponta que isso leva a uma nova abordagem dos meios a partir de um projeto pedagógico mais amplo. "Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação.

mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação” (SOARES, 2011: 23).

O cidadão precisa contar com a educação para ampliar seu repertório e permitir que possa ser mais exigente em relação aos meios de comunicação. Segundo Roseli Fígaro, a escola pode recuperar seu papel de importância por meio da difusão de conhecimento sobre as mídias e de uma formação mais humanística (FÍGARO PAULINO, 2000). Para ela, por mais hegemônicos que sejam atualmente determinados grupos de comunicação, a atuação destes, seu poder sobre a informação e o interesse público e seus conteúdos precisam ser criticados.

Para fazer a crítica, é necessário desvendar, desconstruir, mostrar como essas linguagens são construídas, dar a conhecer, tornar a informação conhecimento. A experiência: essa é a maior qualificação que se pode ter para estar antenado ou apto à leitura dos diferentes discursos que são construídos, as distintas formas e maneiras, de se editar a realidade. (FÍGARO PAULINO, 2000)

Além disso, é papel da atividade de educação para os meios uma abordagem mais substancial. A compreensão da comunicação e dos meios deve partir do ponto dos direitos de toda a sociedade garantidos na Constituição nacional. Dessa forma, os cidadãos poderão questionar seus direitos, seus papéis na comunicação e, principalmente, a naturalização da presença midiática (principalmente dos MCM) na sociedade.

Esse poder tem que ser questionado via democratização da posse dos meios de comunicação, via participação das comunidades na elaboração das políticas e das legislações que regulam a concessão e a posse dos meios de comunicação. Isso se faz não só discutindo sobre o direito das comunidades ao espaço de radio difusão, mas sobretudo, questionando qual é o compromisso legal das empresas com a sociedade civil ao utilizarem um serviço público. (FÍGARO PAULINO, 2000)

4. A AGÊNCIA JOVEM DE NOTÍCIAS E A FORMAÇÃO CRÍTICA

Nascida em 2004, a AJN reúne adolescentes e jovens para a realização de coberturas colaborativas de eventos em todo o país, mobilizados pela entidade e por instituições

parceiras. Desde 2010, conta com um site¹ que abriga e divulga todas as produções e conteúdos produzidos e com a realização semestral de formações educacionais em comunicação e temas humanísticos para turmas de jovens entre 15 e 17 anos que se reúnem semanalmente na capital paulista.

Ao analisar o projeto educacional e as formações promovidas para a turma do segundo semestre de 2012 como objeto de um estudo de caso, foram destacadas alguns pontos importantes de impacto na formação dos jovens participantes, sendo eles: incentivo ao protagonismo, ampliação de repertório e alfabetização midiática. Estes, essenciais na construção de uma visão crítica da mídia e na formação cidadã.

Protagonismo – O projeto possui três frentes de atuação: mobilização/participação, formação e produção. Portanto, integra a proposta que os participantes vivenciem todas essas etapas e que protagonize a ação. Segundo a diretora-executiva da Viração, Lilian Romão, “a agência incentiva que o jovem produza. [...] Esse é sempre o princípio. Quando você tira o jovem do lugar daquele que recebe, você cria um processo de análise crítica. [...] Por que é importante que eu faça isso?” (ROMÃO, 2013). A diretora reforça ainda que é trabalho da entidade incitar os jovens a criarem suas próprias bandeiras. Isso pode ser comprovado por meio da fala de um dos participantes².

Aprendemos a discutir assuntos da sociedade, a ter um olhar mais crítico sobre as coisas, a procurar mais eventos sociais e culturais que tenham a ver com a gente, com o jovem e com o jovem protagonista. (CAIO, 2013).

Repertório – A inclusão de temas diferentes daqueles que estão sendo veiculado nos MCM, ou, até mesmo, com uma abordagem diferenciada, na realidade desses jovens é um segundo ponto essencial da atividade, uma vez que extrapola as hipóteses do agenda-setting. Além disso, os temas - de interesse dos jovens como meio ambiente, saúde e sexualidade, cultura e juventude, entre outros – são abordados incluindo o caráter e as implicações políticas de cada questão. Essa pode ser considerada uma forma diferenciada de abordagem do assunto política, confirmando as teses que afirmam que os jovens se manifestam

2 agenciajovem.org

2 Foi utilizado um nome fictício para não comprometer o entrevistado.

atualmente, inclusive sobre temas políticos, de formas como por intervenções culturais, artísticas e comunicativas, ou outras de caráter voluntário ou associativo (FERREIRA e MAGALHÃESA, 2010).

Alfabetização midiática – Esse processo foi analisado com base no que afirma o teórico Toda Y Terrero ao definir um processo multidimensional pelo qual passa o sujeito para se tornar crítico. As formações inseriram na prática alguns pontos como: como ler palavras, imagens e sons com seus códigos; como descobrir e interpretar os significados ocultos; como compreender o processo de produção de mensagens e signos; como identificar a quem se dirige a mensagem e o que pretende; história dos meios massivos; estrutura dos sistemas dos meios, objetivos e interesses políticos, ideológicos, econômicos e pessoais de proprietários, produtores, atores, publicistas, etc; diferença entre ficção e realidade. Em contribuição a esse cenário de formação de um sujeito crítico, José Martinez de Toda y Terrero (2011) defende que a identidade cultural e ética do sujeito é diretamente proporcional à sua capacidade crítica. Portanto, distinguir preconceitos, ausência de fatos e as limitações de cada fonte são atribuições ao interpretar produtos jornalísticos e foram analisadas em diferentes falas dos participantes.

5. CONCLUSÃO

Segundo afirma Martín-Barbero, “a educação é moderna à medida que é capaz de desenvolver sujeitos autônomos” (MARTÍN-BARBERO, 2011:134). Essa característica pôde ser vista na proposta educomunicativa de formação da AJN, que incentivou a construção autônoma de uma identidade cultural e ética, resultando assim na formação de uma visão mais crítica. “A educação para os meios é um foro, em que os participantes confrontam as provocações morais dos meios, e no qual se clarificam, se purificam e afirmam seus próprios valores” (TODA Y TERRERO, 2011:152). É por essa perspectiva que concluímos que o ensino não formal, prestado por organizações como a Viração, tem um papel importante transformador na realidade contemporânea, principalmente da juventude.

6. REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica, in CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação – Construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARBERO, Jesús Martín. **Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

BARBERO, Jesús Martín e REY, German. **Os exercícios do ver**. São Paulo, Senac, 2001.

CAIO (nome fictício). Entrevista concedida especialmente para a pesquisa. Realizada em 14 de abril de 2013.

CITELLI, Adílson. A linguagem entre a comunicação e a educação. **Revista Comunicação & Educação**, ano XI, n. 1, p. 7-11, jan./abr. 2006. Disponível em: < <http://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37557/40271>>.

FERREIRA, Giovandro Marcus e MAGALHÃES, Daniella Rocha. Juventude e Comunicação: pluralidade e diversidade social, in BARBOSA, Marialva e MORAIS, Osvaldo J. **Comunicação Cultura e Juventude**, São Paulo:Intercom, 2010.

FÍGARO PAULINO, Roseli. Estudos de Recepção para a crítica da comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, n.17, p. 37-42, jan./abr.2000.

LOPES, Maria Immacolata V. Pesquisas de recepção e Educação para os Meios, in CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação – Construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

ROMÃO, Lilian. **Entrevista concedida especialmente para a pesquisa.** Realizada em 12 de março de 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: Um campo de mediações, in CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação – Construindo uma nova área do conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011.

TODA Y TERRERO, José Martinez de. Avaliação de metodologias na educação para os meios. in CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação – Construindo uma nova área do conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011.

•• O/A AUTOR/A ••

Daniela Possato Majori é pós-graduada em Educomunicação: Comunicação, Mídias e Educação pela ECA/USP, e-mail: danielamajori@gmail.com



Educomunicação e discursos: a fala do adulto noticiada pelo jovem



Bruno de Oliveira Ferreira

1. INTRODUÇÃO

As diversas instâncias sociais com as quais o indivíduo tem contato desde o nascimento auxiliam em sua constituição enquanto sujeito. Para Martín-Barbero, a interação com as situações cotidianas mediadas, com outros sujeitos sociais, instituições, meios de comunicação (entre elas) e seus valores é o que torna o sujeito quem ele é, com suas concepções de mundo, sua personalidade, seus desejos, sua forma de viver e transformar a realidade que o cerca.

É nesse contexto que se torna imprescindível ao educador problematizar os discursos produzidos e veiculados pelas mídias, pois, apesar de atualmente haver uma multiplicidade de meios de interação, observa-se em geral, o reforço de ideias hegemônicas em vez de sua problematização, inclusive naqueles meios e veículos que se apresentam como alternativas à massificação da comunicação.

São iniciativas contra-hegemônicas que, atualmente, buscam problematizar os discursos conservadores, propondo processos educativos que possibilitam a vivência e o aprendizado de valores sociais que reverterem a dominante lógica do capital. Nesse sentido, no âmbito da Educomunicação, identificam-se projetos de organizações sociais e que criam mecanismos para viabilizar a expressão de crianças, adolescentes e jovens a partir do estímulo à produção midiática.

O presente artigo apresenta as principais considerações acerca de uma pesquisa realizada junto à ONG Viração Educomunicação para compreender o processo educativo de uma metodologia desenvolvida pela organização, que a define como cobertura educacional, uma prática de produção noticiosa realizada com jovens na perspectiva da Educomunicação.

2. COBERTURA EDUCACIONAL

Nesta atividade, orientada por educadores, jovens atuam como entrevistadores, repórteres e produtores de conteúdo midiático em congressos, conferências e seminários que tratam de direitos humanos, educação, comunicação, entre outras temáticas, noticiando os discursos e acontecimentos com os quais têm contato.

Em geral, as coberturas da Viração acontecem nos seguintes suportes: áudio, vídeo, texto, fotografia e jornal mural, cada qual elaborado por subgrupos de jovens orientados pelos educadores. De modo semelhante, ocorreu em 2013, a cobertura da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil, em Brasília, da qual participaram 21 adolescentes, cada um oriundo de um estado diferente do país. No total, foram produzidas 12 notícias sobre a etapa global² da conferência.

Todos os conteúdos produzidos em coberturas realizadas pela Viração são publicados no site Agência Jovem de Notícias e, em alguns casos, replicados nos sites institucionais ou noticiosos dos órgãos, empresas ou organizações que contratam ou convidam a Viração para a realização das coberturas. Em algumas ocasiões, as coberturas educativas da Viração são prestações de serviço da organização à entidade realizadora do evento coberto. Para esta pesquisa, escolhemos como objeto de estudo a cobertura educativa da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil, realizada em caráter de prestação de serviço. Os jovens envolvidos nesta atividade, pela primeira vez, tiveram contato com esse tipo de metodologia ao participarem do evento³.

3. PROBLEMA DE PESQUISA

A Viração Educomunicação define cobertura educativa da seguinte maneira:

As crianças e os adolescentes são protagonistas da cobertura. Apresentarão ao mundo suas opiniões sobre os temas abordados nas conferências e numa perspectiva não comercial da informação, comumente tratada pelos veículos da grande imprensa cuja natureza é empresarial. Aprenderão a fazer o planejamento de uma cobertura, a levantar dados para suas produções (texto, ilustração, áudio, vídeo, fotografia) a debater suas opiniões,



2 Este estudo limita a sua análise à cobertura educativa da etapa global da conferência, ocorrida entre 8 e 10 de outubro de 2013. No entanto, o mesmo grupo de adolescentes realizou a cobertura da etapa nacional, dois meses antes, também em Brasília.

3 Os jovens que participaram da cobertura educativa da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil tiveram, pela primeira vez, contato com uma atividade de Educomunicação, diferentemente de outros jovens que participam de atividades de formação continuada com educadores da Viração ou que integram sua rede de colaboradores jovens, presente em 20 estados brasileiros e no Distrito Federal, que esporadicamente também participam de coberturas educativas.

a perceber a importância dos momentos de escuta, a se comunicar com as pessoas, principalmente as que não estarão nos eventos, pensando em como mobilizá-las. (VIRAÇÃO, 2013)

Dessa forma, o questionamento que orientou a pesquisa inicialmente teve relação com a condição de prestação de serviço da organização a uma entidade contratante e a (suposta) liberdade de expressão dos jovens neste contexto, uma vez que a prestação de um serviço de cobertura poderia confundir-se com a realização de um trabalho de comunicação institucional, em que o pensamento do contratante deve se sobressair, sem a abertura de espaço ao contraditório, como, aliás, pôde-se observar em alguns conteúdos produzidos nesse contexto. Assim, pergunta-se: nessa relação contratual, seria possível e permitido ao jovem elaborar um discurso crítico, problematizador e independente por meio de linguagens midiáticas, uma vez que a cobertura educamunicativa – na ocasião da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil – foi uma prestação de serviço da Viração?

4. HIPÓTESES

Para problematizar a questão, elencamos algumas hipóteses:

- » A cobertura educamunicativa é uma instância da comunicação institucional do evento e, como tal, reforça o discurso oficial;
- » Os conteúdos produzidos nas coberturas de eventos institucionais reproduzem os discursos oficiais e, no contexto das notícias produzidas, não são reelaborados, questionados ou problematizados;
- » Os jovens não imprimem uma identidade efetivamente jovem ao assumirem o papel de comunicadores em um evento predominantemente adulto e, dessa forma, a mobilização de outros jovens para a temática do evento coberto fica comprometida;
- » Os educamunicadores atuam mais no sentido de orientar a produção midiática, com vistas aos conteúdos a serem produzidos, do que no auxílio à interpretação e compreensão da fala do adulto, para que o jovem construa um discurso próprio por meio de linguagens midiáticas.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A técnica utilizada nesta pesquisa foi o Estudo de Caso, tendo a Análise do Discurso como ferramenta para a interpretação de dados, tanto do grupo de entrevistados quanto dos conteúdos produzidos pelos adolescentes. No contexto da pesquisa, foram entrevistados: (1) gestores da Viração Educomunicação, (2) três adolescentes que participaram da cobertura da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil e (3) quatro adolescentes de São Paulo, que não têm ligação com a Viração, com os quais realizamos uma pesquisa de recepção de um conteúdo em vídeo produzido durante a cobertura do evento pelos jovens.

A partir das entrevistas com esses grupos, foi possível estabelecer relações entre o que a organização pretende ao promover uma cobertura educamunicativa – tanto no que se refere à aprendizagem e atuação dos adolescentes que atuam como comunicadores nesse contexto, quanto dos conteúdos produzidos, veiculados e entregues aos realizadores –, e como esta proposta é vivenciada na prática pelos adolescentes durante o evento, bem como seus conteúdos produzidos são recebidos pela audiência pretendida.

Com a análise dos conteúdos produzidos em texto, áudio e vídeo, bem como das declarações dadas no contexto das entrevistas, foi possível identificar contradições entre o que se pretende em teoria e o que ocorre na prática, conforme exposto no item a seguir.

6. PRINCIPAIS CONSIDERAÇÕES

Os adolescentes e jovens que participam das coberturas educamunicativas orientadas pela Viração Educomunicação recebem uma formação de poucas horas⁴ em produção de mídias. Antes da produção propriamente dita, os adolescentes, mediados pelos educamunicadores, se conhecem uns com os outros por meio de uma dinâmica de interação e estabelecem um acordo de convivência. Em seguida, o grupo se divide em subgrupos, de acordo com o interesse e/ou afinidade com cada suporte midiático, sob a mediação/edição de um ou dois educamunicadores.



4 O tempo de preparação para a cobertura varia de acordo com a disponibilidade e dinâmica de cada evento.

É geralmente a partir dessa organização que os profissionais dialogam sobre as especificidades da linguagem midiática do grupo e simulam uma situação em que devem produzir notícias fictícias em caráter de treino. Na sequência, os adolescentes compartilham suas produções e o grupo avalia o que foi produzido por cada um de seus componentes. Depois, os adolescentes são estimulados a proporem pautas, que surgem, na maior parte das vezes – e para facilitar a cobertura dos jovens –, a partir da leitura coletiva da programação do evento. A partir dessa organização, cada dupla ou trio de jovens fica responsável por cobrir uma parte do que é previsto na programação e, após o acompanhamento das atividades, retornam à sala da equipe de cobertura para redigirem seus textos e receberem auxílio dos profissionais de Educomunicação.

Os conteúdos produzidos a partir desse procedimento foram analisados e, nesse contexto, observamos que a cobertura educamunicativa da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil foi, em certa medida, uma instância de sua comunicação institucional. Os gestores da Viração afirmaram que a parceria entre a organização e sua contratante se evidenciou para o público, especialmente às pessoas presentes no evento. O boletim impresso produzido nesse contexto demonstra essa parceria ao apresentar, em seu rodapé, os logotipos do governo federal, Organização Internacional do Trabalho (OIT) – organizadores do evento – e da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil, dispostos ao lado dos logotipos do site Agência Jovem de Notícias e da Viração Educomunicação.

Ao analisarmos os conteúdos do boletim, observamos outro aspecto de oficialidade: textos no formato de dito relatado, uma definição de Charaudeau (2013) para notícias que se limitam a reportar o discurso de um personagem a quem, por alguma razão, pretende-se dar notoriedade. Nos dois números do boletim impresso, foram publicadas seis notícias, das quais quatro ativeram-se a reportar discursos de personalidades ligadas ao governo federal e à OIT. O outro conteúdo do boletim também reflete uma relação de institucionalidade. Trata-se de uma nota sobre a própria cobertura educamunicativa.

Observou-se, no entanto, que a reprodução do discurso oficial não é uma orientação dos educadores ou de um acordo pré-estabelecido entre Viração e contratante. Trata-se de uma dificuldade de reelaboração por parte do jovem, que se ateu a reproduzir o que ouviu no contexto do evento.

Essa reprodução acontece ainda nos materiais em vídeo produzidos durante a cobertura. A maior parte deles são entrevistas em que uma adolescente de 15 anos desempenha o papel de entrevistadora. Em cada vídeo, ela dirige uma ou duas perguntas a um adulto. Um dos vídeos produzidos durante a cobertura foi usado na pesquisa de recepção com quatro adolescentes de São Paulo, que apesar de terem achado importante um material que chame a atenção para a questão do trabalho infantil, não se identificaram com o seu conteúdo. Classificaram o vídeo como “sério”, embora de fácil compreensão, dirigido a um público “mais adulto” e sequer reconheceram a entrevistadora como uma adolescente.

É evidente que a idade da entrevistadora é um aspecto subjetivo. Por esse motivo, foi questionado aos adolescentes por que motivo atribuíram a ela, durante a pesquisa, uma idade superior a que ela tinha na época da cobertura. Todos os jovens indicaram o estranhamento com relação ao fato de uma adolescente exercer a função de entrevistadora.

