UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC

CAMILA PAULA SILVESTRE

EDUCOMUNICAÇÃO:
PERSPECTIVAS NO ENSINO MÉDIO INOVADOR

MOSSORÓ/RN
2013

CAMILA PAULA SILVESTRE

EDUCOMUNICAÇÃO:
PERSPECTIVAS NO ENSINO MÉDIO INOVADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.
ORIENTADOR: Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos

MOSSORÓ/RN

2013

CAMILA PAULA SILVESTRE

EDUCOMUNICAÇÃO: PERSPECTIVAS NO ENSINO MÉDIO INOVADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

_____

Jean Mac Cole Tavares Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

_____

Patrícia Cristina de Aragão Araújo
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

_____

Gilson Ricardo Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

_____

Valdemar Siqueira Filho
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

_____

Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

MOSSORÓ, JULHO DE 2013.

AGRADECIMENTOS

Se mil vidas eu pudesse escolher
Eu quereria esta,
Sem tirar, nem pôr!
Porque nela há o brilho dos seus olhos
Que também acreditam nos sonhos
Que os meus olhos vislumbram.
Se mil vidas eu pudesse dar, eu daria.
Porque nela estão as suas mãos se unindo às minhas
Pela vontade de viver
E ver vencer – porque vencerá –
O outro mundo possível que queremos.
Se mil vidas me dessem...
Eu já as tenho!
Porque em mim estão todas as vidas
Que carregam a esperança que renasce
Nas lutas de todo dia: o amor!
"Eu sozinha ando bem, mas com você ando melhor!"
(Ciranda – Camila Paula)

Agradeço, primeiramente, ao Criador – fonte inesgotável do amor e da esperança, forças motrizes da vida.

Agradeço a Ridson, Iago, Daniel e Douglas que representam aqui todos os alunos do 5º ano da Escola Estadual Aleixo Rosa, com os quais eu tive minha primeira e valiosa experiência em sala de aula, sem a qual a educação não teria o sentido libertário que tem para mim, hoje.

À UERN, aos meus professores da graduação em Comunicação Social, em especial Jucieude Lucena que me apresentou ao Paulo Freire e acreditou comigo na Educomunicação e Ricardo Silveira pela disponibilidade e compromisso para com os alunos que passam pelo DECOM/UERN.

Ao professor Jean Mac Cole que apostou em mim e no meu trabalho para contribuir com o POSEDUC. E que muito mais do que teorias, me aponta caminhos na construção de um mundo mais justo.

Ao POSEDUC e todos os seus professores, os quais eu represento na figura de Ana Lúcia Aguiar, coordenadora do programa, que nos provoca a manter sempre os 'olhos bulindo'; à Melina, secretária do programa, disposta a ouvir e ajudar com as burocracias da vida – acadêmica ou não; aos colegas poseduquianos pela

partilha das angústias epistemológicas na sala de aula ou em lanchonetes e corredores da UERN, pelas dicas de leituras, pela torcida, mão estendida e querer bem cultivado, essenciais durante estes dois anos de caminhada. E, de forma toda especial, à minha amiga e companheira Paula Janaína, sem a qual não teria chegado aonde cheguei de forma feliz e compartilhada.

Às meninas do PET Pedagogia, sempre presentes e atenciosas que muito contribuíram para os nossos estudos.

Aos professores e gestores das escolas visitadas que nos abriram as portas para compreender o EMI no cotidiano escolar.

Aos professores que estiveram em minha banca de qualificação e aos que aceitaram contribuir na última etapa do trabalho: Joaquim, Hostina, Patrícia, Gilson e Dema.

À arte – que “existe porque a vida não basta” – parafraseando Gullar, de onde morro e renasço disposta para a vida. Incluo aqui ‘meus meninos’ - alunos do Eliseu Viana, os companheiros de teatro - Escarcéu, da dança - Grudum e da poesia – Novos Poetas, que me proporcionam momentos felizes e de encontros com o outro e comigo mesma.

Sem esquecer os familiares e amigos que acreditaram e estimularam durante todo o processo da pesquisa, acolchoando o duro percurso de construção e desconstrução do conhecimento. À minha vó Luiza pelos chás curandeiros das dores de cabeça e seu carinho revigorador nos momentos difíceis. À minha ‘comadre’, confidente e amiga de todas as horas, Amanda Moraes, que, mesmo com mil e uma tarefas, me ajudou na formatação deste trabalho. Aos companheiros de militância e utopia, aos quais me uno diariamente pela fé e pela luta na construção do outro mundo possível, motivo pelo qual procuro dedicar todos os meus esforços, inclusive, esta dissertação.

"Certa vez um menino destemido aguardou o exército invasor, às portas do seu vilarejo, armado com um pedaço de pau. O general viu aquela cena e riu muito.

- Espera deter meu exército, garoto?

- Não! Espero apenas dizer ao senhor de que lado estou!"

Autor desconhecido

RESUMO

Dentro de uma sociedade cada vez mais intermediada pelos meios de comunicação, a preocupação com a utilização e leitura dos meios gerou diversas discussões, movimentos e pesquisas na área de convergência, educação e comunicação. No Brasil, na década de 90, uma pesquisa liderada pelo Professor Ismar Soares (USP), assinala a educomunicação que consiste no planejamento e na implementação de ações comunicativas dialógicas em ambientes educativos com o intuito de criar um ecossistema comunicativo que provoque o senso crítico e intervenções sociais. Em uma pesquisa exploratória, reconhecemos indícios que favorecem a educomunicação no Programa Ensino Médio Inovador a partir dos direcionamentos voltados para a apropriação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Neste trabalho, visitamos as escolas do EMI da cidade de Mossoró e investigamos, em três destas escolas, as práticas comunicativas voltadas para produção de mídia pelos estudantes com o objetivo de pensar possibilidades educomunicativas. Temos como principais aportes teóricos: Soares (2002, 2005, 2011), Moran (1993, 1994, 2007). Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos entrevistas com um gestor e um professor de cada instituição para analisar como se dá o fazer comunicativo no âmbito escolar e percebemos que as práticas comunicativas, em sua maioria, são tidas como didáticas de aprendizagem em consequência das atividades propostas pelo programa, e, ainda, o apontamento da necessidade de um mediador para estas práticas. Desta forma, acreditamos que a educomunicação é uma forma de potencializar práticas comunicativas no fazer educativo.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino Médio Inovador. Práticas Comunicativas. Possibilidades Educomunicativas.

ABSTRACT

Within a society increasingly mediated by the media, the concern about the use and reading of media generated several discussions, movements and research in education and communication convergence. In Brazil, in the 90s, a study led by Professor Ismar Soares (USP) names educommunication the planning and implementation of dialogic communicative actions in learning environments in order to create a communicative ecosystem that provokes critical thinking and social interventions. In an exploratory study, we recognize clues that favor educommunication in the Innovative High School Program based on directions facing the appropriation of the New Information and Communication Technologies (ICTs). In this work, we visited the IHS schools of the city of Mossoró and investigated, in three of these schools, the communicative practices oriented to media production by students as educomunicative possibilities. Our main theoretical contributions are: Soares (2002, 2005, 2011), Moran (1993, 1994, 2007). To develop the research, a manager and a teacher from each institution were interviewed, in order to analyze how the communication activity is done within the school and it was realized that communicative practices, in most cases, are taken as didactic learning as a result of activities proposed by the program, and also the highlight of the need for a professional organizer who is able to transit the communication-education area, which Soares (2002, 2005, 2011) called educommunicator. Thus, we believe that the educommunication is a way to enhance communication practices in educational making.

KEY-WORDS: Innovative High School. Practices in educational. Educomunicative possibilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Armandinho: Pontes 12

Figura 2 – Foto Palestra sobre comunicação na Escola A.....88

Figura 3 – Foto Visita ao Jornal da Escola A.....88

Figura 4 – Print de Matéria do Jornal de Fato da produção audiovisual da Escola B.....95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – CONSTRUINDO PONTES..... 13
1.1 A PONTE COMUNICAÇÃO – EDUCAÇÃO..... 13
1.2 OS TIJOLOS EDUCAÇÃO-COMUNICAÇÃO-EDUCOMUNICAÇÃO-DIALOGICIDADE..... 15
1.3 O CAMPO DE PESQUISA – LOCAL DA CONSTRUÇÃO..... 18
1.3.1 Contextualizando o Ensino Médio..... 20
1.3.2 A Escolha pelo Ensino Médio Inovador..... 22
1.4 A METODOLOGIA..... 26

2 PRIMEIRO CAPÍTULO – EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE (EDU)COMUNICATIVA..... 32
2.1 A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, A MIDIATIZAÇÃO E AS ATUAIS DEMANDAS EDUCACIONAIS..... 32
2.2 CONVERGÊNCIA EDUCAÇÃO–COMUNICAÇÃO: UM CAMPO DE INTERFACE..... 41
2.3 TRAJETÓRIA QUE ANTECEDE A EDUCOMUNICAÇÃO..... 43
2.3.1 A conjuntura política e social e a alfabetização de Paulo Freire..... 43
2.3.2 A influência da Igreja Católica – UCBC e LCC..... 46
2.3.3 Movimentos populares, Educação Popular e Comunicação Popular..... 49
2.4 A EDUCOMUNICAÇÃO..... 54
2.4.1 A emergência e definição da educomunicação..... 54
2.4.2 As áreas de intervenção educomunicativas..... 57
2.4.3 Ecossistema comunicativo..... 59
2.4.4 O Educomunicador..... 63
2.5 A RELAÇÃO DIALOGICIDADE E A EDUCOMUNICAÇÃO..... 64
2.5.1 A importância da dialogicidade para a Educomunicação..... 68

3 SEGUNDO CAPÍTULO – AS PRÁTICAS COMUNICATIVAS NO ENSINO MÉDIO INOVADOR EM MOSSORÓ: PERSPECTIVAS

EDUCOMUNICATIVAS..... 73
3.1 A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO INOVADOR EM MOSSORÓ.....
73
3.2 AS PRÁTICAS COMUNICATIVAS NO EMI..... 84
3.2.1 Escola A e o jornal impresso..... 86
3.2.2 Escola B e a produção audiovisual..... 93
3.2.3 Escola F: sua rádio e seu jornal..... 97

4 CONSIDERAÇÕES..... 105

REFERÊNCIAS..... 108

APÊNDICE..... 116

Figura 1: Armandinho: Pontes.
Fonte: facebook.com/tirasarmandinho

1 INTRODUÇÃO – CONSTRUINDO PONTE

1.1 A PONTE COMUNICAÇÃO - EDUCAÇÃO

A pesquisa “Educomunicação: perspectivas de práxis dialógica no Ensino Médio Inovador” compõe nossos esforços de estudos educomunicativos com o fim de contribuir para a reflexão e a construção da ponte comunicação – educação, este campo que *está sendo*. Utilizamos o *está sendo* no sentido da expressão empregada por Paulo Freire quando diz que o mundo não é, mas, está sendo, na sua leitura do mundo como nunca acabado, em permanente processo de construção, afirmando que assim também se dá o conhecimento humano. É neste *estar sendo* que nos comprometemos no processo de construirmos a nós mesmos e nossos conhecimentos.

Quando estudante de comunicação social na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) tive experiências como docente em duas escolas públicas de Mossoró. Apesar do impacto sofrido ao me deparar e conviver com a realidade das escolas públicas, como a violência, a falta de estrutura, o desinteresse dos alunos como também de alguns dos professores e gestores, me apaixonei pela educação. Sim, me apaixonei pela educação porque reconheci na ação educativa o valor e a necessidade do encontro com os sujeitos, o desafio da aprendizagem, a conquista do respeito, a construção de pensamentos e de laços. Nestes aspectos, vislumbrei a possibilidade de construir conhecimentos capazes de transformar a realidade na qual vivemos.

O encontro com o fazer educativo me permitiu ter um olhar atento para pensar as demandas da educação. E a formação em Comunicação Social me fazia questionar a possibilidade de a comunicação contribuir para o processo da educação. Finalizado o trabalho nas escolas, ficou em mim, então, o anseio de buscar respostas e retornar para a educação com o desejo de, através dela, galgar uma sociedade mais justa.

No ano de 2009, em busca de um tema para o trabalho de conclusão de curso, em meio a tantas desilusões com a comunicação na sua prática mercadológica, descobri a educomunicação. Foi “amor à primeira vista”. Pensar o fazer comunicativo de forma plural, democrática e propositiva no contexto social e aliar esta comunicação ao universo da educação me parecia uma, dentre as várias,

maneira de responder aos anseios despertados quando vivenciei a educação na sala de aula de uma escola pública. Desde então, penso em que e como a comunicação pode somar-se à educação – para mim, uma provocação necessária e prazerosa.

Os professores do curso de Comunicação da UERN não conheciam a educomunicação e, até então, nenhuma pesquisa, por parte dos alunos, explorando o eixo educação-comunicação, havia sido feita naquele Departamento. Mesmo assim, encontrei um professor disposto a me orientar para juntos nos introduzirmos por um campo de estudos recentes e do qual nada sabíamos – a educomunicação.

Neste percurso, conhecemos alguém que nos falava exatamente da educação e da comunicação que acreditávamos e desejávamos fazer: Paulo Freire. Em seu livro Extensão ou Comunicação? Datado de1983, Freire nos fez compreender a educação como uma ação comunicativa e a comunicação como ato educativo através de uma práxis dialógica. Desde então, esta máxima foi, e continua sendo, essencial na orientação de nossas pesquisas.

Tendo iniciado os estudos em educomunicação, despertamos para a compreensão de que tanto no campo da educação como no campo da comunicação, existe a necessidade de transformações e de mudanças ante os processos sociais desenrolados pela sociedade contemporânea. À educação, o chamado a rever suas metodologias de educação bancária; e à Comunicação, por sua vez, sua sujeição às regras do mercado que se contrapõe aos valores éticos sustentados pelos educadores. Porém, acreditamos que a interlocução entre estes diferentes campos de saberes pode revelar a transversalidade da produção de conhecimentos para uma práxis social.

Recordo que ao concluir o trabalho monográfico que trazia como título: “A educomunicação como instrumento de transformação social através do fazer teatral do FESTUERN” (Festival de Teatro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)[1] , eu e meu orientador, em Silvestre (2009), havíamos apreendido alguns conceitos da educomunicação e da práxis freiriana. Nas considerações finais, defendemos indícios educomunicativos na gestão do fazer teatral do festival, porém

[1] O Festival de Teatro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, estando em sua oitava edição no ano de 2012, acontece, de acordo com o seu regulamento, desde o ano de 2003 e se destina aos grupos de teatro das escolas públicas de Mossoró e em todo o Estado do Rio Grande do Norte, utilizando as artes cênicas, música e dança para a formação integral da pessoa humana a partir da valorização da escola e da Universidade como espaços de produção de cultura e de conhecimentos.

não chegamos a realizar uma compreensão problematizada da relação educação-comunicação-educomunicação-dialogicidade que hoje consideramos essencial para a construção do saber educomunicativo.

Ao entrar no Programa de Pós Graduação em Educação da UERN (POSEDUC), iniciei uma nova fase como pesquisadora, com o desejo de problematizar, levantar questões e trazer a educomunicação para debate dentro das realidades das nossas escolas a fim de contribuir para a construção de conhecimentos que reflitam o discurso e a prática, aquilo que *está sendo*. Esta não é uma tarefa fácil, mas, necessária para somar ao intuito de fazer uma educação e uma comunicação que convirjam para um *outro mundo possível*[2]. Levando em consideração a necessidade ontológica de se comunicar, conhecer e se relacionar, sobretudo devido à grande influência dos meios na sociedade midiatizada.

1.2 OS TIJOLOS EDUCAÇÃO-COMUNICAÇÃO-EDUCOMUNICAÇÃO-DIALOGICIDADE

Já havia estudado e, por isso, escolhido a educomunicação como nosso objeto de pesquisa. Porém, acreditamos que 'para início de conversa' se faz necessário o (re)conhecimento das conexões deste saber: as relações educação-comunicação-educomunicação-dialogicidade.

Entendemos a comunicação, antes de tudo, como uma necessidade e direito do ser humano. "O mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se conhecimento humano" (FREIRE, 1983, p.65). Tanto educação quanto comunicação são necessidades no campo das relações humanas. Por esta razão é que ambas as áreas convergem essencialmente no pensamento freiriano. Educação e comunicação ganham, assim, novos sentidos de encontros dialógicos, de humanização das relações e do próprio homem.

Não é de hoje que se pensa a relação educação e a comunicação. De acordo com Kenski (2008), existe um apelo latente da sociedade por melhoras na capacidade de expressão e de formação do homem. O avanço das novas

[2] Slogan do Fórum Social Mundial (FSM) - evento organizado por movimentos sociais de muitas organizações em continentes, com objetivo de elaborar alternativas para uma transformação social global.

tecnologias de comunicação potencializou o desejo de toda pessoa se comunicar e de aprender. Kenski (2008) afirma que os diferenciados suportes midiáticos impulsionaram condições para que os homens pudessem realizar mais intensamente seus desejos de interlocução em todas as áreas, em especial na educação.