Isso remete ao conceito de ethos, em Barthes (apud Maingueneau, 2013). A adolescente, no momento em que estava diante da câmera, com microfone em mãos recorreu às suas referências de repórter televisiva, abandonando a espontaneidade ao se expressar e adotando formalidade na postura e no modo de falar. Ao posicionar-se para ser filmada e aproximar o microfone da boca, deixava de ser adolescente e passava a ser comunicadora, saltando aos olhos de quem assiste ao vídeo a imagem convencional de repórter televisiva. Dirigindo-se ao outro – ou seja, aos receptores da entrevista ou ao próprio entrevistado adulto –, a adolescente adotou “os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa a sua sinceridade) para causar boa impressão: são os ares que assume para se apresentar (...)” (BARTHES apud MAINGUENEAU, 2013, p. 107).

A adolescente em questão desempenhou o papel de repórter em três vídeos, nos quais entrevista especialistas adultos. Em um deles, no entanto, tem a oportunidade de entrevistar jovens de uma orquestra que se apresentou durante

a conferência. Nessas peças analisadas, observamos que quando a adolescente interage com adultos, ela se limita a fazer perguntas e a apresentar, de modo padronizado e repetitivo, seus entrevistados. No entanto, em contato com outra adolescente, observamos uma conduta menos passiva e uma tentativa de questionamento não ensaiado.

Dessa maneira, foi possível perceber que o ecossistema comunicativo fundamentado na produção noticiosa não garante o diálogo e o entendimento do discurso do adulto por parte do jovem comunicador, de acordo com a concepção de Bakhtin/Volochinov (2002) e também de Freire (2011). A adoção do ethos de comunicador pelos adolescentes no contexto da cobertura – em vez da sua desconstrução ao longo da atividade pelos educadores – talvez tenha colaborado para esse distanciamento entre comunicação jovem e jovens receptores.

A fala de uma das jovens participantes da cobertura educacional explicita que a atividade não reforça a necessidade de o jovem se posicionar como tal, mas apenas a necessidade de noticiar quem protagoniza, de fato, a conferência sobre trabalho infantil: o adulto. A Educomunicação é entendida por Thamires Rozendo, uma das jovens participantes da cobertura, como forma de se comunicar com os adultos como “se a gente fosse da mesma – como é que eu posso dizer? – sociedade, como se fosse de adulto para adulto”, afirmou.

Entendemos, assim, que a facilitação do educador direciona-se ao exercício de práticas midiáticas e não, especificamente, à compreensão e debate acerca da fala do adulto. Como consequência, a linguagem técnica do adulto não foi transformada pelos jovens comunicadores, prejudicando a sensibilização de outros jovens para a questão do trabalho infantil.

7. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante do exposto, propomos a criação de uma metodologia focada na comunicação enquanto processo educativo, tendo a produção midiática não como ponto de partida desse processo, mas como finalidade, como modo de registro da vivência do evento e sistematização de sua compreensão da temática. Essa produção será possível a partir da interação dos adolescentes com os atores

presentes no espaço da conferência e, principalmente, pela problematização dos discursos com os quais os jovens tiveram contato, a partir da mediação exercida pelos educadores da organização.

Nesse sentido, observamos a necessidade de que os educadores sejam capazes não apenas de facilitar – de modo dialógico, horizontal e democrático – a produção midiática, mas tenham ainda a sensibilidade para exercer o papel de mediadores culturais, capazes de buscar, junto ao jovem, descobrir a significação do desconhecido – do linguajar técnico e burocrático do adulto –, para que conhecedor da formalidade que regem algumas relações adultas, o jovem, sem relegar sua identidade nesses momentos, seja de fato o comunicador-mobilizador capaz de sensibilizar outros jovens, que se reconhecem nele e a partir dele descobrem o novo.

Entendemos que esse processo fará com que os conteúdos produzidos sejam mais criativos, críticos e/ou analíticos, fruto de compreensão e posicionamento coletivos, e que as entrevistas com especialistas e autoridades terá o caráter de conversa com o adulto, em que o jovem entrevistador, a partir do que discutiu com seu grupo e com os educadores, terá condições de colocar-se enquanto sujeito questionador junto ao adulto. Por isso, com essa proposta, compreendemos a importância de rever a quantidade de conteúdos propostos aos contratantes da Viração, destacando a profundidade dos materiais resultantes do processo, em vez do número de produtos midiáticos a serem entregues.

Sugerimos, portanto, que o jovem vivencie a experiência de um evento e que ela se manifeste, com coerência, em conteúdos midiáticos, que serão fruto de um processo de discussão coletiva. Em subgrupos de discussão, os adolescentes devem vivenciar coletivamente o evento, participar dos mesmos debates, realizar anotações, registrar impressões – seja em áudio, vídeo, texto ou fotografia – mas sem o objetivo de que esse registro seja um conteúdo noticioso final, mas apenas uma maneira de apreender suas impressões do evento para um momento posterior de discussão e concepção coletiva de um produto de comunicação.

O que propomos enquanto intervenção é, enfim, um processo sem a urgência jornalística que fragiliza sua perspectiva educadora,

garantindo ao processo o tempo necessário à reflexão, sendo, em alguma medida, adaptável aos diferentes contextos em que jovens orientados pelos educadores da Viração estarão inseridos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema identificado inicialmente como sendo a condição de prestação de serviço da Viração ao governo federal e OIT revelou-se, ao longo da pesquisa, como um falso problema. A fragilidade da cobertura educacional da organização incide, como demonstra os resultados da pesquisa, em sua metodologia, que não consegue desconstruir o discurso do adulto para que os jovens, de modo coletivo, o reconstruam em um novo discurso, com identidade efetivamente jovem e manifesto em produtos midiáticos capazes de fazer com que outros jovens se identifiquem com a linguagem e se sensibilizem para a temática reportada no contexto de uma cobertura educacional.

9. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Michail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec: 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto: 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez: 2013.

SILVA, Rafael Alves da. **Projeto Coberturas educacionais do processo da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil**. Brasília: 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas: 2012.

•• O/A AUTOR/A ••

Bruno de Oliveira Ferreira é jornalista formado pela Universidade Metodista de São Paulo, especialista em Educomunicação: Comunicação, mídias e educação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). É professor de Comunicação no Senac Osasco (SP), educador da ONG Viração Educomunicação, onde é editor de conteúdos produzidos por jovens para site, redes sociais e revista impressa. É também idealizador e editor da Revista Caravela. De forma autônoma, já palestrou sobre Educomunicação para estudantes de Licenciatura em Educomunicação da USP (São Paulo), Mídia e Educação para estudantes de Pedagogia e cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Piauí (Uniespi) e sobre Mídia Impressa para alunos de Jornalismo da UniRondon e UFMT (Cuiabá).



**Prática Pedagógica Educomunicativa
na Educação Infantil e nos Anos Iniciais:
construindo, comunicando e aprendendo
com a animação**

Ademilde Silveira Sartori
Kamila Regina de Souza
Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger

1. DESAFIO À ESCOLA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

No contexto contemporâneo as crianças convivem desde muito cedo com as referências midiáticas as quais, ao lado da família e da escola, também participam da forma como constroem seu entendimento de si, do mundo, de si no mundo. Dentre essas referências, os desenhos animados são produtos midiáticos destinados ao público infantil, apresentando conteúdos, conceitos, valores, imagens, sons, efeitos especiais e outros elementos que atraem e nutrem a imaginação das crianças, oferecendo a elas um universo de possibilidades lúdicas.

A presença das mídias alteram as relações que estabelecemos nos cenários em que circulamos e apresentam novas demandas e expectativas, inclusive na escola. Somos desafiados, como professores, a reconhecer outras maneiras de ter acesso a situações de aprendizagem, além de possibilitar a criação de novos recursos didáticos, por meio da multimídia, com texto, som e imagem. Nesse sentido, considerando a relação que as crianças estabelecem com os desenhos animados e pensando em contribuir com a formação de uma audiência mais crítica em relação aos produtos midiáticos, entendemos que a produção de animação na perspectiva das Práticas Pedagógicas Educomunicativas se configura como mais uma forma de criar, ampliar e potencializar pontes de diálogo entre professores e crianças no espaço escolar.

Apresentamos a seguir reflexões⁴ compartilhadas no âmbito de experiências audiovisuais com a técnica de stop motion na produção de animação com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizadas em instituições educativas da rede municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina.



4 Para além do que foi possível discutir neste relato, nossas reflexões sobre a produção de animação com as crianças têm se fundamentado também em estudos de autores que se dedicam à inter-relação entre Educação e Comunicação/Educomunicação (MARTÍN-BARBERO, 2014; OROZCO-GÓMEZ, 2014; SOARES, 2011; CITELLI, 2011; SARTORI, 2012; OROFINO, 2005); Prática Pedagógica (FREIRE, 1996; TARDIF, 2005; PERRENOUD, 2002); Práticas Pedagógicas Educomunicativas (SARTORI e SOUZA, 2012; SOUZA, 2013); Animação e Desenhos Animados (LUCENA Jr, 2002; MAREUSE, 2002; SALGADO, PEREIRA e SOUZA, 2006); Infância (BARBOSA, 2007; SARMENTO, 2004; ROCHA, 2003).

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS E PRODUÇÃO DE ANIMAÇÃO: PRINCÍPIOS

Em Soares (2011, p. 36), a Educomunicação é apresentada com um campo de intervenção social formado por

[...] ações de natureza diversificada (no campo da gestão de processos comunicativos; da expressão estética; do uso das tecnologias nos espaços educativos; da pedagogia da recepção, entre outras), articuladas com base em uma dada intencionalidade comunicativa.

As ações que aparecem na citação acima dialogam com o potencial educomunicativo que temos percebido ao longo de nossas vivências na produção de animação para a prática pedagógica dos profissionais da educação na contemporaneidade. Considerando-se a importância de uma intencionalidade pedagógica pautada na comunicação dialógica, o que temos percebido é que do planejamento à execução do processo de produção de animação é preciso que, como professores, estejamos preocupados com: os processos comunicativos a serem estabelecidos junto às crianças; a maneira de inserir e usar os recursos tecnológicos necessários; a sensibilização para a expressão estética e construção narrativa das crianças; a exploração de diferentes linguagens e materiais; a ampliação de repertórios; a busca por uma aproximação ao contexto sociocultural das crianças; enfim, o exercício cotidiano da reflexão-ação-reflexão.

Articular o contexto de vida das crianças contemporâneas e as práticas pedagógicas representa um desafio aos profissionais de educação. No entanto, é um desafio que precisa ser assumido, pois, nos dias de hoje, há de se compreender que os profissionais que atuam em instituições formais de educação não podem mais fechar seus olhos diante das referências midiáticas. Conforme Sartori (2010, p. 44):

O mundo videotecnológico impregna a vida de professores e estudantes, e os novos modos de ver o mundo, de sentir e estar nele criados devem ser colocados em perspectiva na prática pedagógica voltada à formação de cidadãos críticos, participantes e intervenientes no mundo.

O papel que a comunicação desempenha nos processos educacionais é tratado no segundo relatório da UNESCO, o qual entende que

uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo - revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação [...] e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 2004, p. 90).

Nesse sentido, as vivências de produção de animação com as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais tiveram como base metodológica os princípios que norteiam as Práticas Pedagógicas Educomunicativas, as quais são sistematizadas por Souza (2013, p. 198):

- » Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico
- » Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
- » Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
- » Preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
- » Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.

Considerando os cinco princípios acima, entende-se que para Souza, a Prática Pedagógica Educomunicativa busca favorecer processos comunicativos de modo a promover espaços de diálogo, expressão, criatividade e ação, espaços estes, capazes de ampliar o potencial crítico dos sujeitos envolvidos no fazer educativo em sua relação com as coisas do mundo. É tarefa desse tipo de prática viabilizar a mediação cultural, promovendo uma comunicação dialógica e criando espaços de expressão das crianças e, também, dos profissionais da educação que com elas trabalham.

A partir disso, entendemos que a produção de animação junto às crianças pode se configurar como uma Prática Pedagógica Educomunicativa quando se ultrapassa o mero domínio técnico dos recursos tecnológicos e se busca potencializar ecossistemas comunicativos entre todos os envolvidos no processo educativo.

No entendimento de Para Soares (2011, p.44) o ecossistema comunicativo se dá nas relações construídas coletivamente com estratégias que favoreçam o diálogo social, no caso da escola, entre professores, alunos, gestores, pais, enfim, a comunidade escolar em geral.

Por isso, os processos comunicativos e educativos envolvidos na elaboração da animação são mais importantes que as mídias e qualquer recurso tecnológico utilizado. As produções de animação junto às crianças visaram contribuir para a construção de aprendizagens significativas em que as crianças foram desafiadas a criar e recriar colaborativamente a partir das suas referências, exercitando sua autoria e criatividade de forma crítica no processo de produção audiovisual.

3. STOP MOTION: VIVÊNCIAS COM ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS

No contexto da Educação Infantil, foram observadas as práticas pedagógicas de acadêmicas do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC) em seus estágios junto às crianças pequenas. As acadêmicas receberam formação educomunicativa⁵ na disciplina de Prática de Ensino, na qual se preparavam para ingressar ao campo de estágio na Educação Infantil, pois concordamos que “a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática” (PERRENOUD, 2002, p.17). Por isso, a referida formação teve o objetivo de sensibilizar e aproximar as acadêmicas das possibilidades do desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Educomunicativas na Educação Infantil com desenhos animados.

Dentre as ações da formação, a produção de animação stop motion chamou especial atenção das acadêmicas, dentre as quais duas duplas optaram por incluir o desafio da produção de animação com as crianças em seus planos de estágio. Ao assumirem este desafio, as acadêmicas precisaram ter em conta: o currículo da Educação Infantil, o qual prevê o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade por meio da articulação entre as “experiências e os saberes das

5 A formação educomunicativa foi ministrada em 2014 pela doutoranda Kamila Regina de Souza no âmbito de seu estágio de docência, sob orientação da professora Ademilde Sartori e supervisão da professora da disciplina, Ma. Arlete de Costa Pereira.

crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12); os princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa; os conteúdos próprios da disciplina de Prática de Ensino; e as especificidades do trabalho com as crianças pequenas e do contexto da Educação Infantil, contemplando as infâncias vividas pelos sujeitos-criança, sua multiplicidade e complexidade (ROCHA, 2003).

Na observação processo de produção de animação com as crianças, foi possível perceber que as acadêmicas procuraram articular as temáticas de seus projetos de estágio aos interesses e hipóteses apresentadas pelas crianças ao criarem suas narrativas, as quais foram registradas por escrito pelas acadêmicas já que as crianças ainda não liam e escreviam. Desafiaram as crianças a explorar diferentes linguagens e materiais diversos para produzir, de forma lúdica, os cenários das narrativas criadas, bem como em dar acesso à câmera fotográfica e ao gravador de voz e apresentar os programas de computador utilizados para a edição da animação. Ao final, socializaram as animações produzidas, buscando promover o diálogo com as crianças sobre o processo de produção de animação e a importância e desafios do trabalho colaborativo. As crianças demonstraram muito entusiasmo com o processo e, à sua maneira, reconheceram-se como autoras. Por sua vez, as acadêmicas puderam refletir sobre o processo da produção de animação com as crianças pequenas.

No que se refere às vivências de produção de animação com as crianças dos Anos Iniciais, as experiências se deram por meio das aulas de Tecnologia Educacional⁶ em uma escola pública de Educação Básica do município de Florianópolis. Durante as aulas de Tecnologia educacional buscamos trabalhar os conteúdos de maneira integrada, interdisciplinar e transversal, de forma que, consigamos suscitar o desejo de aprender em nossos alunos. Com o objetivo de desenvolver os conteúdos de forma integrada, com trabalho colaborativo e utilizando recursos multimídias, em que as crianças sentem-se desafiadas a criar, começamos a introduzir a linguagem audiovisual da animação, a partir da produção de stop motion.

6 Aulas ministradas por Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Schöningere Sartori (2014, p.158) explicam que a construção do conhecimento na perspectiva de uma aprendizagem colaborativa, se dá com os alunos atuando coletivamente e de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem, relacionando seus saberes prévios com outras informações, ampliando os significados sobre as coisas e formulando possibilidades para alcançar os objetivos.

Trabalhamos todas as etapas que constituem o processo da produção de uma animação, de modo colaborativo, desde o desenvolvimento do roteiro e da storybord, criação de personagens, cenários e edição de vídeos. Todas as etapas foram desenvolvidas a partir da perspectiva da Educomunicação, ou seja, as crianças foram desafiadas a explorar, vivenciar, produzir e (re)criar nas diferentes linguagens midiáticas que envolvem a produção de uma animação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado das animações produzidas junto às crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais foi possível perceber narrativas repletas de elementos de seus contextos de vida em família, das referências midiáticas, das brincadeiras com outras crianças, da convivência com outras idades e do cotidiano escolar. A experiência estética no processo de produção chama a atenção pela criatividade e autenticidade da composição dos cenários e personagens e do enredo construído, colocando em debate a necessidade de um olhar sensível do adulto/professor em relação à criança como produtora de cultura, haja vista que os parâmetros estéticos de adultos e crianças possuem suas especificidades.

O processo estético e criativo vivenciado pelas crianças por meio da vivência de todas as etapas de produção de animação e exploração de diferentes linguagens gera o compartilhamento de ideias e possibilita aprendizagens significativas no contexto escolar. Outra questão que se coloca é a dimensão lúdica da produção audiovisual com as crianças, pois estas experimentam a criação de suas próprias narrativas e as representam com a mistura de referências (midiáticas, familiares, escolares etc.) e materiais comuns em seu cotidiano (brinquedos, massinha de modelar, recortes, frutas etc.), podem manusear a câmera fotográfica e o gravador de voz, têm contato com programas de edição, gerando grande curiosidade e interesse nas imagens e composições. Tudo isso nos aponta a

necessidade de não tornar a produção algo mecânico e pautado demasiadamente nas tecnologias.

As vivências relatadas demonstram que as animações produzidas junto às crianças no contexto da educação formal se configuraram como uma Prática Pedagógica Educomunicativa, pois, por meio da construção coletiva de narrativas e da produção audiovisual, buscou-se ampliar pontes de diálogo e contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, ativos e criativos socialmente diante das mídias. Por fim, o que parece ser apenas uma brincadeira pode contribuir na construção de conhecimentos e entendimento de mundo, uma vez que, as animações, além de se constituírem como excelentes formatos para contar histórias, podem viabilizar cenários para reflexão e discussão de qualquer tema que possa ser representado visualmente.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB.

DELORS, J. et al. (2004) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (9. ed.) São Paulo, Cortez; Brasília: MEC: UNESCO.

PERRENOUD, P. (2002) **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. (Tradução de Claudia Schilling). Porto Alegre: Artmed.

ROCHA, E. A.C. (2003). A função social das instituições de educação infantil. In: **Revista Zero-a-Seis** (nº 07. Jan./ jun. p. 01-10) Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/799/9390>> Acesso em out./ 2014.

SARTORI, A. S. (2010) **Educomunicação e sua relação com a escola:** a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo (vol.7. n .19. p. 33 - 48) Disponível em <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/284/197>> Acesso em set./2014.

SCHÖNINGER, R. R. Z. V.; SARTORI, A. S. (2014) Blogs escolares: dispositivos comunicacionais para a aprendizagem colaborativa. In: **Revista de Educação.** PUC-Campinas, Campinas(v.19, n.2, p.155-163) Disponível em <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2689/1928>> acesso em abr./ 2015.

SOARES, I. de O. (2011) **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio.** São Paulo: Paulinas.

SOUZA, K. R. de. (2013). **Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação-FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis. Disponível em <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3330>. Acesso em abr./2015.

•● OS/AS AUTORES/AS ●•

Ademilde Silveira Sartori é doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Pedagogia da UDESC. É sócia fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação, coordena o Laboratório de Mídias e Práticas Educativas - LAMPE/FAED/UDESC. É Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Tem experiência na área de Educação e Comunicação, com ênfase em tecnologia educacional e formação de professores. Atua principalmente nos seguintes temas: comunicação e educação, educomunicação, mídia e educação, ecossistemas comunicativos. É líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (EducomFloripa), CNPq/UDESC.

Kamila Regina de Souza é doutoranda em Educação (2013/2), linha de Educação, Comunicação e Tecnologia, da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Mestra em Educação (2013/1) pela mesma universidade. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Municipal de São José/USJ (2010). Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/Educom Floripa (CNPq/UDESC). É associada ABPEducom. Contato: kamila.brasil@hotmail.com.

Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger é doutoranda em Educação (2014/2), linha de Educação, Comunicação e Tecnologia, da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Mestra em Educação (2010/1) pela mesma universidade. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC (2007). Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/Educom Floripa (CNPq/UDESC). É associada da ABPEducom. Contato: raquelvalduga.pmf@gmail.com



**NOSSOS NOVOS MUNDOS O cinema
documentário como instrumento de
diálogo entre educandos e educadores**

Saulo de Sousa Silva

O seguinte trabalho apresenta uma experiência de construção de cinema documentário baseado na práxis educacional com a temática Como enxergo minha escola e qual a escola dos meus sonhos? que ocorreu na escola estadual Diógenes Duarte Paes, em Jundiá – SP através da oficina Nossos novos mundos.

O projeto foi iniciado no final de 2014 para a obtenção do título de Especialista em Educomunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), e o trabalho ao todo durou cerca de sete meses.

Nossa pesquisa se encontra no campo da Educomunicação e está relacionada principalmente à duas áreas de intervenção. A primeira é a educação para a comunicação. Segundo o professor Ismar Soares (2011):

a) A área de educação para a comunicação, constituída pelas reflexões em torno da relação entre os polos vivos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens), assim como, no campo pedagógico, pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos ante aos meios (Soares, 2011, p. 26).

O estudo dos impactos e dos lugares dos meios é o norteador desta área, implementado através de “programas de recepção pedagogicamente organizados (media education, educación em los medios), fundamentados na contribuição das ciências humanas” (Soares, 2011, p. 47, grifos do autor).

Para a formação de receptores críticos, levamos em conta os diversos aspectos da palavra “crítico” no sentido que José Martinez de Toda y Terrero (2011) expõe: valores e critérios sociais e éticos; dignidade humana; identidade cultural; coerência moral; formas compartilhadas de experiência. É quando o sujeito se identifica com seus valores, cultura e significados que se inicia um pensamento crítico. “Não poderemos chegar a ser críticos sem antes ter uma identidade cultural a qual podemos nos referir” (Terrero, 2011, p. 152). Na educação para os meios “os participantes confrontam as provocações morais dos meios, e no qual se clarificam, se purificam e afirmam seus próprios valores” (Terrero, 2011, p. 152).

A outra área é a mediação tecnológica na educação:

b) A área da mediação tecnológica na educação preocupa-se com os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa [...] Trata-se de um espaço de vivência pedagógica muito próximo ao imaginário da criança e do adolescente, propiciando que não apenas dominem o manejo dos novos aparelhos, mas que criem projetos para o uso social das intervenções que caracterizam a Era da Informação (Soares, 2010, p. 48).

Devemos nos atentar sobre a presença de novas tecnologias da informação e comunicação nos ambientes educativos, pois muitas vezes são utilizadas senão de maneira meramente instrumental, de maneira a apoiar os conteúdos previstos na grade curricular. Ou seja, todo o potencial pedagógico aberto a ser explorado com a utilização das tecnologias passa a ser mera instrumentalização. As tecnologias tampouco devem ser vistas como um objeto de salvação de todos os males existentes na educação. Paulo Freire ainda na frente do Movimento de Cultura Popular (MCP) na década de 60, já enxergava algumas tecnologias da comunicação e informação da época, como o rádio, um potencial instrumento pedagógico, mas sempre tendo a consciência de que as tecnologias não são a salvação da educação:

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas (Freire, 2005, p. 87).

Devemos estar cientes de que, à medida que uma nova tecnologia se impõe na cultura, ela certamente exclui uma grande parcela da sociedade, carente de certos recursos. Paulo Freire (2005) enxerga que em prol de um “progresso” se esconde o processo de exclusão, e a cada novo “progresso” mais exclusão ocorre, ficando os excluídos do primeiro “progresso” sem condições palpáveis para se incluírem na sociedade novamente:

A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das

vítimas do progresso anterior (Freire, 2005, p. 130).

Ensinar a utilização dos aparelhos de maneira meramente técnica vai na contramão dos preceitos educomunicativos, pois além das regras, códigos e estéticas que podem e devem ser explorados, objetiva-se a construção de um espaço de convívio democrático, aberto, empoderando os educandos para lerem e produzirem a partir de seus universos e neles intervirem de maneira consciente visando a construção da cidadania.

Do mesmo modo como apontamos as críticas de Paulo Freire (2005) sobre a introdução de tecnologias na educação, as quais o autor nem diaboliza tampouco diviniza, temos também a contribuição de Jesus Martín-Barbero (2001):

Um dos desafios mais graves que o ecossistema comunicativo faz à educação reside no esforço da divisão social e da exclusão cultural e política aí produzida. Porque, enquanto os filhos das classes abastadas entram em interação com o ecossistema informacional e comunicativo, a partir de seu próprio lar, os filhos das classes populares [...] estão sendo excluídos do novo campo laboral e profissional que a cultura tecnológica prefigura. Daí a importância estratégica cobrada hoje por uma escola capaz de um uso criativo e crítico das mídias audiovisuais e das tecnologias informáticas (Martín-Barbero & Rey, 2001, p. 62).

Portanto, além de trabalhar uma leitura crítica através da assistência de produtos audiovisuais e construindo conteúdos, tentamos disponibilizar aos educandos orientações que lhes proporcionassem um certo domínio mais técnico da linguagem e das tecnologias.

1. O ESTABELECIMENTO DE UMA NOVA LINGUAGEM

Se pensarmos as maneiras como cada indivíduo recebe uma mensagem audiovisual, dotada de múltiplos significados e interpretações, vemos na estrutura de uma nova linguagem o aparecimento de signos. Esses signos, relacionados com outros do cotidiano próximo da pessoa, constituem o novo universo cultural no qual ela se insere, e explora a cada experiência tida quando assiste a um filme.

No cinema somos expostos às linguagens de diferentes lados, representações das culturas de determinadas sociedades. Embora cada pessoa destaque aspectos únicos, existe sempre algo universal à determinada sociedade que

pode ser compreendido pelo esquema de signos de outras sociedades. É justamente na cultura e suas representações que há o processo de mediação, ocorrido sempre através da língua.

A cultura é o universo no qual se constitui a língua, sob todas as suas modalidades; assim como a língua entra decisivamente na constituição da cultura. No âmago das formas de sociabilidade e do jogo das forças sociais, enquanto componentes constitutivos e dinâmicos das configurações histórico-sociais de vida, trabalho e cultura, produzem-se e reproduzem-se as mais diversas criações, dentre as quais se destacam a língua, a religião, a arte, a filosofia e a ciência [...] sendo que a língua se constitui como mediação principal, por intermédio da qual as outras criações se expressam, movem, transformam (Ianni, 2000, p. 212).

Já no cinema, temos a presença de uma língua não verbal, uma linguagem audiovisual, apoiada em símbolos, signos, formada por imagens, sons, montagens, edições, cores, roteiros e interpretações de atores.

O audiovisual ganhou tamanha representatividade desde a sua legitimação como uma nova linguagem que já não é mais possível escapar de componente essencial da formação cultural do ser. Acostumado a conviver com imagens visuais e áudios, outras vezes ao mesmo tempo unidos formando o audiovisual, tal universo se tornou referência para estudos relacionados a educação, e, conseqüentemente, como se trata de um processo comunicacional, de comunicação. Portanto, tema de grande importância nos estudos da Educomunicação.

Especificamente o cinema, hoje apresentado não apenas através de salas escuras, mas também nas próprias salas das casas, ou escolas, ou computadores e até celulares, vemos a estruturação de uma nova linguagem que anteriormente era composta apenas como representação da realidade por cenas em enquadramentos imóveis, as quais mostravam ao telespectador aquilo que ocorria dentro de sua tela, câmeras fixas, imagens que tentavam representar o olhar humano daquele que gravava.

É apenas por meio dos cortes da imagem, em que as cenas sobrepostas, antepostas ou colocadas fora de seqüência propositalmente, que o cinema começa a tomar um corpo a ponto de atingir o status de linguagem. Hoje comumente conhecemos tal processo como edição:

Não surgiu uma linguagem autenticamente nova até que os cineastas começassem a cortar o filme em cenas, até o nascimento da montagem, da edição. Foi aí, na relação invisível de uma cena com a outra, que o cinema realmente gerou uma nova linguagem. No ardor de sua implementação, essa técnica aparentemente simples criou um vocabulário e uma garantia de incrível variedade. Nenhuma outra mídia ostenta um processo como esse (Carrière, 1995, p. 14).

E mesmo após o surgimento desta estrutura iniciante da nova linguagem, os espectadores tiveram que passar por um processo de adaptação mediado por um “explicador”, que, com um bastão em mãos apontava os personagens explicando o que cada um estava fazendo dentro de uma cena (Carrière, 1995).

Foi com essa nova montagem que a linguagem cinematográfica trouxe uma dimensão única. Apoiada em imagens e sons, seu conjunto de signos permeia o horizonte social de nossa época, e eleva sentimentos de compreensão acerca da grandiosidade cultural, rompendo preconceitos e estereótipos: “O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. [...] Pelo vídeo sentimos, experiênciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos” (Morán, 1995, p. 28), entramos em contato direto com o outro, com o estranho, com a outra cultura e magicamente enxergamos diversas coisas em comum e incomum. O cinema extrapola a linguagem oral e escrita, torna clara essas diferenças.

Segundo Bakhtin (1979):

[...] não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só pode ser explicada, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (Bakhtin, 1979, p. 21).

Na linguagem verbal os indivíduos precisam estar inseridos em uma determinada sociedade para que possam se comunicar utilizando os signos ali constituídos, ideologicamente e socialmente:

Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido

de outros signos já conhecidos, em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo da natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência anterior, de natureza não material e não corporificada em signos (Bakhtin, 1979, pp. 19-20).

Já com o estabelecimento do cinema como uma nova linguagem, as possibilidades de interação entre os homens, independentemente de suas culturas e signos que as compõem, podem ser efetivadas, pois estamos “lidando com um outro gênero de memória, completamente diferente, que pode ser partilhada por povos diversos, não importa a língua que eles falem” (Carrière, 1995, p. 21).

Independentemente de sua linguagem verbal, as sociedades consomem produtos audiovisuais diversos, entre eles o cinema, e acabam por criar um repertório individual, relacionando novos filmes com filmes que já assistiram, tomando os últimos como referência. O mesmo processo que ocorre na compreensão dos homens pelos signos que compõem suas culturas, vemos acontecer o processo de leitura audiovisual. A associação necessária para compreender um signo formado por uma imagem depende, obviamente, do signo linguístico. É no espaço entre a imagem e a palavra que se dá a compreensão do signo. E é por estarmos enfatizando a polissemia audiovisual, que este processo é tão ou mais complexo do que se pensarmos apenas na linguagem verbal.

Essas linguagens audiovisuais estão presentes em todas as instâncias da sociedade, inclusive nos ambientes formais de educação. Um dos fatos que nos preocupa é que não há uma mediação entre tais conteúdos e crianças e jovens. Um dos motivos, segundo Jesús Martín-Barbero (2014), é a ainda vigente cultura letrada praticada nas escolas.

2. ESCOLA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Jesús Martín-Barbero compreende que a escola ainda insiste em se apoiar na cultura escrita, predominando com esta linguagem a cultura escolar e tornando esta como único centro de saber. A cultura letrada ainda é o ponto axial da transmissão de conhecimentos em um mundo repleto de novas mídias:

Pela maneira como se apega ao livro, a escola desconhece tudo o que de cultura se produz e circula pelo mundo da imagem e da oralidade: dois mundos que vivem, justamente, da hibridação e da mestiçagem, do envolvimento de memórias territoriais com imaginários des-localizados (Martín-Barbero & Rey, 2001, p. 61).

Hoje, além das principais agências socializadoras, a escola e a família, os indivíduos não escapam ao processo de construir suas atitudes, opiniões, gostos e críticas, sob a influência de uma nova agência – a mídia, que, embora ainda não esteja legitimada, está presente e atuante em nossa cultura.

Segundo Orozco-Gómez (1997, p. 57), “fala-se com certa familiaridade que os MCM², e em particular a televisão, são uma ‘escola paralela’. Uma escola ‘sem licença para ensinar’ que se instalou nas sociedades contemporâneas”.

Orozco-Gómez já vislumbrava novos “sistemas linguísticos do futuro” possibilitados pela linguagem videotecnológica: “conjunto de códigos distinguíveis das linguagens anteriores – oral, escrita, visual e audiovisual” (Orozco-Gomes, 1997, p. 58).

A essa linguagem videotecnológica que compreende também a televisão, as possibilidades de funcionalidade do aparelho vão além do simples ato de ver televisão: desde tela cinematográfica, tela para computadores e tela de videogames. Hoje, com tamanha rapidez da evolução das tecnologias da informação e comunicação, as funcionalidades sofreram muitas alterações. Emissoras televisivas confusas com suas grades de programação têm agora que competir com programas de entretenimento, noticiários, filmes via streaming, videogames etc, centralizados em alguns poucos aparelhos: os computadores,

• • • • •
2 À época do artigo citado, termos como MCM ainda estavam em voga mas hoje estão em desuso, até porque o público não é visto mais como uma “massa homogênea”.

Há tempos atrás, era dentro das famílias que as crianças tinham os adultos como exemplo, ou seja, seus pais e pessoas próximas de seus convívios. As atitudes e posturas que formavam o ser estavam principalmente dentro das casas e das escolas. Hoje, as crianças convivem diariamente com outros adultos, opiniões e atitudes diversas, separados unicamente por uma tela.

Os sistemas educacionais latino americanos, parecem não acompanhar as mudanças e necessidades trazidas em ritmo acelerado. Os educadores confrontam a falta de legitimidade dos meios, julgando-os deturpadores da cultura, responsáveis por muitos fracassos da sociedade. Um estereótipo muito comum entre estes é de que “a escola é a única instituição legítima para educar” (Orozco-Gómez, 1997), por isso veem as mensagens midiáticas como um fato a ser posto de escanteio, não é algo para ser levado tão a sério a ponto de ser discutido dentro da educação escolar.

Outro fator implicante na questão é a linguagem dos meios frente a linguagem utilizada pelas escolas. A primeira abarca não apenas as linguagens orais e escritas, ela vai muito além, o que abre diversas janelas em um mundo cada dia mais videotecnologizado. Nas escolas, o livro didático ainda é o centro do saber. O conhecimento oral passado exclusivamente pelos professores legitima o espaço escolar, que expulsa de seu convívio outras formas de saber. As consequências são uma falta de interesse, senão uma aversão aos livros por parte dos alunos que da maneira que são expostos e tratados tornam-se conteúdos maçantes, criando uma falta de motivação para ir às aulas.

Assim, as escolas perpetuam os moldes dos mosteiros medievais, centralizados espacialmente e associados a determinados suportes e figuras sociais (Martín-Barbero; Rey, 2001). Da mesma maneira que a bíblia foi o grande cânone deste período, os educadores ainda centralizam todo o conhecimento nos livros. Não que estejamos menosprezando ou desconhecendo a vigência da cultura letrada, mas, sim, como expõem Jesús Martín-Barbero e Germán Rey (2001, p.62), estamos “desmontando sua pretensão de ser a única cultura digna desse nome e o eixo cultural de nossa sociedade”:

O livro continua e continuará sendo a chave da primeira alfabetização formal que, em vez de se fechar sobre si mesma, deve hoje por as bases para essa segunda alfabetização que nos abre às múltiplas escrituras, hoje conformando o mundo do audiovisual e da informática (Martín-Barbero; Rey, 2001, p. 62, grifos dos autores).

Esta segunda alfabetização a qual se referem os autores trata justamente de como estão sendo construídos os cidadãos: desde a primeira infância deparando-se com jornais, livros, noticiários televisivos, videogames, hipertextos e as múltiplas telas oferecidas pela internet. Tudo ocorre sem a intervenção de um mediador ciente. O ser passa por uma pluralidade de escritas, é construído também sobre uma alfabetização midiática que não é mediada. Enquanto a escola não agir como mediador entre as instâncias estará abrindo mais distância de seus educandos e daquilo que julga ser o deformador das condutas.

3. A OFICINA NOSSOS NOVOS MUNDOS

Foi propondo uma segunda alfabetização baseada nas conclusões principalmente de Jesús Martín-Barbero que criamos a oficina. Observando as dez piores notas no exame nacional do ensino médio de 2013 em um ranking que posicionava as escolas do município de Jundiaí (SP), acabamos por escolher a escola estadual Diógenes Duarte Paes para analisarmos de perto o cotidiano da comunidade escolar. Sugerido por diretores e coordenadores, decidimos acompanhar a realidade vivenciada no que era tida como a classe mais desordenada do ambiente. As principais reclamações dos professores com relação ao oitavo ano A do ensino fundamental eram: muita bagunça, falta de atenção e concentração, baixo desempenho e desrespeito com colegas.

Após o acompanhamento de alguns dias letivos nos quais ficamos por todo o período escolar matinal, vimos que a sala realmente apresentava um certo desentendimento entre a autoridade do professor e os educandos. A sala estava muito dispersa e as aulas praticamente não caminhavam. Durante esse tempo, pudemos analisar que as aulas dos professores eram sempre feitas de modo tradicional, com giz, lousa e alunos escrevendo o conteúdo que era uma cópia das apostilas.