Entendemos que a comunicação com finalidade educacional transpassa o uso de equipamentos e se firma pela necessidade de expressão e trocas comunicativas. E por sua vez, a ação educativa é complexa e abrange a essência da comunicação na formação ampla da pessoa em termos de capacidade crítica e autonomia para pensar e agir. Essa necessidade educacional é inerente ao ser, independente da escolarização. Neste contexto, a educação é chamada a ser mediadora para a realização de interconexões de saberes.

Quanto mais ampliamos o sentido dos dois termos – educação e comunicação – mais compreendemos a sua estreita relação. Para Freire, (1983, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. O ato de comunicação expressado não se restringe, portanto, aos suportes ou aos processos intencionais de uso das mídias pelas escolas ou pela indústria cultural. “O ato de comunicação em educação é um movimento entre pessoas que possuem em comum a vontade de ensinar e aprender” (KENSKI, 2008, p. 650).

Sendo educação e comunicação quesitos primordiais na sociedade atual, que se encontra tão desigual, questionamos qual educação e qual comunicação convergem para atender às demandas de uma educação comunicativa e uma comunicação educativa de forma a privilegiar uma prática voltada para construção de um mundo melhor. Encontramos na práxis dialógica, por meio da educomunicação, uma possível resposta.

O fazer educomunicativo implica o planejamento de conjuntos de ações comunicativas em espaços educativos de forma participativa, ou seja, envolvendo todas as pessoas ligadas à comunidade escolar, sejam agentes e/ou beneficiárias. Para isto as ações comunicativas devem ser:

> [...] produções sociais, culturais, artísticas e políticas dos indivíduos, grupos e comunidades produzindo movimentos de desterritorialização, inspirados na mídia e no mercado transnacional, mas retornando recriados e

> ressignificados e, de novo, produzidos para reiterar a visibilidade, a ação afirmativa e política de novos atores sociais (SCHAUN, 2002, p. 109).

Soares (2011) defende a educomunicação como um campo de práxis e intervenção social. Para isto, as ações educomunicativas não precisam ser somente a leitura ou utilização dos meios, mas se propõe também a somar e fortalecer o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas que assim são práticas que criam: "[...] predominâncias para a interdiscursividade; o Dialogismo e a Enunciação; nos derives éticos, estéticos e políticos; no uso das novas tecnologias de Comunicação e da Mídia; da Gestão Comunicativa em espaços educativos" (SCHAUN, 2002, p. 106).

No entanto, trazer o fazer educomunicativo para a área da educação não é tarefa fácil. Existe certa resistência e, até mesmo, dificuldade para pensar as diversas possibilidades comunicativas no fazer educativo - quando se pensa comunicação apenas como novas tecnologias, por exemplo. Assim como, no campo da comunicação, contaminado pela lógica do mercado, não se enxerga facilmente a relevância educativa na utilização dos meios.

Através de uma relação dialógica, a educomunicação busca rever os conceitos tradicionais de comunicação, que passa a ser vista como uma forma de socializar e criar laços, e não como uma maneira de persuasão.

Dentre outras influências, o sentido de educomunicação é fundamentado principalmente nas ideias de Paulo Freire, devido à sua pedagogia essencialmente dialógica dos processos educacionais. Mas o que é um diálogo?

> É uma relação horizontal de A com B, nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1987, p. 107).

Ao afirmar que para haver a comunicação entre as pessoas é preciso que haja a fé, o amor, a humildade e a esperança, a fim de estabelecer o diálogo verdadeiro através de um pensar verdadeiro e crítico, esta práxis freiriana – como relação horizontal – sugere também a problematização – que chama o sujeito a refletir sobre a realidade de forma crítica, produzindo conhecimento e cultura em um

mundo e com o mundo, que implica no processo de conscientização que está baseado na relação consciência – do mundo através da ação-reflexão-ação – como a práxis em contínuo processo do fazer pedagógico – sendo, assim, capaz de provocar o desejo e a necessidade de transformação da realidade como ingrediente essencial para uma educação como práxis social.

Em Pedagogia da Autonomia, o diálogo é apresentado como o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo na palavra e no trabalho, o que não acontece de forma isolada, mas a partir do encontro de pessoas que pronunciam juntas, numa ação-reflexão, numa práxis transformadora.

Para Paulo Freire, somente o diálogo que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A educação que, continuando com Freire, operando a superação da contradição educador - educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. Acreditamos, então, que a gestão deste diálogo pode ocorrer de diversas formas, como o fazer educomunicativo, por exemplo.

Em Soares (2011), a educomunicação se coloca como uma práxis social e dialógica. Assim, a relação educomunicação e dialogicidade não é só de proximidade, mas, deve ser de atrelamento, pois, pensando educomunicação como práxis social, entendemos a necessidade de uma educação e de uma comunicação para a conscientização, como a dialogicidade propõe e possibilita através da problematização e da ação-reflexão-ação. 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 do sujeito capaz de transformar a sua realidade.

1.3 O CAMPO DE PESQUISA – LOCAL DA CONSTRUÇÃO

Após (re)conhecer as relações que constituem a educomunicação, nos perguntamos onde poderíamos pensar a educomunicação na educação.

A discussão sobre políticas e gestão da educação tem sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional e internacional. Nesse sentido, destaca-se a ação política que se constitui uma reforma da educação, em especial, do Ensino Médio.

Segundo Krawczyk (2012), o ensino médio é pauta em evidência nos debates educacionais pelos problemas de acesso e permanência, pela qualidade da educação e, ainda, pela discussão sobre sua identidade, diante da necessidade da população por mais escolarização e da batalha por tornar o país mais competitivo no mercado internacional.

O discurso da sociedade do conhecimento, que faz do conhecimento a variável de maior relevância nas formas de organização social e econômica, instiga as discussões acerca dos saberes necessários na sociedade contemporânea e o papel da escola. Krawczyk (2012) afirma que muitos questionam o futuro da escola de nível médio diante das novas formas de providência e modalidades de aprendizagem, devido à rápida difusão de informação em que “talvez não existam nem instituições nem profissionais capazes de desempenhar mais eficazmente essa tarefa do que as novas tecnologias da informação e comunicação” (KRAWCZYK, 2012, p. 47).

Pensando que educação é muito mais do que só adquirir habilidades e competências, pensando com Dourado (2007), como prática social constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, como:

> [...] processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processo se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação (DOURADO, 2007, p. 923).

Pensando a educação como meio para a formação de sujeitos, agentes conscientes de seu tempo, consciente de seu papel social, segundo o pensamento freiriano, acreditamos no pensar as práticas educativas e compreender como a escola é feita em seu cotidiano.

Duran (2007), apoiada em Certeau, defende que pensar o cotidiano é enxergar “as possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas” (DURAN, 2007, p. 119). Esta proposta de uma inversão de perspectiva dos 'produtos recebidos para a criação anônima', de (re)inventar o cotidiano, fugindo à

conformação, é que possibilita o estabelecimento de uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de fazer de cada um. Assim:

> As invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de "caça não autorizada" que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas" (DURAN, 2007, p. 126).

Com as relações sociais contemporâneas permeadas e intermediadas pelos meios de comunicação e com o avanço do uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), encontramos o esforço da implementação de uma lei de educação que, segundo Brasil (2008), traz direcionamentos sobre a necessidade de introduzir os recursos tecnológicos na educação, em especial no Ensino Médio, como forma de inserção no meio social.

Tendo o Ensino Médio um espaço para a compreensão da relação entre educação e as práticas comunicativas, buscamos entender o contexto no qual se encontra para delimitar nosso campo de estudos.

1.3.1 Contextualizando o Ensino Médio

Após ser transformado em última etapa da educação básica, pela Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases (LDB), o ensino médio vem sendo pauta de discussões durante os últimos governos.

De acordo com Kuenzer (2000), como também Santos (2012), Frigoto, Ciavata e Ramos (2005), dentre tantos outros, durante o governo FHC foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM) e o Decreto n. 2.208/97 que davam bases legais ao ensino médio. Com exceção do Decreto n. 2.208/97, revogado no governo seguinte, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, os PCNEM's e DCNEM's, apesar da inclusão de algumas emendas, ainda regem o ensino médio até hoje.

O Decreto n. 2.208/97 instituía algumas regulamentações para o ensino médio e para educação profissional de nível médio, estabelecendo diferenciação

entre a formação geral e a formação profissional. Estas seriam concomitantes, mas com matrículas distintas para cada nível geral ou profissional e subsequente na mesma instituição sem uma base curricular única.

Este decreto determinava que o educando poderia cursar o ensino médio e o curso profissionalizante, mas com matrículas distintas e receber diplomas diferentes, um para cada modalidade. Ainda segundo Kuenzer (2000), com o lema: “Educação para a vida”, esta decisão foi tomada para que houvesse uma separação entre o ensino profissionalizante do ensino médio regular. Desta forma, a educação profissional teria de ser um complemento da educação propedêutica, e, não, parte integrante dela.

No governo Lula, muitas discussões sobre o ensino médio foram travadas, principalmente, sobre a lei n. 2.208/97, do governo FHC, porque se questionava um ensino voltado para habilidade e competências que os alunos teriam que adquirir ao sair dessa etapa da educação, havendo, assim, a necessidade da configuração de um novo panorama educacional para atender as necessidades que a vida exige do jovem/adolescente e do adulto trabalhador.

Ao enxergar esta necessidade, o governo Lula criou um novo Decreto: o de n. 5.154/04 com proposta para um sistema de ensino médio integrado e diversificado. O Decreto n. 5.154/04 garante, em tese, um novo panorama para o ensino médio, tornando-o ensino integrado.

O currículo integrado proposto pelo decreto 5.154/04, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.15), “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conteúdos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender”. Neste novo decreto, as escolas podem optar pela melhor maneira de trabalhar o ensino médio.

Trabalhar o ensino médio de forma integrada significa associar ao currículo do ensino regular disciplinas de curso profissionalizante que, ao sair do ensino médio, o aluno possua um diploma diferenciado, mas sob uma mesma matrícula. O Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais a fim de assegurar um ensino integrado e responsável pelas oportunidades de formação profissional que o jovem/adolescente deve ter.

Durante o governo Lula foram lançados muitos projetos e programas a fim de diversificar o ensino e assegurar uma formação mais completa com o intuito de

oportunizar uma adequação por parte das escolas ao ensino integrado. Vários foram os programas e projetos criados na gestão Lula como o PROMED (Programa de Melhoria do Ensino Médio), o PRODEB (Programa de Equalização das Oportunidades da Educação Básica), projeto Alvorada, Brasil Profissionalizado, Ensino Médio Inovador, dentre outros.

1.3.2 A Escolha pelo Ensino Médio Inovador

O Programa Ensino Médio Inovador surgiu, de acordo com o texto do seu Documento Oficial, como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio. Desta forma, ele se propõe a: "estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos formativos Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura" (BRASIL, 2009.p.14).

As propostas do programa objetivam que as redes estaduais de educação passem a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos numa tentativa de melhoraria da qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino para torná-la mais atraente ao educando.

Cabe ressaltar que o programa converge para o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares capazes de disseminar nos respectivos sistemas de ensino médio a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.

De forma geral, o documento orientador do programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009) sugere várias alterações para implementar atividades inovadoras nas quais os alunos do ensino médio possam ser mais participativos: aumento da carga horária mínima do ensino médio para 3 mil horas; a possibilidade de o aluno escolher 20% de sua carga horária com criação de disciplinas optativas; modificações na grade curricular; associação entre a teoria e prática; ênfase às atividades práticas e experimentais, como aulas práticas, laboratórios e oficinas, em todos os campos do saber; valorização e fortalecimento da leitura em todas as áreas do conhecimento, para que se tenha uma garantia de formação cultural.

Em seu texto, o programa parte da realidade brasileira e direciona para que a

escola não se limite ao utilitarismo, mas ao comprometimento com as necessidades sociais e culturais da população.

Neste sentido, o programa Ensino Médio Inovador, segundo o Ministério da Educação, tem por objetivo “apoiar os Estados e o Distrito Federal e parcerias com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S, quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio” (BRASIL, 2009, p.7) na busca da superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; e oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis.

Constituído por várias dimensões, linhas e componentes, o documento aponta práticas comunicativas para as escolas. Em uma pesquisa exploratória do documento orientador do programa, podemos perceber indícios que dão espaço para a educomunicação.

No documento orientador do programa, encontramos na linha de ação de apoio às práticas docentes, como também na linha do desenvolvimento do protagonismo Juvenil e apoio ao aluno Jovem e Adulto trabalhador, a preocupação com a apropriação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a proposta para produção de mídias pelos estudantes.

Para Kenski (2008), as composições relativas à organização do conhecimento vêm sofrendo mudanças significativas graças ao processo de mediação da informação cada vez mais intenso, no qual é impossível que não aconteça um maior entrelace de campos e a contextualização com os fatos cotidianos narrados. Neste contexto, a política educacional implica posturas desde uma gestão democrática, questões ambientais e de gênero ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

As disposições legais sobre o ensino médio evidenciam a relevância da educação geral como meio de preparar o indivíduo para o trabalho e capacitar sua inserção social cidadã, como “sujeitos de intervenção no seu próprio processo histórico, atentos às transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano” (BRASIL, 2009, p.5). Da mesma forma, encontramos em Soares (2011), que os princípios norteadores da

educomunicação “podem ser respostas efetivas para a necessidade de gerar espaços em que a juventude de fato se reconheça como agente transformador de sua realidade, a partir da escola” (SOARES, 2011, p.55).

Na mesma perspectiva, no documento orientador do Programa, o Ensino médio inovador, tem a intenção de organizar um currículo para construir uma escola ativa e criadora:

> [...] a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, éthos, logos e técnos, tanto no plano metodológico quanto epistemológico. Entende-se, portanto, que o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se, no processo de formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, com os seguintes indicativos (BRASIL, 2009, p. 8).

Enxergamos na educomunicação uma proposta que se relaciona ao programa nos dizeres de Soares (2011, p. 37), que revela a “educomunicação enquanto teia de relações inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas” que geram ecossistemas comunicativos qualificados como “abertos e criativos”.

Entre as dimensões que viabilizam inovações para o currículo do ensino médio, verificamos que o projeto do ensino médio inovador apresenta linhas de ação que envolvem o fortalecimento da gestão dos sistemas, fortalecimento da gestão escolar, melhoria das condições de trabalho docente e formação inicial e continuada, apoio às práticas docentes, desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador, infraestrutura física e recursos pedagógicos e elaboração de pesquisas relativas ao Ensino Médio e a juventude.

Na dimensão sobre a formação de professores e condições do trabalho docente, o programa sugere uma linha de ação sobre apoio às práticas docentes que faz surgir à necessidade de trabalhar com o componente utilização de novas tecnologias educacionais que, por sua vez, implica em um projeto que discute essencialmente a contribuição da tecnologia na educação em sua totalidade, sendo pensada como forma de expressão e não simplesmente como inovação didática. Ao passo que esta é a proposta da educomunicação no ensino formal de acordo com Soares (2011).

Já a dimensão sobre práticas pedagógicas e avaliação sugere uma linha de

ação sobre proposta curricular inovadora, desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto para trabalhar o componente produção de mídias pelos estudantes. E neste ponto, 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.

Nesta linha de pensamento, são várias as escolas, redes, ONGs que se utilizam dos parâmetros educomunicativos na criação de mídias para o protagonismo juvenil. Um dos exemplos mais consolidados é o projeto Educom.rádio[3] – gerido pelo núcleo de Educação e Comunicação da USP com o objetivo de criar e alimentar a expressão comunicativa a partir da produção de conteúdos midiático, no caso, radiofônico, patrocinado pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, procurando sanar problemas nas relações interpessoais e na aprendizagem em vários espaços educativos.

A partir destas relações entre as propostas do Ensino Médio Inovador e da Educomunicação, concordamos com Soares (2011), sobre a defesa de uma política educacional que potencialize a expressão dos sujeitos envolvidos:

> Ao convidar o Ensino Médio a ser revisto a partir dos paradigmas da educomunicação, estamos, na verdade, convidando a educação formal a assimilar, em seu benefício, uma experiência que nasceu fora de suas paredes, no espaço das relações não formais da produção e difusão de sentidos, no contexto dos embates da luta social por novos e mais franqueados espaços de comunicação e de expressão (SOARES, 2011, p.41).

[3] Educom.rádio: O projeto *educom.rádio* (*Educomunicação pelas Ondas do Rádio*) integra o Programa EDUCOM do NCE - Núcleo de Comunicação e Educação, da ECA - Escola de Comunicações e Artes, da USP - Universidade de São Paulo. Pretende formar, capacitar e assessorar profissionais da educação e membros da comunidade escolar para uma promoção da cidadania e da melhoria do ensino (SOARES, 2011).

No universo da educação muito já foi pensando, e pouco se tornou política pública e perdurou. Existe a busca e o trabalho por projetos, a interdisciplinaridade e várias possibilidades abertas pela LDB, porém a viabilização destas ações se constitui o grande desafio. Por esta razão, acreditamos que alimentar o debate sobre a relação educomunicação e educação formal, em especial no Ensino Médio, Ensino Médio Inovador, pode contribuir no processo de pensar ações sociais educativas comunicativas voltadas para a transformação da realidade de desigualdade vivida.