Enquanto uns copiavam, outros ouviam músicas em seus celulares ou navegavam pela internet “escondidos” do professor. Em conversas com os educadores do ambiente, e através do exercício de observação, descobrimos que os alunos se identificavam muito com diversas músicas, destacando os estilos funk e rap.

Começamos então a criar uma aproximação com os alunos convidando-os primeiramente para uma sessão de cinema que ocorreria dentro da própria escola, mas no contraturno. O filme escolhido foi o documentário *A batalha do passinho* (2014), do diretor carioca Emílio Domingos. O filme é um documentário longa-metragem que retrata o cotidiano de garotos e garotas na maioria com idade entre 14 e 20 anos de algumas favelas do Rio de Janeiro, como, por exemplo, *Cidade de Deus*, que encontraram um caminho por meio da divulgação de vídeos amadores produzidos por eles e postados na internet uma maneira de se expressarem e mostrarem sua arte, compreendida pelo estilo de dança conhecido como “passinho”. A proporção que os vídeos ganharam fez com que produtores e profissionais da música e da mídia criassem a batalha do passinho, uma competição com direito a premiação e aparição na grande mídia pelos ganhadores escolhidos pelo júri. Muitas abordagens são tratadas no decorrer do filme como dinheiro e fama, vaidade, indústria cultural e sua influência no modo de vestir e agir dos dançarinos, sexualidade, preconceito, drogas, entre outros. Muitos dos temas tratados são considerados pela Educomunicação como excelentes, senão urgentes, de serem trazidos para dentro do ambiente escolar.

Após a assistência do filme, convidamos todos os participantes para participarem da oficina que aconteceria na escola, fora do horário escolar, com duração de um semestre. Além desses alunos, após um período convidamos outros que não participaram da sessão de cinema e fechamos um grupo para a oficina com onze alunos.

O projeto privilegia a produção e a leitura de conteúdo audiovisual, e nosso foco principal é o cinema documentário. Nossa temática para a construção de um produto final era um documentário que respondesse as perguntas dirigidas aos alunos: “como enxergo minha escola e como é a escola dos meus sonhos?”. Após várias aulas em que exploramos a prática e a uma parte teórica como história do cinema, cultura digital, filmes de ficção e documentários,

todos fora do circuito comercial, iniciamos por volta de dois meses antes do término da oficina a produção de nosso produto final. Durante a realização do trabalho, os alunos fizeram diversas entrevistas com professores, coordenador e diretora, e entre os próprios alunos. Todo o trabalho levou em conta nosso pressuposto de que a produção cinematográfica, junto da leitura audiovisual, com foco na construção de nosso documentário aumentava a capacidade de argumentação dos alunos, estimulava o pensamento crítico e influenciava no processo de autonomia dos envolvidos.

Escolhemos o cinema documentário pois concordamos com Bill Nichols (2010) quando diz que:

Todo filme é um documentário. Mesmo a mais extravagante das ficções evidencia a cultura que produziu e reproduz a aparência das pessoas que fazem parte dela. Na verdade, poderíamos dizer que existem dois tipos de filmes: (1) documentário de satisfação de desejos e (2) documentários de representação social (Nichols, 2010, p. 26).

Na categoria de documentários de satisfação de desejos podemos agrupar os filmes de ficção e na outra os filmes de não ficção. Sobre os filmes de não ficção, o qual escolhemos produzir, Bill Nichols (2010) explica que:

Esses filmes representam de forma tangível aspectos de um mundo que já ocupamos e compartilhamos. Tornam visível e audível, de maneira distinta, a matéria de que é feita a realidade social, de acordo com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta. Expressam nossa compreensão sobre o que a realidade foi, é e o que poderá vir a ser (Nichols, 2010, p. 27).

Observamos uma grande diferença entre os dois tipos de filmes e concluímos que o documentário nos mostra uma realidade mais próxima de nosso cotidiano, nos identificamos mais e durante a sua produção acabamos por conhecer melhor as opiniões dos outros e as nossas próprias.

Todo o trabalho em cima da segunda alfabetização foi baseado na contribuição de Paulo Freire (1995), que enxerga toda educação como um ato político, possibilitando que os excluídos de todo o processo que os oprime ganhem consciência e se tornem autores e produtores de seus mundos.

4 O CINEMA COMO CONSTRUTOR DE NOVOS MUNDOS

Finalizada a oficina e o produto final, percebemos um aumento no poder comunicativo dos alunos, a construção final de seus argumentos individuais teve uma elaboração muito mais profunda se comparada com o início. Os alunos ficaram mais cientes de sua atuação enquanto indivíduos participantes de uma comunidade escolar e começaram a se apropriar da escola com mais liberdade, o que não foi visto com bons olhos para muitos funcionários do ambiente. Por vezes lidamos com situações delicadas nas quais até mesmo discutiram o encerramento do projeto antes do previsto, mas graças a ajuda de outros membros da comunidade conseguimos concluir com êxito. A oficina foi vista com ótimos olhos pelos alunos, com apenas uma ressalva, gostariam que o tempo de duração e estendesse mais, indo até o final do ano letivo.

Além do que citamos acima, pudemos observar um olhar mais crítico dos educandos para as mensagens vindas dos meios, principalmente audiovisuais. Além de notarem os aspectos técnicos e compreenderem parte do processo de construção de certos conteúdos, iniciaram uma análise mais ampla sobre a influência destes em nossas vidas, seja em hábitos de consumo seus e de pessoas mais próximas como na própria maneira de agir e pensar.

A construção do cinema dentro do ambiente escolar formal uniu alunos de diferentes classes criando laços de amizade que prometem ser duradouros, movimentou toda a comunidade escolar, aumentou a consciência de mundos e influenciou positivamente nas múltiplas maneiras de expressão dos alunos.

Se o documentário serviu como instrumento de diálogo entre educandos e educadores ainda não nos é possível afirmar claramente, mas temos indícios de que, devido a toda a movimentação que a oficina causou na escola, educadores possam ter referências sobre os anseios e opiniões de jovens, principalmente nas questões em que revelam suas visões sobre o espaço educativo.

Acreditamos que os envolvidos possam enfim interferir em suas realidades através do audiovisual e ajudem a construir um mundo mais democrático e cidadão para todos. Finalizamos com uma pergunta ouvida pelo pesquisador por várias vezes durante toda a oficina: “E aí professor, qual o próximo filme?”

5. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

CARRIÈRE, Jean Claude C. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. (31ª ed.). São Paulo: Paz e terra, 2005.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Gérman. **Os exercícios do ver: Hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Editora Senac, 2001.

MORAN, José Manuel. Os jovens e as novas linguagens eletrônicas, in DIDONÉ, Iraci Maria e SOARES, Ismar de Oliveira (organizadores). **O jovem e a comunicação: Leitura do mundo, leitura de si**. São Paulo: Loyola, 1992.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. São Paulo: Papyrus, 2010.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Professores e Meios de Comunicação, Desafios e Estereótipos. In: **Revista Comunicação e Educação**, nº 10, São Paulo: (CCA-ECA-USP), Moderna, 1997.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Teleaudiência: premissas para uma pedagogia. In: **Revista Comunicação e Educação**. nº 18, São Paulo: (CCA-ECA-USP), 2000.

SOARES, Ismar. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações, in CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (organizadores). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

TERRERO, José Martínez de Toda. Avaliação de metodologias na educação para os meios. In **Revista Comunicação e Educação**, nº 21, São Paulo: (CCA-ECA- USP), Moderna, 2001.

•• O/A AUTOR/A ••

Saulo de Sousa Silva é especialista em Educomunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), arte educador da disciplina de Cinema e Audiovisual no Colégio Santa Felicidade (Jundiaí-SP), educador da disciplina de Jornal Escolar na Escola Municipal de Educação Básica Fábio Rodrigues Mendes (Jundiaí-SP), educador da disciplina de Comunicação no projeto educativo Galera de Futuro (Jundiaí-SP), criador e educador da oficina Nossos Novos Mundos, voltada para a leitura e produção audiovisual com base comunicativa.



O Facebook da Rádio CB como midiatizador de práticas educomunicativas

Angélica Pereira
Luana Iansen Gonçalves
Maicon Elias Kroth

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresenta-se resultados de uma pesquisa em andamento acerca do processo de desenvolvimento de um projeto que analisa os modos de como a rede social Facebook funciona como dispositivo de mediação⁴ de um projeto de rádio escola em desenvolvimento na Escola Estadual Cícero Barreto, no município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

Na primeira fase da análise, foi realizada uma entrevista com os alunos participantes da rádio e com a professora orientadora para conhecermos e compreendermos as práticas educacionais que eles realizavam a partir do dispositivo da Rádio CB. Entre essas práticas, estão coberturas radiofônicas de eventos da escola, como em datas comemorativas já planejadas pelo calendário escolar, assim como eventos externos, por exemplo, a Feira do Livro de Santa Maria e a Feira do Cooperativismo da cidade. Além da divulgação de eventos, os estudantes transformam conteúdos das disciplinas escolares em conteúdos midiáticos (fanzines, vídeos, jornal escolar), os quais disponibilizam por meio da Rádio e pelo Facebook.

Nesse estágio de observação, já se verificou que a estratégia pedagógica da criação de uma rádio escola vem se constituindo como uma ferramenta para a implementação de práticas educacionais. Os estudantes se veem estimulados a produzir conteúdos os quais circulam pelos corredores e salas de aula por meio do dispositivo radiofônico. Programas musicais, de cunho jornalístico, de entretenimento e com informações de interesse dos alunos são produzidos, diariamente e mediados pelo perfil do Facebook.

No educandário, cerca de 12 estudantes do ensino fundamental e médio (diurno) e EJA (noturno) produzem conteúdo radiofônico desde agosto de 2013. Mas o projeto tem sua visibilidade mediada a partir de um perfil na rede social, o qual se analisa como um espaço, nessa fase da pesquisa, que amplia a visibilidade das práticas educacionais constituídas a partir da rádio CB.



⁴ O termo dispositivo de mediação pode ser compreendido a partir de Ferreira (2006).

O que se vislumbra é o uso do Facebook como um dispositivo midiaticizador das práticas educacionais da rádio escola, mas também de todas as outras práticas desenvolvidas no educandário. Os alunos responsáveis pela Rádio CB, não só fazem circular na rede social os conteúdos produzidos no projeto, mas também informações a respeito das atividades da escola e informações de outros setores sociais que podem ser de interesse da comunidade escolar e outras.

No Facebook, de maneira mais específica, as observações apontam para constituição de uma espécie de ambiência criativa, que se desenvolve a partir da disponibilização de informações a respeito da escola, do corpo docente e discente e ainda outras capturadas pelos gestores do perfil na rede social, por meio de outros dispositivos midiáticos digitais, como blogs e sites de veículos de comunicação de Santa Maria. Ainda são captados mensagens celebrativas, fotografias e outros conteúdos disponíveis na internet e que produzem sentidos a partir da interação vislumbrada no perfil por meio das práticas de curtir, compartilhar ou comentar.

As práticas e processos educativos desenvolvidos em ambiências midiáticas, como se evidencia nessa análise, podem ser explicados a partir da cultura da convergência que se manifesta na contemporaneidade, conforme o que se discute na sequência. Este cenário tem se desenhado em diversas escolas brasileiras. Isso tem sido alvo de pesquisas no campo das Ciências da Comunicação em investigações que se enquadram num espaço reflexivo singular de observação, ou seja, a partir de uma perspectiva dada pelos estudos em Educação.

2. A CULTURA DA CONVERGÊNCIA E A EDUCOMUNICAÇÃO

Na contemporaneidade, quase todas as antigas formas de consumo e produção de mídia passam por transformações. Os velhos e novos dispositivos de comunicação midiáticos se misturam, os produtores de conteúdo e os consumidores interagem cada vez mais e de maneiras imprevisíveis. Para Jenkins (2009), este contexto pode ser explicado por meio do conceito de convergência, o qual está ancorado em três ideias: convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva. Por convergência, ele refere-se ao

Fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2009, p. 29).

Este cenário, desenhado por Jenkins, envolve transformações culturais, tecnológicas, mercadológicas e sociais. Sobre a cultura participativa, a expressão contrasta com a noção de passividade, pois passa a considerar os participantes como pessoas que interagem entre si, a partir de um novo conjunto de regras, que ninguém entende por completo, pois alguns sujeitos têm mais habilidades para participar desta cultura emergente do que outros.

O autor deixa claro que esta mudança não é apenas tecnológica, mas sim cultural, ou seja, a convergência surge através do fluir dos conteúdos em múltiplas plataformas, sendo a tecnologia uma aliada neste processo, assumindo um papel secundário. As mudanças culturais é que ditarão os conteúdos. Vale ressaltar que a convergência altera a lógica de produção, as indústrias, mercados e públicos, mas ela é um processo, uma transformação, e não um 'ponto final'.

De acordo com Jenkins, ainda, a cultura da convergência é constituída a partir de um processo coletivo, e é isso que ele chama de inteligência coletiva. "Nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades" (JENKINS, 2009, p.30). Dessa forma, a inteligência coletiva pode ser vista como uma forma alternativa de poder midiático.

Em tal panorama, pode-se afirmar que mudanças na constituição de uma série de práticas e processos sociais estão em ebulição. Estudos recentes tem buscado compreender determinadas alterações nos modos de ser da sociedade.

No presente caso, entende-se que o campo da educação e o midiático se interpenetram numa trama de negociações e protocolos de produtividade capazes de constituir afetações nas práticas de ensino/aprendizagem. Assim, é preciso trazer à tona os conhecimentos a respeito de um conceito desenvolvido por estudiosos como o Prof^o Dr. Ismar de Oliveira Soares, Coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP.

Em seu entendimento, o conceito de Educomunicação está associado com um conjunto de ações destinadas a:

integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação; 2) criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos. Muitas das dinâmicas adotadas no Educom apontam para as contradições das formas autoritárias de comunicação); 3) melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas.

Com a revolução tecnológica, as possibilidades de comunicação expandiram-se e os educadores passaram a ter novas possibilidades de contribuir com o ensino em sala de aula, conseqüentemente, potencializando o processo didático-pedagógico. A inserção de aparatos tecnológicos ao ensino é fundamental, pois amplia as possibilidades de aprendizado, além de exercitar novas capacidades e habilidades dos jovens, entretanto, essa aliança requer um cuidado de não apenas inserir uma nova tecnologia, mas de adaptá-la dentro de uma linha pedagógica.

A escola, por muito tempo, foi uma estrutura isolada da sociedade em que seu aluno está inserido. Na procura por essa interação da escola com a sociedade, a comunidade escolar busca utilizar-se dos recursos que os meios de comunicação têm a oferecer, fazendo com que o seu aluno se aproxime, havendo uma comunicação de mão dupla entre a escola e o aluno, com é o caso da Rádio CB e do seu perfil no Facebook.

3. A RÁDIO CB: PRÁTICA DE EDUCOMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Na Rádio CB, rádio escola do educandário Cícero Barreto, os estudantes e educadores são ativos no processo da produção de conteúdos (em todas as fases), assumindo a direção das atividades nos contextos de ação. Sob coordenação da professora Raquel Barbosa Machado, de Língua Portuguesa, a Rádio CB, como é denominada, iniciou suas atividades em 27 de agosto de 2013.

No início, sem um lugar fixo, os equipamentos eram instalados em diferentes lugares da instituição, até que em outubro do mesmo ano, uma sala específica foi definida para acolher os estudantes interessados em participar da equipe da rádio. O projeto de instalação veio a partir de oficinas de rádio oferecidas pelo projeto de Educomunicação da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e ministradas por professores e acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e profissionais da comunicação, os quais estimulavam os alunos do Cícero Barreto a produzirem programas radiofônicos de diversos gêneros.

Desde então, a escola tratou de adquirir os equipamentos (computadores e softwares de arquivo e edição de áudio) capazes de dar condições de produção de programas que tratam de temáticas discutidas a partir dos conteúdos de sala de aula e, também, de eventos e datas importantes comemoradas na escola. O grupo de estudantes responsável pela rádio escola coloca, no ar, diariamente, conteúdos informativos e músicas de diferentes gêneros.

Assim como qualquer outro meio de comunicação, a rádio escola também precisa se adequar à rotina de programação da escola, tendo uma periodicidade definida, podendo ser semanal ou quinzenal. No caso da Rádio CB, a programação é diária, nos intervalos das aulas - 15 minutos.

A rádio escola possui uma sala com alguns equipamentos para a produção e transmissão de conteúdos. Há um notebook, no qual estão instalados os softwares para edição e transmissão do áudio. Também há uma câmera fotográfica/filmadora para registrar as atividades da rádio e disponibilizar tais conteúdos no Facebook. Uma mesa de som (em desuso); duas caixas de som (que são instaladas no pátio, no momento das transmissões); uma mesa com quatro cadeiras (na sala da rádio) para as reuniões (duas ou três semanais) dos estudantes envolvidos no projeto; um microfone.

4. A MIDIATIZAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS DA RÁDIO CB

A sociedade da convergência, conforme se explicitou acima, ganha vida a partir da tecnologização. Plataformas midiáticas, cada vez mais acessíveis à

população, se difundem como dispositivos interacionais nos quais os sujeitos reverberam suas práticas cotidianas. Visibilizam sua performance e disponibilizam conteúdos os quais pretendem produzir sentidos de mobilização e participação entre os seus contatos.

Com o advento das tecnologias, as redes de contato ampliaram-se a partir do meio on-line. Para Sparadaro (2013, p. 05), uma rede social é uma “rede de contatos sociais, local de participação e compartilhamento”. Ainda afirma que essa rede “liga pessoas comuns dispostas a compartilhar pensamentos, conhecimentos e, também, parcelas de suas vidas”.

Os estudantes, em especial adolescentes, geralmente, participam de diferentes redes sociais, como Facebook, Twitter, Instagram, nas quais estabelecem relações, efetivando várias tarefas, como divulgação de mensagens, notícias, fatos, o compartilhamento de vídeos, textos, fotos e diversão por meio de seus aplicativos.

As redes sociais se tornaram, para a juventude, um terreno para estreitar laços com diferentes graus de relação e de amizade. Segundo pesquisas da Fundação Pfizer (2009) citada por Barroso (2014) a internet foi tida como o meio preferido entre os jovens, dentre os quais, a metade dos usuários corresponde à amostra da pesquisa, afirmaram acessar diariamente, ficando em média 14,5 horas semanais conectados.