1.4 A METODOLOGIA

Ao constatarmos, em uma exploração anterior através da leitura do documento orientador do Ensino Médio Inovador, indícios educomunicativos no programa, que se refere à construção de uma escola ativa e criadora, a ideia que tivemos foi a pergunta de partida: Quais as perspectivas de educomunicação no Ensino Médio Inovador?

Para nos aproximarmos do objetivo geral de levantar perspectivas educomunicativas no Ensino Médio Inovador, elaboramos o problema de pesquisa que se constitui da seguinte forma: Como são propostos e praticados os elementos da práxis educomunicativa no programa Ensino Médio Inovador em Mossoró/RN?

Assim, estudar a relação de convergência educação-comunicação, compreender a práxis educomunicativa e sua aproximação com sistema de ensino, investigar quais os traços ou gêneses de uma práxis educomunicativa no Ensino Médio Inovador e perceber os elementos da educomunicação no fazer docente deste programa, se fazem nossos objetivos específicos de pesquisa para estudar como é dita e feita a implementação dos elementos educomunicativos no Programa Ensino Médios Inovador com o intuito de buscar as perspectivas educomunicativas.

Fizemos este trabalho por acreditarmos que a compreensão da relação entre educomunicação e Ensino Médio Inovador nos abrirá horizontes para cogitar uma educação que pense possibilidades concretas de práticas pedagógico-comunicativas que contribuam para a formação do educando “como agente transformador de sua realidade, a partir da escola” (SOARES, 2011, p. 55).

Podemos definir pesquisa como o processo formal e sistemático que tem como objetivo, de acordo com Gil (2009, p. 26), “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. E quando o que se busca é a

obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social, esta é uma pesquisa social, como é o nosso caso.

Na forma de abordagem do problema, a pesquisa pode ser polarizada em dois enfoques: quantitativo ou qualitativo. De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2006), o enfoque quantitativo utiliza coleta e análise de dados a fim de responder questões confiando na medição numérica e no uso de estatística em busca de estabelecer padrões com exatidão. Já o enfoque qualitativo consiste em "utilizar coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aperfeiçoar questões de pesquisa" (SAMPIERI, COLLADO, LÚCIO, 2006, p. 5).

Silva e Menezes (2000, p. 20), se referem à pesquisa qualitativa como uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja:

> [...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A pesquisa qualitativa não exige, mas, também não impede o encontro com técnicas estatísticas, sendo possível construir uma perspectiva quanto-qualitativa que "constitui a integração entre os enfoques qualitativo e quantitativo, no qual ambos se combinam durante o processo de pesquisa" (SAMPIERI, COLLADO, LÚCIO, 2006, p. 18).

Tendo como objetivo o aprofundamento no mundo dos significados, optamos por desenvolver uma pesquisa social qualitativa, pois este tipo de pesquisa "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, et al, 2009, p. 21).

Segundo Silva e Menezes (2000, p. 20), "a interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo", assim, nossa pesquisa é um processo de busca pela compreensão das relações sociais e de sujeitos em seus contextos.

Desta forma, adotamos a corrente teórica do compreensivismo que entende, em Minayo, et al, (2009), como tarefa das Ciências Sociais a compreensão da

realidade da vida humana na sociedade, sem se preocupar com exemplos e quantificações, mas, em “compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos, e representações a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade” (MINAYO, et al, 2009, p. 24).

A estrutura do nosso trabalho está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo propomos entender a educação dentro da sociedade contemporânea e os caminhos para a educomunicação, pois, para compreendermos a educomunicação necessitamos contextualizá-la. Com esta intenção, apontamos, primeiramente, com quais lentes enxergamos a sociedade contemporânea e as demandas educacionais atuais. Em seguida, abordamos a convergência educação-comunicação para, logo após, realizamos um breve contexto sobre os precedentes que possibilitaram a sistematização do campo da educomunicação, e, então, adentramos no estudo da educomunicação, do ecossistema comunicativo e da sua relação com a dialogicidade.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, que é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2009, p. 50) para dar suporte teórico acerca dos fenômenos de forma mais ampla. A pesquisa bibliográfica foi apoiada em, principalmente: Fredric Jameson (1997), Zygmunt Bauman (2001), Moacir Gadotti (2005) e Manuel Moran (1994) para entender a relação educação e sociedade na contemporaneidade; Vani Kenski (2008) para conhecer a convergência educação-comunicação; Anderson Moreira (2011), Cicilia Peruzzo (2006), Ângela Schaun (2002), Ismar Soares (2011) e Eliany Machado (2009) a saber da trajetória que antecede a emergência e como se constitui o campo da educomunicação; Paulo Freire (1987) e Hostina Nascimento (2011) para entender a relação dialogicidade e educomunicação.

No segundo capítulo, buscamos tecer relações entre a educomunicação e o Ensino Médio Inovador com o objetivo de entender como a educomunicação pode atuar na escola. Depois, adentramos ao contexto local do Programa Ensino Médio Inovador através da problematização dos campos de pesquisa, ou seja, das escolas que compõem o programa na cidade a partir de uma pesquisa exploratória sobre como estas instituições vivem o EMI e quais as práticas comunicativas que desenvolvem. E, em seguida, analisamos três instituições que desenvolveram/desenvolvem projetos voltados para a temática das novas tecnologias de informação e comunicação, com o intuito de levantar perspectivas de

educomunicação no Ensino Médio Inovador a partir das práticas comunicativas desenvolvidas. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada para realizar a análise do discurso das informações colhidas.

Justificamos nossa escolha baseada na informação que obtivemos a partir de um projeto piloto, no qual visitamos as seis escolas do município de Mossoró que possuem o Ensino Médio Inovador, de que estas três escolas realizam projetos diretamente voltados à temática das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e na construção de mídias pelos alunos.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os professores que estão, diretamente, atuando com práticas comunicativas – desde o trabalho de leitura crítica à criação de meios de comunicação em cada escola selecionada – dentro do programa Ensino Médio Inovador com o objetivo de investigar suas práticas. Também entrevistamos o gestor de cada instituição para compreender como este enxerga o fazer comunicativo no âmbito escolar, a partir do Ensino Médio Inovador. E utilizamos a análise do discurso para clarear os caminhos desta parte da pesquisa.

Uma análise do discurso, segundo Orlandi (1999), considera a palavra em movimento, a prática de linguagem, e, assim, procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, constitutivo do homem, do seu meio e de sua história.

Nas palavras de Fernandes (2008), o discurso se encontra na exterioridade da língua, ou seja, no social. Contudo, o discurso não pode abstrair da linguagem, pois é esta lhe dá materialidade. É neste cruzamento que as relações imbricadas entre significado e sentido se fazem perceber.

Ainda de acordo com Fernandes (2008) a análise do discurso apresenta-se como um entrecruzamento de diversos campos disciplinares, entre eles a linguística, o materialismo histórico (por situar a linguagem na história) e a psicanálise (que introduz a noção de sujeito discursivo).

O sujeito discursivo possui em si várias vozes sociais – polifonia (BAKHTIN, 1992). Esta polifonia implica na identidade heterogênea do sujeito discursivo que pode expressá-la direta ou indiretamente. Assim, o discurso do sujeito não é centrado em si mesmo, mas resultado das interações sociais que estabelece e são manifestadas na sua enunciação polifônica.

Realizamos entrevistas semiestruturadas, por ser uma técnica de coleta de

dados flexível. Escolhemos esta técnica porque ao passo que “são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação” (GIL, 2009, p. 111), acreditamos que assim as informações coletadas nas falas espontâneas dos entrevistados nos possibilitarão enxergar as perspectivas educomunicativas que buscamos.

O foco principal da entrevista semiestruturada é apontado pelo investigador que, segundo Triviños (1987), se vale de questionamentos que possam gerar novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Esse tipo de instrumento de pesquisa pode fazer emergir informações de forma mais livre sem que as respostas estejam condicionadas a uma padronização de alternativas. Com isso, a entrevista semiestruturada:

> Favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Ainda para Triviños (1987), a adequação das perguntas pode ser investigada a partir de três classes de análise: 1) adequação da linguagem (vocabulário, jargão, clareza e precisão, uso de palavra não específica ou vaga); 2) adequação da forma das perguntas (tamanho das perguntas, averiguação da dificuldade de elaboração mental por parte do entrevistado, impacto emocional de determinadas palavras, frases manipulativas, perguntas com múltipla finalidade) e 3) sequência de apresentação das perguntas no roteiro (das mais fáceis de serem respondidas para as mais difíceis e utilização de blocos temáticos). Cabe salientar que essas classes de análise não são mutuamente exclusivas, ou seja, é possível o pesquisador construir uma frase manipulativa e que busca informação com múltiplas finalidades.

Em busca de artigos publicados em eventos científicos, livros, capítulos de livros que abordam a educomunicação em diversas dimensões encontramos muitos trabalhos. Porém, tratando da relação educomunicação e ensino médio/ensino médio inovador, a literatura se faz escassa. Neste sentido, encontramos aporte para a nossa pesquisa apenas no livro: Educomunicação – o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio com autoria do professor

Ismar Soares, lançado no ano de 2011, que apresenta uma síntese das pesquisas em torno do conceito da educomunicação no contexto das discussões sobre a política educacional propostas pelo MEC, em especial, no Ensino Médio.

Tendo a intenção de aprofundar os conhecimentos na área de educomunicação dentro do programa Ensino Médio Inovador, a pesquisa tem relevância na contribuição para as discussões sobre a reforma do Ensino Médio. E, levando ainda em consideração a ausência de estudo sobre Educomunicação na UERN, acreditamos estar contribuindo com o esforço de pesquisa no campo da Educomunicação, assim como, colaborando para o universo acadêmico, mas principalmente no processo para fomentar o debate sobre a relação - Educomunicação e Ensino Médio Inovador - a fim de problematizá-la como uma práxis de educação para ações em sociedade.

2 PRIMEIRO CAPÍTULO – EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE (EDU)COMUNICATIVA

Pretendemos enxergar a sociedade e como se dá a educomunicação nela. Para isto, neste primeiro capítulo, discutiremos alguns elementos da sociedade contemporânea e a relação com os meios de comunicação para entender as atuais demandas educacionais, explorar a convergência comunicação-educação, conhecer a trajetória que antecede a emergência do campo da educomunicação para, assim, compreendê-la em si mesma e em sua relação com a dialogicidade.

2.1 A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, A MIDIATIZAÇÃO E AS ATUAIS DEMANDAS EDUCACIONAIS

A fim de nos situarmos na realidade em que estamos inseridos, a sociedade contemporânea, trazemos as concepções de Bauman (2001) e Jameson (1997) da modernidade líquida e do capitalismo tardio, assim como Guy Debord (1997) com sua concepção da sociedade do espetáculo e Fausto Neto (2008) sobre a midiatização da sociedade para refletirmos sobre os meios de comunicação e sua influência, para podermos tratar dos meios de comunicação e as atuais demandas da educação em Gadotti (2005) e Moran (1994).

De acordo com Ebert (2008), a partir da década de 70 ocorre uma reestruturação mundial do capitalismo, com intensificação do comércio global, flexibilização das fronteiras nacionais, centralização do sistema financeiro, bem como uma reorganização do mundo do trabalho e do processo produtivo, havendo a passagem da era industrial (das máquinas pesadas) para a era de sistemas de informação e revolução tecnológica.

Bauman nomeia a sociedade contemporânea de sociedade líquida, para Jameson se trata do capitalismo tardio, Guy Debord (1997) diz que é a sociedade do espetáculo, e estas várias expressões, em geral, são utilizadas para designar a compreensão de que vivemos uma reorganização do sistema capitalista.

Entendendo a passagem do ‘pesado para o leve’, ou seja, da revolução industrial para a tecnológica, Bauman (2001) faz uso do termo “modernidade líquida” para caracterizar a fluidez da realidade em contraposição à solidez do período anterior – a modernidade – um período de racionalização, controle, dominação, mas também de globalização – que, à medida que se intensificou, fez emergir uma

modernidade fluída.

Esta fluidez não é apenas econômica ou política. Ela também se reproduz nas demais áreas da vida humana, como as relações pessoais, o lazer, a arte e o conhecimento cada vez mais ávido por novidades, em especial, nas áreas das tecnologias.

O autor afirma que, na modernidade líquida, o indivíduo procura ser flexível para se habilitar para as incertezas do futuro e, ao mesmo tempo, não consegue acreditar na capacidade de transformar a sociedade como um todo. Desta observação surgem as inquietações e questões: que sociedade é esta? Que tipo de discurso crítico é preciso construir?

Bauman (2001) afirma que os discursos que questionam a ordem social entram em conflito com a liberdade individual na imposição, por alguns, de sua visão do que pode ser considerado bom para todos. Assim, na dualidade: direito à autoafirmação individual e a capacidade de controlar as situações é necessário mudar a tarefa da teoria crítica dentro das perspectivas de emancipação, individualidade, espaço/tempo, trabalho e comunidade.

Para o autor, a possibilidade de emancipação decorre da necessidade de resgatar o espaço público como espaço de ação coletiva. A individualidade vai de encontro com a globalização e impera, especialmente, nas relações interpessoais artificializadas pelas tecnologias e meios de comunicação. Com relação ao espaço/tempo o autor percebe o olhar de maleabilidade, flexibilidade e da capacidade de moldar-se em relação às infinitas estruturas. E por fim, no tópico trabalho e comunidade, nos põe a questionar uma alternativa ética e política do presente para o sonho comunitário - gerado pelo crescente desequilíbrio entre a l dade de direito e as garantias individuais. E em todos estes pontos é possível enxergar: a incerteza da vida cotidiana, a insegurança na cidade, a precariedade dos laços afetivos e do trabalho, o privilégio do consumo em detrimento da produção, a troca do durável pela variedade de escolhas, o excesso de informações.

Pela necessidade de manter as relações sociais no seu cotidiano com as diversas tecnologias, pois, as pessoas constantemente se deparam com situações que exigem interação com aparelhos tecnológicos, na era da modernidade líquida,

surgem os ciberespaços[4] onde, segundo Santaella (2007) as linguagens, as comunicações e as interações são liquidas, e a individualização é uma consequência dos desprendimentos das redes sociais.

Atravessando esta dualidade modernidade-pós-modernidade e reconhecendo uma sociedade 'líquida' que alimenta a 'lógica do individualismo e do descartável' - intermediada pelas novas tecnologias - nos interessamos por uma aproximação com o pensamento de Fredric Jameson - um teórico que trabalha pela interface da cultura e da política.

Fernandes (2007, p. 22) nos explica que:

> Nas primeiras décadas do século XX, novidades como o cinema, o rádio e a televisão evoluíram, alterando as configurações culturais anteriores, onde havia uma separação, um distanciamento entre a cultura superior – da elite e, a cultura inferior – da "massa". Com o surgimento e a difusão da publicidade, um novo tipo de cultura emergiu: a cultura de consumo, na qual se perde a "aura de criação artística" e se cria com vistas ao consumo pelas massas, através dos Meios de Comunicação de Massa. Que poderia trazer como benefício a democratização do acesso aos bens culturais por toda a população, mas, a partir dos impactos sociais percebidos, foram utilizados para a manipulação das massas.

Atentos a este fenômeno, pesquisadores se reuniram para pensar a sociedade fomentando uma política crítica, criando, assim, a Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica[5]. Nesta conjuntura, Jameson se constitui como crítico cultural, nos fazendo entender a cultura como sistema que integra a sociedade, trazendo a relação dos processos midiáticos e suas influências junto à preocupação com a emancipação dos sujeitos diante da sociedade falseadora do real. Destarte, reconhecemos a necessidade de pensar a cultura midiática na formação das pessoas, a fim de entendermos sociedade e demandas educacionais atuais.

Jameson (1997) se refere à sociedade pós-moderna como essencialmente

[4] Conforme corrobora Pierre Lévy (1993, p.14) "Cibercultura é conjuntos de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos e pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Portanto, a Cibercultura ao ser desenvolvida é inserida em um ambiente chamado ciberespaço, que é um grande meio de comunicação, uma rede, onde as informações circulam, um grande exemplo seria o mundo virtual, onde qualquer indivíduo conectado à Internet e com certa noção de navegação pode ter acesso e compartilhar o conhecimento, a cultura e os valores de uma sociedade".

[5] "Em suma, os teóricos da Escola de Frankfurt percebem a sociedade moderna como massificada e apelativa culturalmente, evidenciando a crise da razão que, ao renunciar sua autonomia, deixou de ser crítica" (FERNANDES, 2007, p. 22).

cultural e prioritariamente consumista e entende o pós-modernismo como uma manifestação social a ser considerada em sua historicidade pelas vias cultural, econômica e política. Para este autor, esse novo espaço global, o chamado espaço pós-moderno é uma realidade histórica e socioeconômica que exige uma nova reflexão, no sentido de uma cultura política que procure equipar o sujeito individual de um sentido mais aguçado de seu lugar no sistema global, entendendo o posicionamento como sujeitos individuais e coletivos e recuperando a capacidade de agir e lutar, que está hoje neutralizada pela superficialidade, pela universalidade de discursos e pela confusão espacial e social.

Lançando um olhar marxista na discussão do pós-moderno, Jameson se esforça em "correlacionar a emergência de novas características formais na cultura com a emergência de um novo tipo de vida social e uma nova ordem econômica" (JAMESON, 1997, p. 15). Assim, caberia à política buscar superar a fragmentação dos diferentes grupos, buscando articular o local ao global. Também Bauman (2001), apesar de reconhecer os riscos do individualismo e da apatia política, acredita que por meio da política é possível construir uma sociedade autônoma, nem opressora dos indivíduos e nem passiva a ponto dos indivíduos tornarem-se indiferentes entre si.