Na presente pesquisa, a análise concentrou-se no Facebook⁵. Hoje, cada pessoa inscrita no Facebook pode encontrar e convidar seus amigos e ampliar sua visibilidade na rede social. Cada pessoa ou instituição de ensino, empresa, entre outras, cria um perfil na rede para encontrar essas pessoas. Assim, “o perfil se compõe de vários elementos, graças a uma série de aplicativos em contínua evolução” (SPADARO, 2013, p. 95).

O Facebook, como rede social, é uma plataforma que reúne recursos os quais possibilitam ações interativas como “filiar-se a grupos, exibir fotos, criar documentos [...] ‘colaborativos’, criar eventos com agendamento das atividades

5 O Facebook surgiu em 2004, quando Mark Zuckerberg, estudante de Psicologia em Harvard, com 19 anos na época, lançou com um grupo de amigos o projeto de colocar on-line os perfis dos inscritos em Harvard.

dentro e fora da plataforma, criar enquetes como recurso para pesquisas, bate papo, etc.” (FERREIRA et al, 2012, p. 7).

Para a análise, definiu-se que seria necessário organizar um método de observação capaz de diagnosticar qualitativamente e quantitativamente os conteúdos. Neste sentido, primeiramente, apresenta-se uma descrição geral do perfil da Rádio CB, com o objetivo de identificar elementos e conteúdos que caracterizem tal perfil e sua organização a partir de uma lógica de produção identificada com o perfil dos gerenciadores.

Na sequência, decidiu-se categorizar e classificar conteúdos veiculados em formato de post. Nesse sentido, categorias de análise foram criadas a partir de uma pré-observação do perfil. O objetivo é vislumbrar o Facebook da Rádio CB como dispositivo de mediação das práticas e processos educacionais realizados na escola, à luz de nossa imersão no contexto teórico sobre Educomunicação e sobre práticas midiáticas à luz da cultura da convergência. Assim, a análise categorizada recai sobre os conteúdos publicados no mês de abril de 2015 (TABELA 1).

Estabeleceram-se como critérios de seleção para este artigo os conteúdos postados que foram mais curtidos e compartilhados de cada uma das categorias criadas. Nas postagens identificadas, vão-se observar os compartilhamentos de outras páginas, quantas foram as fotos ou vídeos publicados e produzidos pelos alunos e verificar o que é compartilhado de outras fontes de informação.

Tabela 1. Categorias de análise do perfil da Rádio CB a partir dos posts publicados.

Produção dos alunos da Rádio CB	Outros conteúdos publicados no perfil
Publicação de entrevistas, vídeos, fotos da escola ou rádio e conteúdos relacionados com os estudos em sala de aula.	Notícias compartilhadas de outros veículos de comunicação da cidade.
Cobertura e/ou participação em Eventos	Conteúdos compartilhados de outros ambientes virtuais (memes, webcard, etc.).
	Post dos professores (recados, conteúdos de sala de aula, leituras extras, convites para eventos culturais, etc.).

Fonte: Elaborado pelos autores do artigo, baseado numa pré-observação do perfil na rede social.

Tabela 2. Análise dos Posts do Perfil da Rádio CB no Facebook.

	Classificação	Recursos Multimídia	Número de Curtidas	Número de Compartilhamentos	Comentários
Post 1 Outros conteúdos	Post Professora Agradecimento da professora Izabela de Mello	Texto	18	1	8
Post 2 Publicação dos alunos	Cobertura de Eventos Aniversário da vice-diretora Vania Cunha Pires	Fotografias	64	0	1
Post 3 Outros conteúdos	Notícias de veículos de comunicação Notícia sobre a presença de lotti na Feira do Livro de Santa Maria - RS	Hiperlink	5	0	0
Post 4 Outros conteúdos	Conteúdo de outros ambientes virtuais Notícia sobre inscrições para o Programa Jovem Aprendiz	Hiperlink	5	0	2

Fonte: Elaborado pelos autores do artigo.

Nesse sentido, o que se vislumbra a partir da análise que aqui se apresenta é a mediação daquilo que se considera como uma leitura crítica dos alunos, ou seja, os conteúdos disponibilizados pelos estudantes no Facebook são as práticas educacionais desenvolvidas a partir da rádio escola CB.

4.1 O PERFIL DA RÁDIO CB NO FACEBOOK

A análise do perfil da rádio CB no Facebook recai sobre uma observação específica. A página possui 1.181 amigos e foi criada em 30 de agosto de 2013. A Rádio CB possui uma conta no Soundcloud, cujo link está disponível no perfil, para escutar as produções transmitidas. Os gerenciadores do perfil, num total de 12, compreendem alunos entre a 5ª série do Ensino Básico até alunos da Educação de

Jovens e Adultos (EJA), que participam do projeto de Rádio Escola.



Imagem 1. Perfil da Rádio CB.

Na análise, identifica-se que a rádio CB curte outros perfis de Rádios Escolas como Rádio Caetaninho Tribal Show, Rádio Ativa Otão, Rádio Escola Castelo Branco, todas de educandários da cidade e rádios comerciais de Santa Maria. Além disso, verifica-se que curtem outros perfis que servem como fonte de captura de conteúdos que podem ser compartilhados na página do Facebook.

Ao todo, desde que o perfil foi criado, somam-se 62 curtidas da Rádio CB para outros perfis.

São 63 vídeos publicados, das mais diversas atividades e sujeitos na escola e em outros espaços, em especial em coberturas de eventos os quais a Rádio CB transmitiu ou gravou. O perfil da rádio também integra cinco grupos públicos de bate papo com outros perfis: Fim de ano 2014/2015 AABB, Vida Loka, Nossa Santa Maria, 8B Cícero Barreto e Rádio Escola Cícero Barreto. No campo Fotos, foram publicadas cinco fotografias de pessoas que registraram algum momento e compartilharam sua publicação com o perfil da Rádio BC. Ainda há a categoria de Fotos de Cícero Barreto, com mais de 400 imagens e a categoria Álbuns, que classifica os eventos em que a escola participa, como a Palestra Aprender é mudar, Projeto Somos todos responsáveis e Volta às aulas.

Agora, a análise se balizará a partir dos quadros de identificação de conteúdos. O primeiro da categoria post do professor (a) aborda o agradecimento da professora Izabela de Mello.



Imagem 2. Post de agradecimento da professora Izabela de Mello.

Geralmente, identificou-se que alguns professores da escola Cícero Barreto compartilham conteúdos no perfil da rádio CB que complementem conteúdos os quais são utilizados em sala de aula. Entretanto, no caso analisado, o que se vê é uma mensagem de agradecimento compartilhada com a comunidade da escola que foi a mais prestigiada em termos de curtidas, compartilhamentos e comentários, dentro da categoria de post de professores, no mês de abril.

Ao se compreender que “a capacidade de conectar as pessoas é, pois, o ponto forte do Facebook” (SPADORO, 2013, p. 95), a rádio CB utiliza de seu perfil nessa rede social para conectar os alunos e professores da escola e a comunidade santa-mariense. Produz circuitos (BRAGA, 2011) capazes de eficientizar fluxos de informação entre os sujeitos envolvidos no processo de comunicação organizado a partir das lógicas da mídia digital.

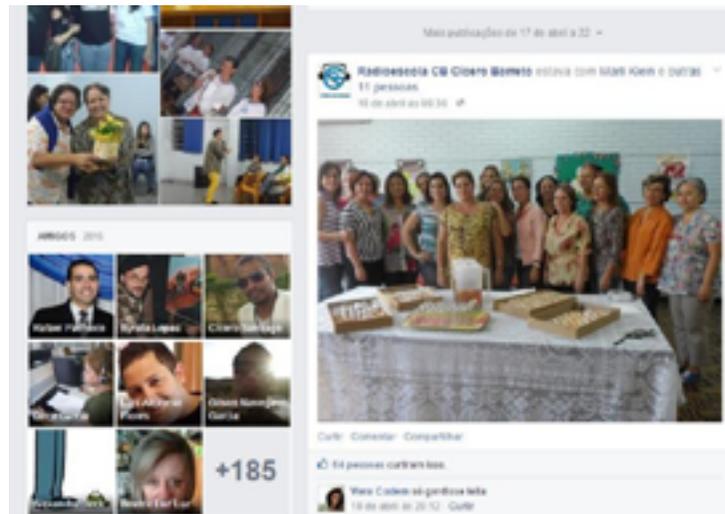


Imagem 3. Post da comemoração do aniversário da professora Vania Cunha Pires.

Em outro post significativo na delimitação analítica estruturada, percebe-se que, durante os eventos realizados na escola ou nos que os alunos acompanham fora da mesma, os estudantes da equipe radiofônica fazem a cobertura de tais atividades ao vivo e, na sequência, publicam as gravações, as fotos e pequenos textos informativos em seu perfil no Facebook.

O evento com mais curtidas e compartilhamentos foi o aniversário da vice-diretora Vania Cunha Pires, conforme o post (IMAGEM 3). Neste exemplo, o que se vislumbra é um engajamento maior do que nos demais posts. São 64 curtidas e um comentário.

Isso significa, em termos de produção de sentidos na comunidade que acessa o perfil, uma empatia com os membros docentes do educandário e, em especial, com a vice-diretora. Post em que a imagem de professores e estudantes da escola aparecem são os que mais engajam. O Facebook se constitui mais do que uma mera ferramenta tecnológica, mas um dispositivo mediador de discursividades, favorecendo a ampliação da visibilidade de fatos sociais que dizem respeito às práticas educacionais, ao mesmo tempo, de diálogo entre os sujeitos, o que se configuraria num espaço de sociabilidade.

Para explicar isso, buscou-se partir da reflexão da apresentação organizada por André Lemos, do livro *Redes Sociais na Internet*, de Raquel Recuero (2009), no qual

traduz a ideia que se compreende sobre o sentido da experiência da comunicação em rede, observando a ação dos sujeitos em construir uma rede social, ou seja, um conjunto de atores e suas relações.

A internet, no sentido de Lemos, dá abrigo a agrupamentos sociais cuja relação dos sujeitos se dá por uma conversação livre, um fator de reestruturação da vida social, da cultura, da comunicação e da política na sociedade atual. Para além da apatia do consumidor, a rede de redes, ou seja, a internet está criando uma sociabilidade enredada, democrática, como o que ocorre nas mídias sociais, no caso específico, o Facebook da Rádio CB.

Nesse sentido, por meio da análise do post (IMAGEM 4), é possível compreender que os alunos se adaptam às tecnologias quando os conteúdos que circulam ou que fazem circular, em suas interações com a rede, vão ao encontro de seus interesses e necessidades pessoais.



Imagem 4. Compartilhamento de publicação de um meio de comunicação.

Nestas condições, Lévy (1997) citado por Prats (2014, p.269) afirma que “ninguém sabe tudo, todo mundo sabe alguma coisa, todo conhecimento reside na humanidade”. Assim, compreende-se que a internet, se constitui como um

ambiente participativo e em construção permanente graças ao seu intercâmbio de conteúdo, permite a integração de conhecimentos individuais para uma constituição maior do conhecimento compartilhado.

Para finalizar a análise dos conteúdos que foram destacados neste artigo, no post da (IMAGEM 5), por exemplo, há o compartilhamento de um hiperlink sobre uma informação captada de outro ambiente virtual. Trata-se de uma notícia sobre as inscrições abertas do programa Jovem Aprendiz, do Governo Federal. Posts como esse são comuns no perfil analisado, ou seja, pode-se inferir que, ao compartilharem tais conteúdos, demonstram estar atentos a assuntos que dizem respeito ao seu universo. A acessibilidade às informações, através da rede, é dinamizada, ou seja, a rede possibilita mais eficiente e imediato alcance de temáticas de interesse dos estudantes.

O que se vê, nesse caso, é que a dinâmica de compartilhar conteúdos, possibilitada pela habilidade de interação e colaboração nos dispositivos tecnológicos, desenvolvida pelos estudantes, rompe com as formas tradicionais de acesso e apropriação de conteúdos. O Facebook, a partir de sua mediação, proporciona um lugar de protagonismo juvenil, no processo de construção de conhecimento.



Imagem 5. Compartilhamento de publicação de um meio de comunicação.

Neste sentido, os estudantes têm condições de expressar suas subjetividades e engajarem-se em seu próprio processo educativo, uma meta, segundo Ismar Soares (2011), da educação. Ele já defendia a tese segundo a qual a comunicação dialógica e participativa, no espaço do ecossistema escolar, contribui para a prática educativa, cujos efeitos seriam “um aumento imediato do grau de motivação por parte do aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação” (SOARES, 2011, p.17).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se no texto considerações preliminares da pesquisa que está em desenvolvimento. O interesse em compartilhar, na rede social, as produções radiofônicas e conteúdos da escola e de outros ambientes os quais tem alguma relação e relevância para os estudantes, demonstra a promoção da autonomia e gestão que os alunos desenvolveram através do projeto de rádio escola, ou seja, o aluno quebra a hierarquia entre ele e o professor, constituindo-se como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

Entende-se que a rede social, aqui estudada, se torna lugar de desenvolvimento de pensamento crítico, ou seja, de análise, de avaliação e de debate dos conteúdos. O Facebook, neste caso, é uma extensão comunicativa do projeto da Rádio Escola CB. Dá visibilidade a algumas práticas educacionais e outras organizadas na escola e fora dela (nas coberturas realizadas pela própria rádio escola), bem como aos temas que norteiam a vida dos estudantes.

Ainda nessa mirada, pode-se considerar que os recursos midiáticos, utilizados para midiaticizar as práticas e processos educacionais, permitem que o grupo de alunos que administra a rede social, construa seu próprio discurso, transmitindo as suas percepções a respeito do mundo, articulando vínculos com a sociedade, aproximando-se dela e da instituição escolar.

O grupo responsável pela Rádio CB demonstra não apenas habilidades de dinamização de conteúdos, mas também exibe uma série de capacidades que envolve todas as linguagens utilizadas, destacando a capacidade de ler e analisar conteúdos midiáticos digitais, interpretar e dar sentido à informação multimidiática e diferenciar informações relevantes. Estas capacidades são evidenciadas a partir

da análise dos conteúdos disponibilizados na rede social, e que nada mais são do que as práticas educacionais.

É neste cenário das redes sociais que se desenvolvem as culturas juvenis. A partir disso, formas contemporâneas de abordar a educação convivem em um contexto social cada vez mais digital e com um sistema educacional em crise, como afirma Aparici (2014).

Enfim, o que se vislumbra, neste estudo, é uma juventude que se envolve com práticas educacionais. A participação ativa das crianças, adolescentes e jovens nas práticas de produção de conteúdos midiáticos tem revelado consequências interessantes. Aqui, pode-se apontar o desejo de uma atitude criativa, de construção de um espaço de expressão de seus sentidos sobre a realidade e a compreensão crítica da mesma, bem como o reconhecimento do grupo pela comunidade. O Facebook, no caso estudado, se torna um ambiente de aprendizagem informal, se organizando como um lugar de integração, de partilha, comunicação e colaboração entre a comunidade de estudantes da escola.

6. REFERÊNCIAS

APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

BARROSO, José Antonio. Cenários virtuais, cultura juvenil e educação 2.0. In: APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

BRAGA, José Luíz. **Dispositivos Interacionais**. Trabalho apresentado ao Grupo de trabalho Epistemologia da Comunicação, do XX Encontro da Compós, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Junho de 2011.

CITELLI, Adilson. (org). **Dicionário de Comunicação: escolas, teorias e autores**. São Paulo: Contexto, 2014.

CITELLI, Adilson. **Educomunicação: Imagens do professor na mídia.** São Paulo: Paulinas, 2012.

FERREIRA, Jairo. Uma abordagem triádica dos dispositivos midiáticos. In: **Revista Líbero.** (FACASPER), São Paulo, ano IX, n. 17, jun. 2006.

FERREIRA, J. L.; CORRÊA, B. R. P. G.; TORRES, P. L. O uso pedagógico da rede social Facebook. **Colabor@: A Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 7, n. 28, out. 2012. Disponível em <<http://pEaD.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/199>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Ed.34, 1999.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

NUNES, Roseli Pereira. **A educomunicação como ferramenta para trabalhar questões socioambientais na escola.** In: V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. 21 a 23 de setembro de 2011. São Cristovão, Ceará. São Cristovão, 2011. 9p.

PRATS, Joan Ferrés. Educomunicação e cultura participativa. In: APARICI, Roberto (Org). **Educomunicação para além do 2.0.** São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio.** São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** In: <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/> acessado em ago. de 2013.

SPADARO, Antonio. **WEB 2.0: Redes sociais.** São Paulo: Paulinas, 2013.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

i Informações captadas no dia 06 de maio de 2015, disponível em <https://www.facebook.com/cicerobarreto.cb.9?fref=photo>

ii Plataforma online de publicação de áudio disponível em <https://soundcloud.com/>

•• OS/AS AUTORES/AS ••

Angélica Pereira é professora do curso de Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Franciscano, integrante do Grupo de pesquisa: Educomunicação - o rádio como estratégia de Ensino/aprendizagem nas escolas de Santa Maria – RS e mestranda do curso de Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Luana Iensen Gonçalves é licenciada em Letras Português pelo Centro Universitário Franciscano e graduanda em Jornalismo pela mesma instituição. Bolsista do Grupo de pesquisa: Educomunicação - o rádio como estratégia de Ensino/aprendizagem nas escolas de Santa Maria - RS.

Maicon Elias Kroth é professor do Centro Universitário Franciscano. Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Coordenador do Grupo de pesquisa: Educomunicação - o rádio como estratégia de Ensino/aprendizagem nas escolas de Santa Maria - RS.



MÍDIA-EDUCAÇÃO

**Mídia-educação, inclusão digital e
comunicação comunitária:
espaços de interconexão**



Mônica Pegurer Caprino

1. INTRODUÇÃO

No campo da educação formal e do entorno do sistema escolar, programas de Mídia-educação ou Educomunicação (conforme o enfoque teórico que se tome) têm avançado bastante no Brasil nos últimos anos. São vários os relatos de experiências dos mais variados tipos (leitura crítica, produção de mídia, gestão de processos de comunicação etc.) levadas a cabo em escolas ou com estudantes, tanto a partir de iniciativas governamentais quanto de projetos oriundos de instituições da sociedade civil.

Desde o âmbito governamental, o Programa Mais Educação, do Governo Federal, criado em 2008, estabeleceu como um dos macrocampos para as atividades de ensino integral a “Comunicação e Uso de Mídias”. Em 2013, 17.450 mil escolas participaram das atividades desse macrocampo, mostrando um interessante crescente desde o início do programa, quando eram 1.380 unidades trabalhando com a comunicação (Swarzberg, 2014).