Nesta sociedade dominada pela lógica capitalista de produção e circulação de mercadorias, que, nas últimas décadas, com a evolução dos processos de industrialização e de comunicação, adquiriu proporção global, Fernandes (2007, p. 36) reflete que:

> Estas condições objetivas afetam os sujeitos, estimulando determinados comportamentos, tais como: a competição em detrimento da cooperação, o individualismo em detrimento do senso de grupo, a ambição pelo lucro e o acúmulo de bens em detrimento dos cuidados com o meio ambiente e com a própria vida, a desensibilização do indivíduo – que diz respeito também à dimensão estética, o consumismo impulsivo de supérfluos, o imediatismo, o desinteresse pela historicidade, entre outros [...].

Estes comportamentos apontados por Fernandes (2007) são intermediados, também, pelos meios de comunicação porque estão presentes no dia-a-dia dos indivíduos veiculando mensagens, informações e publicidades que alimentam a lógica do capital.

A liquidez e o processo cultural apontados por Bauman e Jameson são corroborados por Debord com a ‘espetacularização da sociedade’, fenômeno reforçado pelos meios de comunicação de massa que transformam a sociedade num espetáculo. “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 11). O consumo e a imagem ocupam o lugar que antes era do diálogo pessoal através da TV e os outros meios de comunicação de massa, publicidades, marcas, e produz o isolamento e a separação social entre os seres humanos.

Os meios de comunicação de massa, de acordo com Debord (1997, p. 12), são “a manifestação superficial mais esmagadora da sociedade do espetáculo, que faz do indivíduo um ser infeliz, anônimo e solitário em meio à massa de consumidores” como instrumento de reforço ao capitalismo e ao consumismo.

Para o autor, as novas tecnologias no campo da informação agem na capacidade de percepção dos indivíduos e dificultam a representação do mundo. A sociedade transforma-se numa sociedade do espetáculo, na qual a contínua reprodução da cultura é feita pela proliferação de imagens e mensagens dos mais variados tipos preenchidos de discursos hegemônicos. A consequência é uma vida contemporânea exposta e invadida pelas imagens, caracterizada por um modo de percepção que torna cada vez mais difícil o pensamento crítico e a separação da ficção da realidade.

A mídia, principalmente a televisiva, a internet e as redes sociais passam a atuar de maneira decisiva na definição das agendas e dos temas que norteiam todo o processo cultural e social relevantes, num discurso imperativo do consumo, como na música Admirável Chip Novo da cantora baiana Pitty:

> Pense, fale, compre, beba, leia, vote, não se esqueça, use, seja, ouça, diga, tenha, more, gaste e viva. Pense, fale, compre, beba, Leia, vote, não se esqueça, use, seja, ouça, diga: Não senhor, sim senhor.

No Brasil, assim como em vários outros países do mundo, os meios de comunicação estão nas mãos de poucas famílias. Podemos listar as onze principais, que dominam os grupos de comunicação mais conhecidos e de maior abrangência, sendo elas a família Marinho (Globo), Abravanel (SBT), Macedo (Record), Saad

(Band), Carvalho e Dallevo (Rede TV!), Frias (Grupo Folha), Civita (Grupo Abril), Mesquita (Grupo Estado), Sirotsky (Rede Brasil Sul – RBS) e Queiroz (Grupo Verdes Mares). E em cada Estado, existem famílias que dominam os meios de comunicação locais e detêm cargos eletivos, como os Alves (RN), Sarney (MA), Mello (AL) e Magalhães (BA). E paralelamente ao desenvolvimento das comunicações no Brasil, é preciso observar a legislação brasileira concernente ao tema. “A colcha de retalhos em que se converteu a legislação que deveria regular o setor é um enorme emaranhado de regras feitas para não serem cumpridas”, afirma a jornalista Lúcia Rodrigues, na edição especial da Revista Caros Amigos (2011, p. 4).

A Constituição Federal de 1988 no capítulo que trata da Comunicação Social dispõe de apenas cinco artigos. De forma genérica, tratam de liberdade de expressão/proibição de restrições e censura (art. 220), os princípios que regem os conteúdos e programações (art. 221), sobre a propriedade dos veículos de comunicação (art. 222), competências governamentais (art. 223) e instituição do Conselho Nacional de Comunicação (art. 224).

Contudo, a regulamentação destes artigos, que se dá no Código Brasileiro de Telecomunicações (CBT - Lei nº 4.117), é de 27 de agosto de 1962. É, portanto, distante da realidade brasileira atual.

O código, promulgado, em boa parte, de acordo com as pressões e interesses dos proprietários dos veículos de radiodifusão brasileiros, omite-se em diversos temas que deveriam ser regulamentados, como o parágrafo 5º do artigo 220 da Constituição que determina que “os meios de comunicação social não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio”, o que, como visto anteriormente, é prática corrente no país e não possui sequer menção no CBT.

Somando a este contexto político-econômico das comunicações, acrescenta-se o fenômeno da midiatização, apontado por Fausto Neto, que explica que “a midiatização resulta da evolução de processos midiáticos que se instauraram nas sociedades industriais” (2008, p. 90). E chama a atenção para:

> A importância dos meios e a centralidade do seu papel na análise cultural, mas já não em seu caráter de transportadores de algum sentido (...) ou como espaços de interação entre produtores e receptores, mas como marca, modelo, matriz, racionalidade produtora e organizadora de sentido (FAUSTO NETO, 2008, p. 91).

Fausto Neto (2008, p.93) afirma que passamos da “sociedade dos meios” para a “sociedade da midiatização”, na qual “a cultura midiática se converte na referência sobre a qual a estrutura sócio-técnica-discursiva se estabelece”. Assim, “as mídias passam a se constituir uma referência engendradora no modo de ser da própria sociedade, e nos processos de interação entre as instituições e os atores sociais” (FAUSTO NETO, 2008, p. 93).

Ou seja, somando a este cenário de concentração dos meios, temos ainda o fenômeno de maior centralidade e autoreferenciação destes, os quais passam a se tornar lugar de inteligibilidade para os demais sujeitos e instituições sociais. Bom exemplo é quando as pessoas não mais falam de ideias a partir de situações do dia-a-dia, mas se referenciando na temática da novela ou programa televisivo, sobre assuntos como diversidade sexual, políticas públicas e tantos outros assuntos. Ou ainda quando as instituições políticas tomam decisões em parte baseadas na repercussão midiática positiva ou negativa que estas terão.

Este cenário implica que as comunicações no Brasil não são democráticas, pois não são meios para a expressão da imensa diversidade do Brasil, desde a riqueza das culturas regionais, as diversidades étnicas, religiosas e culturais, pontos de vista dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, as inúmeras possibilidades de interpretação da realidade, da história e dos acontecimentos que permeiam nosso cotidiano.

Em sua grande maioria, os meios de comunicação de massa são do domínio de alguns poucos grupos políticos e econômicos, que historicamente têm pautado, através de seus discursos hegemônicos, o que e como nós devemos ver o mundo, os acontecimentos sócio-políticos, econômicos e históricos.

O fenômeno do desenvolvimento e presença das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) nas sociedades modernas é outra peça importante na compreensão de nosso convívio com a comunicação. Nas últimas décadas, o celular, o computador, a internet, os novos dispositivos eletrônicos e demais tecnologias, têm transformado intensamente as relações e comunicações interpessoais, nosso contato com o conhecimento, nossos processos de ensino-aprendizagem, nossa percepção do mundo e nosso lugar nele.

Essas tecnologias, inclusive, podem até mudar as relações com os meios de comunicação de massa, pois agora dispomos de mais fontes de informação e

pontos de vista. Existe ainda a possibilidade de nós mesmos produzirmos e publicarmos na internet textos, fotografias, vídeos, imagens. Editados segundo nossos pontos de vista, interesses e perspectivas, compartilhando-os com pessoas de todo mundo em tempo real. Podemos dialogar com elas, realizar trabalhos colaborativamente com equipes que estão a milhares de quilômetros, trocar informações e notícias, fazer amizades com pessoas que nunca vimos.

Sendo uma questão tão impregnada na sociedade do espetáculo midiatizada e cibercultural, consideramos bastante pertinente recorrer a algum mecanismo de interferência nas subjetividades, a fim de resistir à situação de manipulação. Neste sentido, entende-se que "a educação oferece possibilidades de reação, pois atua nas subjetividades, mas concretiza-se no social" (FERNANDES, 2007, p.36).

Neste contexto, Gadotti (2005) atenta em relação à contemporaneidade afirmando que:

> As consequências para a educação são enormes e ainda não existem estudos conclusivos sobre assunto tão polêmico. A educação pós-moderna é crítica. Pretende resgatar a unidade entre história e sujeito que foi perdida durante as operações modernizadoras de desconstrução da cultura e da educação (GADOTTI, 2005, p. 311).

Gadotti destaca a perda da historicidade e impactos profundos sofridos pela cultura. Devido às influências culturais, tecnológicas e, consequentemente, comportamentais, a educação da pós-modernidade "precisa se tornar mais atraente para os alunos, mais gratificante para os professores e mais importante para as autoridades" (FERNANDES, 2007, p. 43).

Libâneo, (2003, p. 251) menciona a educação como prática social e diz:

> A educação brasileira, tal como estabelece a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, visa ao pleno desenvolvimento das pessoas, a seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Para atendimento desses objetivos, o ensino deve ser ministrado com base em princípios, como, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; O Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; A valorização dos profissionais de ensino e a garantia de padrão de qualidade.

O que para Mühl (2003), entende que, na prática, a educação contemporânea não tem se mostrado apta a alcançar o que se propõe, pois enxerga sérios problemas, tais como:

> [...] a falta de princípios e de valores claros, a inadequada formação dos educadores, pouco críticos e criativos; a carência intelectual da clientela escolar; a falta de hábitos de leitura e de escrita de professores e de alunos; a "pobreza cultural" de grande parte do estudantado; os currículos e programas ultrapassados; a ausência de tecnologia de última geração; as técnicas e procedimentos pedagógicos improdutivos; a visão dicotomizada de teoria e prática; os conteúdos vagos, não atraentes e teoricamente pouco consistentes; os critérios e as modalidades de avaliação punitivos e não pedagógicos; os livros e os materiais didáticos inadequados e de má qualidade; as instalações precárias e insuficientes; os prédios e laboratórios sucateados; a ausência de comprometimento entre a escola e a comunidade e vice-versa; a pouca valorização, por parte dos poderes públicos, do profissional de ensino e da educação como um todo (MÜHL, 2003, p. 40).

Além deste quadro que precisa ser superado, a dominação progressiva dos processos culturais sobre os indivíduos que passa, também, pelo advento de novas tecnologias da comunicação tais como a internet, diante da realidade de alunos inseridos em uma cultura midiática, segundo Fernandes (2007), os professores podem adotar três diferentes posições: a de ignorar os meios de comunicação, enxergando-os como inimigos da escola e investindo somente nas linguagens escrita e oral no processo do conhecimento; a de introduzir os meios de comunicação em sala de aula apenas para exemplificação do conteúdo estudado (a utilização do recorte de palavras de jornais para o aprendizado da gramática, por exemplo); ou a de aproximar a escola aos meios, integrando os sistemas de comunicação às práticas educativas. A última alternativa é na qual apostamos, pois:

> A escola pode e precisa estabelecer pontes com os Meios de Comunicação. Pode utilizá-los como motivação do conteúdo de ensino, como ponto de partida mais dinâmico e interessante diante de um novo assunto a ser estudado. Podem os Meios apresentar o próprio conteúdo de ensino (cursos organizados em vídeo, por exemplo), bem como ser, eles próprios, objeto de análise, de conhecimento (estudo crítico da televisão, do cinema, do rádio, dos jornais e das revistas). A escola pode combinar as produções escritas convencionais com as novas produções audiovisuais, principalmente em vídeo, que capacitam o aluno a se expressar de forma mais viva e completa (MORAN, 1994, p. 22).

Como afirma Moran (1994), é imprescindível que a escola repense sua relação com os meios de comunicação, deixando de ignorá-los ou considerá-los inimigos, até porque “os meios são processos eficientes de educação informal, porque ensinam de forma atraente e voluntária” (MORAN, 1994, p. 21).

2.2 CONVERGÊNCIA EDUCAÇÃO–COMUNICAÇÃO: UM CAMPO DE INTERFACE

Messias (2010) afirma que pesquisadores da Comunicação e da Educação debruçam-se sobre o impacto dos meios modernos de comunicação na constituição cognitiva dos sujeitos, a fim de entender os processos comunicativos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem mediado no espaço formal, informal e não formal desde meados da segunda metade do século XX.

Kenski (2008) lança um olhar curioso para os assuntos já abordados na temática “educação e comunicação” e faz o levantamento de publicações em ambas as áreas:

> No estudo feito em 58 periódicos nacionais das áreas da educação e comunicação, entre os anos de 1982 a 2002, as autoras identificaram o crescimento de publicações envolvendo a temática “educação e comunicação” a partir da segunda metade da década de 1990. Entre os 1599 textos encontrados e lidos, 923 artigos foram produzidos após 1995. Esse crescimento não se relaciona com a ampliação do acesso e uso de mídias digitais, um fenômeno identificado por múltiplos autores como característico do final do século XX. Na totalidade dos trabalhos analisados, as autoras observaram que predominam estudos empíricos sobre mídias mais tradicionais, como a televisão e a mídia impressa (jornais e revistas, principalmente), tendo como foco as questões relativas às relações do sujeito com esses meios de comunicação; análises dos conteúdos veiculados e sobre o emprego de metodologias diferenciadas para uso desses suportes midiáticos em salas de aula (KENSKI, 2008, p. 648).

Destarte, o tema “educação e comunicação” é compreendido, com base em levantamentos de dados empíricos entre alunos e professores, por aspectos específicos que dizem respeito aos usos e práticas na escola.

De acordo com Kenski (2008), legitima-se a estrutura educacional formal como o espaço privilegiado a ser pesquisado nas interlocuções entre as duas áreas e o privilégio das análises das produções comerciais oferecidas pela indústria do entretenimento, cobrando destas a apresentação dos valores previstos nos

currículos da educação escolar.

Porém, as temáticas referentes à educação e comunicação transcendem os espaços das escolas. Não se esgotam na análise dos produtos oferecidos pelas mídias, mas se apresentam como uma área do conhecimento ("educação e comunicação"), para a qual convergem pressupostos, teorias, concepções e reflexões sobre suas múltiplas relações. Vejamos o que nos diz Kenski:

> Abrange a autonomia para a produção e a realização de conteúdos midiáticos contextualizados, as próprias inovações, as interconexões possíveis entre processos e produtos comunicacionais; as montagens e edições como aprendizagens e descobertas, refletindo o sentido de aprender, os desejos de ir além e ultrapassar as fronteiras de si em múltiplas dimensões pessoais e sociais (KENSKI, 2008, p. 649).

Porém, estudar a educação comunicativa ou a comunicação educativa é uma reflexão já feita desde o início do século passado com Celestin Freinet[6], professor que dedicava suas ações à coordenação de um projeto que colocava estudantes das séries escolares iniciais da França para produzir um informativo sobre o cotidiano da comunidade em que se estava inserido, acreditando na educação como expressão do sujeito. O educador que ensinava comunicação passou a autor pioneiro, cujas obras, cem anos depois, são utilizadas como referencial teórico para tratar da inter-relação comunicação/educação.

É importante ressaltar que no Brasil, na década de 70, diante do poder persuasivo das mídias focadas no consumo, surge a preocupação em combater estas persuasões com ações educativas a fim de esclarecer as estratégicas comunicativas de convencimento por parte de emissoras de rádio e televisão. Neste contexto, surgem profissionais e acadêmicos relacionados com a produção de bens culturais inspirados nos parâmetros da indústria cultural de Adorno para pensar esta relação.

Nas Ciências da Comunicação esta inquietação levou à tese de doutoramento de Moran em 1993, na qual, procurava desvendar o referencial teórico das principais experiências organizadas de educação para os meios de comunicação na América

[6] Freinet defendia o uso de uma imprensa escolar aonde as crianças poderiam, auxiliadas e direcionadas pelo professor, expressar suas ideias e poder assim se sentir parte integrante de um coletivo, afinal, também teria voz ativa.

Latina e compará-las, apontando coincidências e divergências entre si, elaborando uma teoria mais consistente sobre a questão da leitura crítica da Comunicação.

Tendo participado e coordenado o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação da UCBC - União Cristã Brasileira de Comunicação, entidade ecumênica com sede em São Paulo - onde alguns profissionais da comunicação desenvolveram cursos de análise dos meios em escolas e em comunidades partindo de dinâmicas de grupo, em que os participantes colocavam em confronto as suas diferentes visões de mundo e dos meios, que a partir da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo desenvolve estudos sobre ações que, fincadas na América Latina, conduziriam crianças e jovens a um processo de leitura crítica dos meios de comunicação nos espaços da educação formal, informal e não formal.

A partir de então, dissertações de mestrado e teses de doutorado abordando o objeto fervilham na Faculdade de Educação. As discussões saem do espaço da academia e chegam a eventos como os congressos nacionais anuais da Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação).

Cria-se, na mesma década em que Moran publica seus estudos e faz debates sobre esta interrelação da comunicação com a educação. Tais discussões saem dos eventos de comunicação e retornam à Universidade em forma de uma pesquisa desenvolvida por Soares (1999) que constitui a práxis do profissional que desenvolve suas ações na inter-relação entre os dois campos. E a ECA/USP fundamenta a existência de um campo cuja autonomia está centrada em leis próprias, distintas em relação aos campos científicos da comunicação e da educação.

2.3 TRAJETÓRIA QUE ANTECEDE A EDUCOMUNICAÇÃO

2.3.1 A Conjuntura Política e Social e a Alfabetização de Paulo Freire

Para compreender a emergência do novo campo, como a própria educomunicação, é necessário atravessar o contexto histórico que possibilitou a chegada à concepção que esta área de interface da comunicação-educação tem atualmente.

Faremos uma breve abordagem do contexto em que atuou a constituição das condições propícias para o surgimento da educomunicação no Brasil: o contexto

político do período de 1950-1964 e nos anos decorrentes, por nesse período enxergarmos na atuação dos movimentos populares, os pressupostos elementares ao surgimento da Educação/Comunicação Popular e, posteriormente, a educomunicação.

De acordo com Vera Barreto (1998), o cenário brasileiro no período de 1950-1964 era de dicotomia capitalismo versus socialismo, de crescimento urbano, de aceleração industrial e da ampliação do mercado para os produtos agrícolas e para pecuária e de grande desigualdade social. Mas, os anos 50 decorrentes da ditadura Vargas se beneficiaram do clima de manifestação política garantido pela constituição de 46:

> Neste clima, as tensões geradas pela disputa de poder não se limitavam aos centros decisórios tradicionais, mas extravasavam para outros segmentos da sociedade. A imprensa falada e escrita, sem o fantasma da censura e o advento da televisão, fez da mídia um poderoso instrumento de formação da opinião pública. Isto tornou a década de 50 extremamente rica quanto ao debate político, um debate que, embora fosse muitas vezes limitado a um moralismo mesquinho, centrado quase sempre em interesses eleitoreiros, suscitou uma discussão de que emergiam os problemas nacionais (BARRETO, 1998, p. 83).

Segundo Barreto (1998), neste período, embora se acreditasse no desenvolvimento como forma de superação da miséria, havia a necessidade de profundas mudanças políticas para que para que o bolo do crescimento econômico não fosse repartido somente entre os que já eram mais favorecidos economicamente. Seguido do desenvolvimentismo do governo Juscelino e da renúncia de Jânio Quadros, a posse de seu vice João Goulart, que, não sendo bem visto aos olhos da classe dominante e das Forças Armadas, buscou apoio da base popular, abriu espaço para o crescimento e fortalecimento das mobilizações populares.

Durante o período, houve, então, avanço no plano social, principalmente por parte dos movimentos sociais, fazendo surgir novos atores, como as ligas camponesas e intensificando a mobilização de outros setores, como dos estudantes que se articulam em torno da União Nacional dos Estudantes (UNE) intervindo diretamente no jogo político. Ocorre também uma mudança no comportamento da Igreja Católica em que parte de seus integrantes passa a se preocupar com as

camadas populares.

Após a década de 50, o Governo toma a iniciativa de alfabetizar a população, principalmente de adultos, a fim de estimular a expansão econômica. Contudo, dentro de uma perspectiva política que buscava mudar a correlação de forças sociais, partindo de vários projetos políticos diferentes, a proposta de alfabetização é também simultaneamente aplicada por organizações populares.

Para tanto, buscou-se, de ambos os lados, métodos rápidos e eficientes para alfabetização. A perspectiva progressista unia a prática pedagógica e a utilização dos meios de comunicação a uma visão política transformadora. A alfabetização foi considerada como um momento inicial privilegiado do processo de tomada de consciência. No governo Goulart, com o objetivo de adotar uma política de educação popular capaz de levar o povo a participar dos destinos do país, recorreu-se ao sistema de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire, que naquele momento já tinha realizado muitas experiências em várias partes do país.

Os primeiros trabalhos de alfabetização inspirados em Paulo Freire surgiram a partir de 62, ganharam força e se expandiram consideravelmente. Diversas experiências foram sistematizadas. A alfabetização desenhada por Freire chegou a lugares distantes do Nordeste e estava prestes a envolver todo o país através do Plano Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação.

> O processo de alfabetização proposto por Paulo Freire partia do pressuposto de que toda pessoa, alfabetizada ou não, trazia conhecimentos nascidos das diferentes relações travadas por esta pessoa durante a sua vida. Estes conhecimentos constituíam a matéria-prima para o aprendizado da escrita. Assim, era necessário saber qual o universo de conhecimentos dos alfabetizandos (BARRETO, 1998, p. 89).

Vários grupos participaram do movimento de alfabetização proposto por Paulo Freire: entidades culturais estudantis (como o Centro Popular de Cultura - CPC da UNE, e os outros CPCs estaduais), entidades estatais (prefeituras, governos de vários estados, Governo Federal, Ministério da Educação), entidades religiosas (Confederação Nacional dos Bispos, que inclusive lançou o Movimento de Educação de Base (MEB) que consistia na alfabetização de adultos pelo rádio), assim como entidades universitárias (como o Serviço de Extensão Universitária do qual Paulo

Freire era o diretor, (SEC), da Universidade de Recife). Com o objetivo de garantir a formação para a leitura de mundo, para a análise que contemplasse a crítica da realidade social.

Em 1964, com o Golpe Militar, o governo proíbe as experiências e mobilizações populares, como a UNE, e declara o método Paulo Freire como subversivo. Poucos anos depois, a constituição brasileira de 1967 confere ao Executivo – com base no Ato Institucional número 2 (AI-2) - prerrogativas consideradas autoritárias, ao mesmo tempo em que decreta a Lei da Imprensa, em fevereiro de 1967, e a Lei de Segurança Nacional. Estas leis garantiram ao novo presidente poderes praticamente ilimitados, o que levou a oposição a denunciar a institucionalização da ditadura. A completa restrição da vida política, pelo governo Castelo Branco, provocou reações de todo o tipo contra o regime militar.

A insatisfação com a manipulação dos meios de comunicação de massa, no período ditatorial, foi capaz de embalar várias práticas no campo da educação, sempre inspiradas em Paulo Freire – neste momento no exílio – com o propósito de conscientizar as camadas empobrecidas sobre as possíveis manipulações dos meios de comunicação de massa.

2.3.2 A influência da Igreja Católica – UCBC E LCC

Nesta conjuntura, acontece o Concílio Vaticano II em Roma, no ano de 1965, em que parte da Igreja apresenta diversas mudanças e assume engajamento institucional com as causas sociais, afirmando os ideais de justiça e solidariedade no confronto com a realidade, enquanto outra parte apoia a ditadura.

Sob a suspeita de que, ideologicamente, os meios de comunicação, sustentados pelo grande capital, estariam alinhados ou davam sustentação à política de controle social, responsável último pela repressão vigente, todos os setores de movimentos populares se interessam em pensar a comunicação de forma crítica.

Segundo Moran (1993), em 1968, ocorre a primeira experiência sistemática de educação crítica voltada para os meios de comunicação da América Latina dirigida a crianças e jovens de colégios religiosos católicos.

> O educador-comunicador Mario Kaplún[7] desenvolve o conceito de Leitura Crítica como processo de educação não formal e cria um curso de Leitura Crítica, como método de formação do receptor (MORAN, 1993, p. 115).

Ainda segundo Moran (1993), em 1969, é fundada, então, a União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), com a missão de estimular e promover a presença cristã, efetiva e profissional, nas políticas de Comunicação Social e na mídia em geral.

De acordo com Souza e Pereira (2003), batizada primeiramente de UCBJ (União Católica Brasileira de Jornalismo), a instituição começou com um enfoque bastante restrito – o estudo dos órgãos jornalísticos – e era formada prioritariamente por membros da Igreja Católica Apostólica Romana. Em 1970, a UCBJ deixava de ser católica para se tornar "cristã"; não enfocaria apenas o jornalismo, mas toda a "comunicação social", tornando-se UCBC. Durante toda a década de 70 e parte da década de 80, a UCBC foi um dos principais lugares de debate sobre democratização e políticas participativas de comunicação.

Com o desejo de conscientização é que a UCBC cria um projeto voltado especificamente para promover a leitura crítica dos processos de comunicação, numa iniciativa de levar à população a reflexão que se fazia na Universidade e nos espaços das Igrejas. O principal projeto da UCBC era a Leitura Crítica da Comunicação – LCC.

O Projeto da LCC surge das experiências da UCBC no início da década de 70, com a "realização de cursos e seminários de análises críticas da comunicação, coordenado por jornalistas e professores ligados à entidade, dentre eles: Ismar de Oliveira Soares, José Marques de Melo e José Manuel Moran" (SOUZA, PEREIRA, 2003, p. 13). A LCC situa-se no âmbito educacional, como uma sugestão de trabalho para educadores, líderes de movimentos populares e agentes de pastoral da Comunicação das Igrejas Cristãs, visando despertar a consciência crítica através do estudo da estrutura, linguagem, técnica, mensagem e ideologia dos meios de comunicação de massa (em especial a TV e o jornal).

---

7 Mário Kaplún foi comunicador prático (rádio, televisão, meios grupais), publicitário, docente, investigador, autor de obras de comunicação. Em sua obra "Comunicação entre grupos - el método del cassette-foro", relata a experiência com este sistema de comunicação, idealizado para promover a educação de adultos em organizações populares rurais e urbanas e núcleos cooperados.

Neste sentido, o projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC), da UCBC, tinha como objetivo, em última análise, levar aos setores populares a discussão sobre a necessidade da democratização dos meios de comunicação de massa, a partir de sua análise. O lema era - aprender a ler os meios para não ser dominado por eles.

> Já no início dos anos 80, o projeto LCC e as discussões sobre a Leitura Crítica contribuíram para a criação de um centro de difusão e de formação de comunicadores, voltados especialmente para a educação, no Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPAC), das Edições Paulinas (MACHADO, 2009, p. 36).

A metodologia da LCC se dava através de cursos baseados na apresentação de produtos de comunicação (jornais, revistas, TV, vídeo) para fazer análises e debates em grupo. Os cursos procuravam apontar uma linha de ação por meio do exercício da comunicação alternativa e popular. A metodologia dos cursos era baseada na apresentação de produtos de comunicação (jornais, revistas, TV, vídeo) fazendo análises e debates em grupo. Os cursos procuravam apontar uma linha de ação por meio do exercício da comunicação alternativa e popular.

Machado (2009), contextualiza que na Universidade, a LCC contava com forte apoio dos professores e pós-graduandos da ECA/USP e da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), dentre eles, Manoel Moran e Ismar Soares, pesquisadores os quais compreendemos como fundamentais na constituição do campo de convergência educação-comunicação e educomunicação, respectivamente.

Os grupos de movimento popular passam a ser o público que o projeto da LCC queria atingir, o que exigiu a busca de uma nova metodologia capaz de ir ao encontro das necessidades dos grupos populares. No projeto LCC os valores se dão num contexto de classe social, numa perspectiva libertadora, cujo modelo é o evangelho, interpretado pela Teologia da Libertação[8]. Os valores são mais sociais do que individuais e o grupo ajuda a reforçar a consciência de classe.

[8] Em 1971 Gustavo Gutiérrez publica no Peru seu livro fundador “Teologia da Libertação.Perspectivas”. A Teologia da Libertação representa um modo diferente de fazer teologia, a partir dos pobres e oprimidos. Afirma que o pobre pode ser construtor de uma nova sociedade e também de outro modelo de Igreja. Antes de ser pobre, ele é um oprimido ao qual a Igreja deve sempre se associar em seu processo de libertação.

> Nenhuma leitura dos meios de comunicação, no Brasil, é tão seguida, estudada e analisada como foi e continua sendo o projeto LCC. Com o passar dos anos e com a incorporação do campo da Comunicação de outras perspectivas teóricas, novas propostas para a formação de leitura ou leituras dos meios de comunicação foram apresentadas. Contudo, o LCC marca uma época, principalmente pelo pressuposto emancipatório (MACHADO, 2009, p. 39).

A contribuição da UCBC, para o momento, foi, portanto, a de ter refletido sobre certo imobilismo e conservadorismo que havia se instalado nas discussões sobre as políticas de comunicação. Ismar Soares era, então, presidente da UCBC e já atuava como comunicador e gestor, discutindo e defendendo a democratização dos meios de comunicação, bem como uma comunicação que fosse democrática e libertadora, próximas dos ideais do Movimento Popular.

2.3.3 Movimentos populares, Educação Popular e Comunicação Popular

Durante o período denominado populismo ou nacional-desenvolvimentismo (1945-64) surge uma nova relação entre governo e os movimentos populares. Estes conquistaram uma legislação que regulava direitos e atrelava os sindicatos ao poder público.

Os movimentos populares deixaram uma rica contribuição para melhor compreensão da relação entre comunicação e educação, pois:

> Ainda que os movimentos populares e as organizações sociais de apoio não falem explicitamente numa relação entre comunicação e educação, suas práticas mostram que ela de fato existe, especialmente sob a temática da educação popular (MOREIRA, 2011, p. 13).

Vale ressaltar, neste ponto, que utilizamos o termo ‘movimentos populares’ no sentido de ‘movimentos sociais’, porém, entendendo que há uma diferença entre os termos. Em tese, todo movimento popular seria um movimento social, mas nem todo movimento social seria um movimento popular, pois, de acordo com Camacho (1987 apud Moreira 2011, p. 217-218):

> Os movimentos sociais têm duas grandes manifestações: os que expressam os interesses de grupos hegemônicos, e, os que expressam os interesses dos grupos populares. Os movimentos sociais do segundo tipo são os que conhecemos como movimentos populares.

Segundo Cicília Peruzzo (2006), os movimentos populares surgem pelas condições das classes subalternas que se encontravam em um momento político mais aberto, com respaldo na sociedade civil por parte de instituições desfrutadoras de credibilidade social, como a Igreja, por exemplo, e pela compreensão da necessidade de articulação coletiva para ter força nas reivindicações.

Ainda segundo Peruzzo (2006) os movimentos populares:

> a. Forjam a cidadania, ou seja, vêm alterando o cotidiano uma vez começando a participar politicamente, e ainda alteram a própria forma de participação mediante a gestão popular dos núcleos administrativos e das assembleias como fórum de decisões; b. criam novos valores como a noção de democracia de igualdade e de direitos coletivos; c. vêm constituindo novas estruturas sociais, ou seja, núcleos de socialização (exemplo: clube de mães), núcleos culturais (exemplo: grupo de cultura negra), núcleos econômicos (exemplo: cooperativas de produtores), núcleos administrativos (exemplo: associação de moradores) e núcleos políticos (exemplo: conselho popular) (PERUZZO, 2006, p. 4).

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), as pastorais sociais, outros grupos/movimentos e o educador Paulo Freire, inspirados na Teologia da Libertação, serviram de referencial para que os movimentos populares adotassem a educação popular, conforme afirma Souza (2003, p. 20):

> A consolidação da Educação Popular se dá então com a emergência dos Movimentos Sociais que se organizam a partir da luta contra a ditadura militar, com uma contribuição fundamental das Comunidades Eclesiais de Base, inspiradas na Teologia da Libertação. Neste sentido a EP foi impulsionadora dos processos de reorganização popular e, ao mesmo tempo, resultante deles, acabando por se consolidar como prática pedagógica dos próprios movimentos.

Em se tratando de educação brasileira é possível afirmar, segundo Saviani (1999), que esta sempre assumiu um caráter elitista, desde o período jesuítico. Com o passar do tempo, tendo o país sofrido mudanças significativas que o fizeram um território livre do colonialismo português, a educação continuou a privilegiar a elite. Anos depois, ampliou-se a oferta educacional, mas a qualidade não foi primada. Logo, havia uma maior possibilidade de entrada na escola das camadas populares da sociedade brasileira, porém a esse extrato social estava herdada uma educação sem qualidade.

Diferente desse desenvolvimento histórico da educação escolar no Brasil, a educação popular buscou viabilizar saberes que capacitasse as camadas mais populares ao exercício de sua condição de sujeitos históricos do que ao mercado de trabalho, indo além dos conteúdos veiculados pela escola. No entanto, esta concepção de educação popular enquanto instrumento de conscientização das camadas exploradas da sociedade emergiu apenas na primeira metade da década de 1960. De acordo com Saviani (2007, p. 317),

> [...] na Primeira República, a expressão "educação popular", em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar [...]. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. [...]. A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista com instrumento de conscientização.

A expressão educação popular assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

Segundo Saviani (2007), a educação popular surgiu a partir da mobilização dos Centros Populares de Cultura (CPCs), dos Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e do MEB (Movimento de Educação de Base), que tinham como objetivo a transformação das estruturas sociais brasileira.

Os movimentos sociais populares empreenderam práticas de educação

popular às camadas exploradas da sociedade brasileira,

> viabilizando-lhes uma educação que nada tinha a ver com aquela veiculada pela escola pública, a qual visava, tão somente, reforçar-lhes o seu estado de dominação frente à hegemonia das camadas dominantes (GOMES, 2011, p. 5).