As políticas públicas nesta área, entretanto, ainda são deficientes, se levarmos em conta o panorama de outros países, sobretudo do Hemisfério Norte, em que a educação midiática é tema obrigatório nos currículos escolares já há muitos anos e há organismos específicos que cuidam do assunto, geralmente subordinados aos Ministérios de Educação (Hart & Suss, 2002; Mijn Kind Online & Kennisnet, 2013).²

Esse cenário faz com que a atuação da sociedade civil seja de fundamental importância no âmbito da educação midiática, como ressalta Soares (2014, p. 19). A necessidade de responder aos desafios modernos apresentados pelos meios digitais parece que tem aumentado ainda mais a importância dos projetos que têm como objetivo capacitar os cidadãos não só a compreender essas tecnologias como também apropriar-se das novas possibilidades de produzir conteúdos e mensagens comunicacionais.

Outro aspecto importante a considerar é a estreita ligação que se pode estabelecer entre mídia-educação e comunicação comunitária e que já foi demonstrada por vários autores. Peruzzo (2009) enfatiza a importância

2 Ver também o site do European Media Literacy Observatory: www.eumedus.com,

dessa relação afirmando que “o exercício das atividades de comunicação comunitária poderia ser melhorado se houvesse a possibilidade de formação específica para tal fim” (Peruzzo, 2009, p.39).

Entretanto, se as tecnologias parecem empoderar os cidadãos e possibilitar que se tornem novos produtores de informação e conhecimento, nem sempre isso se concretiza. Como destaca González (2007, p.37), as populações das chamadas “zonas periféricas”, como a América Latina, ficam de fora dos benefícios gerados por estas tecnologias, “en especial de la formación práctica para utilizar las tecnologías con el objetivo de re-formatear, re-crear, entender y expresar su propia diferencia y especificidad (···)”.

De fato, as estatísticas sobre o uso das tecnologias no Brasil podem comprovar a afirmação de González. Pesquisa sobre as TIC (CETIC, 2013) mostra que 41% dos domicílios brasileiros dispõem de acesso à Internet. Esses números podem subir a 91% se vamos às classes sociais economicamente mais favorecidas e, se detalhamos por faixa etária, vemos que 89% dos jovens de 10 a 15 anos já usaram Internet de alguma forma, em suas casas ou em outros espaços, como as lan houses. Esse uso, porém, não se traduz necessariamente em processos de apropriação de informação e conhecimento ou participação da cidadania: a mesma pesquisa (CETIC, 2013) aponta que somente 17% dos que usam Internet no Brasil já utilizaram a rede para interagir com autoridades públicas e apenas 20% criaram conteúdos por meio de blogs, páginas na Internet ou websites.

Em relação à comunicação comunitária, Peruzzo (2009, p.38) afirma que os setores envolvidos estão demandando “agregar as possibilidades comunicativas que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) oferecem, sem desprezar as formas mais tradicionais” de comunicação.

Aliás, Peruzzo (2012, p. 83) levanta a hipótese de que “a comunicação popular e comunitária poderia se revigorar ao assumir a cibercultur@³ como práxis (teoria e prática)”. Vamos um pouco mais adiante para dizer que

3 O estudioso mexicano Jorge González é que grafa a palavra cibercultura desta seguinte maneira “cibercultur@”. Segundo suas palavras (González, 2007, p.36), é para destacar “el carácter abierto y espiral en crecimiento del desarrollo que implica la palabra”.

a mídia-educação pode ser valiosa à comunicação comunitária principalmente para se apropriar de novos processos comunicativos.

Em meio a este panorama de fundo, chegamos à questão chave aqui proposta e nos perguntamos em que medida os projetos de mídia-educação relacionados com as novas tecnologias e mídias digitais têm o enfoque do empoderamento da cidadania e se canalizam em processos de expressão e produção de conteúdos?

Para responder a essa questão, propusemos uma pesquisa que, em suas diversas etapas, pretende realizar uma cartografia dos projetos de mídia-educação levados a cabo por iniciativas da sociedade civil (Organizações Não Governamentais, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público-OSCIPs, fundações e institutos) fora do âmbito escolar. Entre seus objetivos, está identificar principalmente os aspectos relacionados ao uso das novas tecnologias, observando quais são as principais mídias e recursos utilizados nestas iniciativas. Além disso, se pretende analisar que componentes do letramento midiático (acesso, uso, consciência crítica e criação de conteúdos comunicativos) são enfatizados.

Vale também mencionar estudos anteriores que podem oferecer subsídios para a questão proposta. Caprino (2014) fez uma análise de práticas e projetos de mídia-educação que estão sendo levadas a cabo no âmbito europeu, produzidas principalmente por instituições não governamentais, meios de comunicação e diversos tipos de associações.

O estudo analisou 127 páginas web das iniciativas escolhidas entre uma base de dados inicial de 468 projetos que haviam catalogados pela pesquisa European Media Literacy Education-EMEDUS, da qual a autora participou. Buscaram-se informações básicas como o objetivo da organização/instituição, que tipo de atividade realizava e qual o componente do letramento midiático que prevalecia. Os resultados mostraram que somente 16 práticas de mídia-educação das 127 analisadas conseguiam incluir todos os aspectos da media literacy (acesso, compreensão crítica e produção de conteúdos).

Outro aspecto da análise, era se a organização/instituição fazia alguma referência ao empoderamento do cidadão, à inclusão (em geral digital) e/ou à

cidadania ativa. Só três desses 16 projetos enfatizavam o aspecto do empowerment e sete mencionavam algum tipo de participação ou cidadania ativa. Os resultados desse pequeno estudo mostraram que o tema é bastante interessante para se realizar outros estudos similares e mais aprofundados, trasladados também a outras realidades sociais e culturais.

2. LETRAMENTO MIDIÁTICO

Adotamos para este trabalho os conceitos de letramento midiático e letramento digital, tomados dos termos originais em inglês Media Literacy, e Digital literacy. Acrescentamos também a estes a noção de educação midiática (media education), que algumas vezes é usada como sinônimo de media literacy.

Com origem nos anos de 1920, os estudos e atividades relacionados ao letramento midiático limitavam-se, inicialmente, a uma espécie de “alfabetização visual” (Hobbs & Jensen, 2009, p.3). Media literacy e media education eram entendidas também como uma “defesa cognitiva” contra as formas de “conteúdos abusivos” veiculados nos meios de comunicação, tendo por objetivo proteger crianças e jovens contra esse “efeito nocivo”. Entretanto, a partir dos anos de 1970, a media education começou a ser reconhecida como “uma prática crítica da cidadania” (Hobbs & Jensen, 2009, p.3)

Em geral, o conceito de letramento midiático parte da definição que foi redigida em 1992, durante a National Leadership Conference on Media Literacy, que afirma que media literacy é “a capacidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens em uma variedade de formas” (Aufderheide, 1992). Como se vê, é um conceito amplo, que adquire ao longo do tempo variadas interpretações, mas que sempre incluem as dimensões de conhecimento técnico, bem como de compreensão crítica e produção de conteúdos.

A partir da década de 1990, com o incremento das tecnologias digitais, o conceito de letramento midiático adquire outro elemento fundamental: a capacitação para a participação ativa na produção de produtos comunicacionais, sobretudo como alternativa às mídias de massa e tradicionais.

A mídia-educação adquire, portanto, uma orientação participativa, que passa a enfatizar a produção social, a comunicação para o desenvolvimento do conhecimento, a interatividade e o diálogo. (Pérez-Tornero & Varis, 2012, p. 67). Hoje, quase todos os estudos e documentos sobre media literacy falam de empowerment, ou seja, do “empoderamento” dos cidadãos para uma participação ativa em sociedades democráticas.

O ponto importante que queremos tomar do conceito de letramento midiático são seus componentes ou dimensões, que usaremos mais adiante como categorias de análise. Segundo a definição já mencionada (Aufderheide, 1992), teríamos quatro componentes fundamentais no letramento midiático: acesso, análise, avaliação e criação de mensagens.

É importante dizer que cada componente dá suporte aos demais, em um processo dinâmico. Aprender a criar conteúdos ajuda alguém a analisar os conteúdos produzidos profissionalmente por outros; habilidades para analisar e avaliar abrem as portas para novos usos da Internet, expandem o acesso, como destaca Livingstone (2004).

Já Buckingham (Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer, & Willett, 2005) prefere estabelecer três dimensões para o letramento midiático a partir do conceito foi definido pelo Ofcom (2004)⁴: letramento midiático é a habilidade para acessar, compreender e criar comunicação em uma variedade de contextos. Para esta pesquisa e para efeitos práticos de categorização, acreditamos que essa divisão seja mais útil e operativa, visto que “análise e avaliação” são componentes muito próximos e difíceis de serem separados ao se observar um projeto. Assim, tomaremos como categorias estas três dimensões: acesso; compreensão crítica e produção de conteúdos.

Devemos destacar, porém, alguns aspectos importantes relativos a esses componentes. Como bem lembra Buckingham (Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer, & Willett, 2005), o acesso se refere a duas dimensões: o acesso físico a um equipamento e a questão da habilidade em usar e manipular determinada

4 Ofcom é a entidade reguladora independente para a indústria de comunicações no Reino Unido. Faz parte de seu trabalho promover o letramento midiático, tema sobre o qual realiza vários estudos. Ver: <http://www.ofcom.org.uk/>.

tecnologia. Assim, quando mencionarmos a categoria ACESSO, incluímos, em realidade, acesso e uso.

A compreensão crítica também inclui várias dimensões, das quais podemos ressaltar o entendimento da linguagem midiática e como ela se produz; a compreensão das lógicas produtivas da indústria midiática e suas motivações e a consciência das condições e possibilidades das mídias como ferramentas.

Quando falamos de criação ou produção de conteúdos e mensagens midiáticas nos referimos também ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que isso aconteça.

Uma vez que entre os nossos objetivos está colocar uma lupa sobre projetos de inclusão digital, vale também fazer algumas considerações sobre o conceito de letramento ou alfabetização digital e sua relação com o letramento midiático. Embora alguns autores abordem como conceitos distintos, se vamos às definições de digital literacy e pensamos na questão da convergências de mídias veremos que o conceito de letramento midiático pode perfeitamente abarcar o letramento digital.

Segundo Martin (2006, conforme citado em Koltay, 2011, p.216) letramento digital é a consciência, atitude e capacidade dos indivíduos de usar adequadamente as ferramentas e instalações digitais para identificar, acessar, gerenciar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar os recursos digitais, construir novos conhecimentos, criar expressões da mídia, e comunicar com os outros, no contexto de situações específicas da vida, a fim de permitir a ação social construtivo; e refletir sobre este processo.

Em seus documentos, a Unesco também ampliou o conceito de letramento midiático, abarcando não só a questão da apropriação das novas mídias como também a chamada information literacy (letramento informacional), que se refere a busca, gestão e produção de informação. A Unesco, que passou a propor a nomenclatura Media and Information Literacy, ou seja, letramento midiático e informacional, que nos documentos editados no Brasil acabou sendo traduzido para Alfabetização Midiática e Informacional –AMI.

Segundo a Unesco (2012);

AMI é definida como uma combinação de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas necessárias para acessar, analisar, avaliar, usar, produzir e divulgar informações e conhecimento de forma criativa, legal e ética, que respeite os direitos humanos. Indivíduos alfabetizados midiática e informacionalmente podem usar diversas mídias, fontes de informação e canais em sua vida privada, profissional e pública. Eles sabem quando e qual informação precisam e para quê, onde e como obtê-la. Eles entendem quem criou essa informação e por que, assim como os papéis, responsabilidades e funções dos meios de comunicação, fornecedores de informação e instituições responsáveis pela memória histórica.

Assim, podemos dizer que o conceito mais amplo de Media and Information Literacy (Letramento ou Alfabetização Midiática e Informacional) elaborado pela Unesco é o que melhor se adapta a nosso contexto de estudo, sendo que consideraremos que o letramento digital faz parte do letramento midiático e informacional.

3. COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA, LETRAMENTO MIDIÁTICO E CIDADANIA

Também vale mencionar os estudos desenvolvidos por Douglas Kellner e Share (2005) que utilizam o termo Alfabetização Midiática Crítica -AMC (Critical Media Literacy), dizendo que esse tipo de alfabetização dá mais poder individual ao cidadão a respeito de sua cultura, além de permitir que as pessoas criem seus próprios significados e identidades, moldando e transformando as condições materiais e sociais de sua cultura e sociedade (Kellner & Share, 2005, p. 381).

Entretanto, precisamos ter em conta que nem sempre a simples produção de conteúdo significa algo que poderá empoderar a cidadania, uma vez que essa atividade pode simplesmente reproduzir o que está na mídia de massa. Ou seja, é fundamental que o desenvolvimento das habilidades comunicativas esteja conjugado à compreensão crítica.

É importante também mencionar que, no âmbito da comunicação comunitária, tomamos o enfoque de Cicilia Peruzzo, que entende a comunicação comunitária como "aquela desenvolvida de forma democrática por grupos subalternos em comunidades, bairros, espaços on-line, por exemplo, segundo seus interesses, necessidades e capacidades. É feita pela e para

a comunidade” (Peruzzo, 2008, p. 2).

A mesma autora (Peruzzo, 2009) destaca que a comunicação comunitária se configura em uma grande variedade de feições, formatos e suportes, e que em geral tem como objetivo transmitir conteúdos tratados de maneira diferentes dos que são vistos nos meios de comunicação de massa. Além disso, assume um caráter crítico e propositivo, com participação ativa da comunidade, vínculo local e produção colaborativa.

A este cenário teórico, somamos o debate da questão da inclusão digital. Como destaca González (2007), a dimensão econômico-financeira não explica a totalidade da problemática da info-exclusão. Sem dúvida, também há também razões educacionais, culturais e políticas que interferem nas condições de acesso (ou não-acesso) às tecnologias, além de influenciar o nível da qualidade de acesso e apropriação pelos segmentos da população, segundo a realidade de cada segmento.

Segundo González (2007), não basta disponibilizar suportes tecnológicos, nem promover programas de capacitação visando a aquisição de habilidades básicas para que ocorra a apropriação dentro do potencial que a rede oferece. Para o autor, desenvolver a cibercultur@ passa por um processo em que se aprende

uma série de habilidades transmissíveis que nos permitam operar bem as tecnologias ao nosso alcance frente às necessidades de informação para gerar o conhecimento e para coordenar ações de comunicação que nos permitam romper o ciclo vicioso da dependência tecnológica” (GONZÁLEZ, s/da, p.8).

4. PESQUISA

Os dados apresentados aqui se referem aos resultados preliminares de pesquisa, que pretende, como já foi mencionado, não só fazer uma cartografia das iniciativas de ONGs voltadas à educação midiática como também observar os aspectos relacionados as novas tecnologias e iniciativas de inclusão digital. O estudo está basicamente dividido em duas fases: uma de busca de projetos e sua análise descritiva, e outra de caráter qualitativo, que pretende focar um número menor de projetos para conhecer seus processos de maneira mais detalhada.

Neste paper, comentamos aspectos relacionados à primeira etapa, que inclui a construção de um banco de dados dos projetos de educação midiática. Foram consideradas quaisquer iniciativas de formação e educação voltada ao uso da comunicação e da mídia, bem como aquelas relacionadas às novas tecnologias e que se apresentam explicitamente como projetos de inclusão digital.

Recorremos à pesquisa direta em Internet bem como a um rastreamento realizado em artigos científicos e relatos de experiências realizados em vários congressos da área de Comunicação (Intercom, Simpósio Brasileiro de Educomunicação, Mídias Cidadãs).

Identificadas as entidades, passamos a pesquisar suas características, e verificou-se a seguir os projetos relacionados com educação midiática. Esse levantamento resultou em 54 ONGs mapeadas e 129 projetos, restando ainda para uma segunda etapa rastrear outros 72 entidades já identificadas.

Analisamos os 129 projetos de educação midiática e digital principalmente através das informações contidas em suas páginas web ou em relatos de experiências. Ainda que distribuídos em todo o Brasil, a maior parte dos projetos analisados pertencem a entidades que tem São Paulo como sede (20 projetos). Outros 13 também estão na região Sudeste (7 no Rio de Janeiro e 6 em Minas Gerais) e 9 iniciativas analisadas são desenvolvidas no Nordeste, estando as demais distribuídas por vários estados.

Levamos em consideração a descrição dos objetivos e atividades desenvolvidas com a finalidade de realizar uma primeira categorização voltada a dois aspectos: o tipo de mídia/veículo utilizado e a dimensão do letramento midiático mais destacada.

No caso das mídias, agrupamos as possibilidades observadas em 5 grupos: Audiovisual (que incluiu Audiovisual em geral, Cinema, Vídeo, Rádio/áudio, Fotografia); Mídias Digitais (Blogs, sites, mídias móveis e redes sociais); Impressos (jornal, revista e boletim); TIC (computadores, Internet, aplicativos, Design gráfico/computação gráfica) e Outros (Comunicação em geral, Publicidade etc.). Ao observar os tipos de mídias utilizadas nas atividades de educação midiática, pusemos especial atenção nos aspectos relacionados às novas tecnologias,

comparando-os aos demais.

A segunda categoria de análise se relaciona com os componentes do letramento midiático, segundo as definições já mencionadas anteriormente: Acesso/uso; Compreensão crítica e Produção de conteúdo.

5. ANÁLISE

Quanto às mídias utilizadas nas atividades de educação midiática, podemos dizer que a grande maioria utiliza o audiovisual, principalmente vídeo, mas também o rádio com bastante intensidade, transformando-o em um importante veículo de comunicação comunitária. Destacam-se os 66 projetos de mídia-educação que se valem do audiovisual em suas atividades, geralmente incluindo oficinas de capacitação, produção de conteúdos e veiculação dessa produção por meio de comunicação alternativa ou comunitária. Dentre esses 66, 21 projetos privilegiam o audiovisual (TV, vídeo, rádio, áudio e fotografia) como principal recurso. Outros 25 trabalham, em paralelo, com outras mídias. Vemos no gráfico abaixo o panorama completo dos 129 projetos e as mídias utilizadas em suas atividades de educação midiática:

Gráfico 1 – Projetos de Mídia-educação e mídias utilizadas.