Contudo, com o advento da ditadura militar em 1964, esses movimentos perderam força, sendo extintos ou atuando de modo clandestino.

Moreira (2011) afirma que os movimentos populares e organizações sociais mantiveram uma estreita relação com a educação popular, particularmente a baseada nos princípios defendidos por Paulo Freire. E ainda, uma relação com a comunicação popular que mesmo sem o mesmo aparato tecnológico e recursos financeiros que os grandes veículos de comunicação e as grandes empresas dispunham, os movimentos e organizações populares produziam sua comunicação e formava suas lideranças recorrendo aos recursos humanos disponíveis, seus militantes.

Para a pesquisadora Cicilia Peruzzo (2006), a comunicação que se volta para as questões sociais é denominada de Comunicação Popular ou Comunicação nos e com os Movimentos Populares.

Peruzzo (2006) considera que a prática da comunicação popular está ligada diretamente ao momento histórico em que se negava a plenitude da cidadania da maioria da população, correspondendo a todo um processo de mudança no interior das sociedades latino-americanas. Assim, a comunicação popular são práticas que vão além das atividades que envolvem os meios comunicativos convencionais, tais como: jornais, rádio etc., representando:

> um grito, antes sufocado, de denúncia e reivindicação por transformações, exteriorização, sobretudo em pequenos jornais, boletins, alto-falantes, teatro, folhetos, volantes, vídeo, audiovisual, faixas, cartazes, pôsteres, cartilhas, etc (PERUZZO, 1998, p. 115).

A comunicação popular é voltada para os processos realizados nas dinâmicas

dos movimentos populares, de acordo com as suas necessidades, e não para o mercado midiático. Peruzzo salienta, assim, que uma das características essenciais da comunicação popular é a participação voltada para a mudança social.

Vale ressaltar que no Brasil, principalmente no campo da Comunicação, de acordo com Peruzzo (2006) os estudos sobre o popular seguiram três correntes: o popular-folclórico - abarcando o universo das expressões culturais tradicionais e genuínas do povo, presentes em manifestações folclóricas, festas, danças, ritos, crenças, costumes, objetos etc; o popular-massivo que estaria relacionado com a indústria cultural; e o popular-alternativo situado no universo dos movimentos sociais.

Peruzzo (2006), continua explicando que a nomenclatura comunicação popular às vezes se confunde com comunicação alternativa ou comunitária. Mas podemos entender comunicação alternativa por práticas que buscaram meios alternativos aos grandes meios de circulação, como publicações de caráter cultural, político e que expressavam interesses da média burguesia, dos trabalhadores e da pequena burguesia. Eram espaços nos quais grupos de oposição em frentes políticas emitiam uma corajosa condenação ao regime político. Já a comunicação comunitária é aquela produzida dentro de um contexto local, tratando dos assuntos de uma determinada comunidade.

De acordo com a autora, o que torna a comunicação popular é sua inserção num contexto alternativo, caracterizado por romper a ordem do capital, integrar aquilo que o fragmenta. Porém, os veículos de expressão popular não são elaborados com metodologia uniforme, e isso fica claro nos dias atuais.

Ainda, não se pode falar em comunicação e educação nos movimentos populares sem falar da importância que várias organizações sociais tiveram na articulação com tais movimentos. Segundo Citelli (2000, p. 152), na América Latina:

> [...] a implantação de projetos na área da educação para a comunicação tornou-se importante desafio, ganhando propriedades segundo requisitos impostos pelas realidades de cada região. De modo geral, entre o final dos anos 60 e início dos 70, os projetos educadores para a comunicação implementados no continente diziam mais respeito à escolaridade não formal e se vinculavam a trabalhos realizados junto às camadas populares e adultas.

Mais do que desenvolver projetos de educação para a comunicação, os grupos militantes e comunitários trabalham diretamente:

> [...] na organização e na oferta de cursos; trabalham por meio de pressões diversas sobre os setores públicos responsáveis por legislação, regulamentações, controles e estímulos ao sistema educacional; agem ainda por divulgação (e/ou propaganda) de perspectivas e metas; e finalmente se desenvolvem também por penetração nas estruturas públicas para direcioná-las segundo suas perspectivas (BRAGA, CALAZANS, 2001, p. 42).

Podemos dizer, então, que todo o processo político vivido pelo país, principalmente, depois de 1968, com a repressão militar, com a falta de democracia e mais uma grande diferença socioeconômica, fez nascer todo um movimento denominado Comunicação Popular, que englobou o alternativo e o comunitário. Tanto as práticas da comunicação popular como o projeto LCC da UCBC nascem de pressupostos comuns que são: emancipação das classes economicamente desfavorecidas, bem como: direito à expressão, direito à cidadania e direito à luta pela democratização dos meios de comunicação de massa. Neste contexto, e com os mesmos pressupostos, surge a Educomunicação.

2.4 A EDUCOMUNICAÇÃO

2.4.1 A emergência e definição da educomunicação

Por acreditar na necessidade de aproximação entre os campos da comunicação e educação, após a fundação do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP, Ismar Soares[9] e um grupo de jovens pesquisadores iniciaram um estudo fundamental para formalizar o campo da educomunicação.

O NCE é o órgão que reúne pesquisadores interessados na inter-relação Comunicação/Educação desde 1996. Seu primeiro grande trabalho foi uma pesquisa

[9] Ismar Soares de Oliveira atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo (USP), assessorou a criação da licenciatura em educomunicação na mesma universidade, sendo hoje responsável por projetos educomunicativos como o Educom.rádio; supervisor do curso EAD Mídias na Educação pelo MEC; foi presidente da UCBC, comunicador social, e foi também quem sistematizou o conceito de educomunicação.

financiada pela FAPESP[10] realizada entre 1997 e 1998 em 12 países da América Latina e Península Ibérica junto à arte-educadores, professores, pesquisadores e profissionais de Educação e Comunicação, enfim, aqueles que eram identificados com o tema de inter-relação dessas áreas por sua produção acadêmica, por seu trabalho como coordenadores de programas e projetos na área da comunicação educativa, por sua participação em congressos voltados ao mesmo assunto. A pesquisa se deu através da análise de questionários, entrevistas, e a reunião de informações dos congressos promovidos pelo próprio NCE, no decorrer da investigação pretendendo identificar como acontece a transdisciplinariedade que aproxima, tanto de forma teórica quanto prática os campos da Educação e da Comunicação, a fim de saber o que os sujeitos envolvidos pensavam sobre a área de convergência entre Educação e Comunicação e qual o perfil dos profissionais que trabalham nesta inter-relação.

Ao término da pesquisa entre 1997 e 1999, Ismar Soares conclui que um novo ofício já vinha sendo exercido por um profissional diferenciado, denominado de Edu-comunicador, e que, reconhecido esse novo profissional, se evidenciava a emergência de um novo campo: a Educomunicação. No caso, foi a prática social, e não a mera especulação teórica que apontou para emergência do novo setor:

> O conceito refere-se a um campo emergente de intervenção social, ou seja, ao conjunto das ações próprias de programas que promovem o planejamento, a implementação e a avaliação de processos e produtos, criando e fortalecendo ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos em espaços educativos, presenciais ou mesmo virtuais, tendo como consequência a melhoria do coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo, neste contexto, as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem. No caso, tais ações têm como fundamento a realidade das mediações culturais protagonizadas historicamente pelos sujeitos sociais, pressupondo a intencionalidade educativa do uso das tecnologias, a metodologia da ação colaborativa e a meta do pleno exercício da liberdade de expressão dos atores sociais (SOARES, 2002, p. 115).

A conclusão do trabalho garantia que a inter-relação entre as práticas sociais educação e comunicação já havia alcançado, em determinadas circunstâncias e sob perspectivas teórico-metodológicas específicas, uma densidade própria e se

[10] FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

afirmava como um “campo de prática ou ‘intervenção social’ com grande potencial transformador” (SOARES, 2011, p.13).

A educação para a recepção crítica dos meios de comunicação, referendada por muitos gestores culturais da UNESCO a partir dos anos 80, genericamente definida na Europa como Media Education, Media literacy nos Estados Unidos, Educación en Medios na Espanha, e Educación para la Comunicación nos países de fala espanhola na América Latina, também acontecia no Brasil.

Aqui, a experiência de maior repercussão, no mesmo período, foi o projeto, desenvolvido pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), da LCC – Leitura Crítica da Comunicação, que fornecia cursos de leitura de meios de comunicação de pequena duração, que em 1984 passou a adotar uma perspectiva dialética, de influência freiriana, momento em que a leitura construída com os cursistas já não se voltava para a produção da mídia, mas, sobretudo, para a relação que as pessoas estabeleciam com os meios de informação.

Após a pesquisa do NCE, a educomunicação se dá como uma ressignificação ampliada do termo educação para os meios, que se tornou uma das áreas do novo campo. Segundo Ismar Soares (2011), Mário Kaplún, em escritos de 1987, já apontava para a formação de um profissional que levasse a leitura crítica para o espaço da educação formal, recebendo, por analogia, o nome de ‘Edu-comunicador’.

Soares (2011) afirma que o maior volume de prática educomunicativa se deu no continente da América Latina devido à influência dos movimentos populares de educação popular, comunicação alternativa, comunicação popular e alternativa pela perspectiva do método dialógico freiriano, sendo reconhecido o papel latino-americano no desenho de uma nova forma de conceber e praticar a comunicação.

> No caso, o que as ações e cursos das entidades envolvidas com o tema pretendiam discutir não era exatamente o impacto das mensagens sobre suas audiências, mas a relação que os receptores estabeleciam com os meios de comunicação, ou, em outras palavras, o modo como as audiências reagiam e se articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos (SOARES, 2011, p.34).

Algumas organizações passaram a entender que o exercício de produzir

comunicação de forma democrática e participativa, por parte de crianças e jovens, representaria um diferencial em relação às experiências internacionais voltadas exclusivamente para as práticas de leitura da mídia. E o termo usado para designar este diferencial é educomunicação, que o NCE defende como campo de intervenção social e identifica-o como:

> O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2003, p.36).

Desta forma, a pesquisa do NCE serviu para assumir a visão sistêmica na descrição da prática educomunicativa, não como ações protagonistas de um ou outro agente cultural, mas, ações "no campo da gestão de processos comunicativos; da expressão estética; do uso das tecnologias em espaços educativos; da pedagogia da recepção; entre outras" (SOARES, 2011, p. 36) organizadas com base em uma intenção comunicativa.

Quando relacionada ao sistema de ensino formal, é preciso considerar que:

> Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade. Não pode ser reduzida a um capítulo da didática, confundida com a mera aplicação das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no ensino. Nem mesmo ser identificada com algumas áreas de atuação do próprio campo, como a 'educação para e com a comunicação' (media e educação). Tem lógica própria, daí sua condição de campo de intervenção social (SOARES, 2011, p. 13-14).

2.4.2 As áreas de intervenção da educomunicação

Segundo Soares (2011), o novo campo emergente vai além da educação para a recepção crítica, tornando-se propositivo ao buscar realizar ações de intervenção social que se configuram em seis áreas de atuação com o intuito aplicar a gestão participativa e democrática dos recursos da informação nos espaços educativos criando um ecossistema comunicativo. Cada uma das áreas volta-se para um aspecto desta proposição. Segundo Soares (2011), são elas:

1. A área da **educação para a comunicação** atua no sentido de compreender o fenômeno comunicativo no nível interpessoal e grupal; organizacional e massivo. É voltada para o estudo da comunicação e seu impacto na sociedade para a formação que Paulo Freire denominou consciência crítica, frente às mensagens editadas e veiculadas por poderosos sistemas de comunicação.

2. A área da **expressão comunicativa através das artes** por meio do uso dos recursos da informação e das artes, esta área trata do esforço em buscar novas formas de expressão atentas ao potencial criativo e emancipador das variadas possibilidades de manifestações artísticas na comunidade educativa, aproximando-se, assim, da Arte-educação. Busca-se contemplar o potencial comunicativo da expressão artística pela produção coletiva, como também, pela performance individual.

3. A área da **mediação tecnológica nos espaços educativos**, constituída pelos esforços no sentido de identificar a natureza da interatividade propiciada pelos novos instrumentos da comunicação e de democratizar o acesso às tecnologias, desmistificando-as e colocando-as a serviço de toda a sociedade.

4. A área da **gestão da comunicação nos espaços educativos**, caracterizada pela abordagem sistêmica das relações entre os recursos da comunicação e as atividades humanas, garantindo o planejamento e uma implementação organizada dos recursos da informação, de modo a assegurar a eficácia na construção dos *ecossistemas comunicativos*. A área da gestão da comunicação nos espaços educativos é a que garante coordenação e eficiência às demais áreas, permitindo que se obtenha visibilidade para as ações educomunicativas. Entendemos por gestão a organização de projetos e ações que busquem uma melhor comunicação interna nos espaços. Neste sentido, o gestor não tem como objetivo garantir a expressão, nem a leitura ou a mediação, mas a comunicação na busca de soluções criativas de problemas;

5. A área da **reflexão epistemológica** sobre o campo da Educomunicação, que inclui a pesquisa e a avaliação sistemática, destinadas a compreender a complexidade das relações entre comunicação e educação.

6. A área da **Pedagogia da comunicação** que intenta pensar a educomunicação na educação formal, atenta à didática, ao trabalho coletivo de professores e alunos, optando pela ação através de projetos.

Soares (2011) defende que a educomunicação é uma práxis social, e desta

forma, tem sua condição de campo de intervenção social. Através da Educomunicação é possível promover uma educação que prepara o sujeito para pensar, desenvolver sua consciência e seu senso crítico. As ações comunicativas não precisam ser somente a leitura ou utilização dos meios, mas vai além, se propondo a melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas.

Para que a educomunicação aconteça, é preciso planejar conjuntos de ações e todo o planejamento deve ser participativo, ou seja, deve envolver todas as pessoas ligadas à comunidade escolar, sejam agentes ou beneficiárias.

Através de uma relação dialógica aberta, a educomunicação busca rever os conceitos tradicionais de comunicação, que passa a ser vista como uma forma de socializar e criar consensos na educação. E para tal, Soares (2011) sugere a criação de um ecossistema comunicativo, que, uma vez implantado ou proposto nos espaços educativos, melhora a relação dos agentes que atuam na Escola. O aluno passa a participar de forma crítica, discutindo e refletindo sobre as suas inquietações. O professor, por sua vez, passa a ter uma relação menos hierarquizada com o aluno e também começa a conhecer e respeitar as ideias e valores deste. O avanço, para o ambiente escolar, estaria na capacidade do educomunicador de promover práticas que fossem consideradas comunicativas.

2.4.3 Ecossistema comunicativo

O conceito de ecossistema, etimologicamente, tem ligação com as noções de unidade da natureza e sobre a diversidade de sistema que produz significações sobre o que faz referência ao cuidado com o planeta (BONFIGLIOLI 2008 apud SOARES, 2011).

Já no campo da comunicação, Soares (2011) afirma que Pierry Lévy[11] defende e denomina o conceito de ecologia cognitiva como a inteligência ou a cognição resultado de redes complexas onde interage um grande número de autores humanos, biológicos ou técnicos, ou seja, para identificar o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição.

A discussão sobre ecossistema é retomada, segundo Soares (2011), com

[11] Aborda em seus estudos o papel fundamental das tecnologias na esfera da comunicação e a performance dos sistemas de signos na evolução da cultura em geral.

Martín Barbero[12], desta vez, relacionando diretamente com a vida social e a aprendizagem. Soares (2011) afirma que o ecossistema comunicativo é constituído pelo entorno difuso e descentrado que nos envolve. Tal ecossistema é difuso porque formado por uma mistura de linguagens e de saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos intrinsecamente interconectados; é descentrado porque os dispositivos midiáticos que o conformam vão além dos meios que tradicionalmente vêm servindo à educação (a saber: escolas e livros). Desta forma, o ecossistema comunicativo não se resume apenas à apropriação de um conjunto de dispositivos tecnológicos, mas aponta para uma nova ambiência cultural.

Jesús Martín-Barbero (2000), através de uma reflexão sobre a relação Comunicação/Cultura e as teorias das mediações, articulando assim o conceito de ecossistema comunicativo, não apenas conformado pelas tecnologias e meios de comunicação, mas também pelo acordo de configurações de linguagens, representações e narrativas que adentra na vida cotidiana, dá uma grande contribuição para a construção da área de Educomunicação. Desta forma, a escola assume assim "o trabalho com o ecossistema comunicativo como a dimensão estratégica da cultura" (BARBERO, 2005 apud SARTORI, SOARES, 2005, p. 12).

Uma postura crítica aos meios de comunicação só será eficiente quando inserida em um projeto educativo cultural mais amplo em que as políticas culturais e comunicacionais na educação que segundo Barbero (2005 apud Sartori e Soares, 2005), devem passar pelas ambíguas e complexas interações entre o ecossistema comunicacional e o sistema político em sua responsabilidade de dinamizar a educação e a criatividade cultural, incluindo, em ambas, a invenção científica e a inovação tecnológica.

Para a educomunicação, o termo ecossistema comunicativo é utilizado como figura de linguagem para nomear um ideal de relações:

> Construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias (SOARES, 2011, p. 44).

[12] Jesús Martín-Barbero é um teórico colombiano, pesquisador da Comunicação e Cultura e um dos expoentes nos Estudos Culturais contemporâneos.

Entendemos, metaforicamente, que assim como no meio geofísico-biológico:

> [...] também no meio social existem sistemas áridos e fechados de interconexões, tanto quanto sistemas ricos e intensos de expressão vital. No caso, pessoas em relação, na família, numa escola, num centro de cultura, ou mesmo no espaço cibernético, se deparam com modelos de ecossistemas, convivendo a partir de regras que estabelecem conformando determinada cultura comunicativa (SOARES, 2011, p. 45).

As formas de relacionamento com regras determinadas e rigorosamente seguidas conformam um tipo de ecossistema comunicativo. A educomunicação faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, reconhecendo a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência – que não é dado pela tecnologia, mas, "trata-se de uma decisão ético-política-pedagógica que é circundada por tecnologias de auxílio" (SOARES, 2011, p. 45).

O desenvolvimento da prática da educomunicação exige a existência de um ecossistema comunicativo que Soares (2005, p. 13) desenvolve:

> A partir de um substrato comum que é a ação comunicativa no espaço educativo, ou seja, a comunicação interpessoal, grupal, organizacional e massiva promovida com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos através da atividade educativa e formativa.

Para Soares, o conceito de Educomunicação está intrinsecamente ligado ao de ecossistema comunicativo, já que a primeira é representada, de acordo com Sartori e Soares (2005, p. 7) pelo "conjunto de ações que permitem que educadores, comunicadores e outros agentes promovam e ampliem as relações de comunicação entre as pessoas que compõem a comunidade educativa".

> Ou seja, o locus de ação da Educomunicação são os ecossistemas comunicativos, que, para Soares, devem conter fluxos comunicativos positivos; existe mesmo uma recomendação de que ao geri-los 'é interessante começar a partir dos pontos de consenso' (Ibidem), evitando conflitos.

Falar em ecossistema comunicativo implica buscar a dialogicidade, a interação. As relações devem buscar equilíbrio e harmonia em ambientes onde convivem diferentes sujeitos. Criar um ecossistema comunicativo, ou seja, que haja o relacionamento entre os seres vivos pelas tecnologias ou meios de comunicação como também pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que penetram na vida cotidiana no âmbito educacional é essencial para que haja o "aprender":

> Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (SCHAUN, 2002, p. 38).

A criação e manutenção do ecossistema comunicativo é o cerne que sustenta as práticas educomunicativas, ao que Soares (2011, p. 41) reafirma em seu discurso: "acredito que ao reconhecermos o ecossistema comunicativo no ambiente escolar estamos levando em consideração a possibilidade de a educação formal pensar a comunicação".

Sendo o ecossistema comunicativo, uma decisão estratégica de defender o diálogo social, considerando as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias, os educadores devem aproveitar as estratégias de atuação em processos inter-relacionais que o ecossistema comunicativo possui, planejando ambientes que estimulem a participação dos educandos, que provoquem comportamentos, motivem estados de espírito e estimulem a criatividade no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, a educomunicação pode ser decisiva para a criação de vínculos e, com isso, auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. A produção deve ser coletiva, para isto, tanto o comunicador como os educadores não devem ter uma postura arrogante, hierarquizada. Chamamos, então, o educomunicador de mediador, que é aquele que facilita o processo (e não dificulta):

> Para que a relação seja uma relação cuidada, afetuosa, propomos a criação

> de vínculos. O grupo não é meramente mais um grupo, a atividade não deve ser compreendida como algo burocrático. O que chamo de vínculo é um tipo de relação que estabelecemos (o educomunicador com o grupo) que tenha significações em comum e que principalmente haja a comunicação. Que no momento do trabalho, a relação não seja falsa e que o desejo por parte do educomunicador seja franco (SOARES, 2011, p. 93).

E é esta figura do educomunicador que abordaremos no próximo tópico.

2.4.4 O educomunicador

De acordo com Soares (2011), o educomunicador é o profissional habilitado para elaborar diagnósticos, coordenar e avaliar projetos no campo educação-comunicação; responsável pelo uso das TICs de forma colaborativa; pelo assessoramento do sistema de meios de comunicação no que se refere à produção educativa; pelo desenvolvimento de debates acerca da recepção das mensagens midiáticas; e pelas reflexões e sistematizações de suas próprias experiências na interface comunicação/educação na difusão das práticas do novo campo.

Em seu livro Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação, Soares 2011 nos fala que já existe uma licenciatura em educomunicação na USP e traz o educomunicador em três dimensões: professor, consultor e pesquisador. Para tais funções, cabem diversificadas responsabilidades.

A pesquisa é voltada para o acompanhamento, análise sistemática e avaliação da gestão comunicativa de projetos educomunicativos, como por exemplo, a análise da relação mídia/audiência e seus efeitos psicológicos e pedagógicos; o estudo da aplicação de linguagens e recursos da informação e da comunicação na educação e na reflexão epistemológica sobre o agir que se apresenta como educomunicativo.

A consultoria para o sistema de comunicação inclui tanto o atendimento à área de produção quanto o planejamento e avaliação dos processos de relacionamento dos meios como os usuários dos serviços da mídia.

Em especial, destacamos o necessário para a atuação do professor educomunicador:

> A compreensão e o uso dos sistemas simbólicos e das diferentes linguagens; a capacidade para o confronto de opiniões e de pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; a análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos das linguagens, de acordo com as condições de produção e recepção; o entendimento dos princípios que regem as tecnologias da comunicação e da informação; o entendimento da natureza das tecnologias da informação como integração dos diferentes meios de comunicação; o conhecimento sobre o impacto das tecnologias de comunicação e da informação na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e da vida social; a aplicação das tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida (SOARES, 2011, p. 69).

São as funções do educomunicador: planejamento, gestão e avaliação de programas e projetos na interface comunicação/educação; o uso das tecnologias de informação e comunicação de forma colaborativa, envolvendo formadores e formandos na área de produção midiática; ao assessoramento do sistema dos meios de comunicação no que se refere à produção destinada ao espaço educativo; ao desenvolvimento de trabalhos de recepção organizada das mensagens midiáticas; à reflexão e à sistematização de suas próprias experiências na interface comunicação/educação, de forma a garantir a difusão das práticas no novo campo.

Em comum, as qualidades apontadas por Ismar Soares (2011) para o educomunicador são: a abertura para o outro, o diálogo na gestão dos conflitos, a capacidade de contextualizar os problemas e encontrar soluções de interesse para a coletividade, e a acolhida que assegura a adesão dos seus interlocutores às propostas que defendem. Entendemos, então, a necessidade da dialogicidade freiriana para que se faça educomunicação.

2.5 A RELAÇÃO DIALOGICIDADE E EDUCOMUNICAÇÃO

Para construir a relação entre os campos comunicação e educação, a educomunicação parte de dois axiomas: o primeiro afirma, com base na concepção freiriana, que a educação só é possível enquanto ação comunicativa no sentido de educação dialógica em contraponto com a educação bancária [13], ou seja, quando o

[13] Em pedagogia do Oprimido (1987), Paulo Freire coloca a educação “bancária” como uma relação vertical entre o educador e educando. O educador é o sujeito que detêm o conhecimento, pensa e prescreve, enquanto o educando é o objeto que recebe o conhecimento, é pensado e segue a prescrição. O educador “bancário” faz "depósitos" nos educandos e estes passivamente as recebe. Tal concepção de educação tem como propósito, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e que se submetem à estrutura de poder vigente. É o rebanho que

processo educativo representa o esforço para se obter uma construção solidária e compartilhada de saberes, ao invés de ser apenas uma maneira vertical de transferência/transmissão de conhecimento. E o segundo axioma entende que toda comunicação – enquanto produção simbólica e transmissão de sentidos – é, em si, uma ação educativa, defendendo que:

> [...] uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação (SOARES, 2011, p. 17).

Partindo deste pressuposto dos axiomas: educação como ação comunicativa e comunicação como ação educativa, buscando apoio na dialogicidade de Paulo Freire, a educomunicação se constitui em uma práxis dialógica. Deter-nos-emos, neste tópico, para compreender a concepção dialógica de Paulo Freire.

Um dos eixos principais e fundantes da teoria freiriana, o diálogo, nascido na prática da liberdade, comprometido com a vida, que se historiciza no seu contexto, traz consigo outros conceitos imbricados como a ação-reflexão-ação para a problematização e conscientização dos envolvidos no processo educativo.

Em Pedagogia do Oprimido (1987), o diálogo é visto como um fenômeno humano que:

> se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos (FREIRE, 1987, p. 89).

O conhecimento é tarefa de sujeitos e não de objetos. Logo, o conhecimento requer uma presença curiosa desse sujeito perante o mundo, exigindo uma ação transformadora sobre a realidade. Necessita-se, nesse processo, de uma busca

---

como uma massa homogênea, não projeta, não transforma, não almeja ser mais.

constante de invenção e reinvenção; uma reflexão crítica de cada sujeito sobre o ato de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se, percebe o como de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

> [...] é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. [...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1983, p. 27-28).

Entendendo a ação dialógica como uma "ação gnosiológica", ou seja, um processo de construção do conhecimento que parte do contexto da realidade, Hostina Nascimento (2011, p. 61) se refere ao diálogo como um "exercício de ação-reflexão-ação que ajuda o sujeito a emergir da sua realidade, naquilo em que antes estava imerso".

Sendo, por sua vez, a ação-reflexão-ação "a troca entre os saberes dos diversos sujeitos envolvidos nas práticas educativas" (NASCIMENTO, 2011, p. 62) que gera um novo saber ressignificado para construção de instrumentos que possibilitem ler a realidade e modificá-la, não há como pensar a palavra que não seja práxis, ou que não surja da práxis, pois quando pronunciamos a palavra, estamos pronunciando e transformando o mundo. Por esta razão, na dialogicidade estão sempre presentes as dimensões da ação e da reflexão. Ao pronunciar o mundo mostramos que humanamente existimos, se existimos, agimos e modificamos o mundo dado.

Quando não há verdadeiro diálogo, não há encontro, amorosidade e respeito. Podemos sintetizar isso expondo que:

> O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 1987, p. 91).

Daí que concluímos que o diálogo é uma exigência existencial, é o encontro

respeitoso e solitário entre aqueles que acreditam que o mundo pode ser transformado, pronunciado.

Uma educação pautada na dialogicidade, fundada no diálogo, é que se dá numa relação de humildade, encontro e solidariedade, ou seja, numa relação horizontal, de muita confiança. O diálogo leva os homens e mulheres a serem mais homens e mulheres, pois é sempre gerador de esperança.

Na ação educativa dialógica, o saber de todos deve ser valorizado. O diálogo produz a conscientização libertadora e transformadora, ou seja, dialógica.

Em Nascimento (2011), a conscientização resulta da tomada de consciência. A tomada de consciência, por sua vez, da defrontação do sujeito com o mundo. Há níveis distintos da tomada de consciência. Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização.

A educação que tem como uma de suas preocupações básicas o aprofundamento da tomada de consciência, que se opera nos sujeitos enquanto agem e trabalham, é aquela que problematiza. A tomada de consciência e seu aprofundamento, a conscientização, resultam da relação de transformação entre os sujeitos e destes com o mundo.

A conscientização que Paulo Freire (1987) coloca é a capacidade de inserção no mundo e a problematização é um modo de intervenção que pode possibilitar a conscientização. A problematização consiste, então, em considerar o conhecimento que os sujeitos dispõem e perceber, por diversas visões, a realidade, com o intuito de questioná-la gerando um novo conhecimento para agir nela.

> Para tanto, problematizar implica em estabelecer um clima de confiança e vontade de ir cada vez mais fundo na compreensão ao invés de se satisfazer com explicações mais imediatas e superficiais (NASCIMENTO, 2011, p. 69).

A educomunicação é um campo complexo, com várias práticas comunicacionais, que atua na formação de agentes, atores sociais, e na educação formal ou informal, na perspectiva de garantir autonomia ao indivíduo em formação. Em Machado (2009), as práticas educomunicativas são espaços onde um grupo produz a sua aprendizagem, problematizando, criando e refletindo constantemente

sobre a sua produção.

Destarte, a educomunicação abrange práticas que tenham como objetivo a ampliação da autonomia dos sujeitos sociais por intermédio da comunicação ou dos recursos da informação. A educomunicação propõe um espaço dialógico, aberto, criativo que possa romper com a hierarquização do saber no âmbito escolar "implantando ecossistemas comunicativos, abertos, dialógicos e criativos" (MACHADO, 2009, p. 3).

2.5.1 A importância da dialogicidade freiriana para a educomunicação:

Como fruto de nossos primeiros estudos, elaboramos e realizamos o minicurso 'Educomunicação e dialogicidade na escola pública' que foi ministrado no Seminário Nacional do Ensino Médio: História, Mobilização e Perspectivas (SENACEM)[14], ocorrido em novembro de 2011.

O minicurso teve a duração de oito horas divididas em dois encontros. Tivemos a participação de doze pessoas, em sua maioria, alunos do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) com experiência em sala de aula.

No primeiro encontro nos detivemos às discussões teóricas. Realizamos uma breve apresentação dos presentes e, em seguida, partimos para um debate acerca da educação na escola pública até problematizarmos a necessidade de pensar e de fazer uma educação intervenção social.

Expusemos, então, o diálogo para Freire e fizemos um exercício do teatro do oprimido com o objetivo de provocar ações, reações e relações sobre a dialogicidade. Em seguida, apresentamos a educomunicação através de exposição teórica e de vídeos de práticas educomunicativas.

No segundo encontro, realizamos a parte prática. Escolhemos um tipo de mídia que poderíamos construir na perspectiva educomunicativa e decidimos pelo jornal-mural. Conhecemos as etapas para a construção desta mídia e todos foram

[14] O SENACEM teve como objetivo discutir as políticas governamentais do Ministério da Educação (MEC) para o Ensino Médio e seus reflexos na escola. O evento contou com a participação de estudantes de graduação de diversos cursos de licenciatura, de alunos de pós-graduação em educação, de professores universitários e de professores da rede estadual, pública e particular, de ensino. Aglutinou pesquisadores de diversas trajetórias acadêmicas e professores e gestores que fazem/conhecem a realidade do Ensino Médio em seu cotidiano. Ambiente, então, propício para apresentar e discutir os elementos dialógicos e comunicativos na escola secundária.

realizar suas atividades. A pauta era o SENACEM e suas contribuições para pensar a política educacional do Ensino Médio. Cada participante buscou realizar aquilo que mais lhe interessava e, em quatro horas, conseguimos construir todo o material. O resultado foi um jornal-mural que expomos em um corredor da UERN.

Através do minicurso que desenvolvemos no SENACEM, encontramos muitos professores e gestores da educação apresentando elementos que mostram a dificuldade de implementar métodos dialógicos nas escolas públicas. Através da relação educomunicação e dialogicidade e sua perspectiva na escola, buscamos problematizar e provocar uma expectativa diferenciada sobre esta questão, aproximando os saberes da educomunicação com as possibilidades dialógicas.

A partir da experiência do contato-debate com os cursistas, discutimos a possibilidade de novas práticas educativas dialógicas na escola através da relação educomunicação e dialogicidade.

Aplicamos um questionário com os participantes do minicurso a fim de especular a possibilidade de concretizar a práxis educomunicativa dialógica na escola. E a partir da análise do questionário, pudemos considerar que a relação educomunicação e dialogicidade precisa ser compreendida e se dar de forma intrínseca através da problematização e ação-reflexão-ação para a criação de um ambiente escolar onde as práticas educativas se inter-relacionam de forma a potencializar a comunicação e as relações pessoais dentro da escola, como também o aprendizado e o desenvolvimento humano dos alunos, que se tornarão pessoas mais compreensivas e conscientes de sua realidade social.

Quando questionados sobre o que entenderam por diálogo, todos os participantes se referiram ao termo como uma relação de amor, no sentido de ouvir, respeitar e trocar conhecimento com o outro. Destacamos a fala do participante 3 que afirmou: “diálogo é uma forma de agir com amor e humildade na sociedade e de se relacionar com as pessoas e com o mundo”. Neste sentido, Freire (1987) também confirma a importância do diálogo dentro das relações humanas e pedagógicas, apostando no respeito, mas aponta principalmente para a problematização da realidade social que cada ser está inserido através de uma postura ativa, para que aconteça “o encontro dos homens para ser mais” (Freire, 1987, p.82). No entanto, trazendo o entendimento de Navarro (2005) de que conscientização e problematização são as condições para que haja o diálogo, percebemos na ausência da citação destas condições que a compreensão de diálogo, em Freire, como práxis

social ficou a desejar na apreensão dos participantes.

Com relação à educomunicação, os participantes destacam a relação comunicação/educação. O participante 3 aponta para a criticidade: “é uma área que liga educação e comunicação buscando um pensamento crítico”; a participante 1 para a forma do fazer educomunicativo: “Pra mim, ficou uma palavra-chave: construção. A educomunicação é uma forma de trabalhar a comunicação na escola de forma coletiva, uma maneira democrática de demonstrar as suas ideias”; e a participante 2 relaciona à expressividade: “A educomunicação usa os meios de comunicação na educação de forma a valorizar a expressão do aluno”. Todas as características apontadas pelos entrevistados fazem parte da educomunicação que, para Soraes (2011), é uma práxis social, e desta forma, tem sua condição de campo de intervenção social.