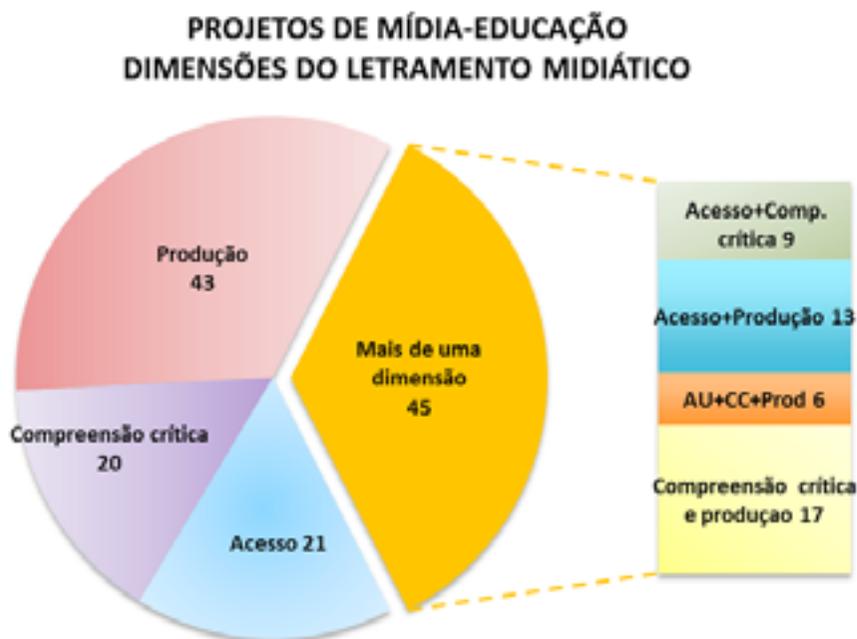
Fonte: elaboração própria

Dos 129 projetos analisados, somente 32 explicitam como prioridade as TIC (sozinhas ou combinadas com outras mídias) ou as mídias digitais (6). Vale dizer, entretanto, que mesmo não explicitando como prioridade as mídias digitais ou as TIC, boa parte dos demais projetos faz uso dessas tecnologias. Como vimos, a grande maioria dessas iniciativas opta pelo uso dos audiovisuais seja vídeo ou rádio. É evidente que a difusão dessas produções se faz principalmente por meio da Internet e dos sites das próprias organizações. Neste caso, porém, as tecnologias são muito mais um canal auxiliar dos objetivos dos projetos do que seu próprio alvo.

Vale ainda comentar outro ponto do gráfico apresentado: há várias iniciativas (22) que não elegem trabalhar com alguma mídia em específico, mas estão mais preocupadas com os processos comunicacionais em geral, com a preocupação de fomentar um pensamento crítico em relação aos meios de comunicação e impulsionar processos de participação da cidadania. Dessa forma, geralmente fazem o monitoramento das grandes mídias para analisar os temas de interesse, propõem pautas a jornalistas e elaboram boletins.

Se observamos as dimensões do letramento midiático, vemos que prevalece a produção de conteúdo. O panorama geral se expressa no seguinte gráfico:

Gráfico 2 – Projetos de Mídia-educação e dimensões do letramento midiático



Fonte: elaboração própria

Vale observar, também, o cruzamento das dimensões do letramento midiático com as mídias utilizadas. Os projetos de inclusão digital normalmente estão mais preocupados com o acesso e uso das TIC e deixam de relacionar esse aspecto às possibilidades de comunicação que se incluem na apropriação dessas tecnologias. Vemos no gráfico a seguir o detalhamento das iniciativas que incluem as TIC como um de seus aspectos principais:

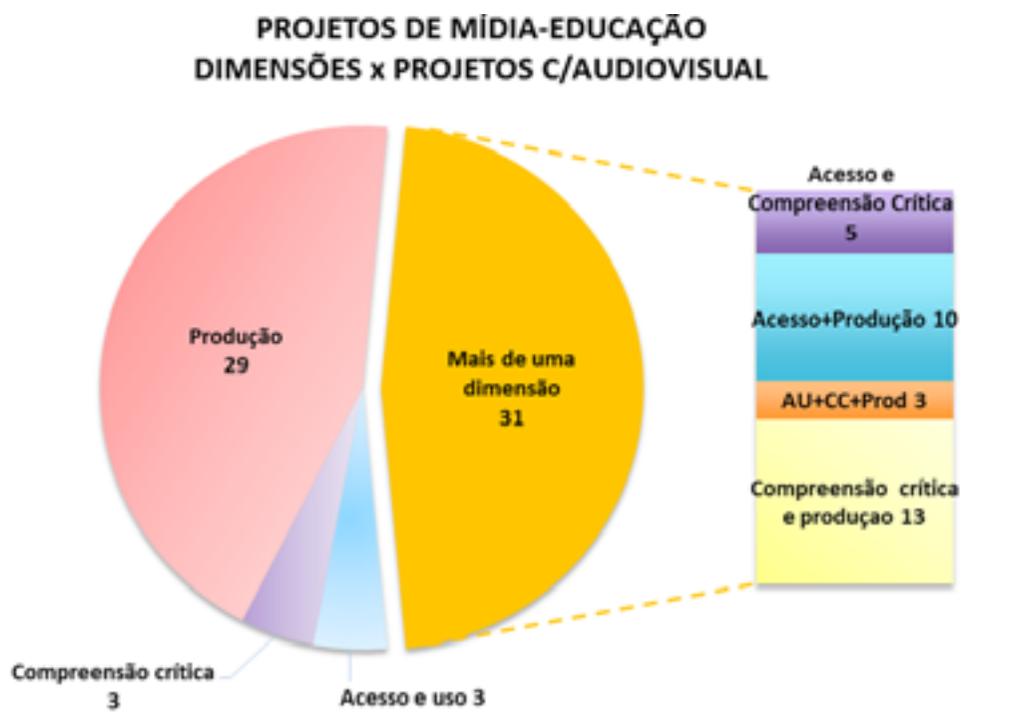
Gráfico 3 – Projetos de Mídia-educação - Dimensões do letramento midiático em projetos que privilegiam as TIC -



Fonte: elaboração própria

Podemos confrontar esse gráfico com o que descreve a mesma relação entre dimensões do letramento midiático e os projetos que privilegiam o uso do audiovisual, nos quais prevalece a produção de conteúdos.

Gráfico 4 – Projetos de Mídia-educação - Dimensões do letramento midiático em projetos que privilegiam o audiovisual.



Fonte: elaboração própria.

É interessante notar que, quanto aos atores relacionados nos projetos de educação midiática estudados, há uma mescla de vários âmbitos: organizações não-governamentais são muitas vezes apoiadas por grandes empresas e seus institutos (Oi futuro, Fundação Camargo Correa etc.). Mais de uma entidade se une para fomentar um determinado projeto e algumas vezes também há algum tipo de associação ou apoio ao poder público. Dessa forma, é bastante complexo entender e descrever as redes de atores envolvidos e suas inter-relações, ficando esta tarefa para fases posteriores desta pesquisa, com a necessidade de entrevistas e questionários, previstos para as próximas etapas.

Da mesma forma, se mesclam públicos-alvo. Embora a maioria dos projetos se dê no âmbito da educação informal, voltada às comunidades em geral, não é raro observar iniciativas dirigidas a estudantes e professores, tentando complementar uma lacuna da educação formal no âmbito do letramento midiático e digital.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise realizada na primeira etapa da pesquisa proposta, que une os dados quantitativos já expostos e a observação qualitativa das características das iniciativas, observamos que em geral os projetos de educação midiática estão intimamente ligados a propostas e processos de comunicação comunitária, privilegiando a produção de conteúdo. Na maioria dos casos, têm entre seus principais objetivos dar voz a essas comunidades, geralmente excluídas das mídias de massa e/ou tradicionais. Boa parte dos projetos está ligada a parcelas excluídas ou minoritárias da sociedade, entre elas negros, mulheres, índios, moradores de favelas etc. Assim, estão ligados a uma causa social e a comunicação passa a ser um instrumento de participação ou de defesa de direitos. Esse aspecto deve ser melhor estudado na segunda etapa da pesquisa.

Curiosamente, os projetos que se identificam como de inclusão digital estão relacionados ao mundo do trabalho. Ainda que se vinculem a parcelas excluídas e marginalizadas, os objetivos principais da alfabetização digital se formatam sempre relacionados à capacitação profissional e à aquisição de habilidades (fundamentalmente técnicas) requeridas pelo mercado de trabalho.

O computador, a Internet e as tecnologias associadas não são vistas como integradas aos processos comunicacionais e tampouco são enfatizadas as possibilidades de comunicação e produção de conteúdos que se vinculam à apropriação dessas tecnologias, como vimos nos dados apresentados. Assim, alfabetização midiática e alfabetização digital são vistas como coisas totalmente distintas.

A inclusão digital, entretanto, pode e deve ser também um processo de educação midiática e resultar em processos de comunicação comunitária. Ser alfabetizado digitalmente não significa ser somente usuário de ferramentas e deter habilidades mecânicas para manejar um computador ou programas de informática, significa entender os processos de produção de conhecimento que estão subjacentes à rede de computadores, ser crítico aos seus conteúdos e produzir mensagens comunicativas. O acesso do cidadão aos meios de comunicação como protagonista deve acontecer em todas as mídias.

7. REFERÊNCIAS

AUFDERHEIDE, P. (1992). **Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy**. Aspen, CO: Aspen Institute.

BUCKINGHAM, D., BANAJI, S., CARR, D., CRANMER, S., & WILLETT, R. (2005). The media literacy of children and young people: A review of the research literature.

CAPRINO, M. P. (2014). Práticas de mídia-educação e o “empoderamento” do cidadão: o que propõem as iniciativas europeias. **Revista Comunicação Midiática**, 9 (1), 157-173

CETIC – Centro De Estudos sobre as Tecnologias da Informação E Da Comunicação (2013) TIC Domicílios e Usuários Total Brasil. Disponível em <http://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GONZÁLEZ, Jorge. (2007). **Cibercultur@ como estrategia de comunicación compleja desde la periferia**. Información e Comunicación Revista Científica. 4, 31-48.

HART, A., & SUSS, D. (2002). Media education in 12 European countries. **A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools**. Zürich. URL: <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show>.

HOBBS, R. & JENSEN, A. (2009). **The Past, Present, and Future of Media Literacy Education**. Journal of Media Literacy Education, 1, 1-11.

KELLNER, D. & SHARE, J. (2005). Toward critical Media Literacy: core concepts, debates, organizations, and Policy. **Discourse: studies in the cultural politics of education**. 26 (3), 369-386.

KOLTAY, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. **Media, Culture & Society**, 33(2), 211-221.

LIVINGSTONE, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. **The Communication Review**, 1 (7), 3-14.

MIJN KIND ONLINE / KENNISNET. (2013) **Media Education in Four EU Countries** - How do Finland, Sweden, and the UK tackle media education? And how does that compare to the Netherlands? Holanda: Mijn Kind Online / Kennisnet.

OFCOM. (2004). **The Communications Market 2004** London: Ofcom.

PÉREZ TORNERO, J.M.; VARIS, T. (2012) **Alfabetización mediática y nuevo humanismo**. Barcelona: UOC/UNESCO.

PERUZZO, C.M.K.(2008). Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados e as reelaborações no setor. **Palavra Clave Revista**, 11 (2) 367-379.

PERUZZO, C.M.K.(2009). Movimentos sociais, cidadania e o direito à comunicação comunitária nas políticas públicas. **Fronteiras-estudos midiáticos**, 11(1), 33-43.

PERUZZO, C. M. K. (2012). Desafios da Comunicação Popular e Comunitária na Cibercultur@: Aproximação à proposta de Comunidade Emergente de Conhecimento Local. **Ciberlegenda**, 25.

SCHWARZBERG, T.R. (2014). **A comunicação educativa no Programa Mais Educação**: um estudo sobre espaços de diálogo. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SOARES, I.O.(2014). Educação midiática e políticas públicas: vertentes históricas da emergência de comunicação na América Latina. **Anais do V Encontro Brasileiro de Educomunicação: educação midiática e políticas públicas**. Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana, Jurema Brasil Xavier (Orgs.); São Paulo: ABPEducom.

UNESCO. **The Moscow Declaration on Media and Information Literacy**. (2012). Disponível em: <http://www.ifla.org/en/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy>. Acesso em: 12 set. 2012.

•• O/A AUTOR/A ••

Mônica Pegurer Caprino é pesquisadora pós-doutoral PNPd/Capes junto ao Núcleo de Estudos de Comunicação Comunitária e Local (COMUNI), da Universidade Metodista de São Paulo, doutora em Comunicação, especialista em Comunicação e Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona, onde trabalhou como pesquisadora no Gabinete de Comunicación y Educación.



Educação Musical Interativa como recurso interdisciplinar educacional em rede



Jair dos Santos Gonçalves
Andreia Machado de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo busca contribuir com uma reflexão e produção prática sobre objetos técnicos, estéticos e interativos e as possibilidades de interdisciplinaridade para a área de Educação Musical, dentro de perspectivas da Arte contemporânea. Neste artigo, o foco sobre o Ensino Musical, dar-se-á sobre o âmbito das Tecnologias Educacionais em Rede.

Devido a Educomunicação tratar-se de um paradigma orientador de práticas que objetivam o fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais, mediante a gestão compartilhada e solidária das tecnologias da informação, num exercício prático do direito universal à expressão, pode-se afirmar que a presente pesquisa dialoga com estes preceitos, uma vez que, desenvolve em um dos capítulos o tema da valorização da expressão da música feita na informalidade das ruas.

Por exemplo, através do audiovisual, foi analisada uma cena musical do cotidiano em que um mendigo canta e expressa suas ideias. A cena musical pode trazer inúmeros significados quando apreciada, através da rede social Facebook, com os alunos da Orquestra Estudantil, público-alvo desta pesquisa. Neste sentido se construiu diálogos sobre direitos humanos, cidadania, aspectos políticos do ciberespaço, invisibilidade pública, o que corrobora com os pressupostos trazidos pela Educomunicação.

Sabe-se, em educação musical, que os recursos tecnológicos são pouco explorados, apesar da crescente expansão dos mesmos, em todos os ambientes e meios sociais. Por este motivo, pensou-se em realizar atividades utilizando recursos tecno-estéticos com um grupo de Orquestra Estudantil.

O ensino de música através de redes computacionais, ainda é uma questão que precisa ser desenvolvida. Atualmente, não existem muitos projetos em funcionamento para a área de educação musical em rede, que envolvam, materiais didáticos impressos e multimídia, softwares, plataformas de interação e interatividade, ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, bem como, propostas reflexivas de recursos e atividades diversificadas para a integração em rede, dessa modalidade educacional.

A nova era tecnológica, desafia educadores e pesquisadores na busca por soluções acerca de objetos de aprendizagem que contribuam com o desenvolvimento do ensino em rede, nas diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, este estudo abranje a grande área das Artes, sendo a Música, a sub-área dentro dela na qual se pensa o desenvolvimento destes recursos interativos, visando ainda, a possibilidade de seu ensino por meio das redes computacionais.

Foi aprovada recentemente no Brasil, a lei 11.769, que prevê o ensino de Música nas escolas de educação básica de todo o país. Assim, abre-se uma vasta possibilidade para este campo, dentro da perspectiva das TIC e ferramentas computacionais abertas e livres. É necessário que profissionais ligados à área de Artes, pensem maneiras interdisciplinares de abordarem processos de ensino através de redes computacionais.

Portanto, na contemporaneidade, os profissionais ligados às Artes e Música, em específico, da Educação Musical, devem criar propostas de pesquisa que se inscrevam no campo da arte, ciência e tecnologia, visando edificar diálogos interdisciplinares de conhecimento, investigando processos de interatividade que podem ocorrer com o auxílio das TIC.

O campo epistemológico das Artes, em que se insere a Educação Musical, necessita de estudos relacionados com a Educação Musical Interativa. Percebe-se também, que é necessário pensar como a educação em música, pode se tornar Ensino de Música Interativa, e que, comece a fazer parte de cursos de Educação à Distância. Além disto, a área necessita de pesquisas e desenvolvimento de objetos de ensino e aprendizagem de música através destes meios.

É necessário somar esforços interdisciplinares com pesquisas do campo do Educação à Distância, bem como, pensar na formação musical através da utilização de TIC, pensar no uso tecno-estético-cultural de conteúdos da Literatura, História, Técnica, Performance, Composição e Teoria musicais, relacionados e aplicados às novas tecnologias em rede.

Neste sentido, necessitam-se de estudos acerca de uma “Educação Musical Interativa”³. É necessário pensar então na seguinte questão: Como as TIC podem proporcionar um ensino de Educação Musical Interativo via experiências interdisciplinares entre artes visuais, educação e música?

O objetivo geral, neste estudo, é o de investigar objetos tecno-estéticos, interativos e as possibilidades de interdisciplinaridade com a área de Educação Musical, tendo o escopo de criar metodologias interdisciplinares dentro do campo da arte contemporânea.

De modo mais específico, os objetivos do estudo visam compreender como a utilização de tecnologias digitais podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem de música em espaços escolares, além de, realizar uma atividade interdisciplinar onde se possa produzir música estilo livre improvisatória, e música visual utilizando recursos como o Processing 2.0, em computadores e dispositivos móveis.

Tudo isto, diz respeito a outro objetivo específico, que é compreender relações entre apreciação musical, favorecida por recursos tecnológicos e as implicações para aprendizados musicais interativos, bem como, o de investigar as motivações dos jovens em aulas em que se utilizam recursos como computadores, mídias e vídeos encontrados a disposição na internet, o que busca também, ser uma alternativa de superação do modelo tradicional de ensino de música.

Ratifica-se que, este artigo trata de uma pesquisa em andamento, desenvolvida pelo autor através do Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) –RS. O trabalho também conta com o apoio do FAPERGS-RS, sendo que através do Edital FAPERGS 03/2014 – PICMEL, foi desenvolvido um sub-projeto intitulado Desenvolvimento de Tecnologias Criativas em Dispositivos Móveis para o Ensino Fundamental e Médio, para dar suporte à pesquisa.



3 Educação Musical Interativa: Conceito que pretendo defender e que expressa a ideia de um processo de educação musical significativo, baseado na utilização de recursos das TIC, e que proporcionem a interdisciplinaridade e interatividade através dessa utilização.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Para dar conta da fundamentação teórica, foram elencados conceitos operacionais importantes. Por isto, buscaram-se autores como Gohn (2007), pois afirma que o “pesquisador deve imaginar um futuro em que o homem domine a máquina, e não o contrário” sendo que para isto todos “criamos um universo ideal, para o qual desejamos ir, e colocamos nele equipamentos e sistemas para nos auxiliar nas nossas tarefas diárias” (p.2). Afirma ainda que

dentro do atual estágio de desenvolvimento tecnológico em que vivemos, é possível observar uma atividade crescente de troca de informações via rede de computadores. Avanços nas tecnologias de compressão reduziram o tamanho dos arquivos a transmitir, enquanto a largura de banda das conexões entre as máquinas aumentou a velocidade de transmissão de dados. A partir do final do século vinte, o ato de transmitir registros sonoros tornou-se rápido e descomplicado. A comodidade e o baixo custo destas operações abrem possibilidades para contatos com novas músicas, com estilos antes desconhecidos, com diferentes ritmos e instrumentações, com músicos atuando fora do nosso circuito de acesso usual, ampliando o universo artístico com que convivemos. (GOHN, 2007, p.3).

As experiências no campo da música visual e experimental, como a música de improvisação livre e música aleatória, que são capazes de estimular a criatividade momentâneas, são empregadas como objetos de estudo dentro desta pesquisa. Almeida (2009), reflete quanto a música improvisatória que

essa é uma visão da qual compartilho e na qual se insere o uso da indeterminação e sua prática radicalizada através da livre improvisação é frequentemente interpretada como uma brincadeira e vista com desconfiança e até mesmo com desdém, quando é proposta como alternativa estético-criativa. A livre improvisação ainda representa uma espécie de afronta a todo estudo formal e escolástica estabelecida, que determina uma série de hierarquias e um modo considerado certo no fazer musical. Uma das metas dos compositores tem sido a busca por novas soluções, incluindo expressivas. O momento atual, marcado pela multiplicidade de informações, permite a convivência de várias possibilidades estéticas. Neste contexto, a retomada do uso da indeterminação, e um aproveitamento consciente da improvisação, poderão servir como meio para a busca de resultados expressivos mais espontâneos, o que, ao lado, por exemplo, dos recursos eletrônicos, oferece imenso campo de possibilidades. O termo improvisação abrange um espectro muito amplo de práticas da consecução musical instantânea, que tem por base a interferência direta do executante nos resultados sonoros que chegam ao ouvinte. (ALMEIDA 2009, p. 10-11)

Além destas premissas, buscar-se-á compreender ainda, o tema da Música Visual, sendo que, denota um gênero de música que envolve articulação com imagens, quer seja no processo de criação ou de performances, caracterizando um formato interdisciplinar com artes visuais.

O arcabouço teórico, que serve de referência para estudar a Música Visual, são os estudos de Edward Zajec, Cornelia e Holger Lund, John Whitney, Oskar Fischinger, Willian Moritz, Norman McLaren, e autores brasileiros como Luis E. Castelões, e Sérgio Basbaum, tendo também referências dos trabalhos de artistas como Marco Donnarumma, Daito Manabe, e trabalhos expostos no CVM – (Center for Visual Music – Centro de Música Visual)⁴.

Basbaum (1999), refere-se aos trabalhos de música visual, desenvolvendo o conceito de Cromossonia – Cromo Som, onde há a mistura da ideia de COR e SOM. Segundo o autor, a cromossonia é um “processo de criação original, uma linguagem possível para trabalhar no universo da sinestesia som-cor, e, dentre os elementos que integram o conjunto da proposta cromossômica, estão a definição de uma partícula mínima, o que chama de cromo-som” (p.97). Quanto ao conceito, de modo conciso o autor pondera que

a cromossonia se propõe, portanto, como uma linguagem possível, de caráter sinestésico não metafórico, articulada através da sucessão de eventos no tempo e no espaço, segundo a seguinte definição: “um evento pode ser considerado cromossônico se, e somente, reúne em sincronia, um som e uma cor, sendo que a frequência da última deve ser igual à do primeiro, multiplicada por 2”. (BASBAUM, 2000, p.97).

Isto demonstra a complexidade e os novos experimentos realizados, visando converter imagens para sons, visando fins composicionais, onde haverão ritmos, harmonias, e cores tímbricas. É a perfeita união entre o imagético, o cromo, a música e a tecnologia.

2.1 Da Interdisciplinaridade em Artes

Uma das justificativas, das ações a serem realizadas neste estudo, se dá pelo âmbito da interdisciplinaridade em Arte. Japiassú apud Fazenda (2011), pondera

• • • • •
4 Site do CVM : <http://www.centerforvisualmusic.org/>

que “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Este sentido de troca, é, ao mesmo tempo, conotação de um sentimento de humildade, também pensado por Hass (2011):

A interdisciplinaridade é considerada uma atitude cujo pré-requisito é a humildade, traduzida em reconhecimento da fragilidade da dimensão individual na busca de soluções e na produção de conhecimento quando, conseqüentemente, o diálogo fica facilitado, pois existe a pré-disposição para ele. A interdisciplinaridade provoca dúvida, busca e a disponibilidade para a crença no homem. (Hass, 2011, p. 60)

Por este enfoque, percebe-se a necessidade que a educação tem, de diálogo entre subjetividades humanas.

2.2 Improvisação Livre e Paisagem Sonora como Experiência Artístico Sonora

Esta maneira diferenciada de audição do sonoro e do imagético, é considerado por Oliveira (2011), como uma negação das “limitações sonoras do mundo”, onde o ouvinte pode ter outras experiências estéticas e, talvez, conhecer uma verdadeira experiência sonora deste mesmo mundo:

Na medida em que se leva a paisagem sonora para uma apresentação no próprio mundo (para fora do teatro, do palco italiano e da sala de concerto), permitindo o movimento do ouvinte no espaço da audição, parece que se pode sair da redução sonora do mundo, apresentando o próprio mundo como uma das camadas⁵ da paisagem sonora. Com isso, se evidencia o aspecto híbrido de uma paisagem sonora, uma vez que o hibridismo mostra-se também em outros níveis, além do nível da produção (enquanto dados computacionais). Assim, teríamos a possibilidade de envolver o hibridismo no nível da apresentação ao público, da experimentação da obra, da estética. (OLIVEIRA, 2011, p.10)

Ao explorar estas possibilidades de espaço tímbrico, acústico, todos os músicos participantes do projeto, estarão experimentando e fazendo a interação com o universo imagético, e assim, dois modos de pensar se unificam: a música e a arte visual.



5 Nota do autor: “uma paisagem sonora é composta por diversas camadas de eventos sonoros, que podem ser agrupados, nessas camadas, por diversas similaridades entre diversas variáveis (tipo-morfologia temporal, por exemplo).

2.3 Desenvolvimento do Conceito de Educação Musical Interativa (EMI)

É possível pensar que educação musical mediada pelas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) una conceitos de Educação Musical com outros conceitos Tecno-Estéticos Interativos, de tal modo que, favoreça a compreensão do conceito de Educação Musical Interativa. A Educação Musical Interativa deve então ser pensada, de modo que os aprendentes possam, por mediação tecnológica, se apropriar de conhecimentos educativo-musicais.

Assim, entendemos que, com a perspectiva da mediação das TIC e seus recursos pedagógicos, unida a conceitos da pedagogia e da música, pode-se pensar no conceito da Educação Musical Interativa, onde o interativo, é o meio pelo qual acontecem processos de ensino e aprendizagem educativo-musicais.

3. METODOLOGIA

3.1 - Arte como experiência

Cometti (2008), ao pesquisar sobre Dewey e sua Arte como Experiência, traz a informação de que

Dewey insiste, conforme uma linha tipicamente pragmatista que se recusa a separar, de maneira geral, em tudo isto que entra na experiência de um indivíduo e nas trocas, quer dizer nas transações (Dewey) que a integram.[...]Como sugere sua obra *Art as Experience*, esta noção recobre o conjunto das trocas – das transações – que operam no contexto integral das relações com os objetos, ou mais fundamentalmente, entre o vivente e seu meio ambiente: “A experiência é resultado, signo e recompensa dessa interação entre organismo e meio ambiente que, quando é levada ao extremo, transforma interação em participação e comunicação. Desde que os sentidos, com os seus aparatos motores, sejam os meios dessa participação, qualquer degeneração que os afete, prática ou teoricamente, é, de uma só vez, causa e efeito de uma experiência de vida minimizada. As dualidades mente e corpo, alma e matéria, espírito e carne, tem sua origem fundamental no temor que a vida pode trazer. São marcas de restrição e renúncia.” (COMETTI, 2008).

Assim, percebe-se que, através da experiência empírica, se alcançam resultados, conhecimentos e recompensas. Portanto, a base da formação do ser humano deve partir também de sua experiência, e a partir dela, pensar a construção de conhecimentos.

Outra abordagem adotada metodologicamente é o trabalho por projeto. Sendo este, bastante flexível, este tipo de experiência em arte e educação musical, se torna muito mais significativa. Hernández e Ventura (1998), ponderam que a

proposta que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional [...] Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica em considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p. 61)

Como intenção dessa organização não rígida, também é almejado a flexibilização e facilitação da aprendizagem dos envolvidos no processo educativo. Segundo McNiff (2007, p.31), “não há melhor maneira de entender um determinado aspecto da prática criativa do que pesquisá-la de maneira direta”⁶. Para o autor, usar a metodologia de pesquisa baseada em arte, é tão benéfico quanto a própria arte, pois para o autor as artes nos ajudam a:

melhorar a nossa forma de interagir com os outros, aprendendo a deixar de lado atitudes negativas e necessidades extremas de autoritarismo, aprender a promover formas mais abertas e originais de perceber situações e problemas - ganhando novas percepções e sensibilidades para com os outros. Aprender a seguir e se expressar em grupo pode nos levar a lugares onde não podemos ir sozinhos, aprendendo criar ambientes de apoio que inspiram o pensamento criativo, e, percebendo que nada acontece na expressão criativa, a menos que se mostre, e se comece a trabalhar em um projeto, mesmo com pouco senso de onde se pode, finalmente, ir com ele.. (MCNIFF 2007,p.32).

Esta perspectiva científica também é adotada neste estudo, pois, como o autor, se pensa que a adoção da expressividade artística pode ser um meio de alcançar os objetivos, aos quais, se propõem este estudo. Outro viés metodológico adotado, são as ideias de Sullivan (2009), sendo ponderado que

•
6 Tradução minha.

a abordagem da investigação, caracterizada por Cézanne e outros que perseguem fins artísticos como um meio para descobrir novas ideias e conhecimentos, é que um impulso criativo revela uma visão imaginativa que desafia o que sabemos. Este processo descreve uma característica fundamental da “investigação conduzida pela prática”... O surgimento de investigação conduzida pela prática e outras descrições com base na prática de como os artistas exploram, expressam e comunicam seus pontos de vista, é evidente nos novos papéis e responsabilidades que estão assumindo em contextos institucionais. (SULLIVAN, 2009, p.43)

A importância deste viés metodológico se justifica pelo fato de que, dialoga diretamente com a realidade do grupo social a ser investigado nesta pesquisa, e este é um pensamento que, dentro das perspectivas desta pesquisa, se torna imprescindível.

3.2 - Descrição das atividades práticas

Pretende-se então, realizar atividades de interpretação e criação musical a partir de apreciação imagens estáticas ou em movimento, vídeos, pinturas e demais obras de arte que favorecem estímulos relacionados a cromossomia. Num segundo momento, tentar-se á, a produção de imagens a partir do som criado, através de captação deste áudio em dispositivos móveis, como o tablet, celulares e notebooks, utilizando programas como o Processing 2.0.

Diversos discursos sonoros serão explorados, através da criação de uma composição no estilo da improvisação livre. Este desafio caberá aos músicos da Orquestra Estudantil, sendo que, terão o desafio de criar livremente, sonoridades composicionais improvisatórias, que possam expressar musical, artística e esteticamente, o que será captado por seus olhares e percepções, ao apreciarem as diversas formas e imagens visuais.

O público alvo, são cerca de 30 estudantes de orquestra estudantil, de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul. Quanto ao contexto sócio-econômico dos participantes, pode-se dizer que são crianças, adolescentes, jovens e adultos, de renda média e baixa. A maioria dos participantes teve no projeto da orquestra, seu primeiro contato com a música. Todos os participantes demonstram grande afinidade com a música e estão sempre em busca de novidades.

Será imprescindível a utilização de dispositivos móveis, já que haverá a criação musical a partir de imagens geradas no Processing 2.0, e consequentemente, a produção de imagens, a partir da mesma sonoridade criada. Essa sonoridade, captada e transmitida à um dispositivo irá gerar imagens computacionais a serem projetadas em tempo real aos alunos. Consequentemente, este trabalho será filmado e exposto na rede de internet para futuras apreciações.

Além destes recursos, serão necessários equipamentos como câmeras de filmagem, microfones, computadores, instrumentos musicais, sinal de internet de qualidade, equipamentos de som e vídeo, como projetor de imagens, iluminação e softwares dedicados a recepção e transmissão de dados via rede.

Pretende-se fazer uso das tecnologias em rede, para tornar possível mais uma pesquisa em educação musical, sendo esta, mediada pelas TIC. A dimensão e contribuição deste estudo estará indo, para além, de simples reprodução de conteúdo e performance musical.

Outros sim, promoverá a interdisciplinaridade, através da realização de uma atividade criativa-composicional - de estilo Improvisatório Livre. Criar-se-á, deste modo, uma composição musical abordando o tema da Música Visual, possibilitada através da fruição e percepção visual dos músicos da orquestra estudantil, que produzirão uma interpretação - discurso sonoro, baseado nas narrativas visuais mediadas pela tecnologias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, surgiu de uma dissertação de mestrado, que está em andamento no presente período. Buscará trazer contribuições para que se pense na perspectiva de um modelo de Educação Musical Interativa. Está alicerçado no viés da interdisciplinaridade, entre áreas importantes em educação.

Através do estudo da Música Visual, possibilitada por uso de TIC, com consequente produção de música improvisada pelos discentes participantes, se intenta proporcionar diferentes formas de ensino, e criação de interfaces entre a área de Educação Musical com as de Educação, Artes, (Dança, Teatro, Pintura, Design, Cinema) e tecnologia.

No âmbito da educação, esta investigação contribui, de modo a utilizar metodologias e arcabouços teóricos que tem na interdisciplinaridade, na interação e na interatividade, um modelo de ação pedagógica desafiador, que está em busca de novos caminhos para o labor docente na atualidade. Tem-se em mente que, através da mediação das TIC, da Educação Musical e das demais artes, poder-se-ão surgir reflexões e conhecimentos sobre objetos tecno-estéticos, interativos, os quais, são característicos de ambas as áreas.

Outro aspecto é que a pesquisa de onde se origina este artigo é uma sequência de outros trabalhos científicos feitos com o mesmo público alvo, ou seja foi defendido em um trabalho de especialização em TIC, que se intitulou “Educação Musical e Tecnologias da Informação e comunicação: O processo de aprendizado de uma orquestra estudantil através do audiovisual”, por onde se pesquisaram processos de ensino de música com a Orquestra Estudantil na mesma cidade, enfatizando a experiência empírico-científica.

Alguns resultados já foram alcançados através da pesquisa, pois como supõe uma proposta educacional baseada em arte, uma metodologia de trabalho por projetos, ocasionou mais autonomia dos alunos quanto a sua prática performática em música. Tendo em vista que a execução musical é de tal modo restrita à leitura da partitura, interpretação instrumental ou vocal, e em muitos casos, feita sobre a tutela diretiva de um regente, as atividades de criação de Música Visual ressignificaram os sentidos das performances musicas dos alunos.

Espera-se ainda, contribuições para o desenvolvimento de novos saberes e conhecimentos, sugerindo meios criativos e alternativos para amenizar os constantes desafios trazidos no cotidiano das instituições de ensino.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA Jr., Adolfo Silva de, - **Conversando a gente se entende: improvisação e procedimentos composicionais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação da UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino De. & DEL BEM, Luciana Marta - **Educação Musical Não-Formal: Um Estudo Sobre A Atuação Profissional Em Projetos Sociais De Porto Alegre – Rs - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul - Anppom – Décimo Quinto Congresso/2005**

ANTUNES, Ana. ALMEIDA, Isabel. **Educação Musical Da Teoria À Prática**. ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA - Educação de Infância - 2001/2002 - Orientador: Professor Miguel Oliveira Maio de 2002. Disponível no link <http://anae.com.sapo.pt/rae/Microsoft%20Word%20-%20artigo_musica.pdf>, acessado dia 22/03/2014.

BASBAUM, Sérgio Roclaw. **Fundamentos da Cromossonia – Sinestesia, Arte e Tecnologia**. Dissertação . PUC – São Paulo. 1999.

CASTELÕES, Luis Eduardo. **Conversão de imagens para sons através de três classes do OpenMusic**. “COMUS – Grupo de Pesquisa em Composição Musical da UFJF” Instituto de Artes e Design. Univ. Fed. de Juiz de Fora. MG. 2010.

COMETTI, Jean-Pierre. Arte e experiência estética na tradição pragmatista. Jean-Pierre Cometti - **Revista Poiésis**, n. 12, p.163-178, nov. 2008

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979. 6ª Ed. 2011.

GOHN, Daniel. Educação à Distância: Como Desenvolver a Apreciação Musical? In: **Décimo Quinto Congresso ANPPON, 2005, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. Disp. em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao12/daniel_gohn.pdf>. Acess. em: 15 abr. 2012.

HASS, Celia Maria . **A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda**: construção de uma atitude pedagógica - International Studies on Law and Education 8 mai-ago 2011 CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto

HERNÁNDEZ, Fernando. & VENTURA, Monserrat. **Organização Do Currículo Por Projetos De Trabalho - O Conhecimento E Um Caleidoscópio**. Editora ARTMED. Trad. J.H Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MCNIFF, Shan. ART-BASED RESEARCH - Knowles (Handbook) – (McNiff, S. (1998a). Art-based research. London: Jessica Kingsley Publisher.) 10/3/2007.

OLIVEIRA, Andreia Machado. FONSECA, Tania Mara Galli. Relações entre elemento e meio associado na arte digital. **VISUALIDADES**, Goiânia v.8 n.2, p.183-211, Julho – Dezembro de 2010.

OLIVEIRA, André Luiz Gonçalves. **Paisagem Sonora como obra híbrida**: espaço e tempo na produção imagética e sonora - Curso superior de Música da UFMS. SEMEIOSIS - Semiótica E Transdisciplinaridade em Revista - Transdisciplinary Journal Of Semiotics – Maio de 2011.

SULLIVAN, Graeme. **Methodologies of Practice-led research and Research-led practice**. Ano 2009.

•• OS/AS AUTORES/AS ••

Jair dos Santos Gonçalves é graduado em Música pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2012). É especialista em TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) Aplicadas à Educação - UFSM (2014) - Área de Concentração Educação. É mestrando do Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede - UFSM. Foi bolsista de iniciação científica FIPE/UFSM desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão, atuando na perspectiva das narrativas de si, história oral, sociologia da educação, sociologia da música, sociologia da educação musical e teorias do cotidiano. Integra Grupo de Pesquisa Auto-Narrativas em Práticas Musicais desde 2008. Sócio da Associação Brasileira de Educação Musical/ABEM (2008). Integra o Grupo de pesquisa gpc-InterArtec (Grupo de Pesquisa e Criação em Interatividade, Arte e Tecnologia). Atua na área de Educação Musical, onde é professor de música multi-Instrumentista, lecionando Cordas, Metais, Percussão, Teclas e Regência de Bandas de Música Escolares. Desenvolve trabalhos na área de criação, composição, produção cultural, musical, e audiovisual. Atua como escritor e colunista do Portal Ijuhy.com e Jornal O Repórter de Ijuí Rs. Atualmente é Professor de Música vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Ijuí/RS.

Andreia Machado de Oliveira é Profa. Dra. no Departamento de Artes Visuais, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. Coordenadora do LabInter/UFSM (Laboratório Interdisciplinar Interativo) e líder do gpc.interArtec/CNPq. Email: andreioliveira.br@gmail.com andreioliveira.br@gmail.com