Por meio da Educomunicação é possível promover uma educação que prepara o sujeito para pensar, desenvolver sua consciência e seu senso crítico. As ações comunicativas não precisam ser somente a leitura ou utilização dos meios, mas vai além, se propondo a melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas que, assim, são práticas que criam:

> [...] predominâncias para a interdiscursividade; o Dialogismo e a Enunciação; nos derives éticos, estéticos e políticos; no uso das novas tecnologias de Comunicação e da Mídia; da Gestão Comunicativa em espaços educativos (SCHAUN, 2002, p. 106).

Quanto à relação educomunicação e dialogicidade e sua pertinência, a participante 1 defendeu que: “Para haver construção é necessário que exista o diálogo para que as coisas realmente aconteçam. Sem diálogo não acontece a educomunicação e a educomunicação pode fortalecer o diálogo. Esta relação pode melhorar o relacionamento de alunos e professores na escola”. Ao que a participante 2 observa: “Eu vejo a educomunicação como uma atividade dialógica. Esta relação é importante para motivar os alunos e transformar a escola”. E a participante 4 entende: “Uma se faz com a outra. Esta relação pode trazer muitos benefícios para uma educação diferente”. É perceptível em todas as falas o reconhecimento da relação educomunicação/dialogicidade até como uma dependência, assim como a

‘crença’ de que esta relação é benéfica para a escola no sentido de ‘transformar’ e propiciar uma ‘educação diferente’.

Quando foram questionados sobre o que sentiram na prática educomunicativa, percebemos que todos consideraram a atividade prazerosa e estimulante diante de se reconhecer sujeito no processo, como fazedor de algo e trabalhando com outras pessoas de forma colaborativa. A participante 1 diz: “Eu tive uma sensação de inclusão, me senti fazendo parte de algo”. A participante 4: “Eu me senti importante e capaz”. O participante 3 foi além na compreensão: “Gostei muito de fazer o jornal-mural. O que ficou de lição pra mim foi aprender que posso e devo me expressar”. E a participante 2 confessa: “no início achei que seria difícil. Mas quando cada um foi fazendo sua parte vi que o trabalho estava sendo realmente construtivo. Muito bom fazer um trabalho em equipe”. Nesta questão percebemos a identificação dos participantes com a prática educomunicativa e certa relação com a proposta de espaço participativo de expressão comunicativa importante para o processo de formar o pensamento crítico.

Por fim, na questão sobre a aplicabilidade da educomunicação na escola colhemos depoimentos como os que seguem: a participante 1: “Eu acredito que não seja impossível de se fazer a educomunicação na escola, mas eu acho que essa é uma prática que requer muito compromisso e o esforço tanto de professores, como de alunos e gestão. Essa prática pode acontecer e fazer a escola evoluir”; participante 2: “Creio que é aplicável, sim, mas para isso, os professores precisam receber capacitação para inovar suas práticas pedagógicas”. Nestas duas primeiras falas, percebemos o receio de apostar na prática educomunicativa, já nas seguintes, percebemos maior entusiasmo, como o participante 3: “Sim. Se eu me interessei pela prática educomunicativa, quanto mais os meus alunos...” e a participante 4: “Não só é aplicável como deve ter muita gente que faz educomunicação sem saber, porque a escola necessita trazer os meios de comunicação para a sala de aula e para junto dos alunos”. O participante 3 se coloca no lugar dos alunos e a participante 4 já aponta a educomunicação como algo que acaba ocorrendo no processo natural de aprendizagem levando em consideração o avanço do uso das novas tecnologias de comunicação, o que nos faz pensar que educomunicação e dialogicidade podem possibilitar a (re)invenção do cotidiano.

Acreditamos, então, que os educadores devem aproveitar as estratégias de atuação em processos inter-relacionais que o campo da educomunicação possui,

planejando ambientes que estimulem a participação dos educandos, que provoquem comportamentos, motivem estados de espírito e tragam à tona a criatividade, por meio de uma práxis social e dialógica.

Analisando as respostas, pudemos perceber que a práxis dialógica como base para a reflexão e conscientização é o ponto chave para que as práticas educomunicativas não sejam simplesmente a construção ou leitura de mídia na escola, mas se faça um ecossistema comunicativo, espaço de comunicação, construção e participação no ambiente escolar, por isto, a necessidade de investir a fundo na questão da dialogicidade.

Portanto, consideramos que o diálogo é a chave para que a educomunicação possa contribuir substantivamente para a melhoria das aulas, dos projetos pedagógicos, do ambiente escolar, desenvolvidos pela escola, e para a construção coletiva do conhecimento necessário ao educando, estimulando novas práticas, a cooperação e a participação ativa de toda a comunidade escolar.

3 SEGUNDO CAPÍTULO – AS PRÁTICAS COMUNICATIVAS NO ENSINO MÉDIO INOVADOR EM MOSSORÓ: PERSPECTIVAS EDUCOMUNICATIVAS.

3.1 A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO INOVADOR EM MOSSORÓ

Antes de fazermos o nosso recorte de pesquisa, visitamos as seis escolas de Mossoró que aderiram ao Ensino Médio Inovador no ano de 2009 e, por meio de entrevista semiestruturada com um gestor e um professor de cada escola, investigamos como funciona e quais as práticas comunicativas desenvolvidas através do EMI, ao longo destes três anos de programa.

As escolas visitadas foram: Escola Estadual Professor Manoel João, Escola Estadual Aída Ramalho, Escola Estadual Governador Dix-Sept Rosado, Escola Estadual Moreira Dias, Escola Estadual Professor Hermógenes Nogueira da Costa e Escola Estadual Professora Maria Stella Pinheiro Costa. No intuito de resguardar as instituições e os sujeitos que nelas atuam, decidimos por, no decorrer da pesquisa, nos referirmos às escolas visitadas e os seus projetos por letras, e aos sujeitos pelos cargos que ocupam seguidos das letras de suas escolas.

Todas as escolas que visitamos se encontram em bairros populares da cidade. As instituições possuem um espaço físico bem conservado, apesar de nem todos os espaços serem suficientes e/ou adequados para as necessidades, como salas para laboratórios de pesquisa e atividades do Ensino Médio Inovador.

As escolas visitadas possuem bibliotecas e laboratório de informática. Porém, as *escolas A, C* e *E* afirmaram que os computadores ou não estavam funcionando ou não tinham acesso à internet e que isso dificultava o bom andamento dos trabalhos desenvolvidos pelos professores.

De maneira geral, como nos foi relatado pelos entrevistados, o Ensino Médio Inovador em Mossoró começou a funcionar, na prática, em 2010 e estrutura-se através da implantação de projetos curriculares pré-determinados pela Secretaria de Educação. A *gestora A* nos informou que a 12ª Diretoria de Educação, Cultura e Desportos (DIRED)[15] do Rio Grande do Norte direcionou as seguintes áreas temáticas para desenvolvimento de projetos: estudos complementares de leitura e

[15] A Secretaria de Estado da Educação e da Cultura se divide em diversas estruturas a fim de atender as demandas educacionais do Estado. Sendo a DIRED o órgão responsável pelo acompanhamento das escolas estaduais.

produção textual; estudos complementares de matemática; saúde e prevenção na escola; iniciação científica; tecnologia da informação e comunicação; educação empreendedora; educação patrimonial, ética e cidadania; história e cultura afro-brasileira e indígena; e estudos complementares de arte e cultura.

As escolas que integram o Ensino Médio Inovador devem oferecer disciplinas optativas organizadas nas áreas temáticas citadas acima, no formato de projetos, a fim de que seus alunos cumpram horas complementares num total de 100 horas anuais acrescidas em suas cargas horárias.

As disciplinas optativas são desenvolvidas no contraturno. No caso de alunos que estudam pela manhã, participam do Inovador pela tarde e vice-versa. Dentro da temática determinada nos projetos, as escolas têm autonomia para desenvolver as ações de acordo com o seu contexto escolar.

As escolas que aderiram ao Inovador passaram a receber recursos (que antes não recebiam) para custear a realização dos projetos que devem ser desenvolvidos, o que inclui investimento em materiais para a escola (como a aquisição de ar condicionado, a compra de câmeras fotográficas, computadores); como também para proporcionar atividades extraclasses (passeios e viagens a museus, comunidades quilombolas, sítios arqueológicos).

De acordo com o Documento Orientador do programa, as escolas de ensino médio devem seguir uma base curricular unitária que alie as dimensões do trabalho, ciência e cultura, sempre se baseando nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nas teorias pedagógicas, nas orientações da secretaria de educação e devem ter a participação coletiva de todos. Nessa perspectiva, os planos de ações de cada unidade escolar também devem se basear nesses documentos, procurando desenvolver a interdisciplinaridade.

Na *Escola A*, o processo de implantação do Inovador procurou seguir aquilo que vinha determinado pela secretaria de educação. Segundo a *Gestora A*, os projetos vinham tanto com a carga horária definida, como a série que deveria ser trabalhada, e isso foi considerado prejudicial, pois nos projetos de 20h/aula foram trabalhadas horas a mais - sem que pudessem ser contadas. Fato este que levou a escola a adaptar os planos de ações com as cargas horárias, ou seja, se o projeto chegasse com 20h e fossem trabalhadas 60h, eram registradas as horas realmente trabalhadas.

A dicotomia entre o que vem determinado por propostas curriculares globais e

o contexto local foi algo visível na fala de *Gestora* e *Professora A*. Ambas demonstraram em seus discursos, certa revolta com o modelo de implantação do Inovador, considerando-o verticalizado e declararam que desenvolvem o programa de acordo com as possibilidades da escola.

No entanto, percebemos que a proposta do Ensino Médio Inovador não possui um modelo engessado de ações. Cada escola tem autonomia para escolher de que maneira vai desenvolver determinado projeto. Segundo o Documento Orientador do programa (2009, p.10):

> A comunidade escolar, dentro de um processo de construção coletiva, conhece sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado no contexto da escola.

Na *Escola C*, as disciplinas optativas não estão mais sendo ofertadas no contraturno, por conta de problemas estruturais e de evasão dos alunos. Reestruturou-se, então, seu funcionamento a fim de continuar oferecendo uma diversificação curricular. Já na *Escola F,* as atividades iniciais práticas eram realizadas aos sábados, quando havia uma grande participação dos alunos, mas a partir do momento em que passaram a serem feitas no contraturno a participação caiu muito. A *Professora F* demonstrou certo desânimo em relação ao contraturno, preferindo claramente o modo como foi feito inicialmente.

Cada professor da *Escola C*, a partir do segundo semestre de 2012, passou a ser responsável por uma turma no seu próprio turno de trabalho e pelo desenvolvimento de um projeto específico, dentro dos eixos determinados. Para a *Gestora* e *Professora C,* desta maneira, perceberam uma maior participação dos alunos e dos próprios professores, o que gerou, claramente, nos discursos das mesmas, uma crença maior nesse programa, aliada à vontade de que funcione da forma mais proveitosa aos alunos.

A *Gestora C* afirmou ainda que o estado do Rio Grande do Norte não ofereceu estrutura adequada, nos moldes do pensamento do Ministério da Educação. Por isso, a escola teve que se adaptar, de acordo com seu contexto. “As escolas ficaram livres de 2011 prá cá, pra sentar e ver o que é que é interessante para o currículo da

escola e para o aluno" (fala da *Gestora C*). Ações de caráter pedagógico e estrutural foram realizadas dentro de cada escola para que o programa funcionasse.

Já nos discursos da *Gestora A* e da *Professora A* não percebemos essa disponibilidade para adaptar-se. Durante a entrevista, observamos a apatia diante das dificuldades encontradas e a culpabilização do programa ou dos pais ou da própria escola, como, por exemplo, na fala da *Professora A*: "Muitas promessas do Ensino Médio Inovador não aconteceram. A família não comparece para ajudar. Não houve capacitação. É o mesmo blá, blá, blá".

As que melhor se adaptaram à proposta inicial foram as *Escolas B, D e E*. Tanto gestores, quanto professores dessas instituições afirmaram que os alunos participam das atividades no contraturno com a inscrição na disciplina optativa de seu interesse. De todas as escolas visitadas, *B* e *E* tinham a melhor estrutura física: todos os laboratórios funcionando, sistema de internet *wi-fi* disponível para alunos, professores e funcionários e uma biblioteca trabalhando com diferentes projetos.

A *Escola B* demonstrou-se bastante ativa por desenvolver, além do EMI, projetos voltados para os alunos pré-vestibulares, como aulões de disciplinas específicas aos sábados, um cursinho pré-vestibular, e também pela presença do Programa Mais Educação[16] com aulas de teatro, dança, capoeira e banda fanfarra que faz com que a escola seja, nas palavras da *Gestora B*, "bem movimentada". E continua: "porque damos muitas possibilidades para o aluno, ele gosta de vir à escola. Apesar do pouco espaço que temos aqui, a gente consegue fazer muita coisa", o que acreditamos ser um ponto positivo que traz um diferencial para o cotidiano escolar.

A *Escola E* tem projetos de educação ambiental e comunicativos, como o jornal e a rádio que funcionam com a participação dos alunos. No dia em que fomos visitar a escola, pudemos acompanhar uma atividade do inovador: uma oficina de charges ministrada pelo jornalista Laécio Eugênio, chargista do Jornal Gazeta do Oeste[17]. Esta oficina foi elaborada, segundo a *Gestora E*, em virtude da grande quantidade de estudantes com aptidão para o desenho.

Com relação à participação dos docentes, os gestores (A, B, C e E) afirmaram

[16] Mais educação constitui-se em um programa do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar apoiando as escolas das redes públicas (estaduais, municipais e federais) a realizar atividades nos macrocampos de educação ambiental, esporte e lazer, cultura e artes, cultura digital, comunicação e uso das mídias.

[17] Gazeta do Oeste é um jornal que circula por Mossoró e região há 35 anos.

que há falta de interesse e motivação, que se os professores tivessem outra postura, o programa seria melhor. Percebemos na fala da *Gestora C*:

> Eu não sinto ainda que o professor vestiu a camisa. Quando o professor veste a camisa, o professor puxa o aluno. O aluno vem quando o professor está motivado. Isso aí é para um menino de sete anos e pra um aluno de faculdade. Quando aquele aluno sente que o professor vestiu a camisa, ou da disciplina dele, ou do projeto que ele vai desenvolver, o aluno vai de cabeça nele. Eu acho também que isso pesou, sabe?

A principal contribuição do programa, segundo os sujeitos pesquisados, diz respeito aos recursos financeiros e patrimoniais que a escola recebe. Recursos que possibilitam a realização das atividades pensadas e propostas, como aulas de campo, produção de jornais e livros, dentre outros. As escolas adquiriram equipamentos e materiais de acordo com os projetos desenvolvidos, como por exemplo, filmadoras e máquinas fotográficas.

No cotidiano, o desenvolvimento do programa se dá, aparentemente, pelo benefício dos recursos financeiros enviados pelo MEC. Recursos que são administrados pela escola de acordo com suas prioridades diante da obrigatoriedade do desenvolvimento dos projetos que propuseram para integrar o programa. A *gestora E* nos diz: “O Ensino Médio só existe nesta escola por causa do programa Inovador. Porque antes não vinha recurso, agora vem”. Ao que a *Gestora D* completa: “Antes, não dava pra fazer muita coisa, mas com o recurso que vem do Inovador nós conseguimos fazer muitos dos projetos que não saiam do papel”. Falas como estas são comuns em todas as outras escolas. A vinda de recursos é um ponto comum muito ressaltado por gestores e professores, o que mostra a carência de investimento que existe nesta etapa da educação.

Mesmo a vinda dos recursos financeiros sendo apontada como algo bastante satisfatório, cada escola, dentro da sua realidade, precisou/precisa se adequar para a execução do programa, e esta adequação não é fácil, pois esbarra em alguns pontos comuns a todas as instituições: adequação de espaço físico, falta tempo dos docentes e à congregação dos interesses dos alunos.

A dificuldade com relação ao espaço é referente às estruturas físicas das escolas e vai além do tamanho que elas possuem. O que ocorre, por vezes, é a falta

de espaço para acomodação de todas as atividades, o fato de não possuir o ambiente adequado para realização destas, ou ainda as duas coisas. É o que diz a fala do *Professor D*:

> A estrutura da escola é muito pequena. Aqui nós temos aulas de teatro, dança, banda de música, capoeira que funcionam pelo programa Mais Educação, e fica difícil conciliar todas as atividades com os horários de aula normal porque as salas não são suficientes e os espaços abertos que temos não são adequados para algumas das atividades, o que dificulta a organização do nosso trabalho.

A questão do tempo é bem delicada porque está diretamente ligada à má remuneração dos professores e a não compensação financeira por parte do programa para os mesmos. Os entrevistados apontam pouca e/ou falta de disponibilidade de tempo para planejar e/ou desenvolver os projetos porque, em sua maioria, o corpo docente possui vínculos empregatícios com outras instituições a fim de somarem seus salários para viver dignamente.

O P*rofessor D* defende*:*

> A dificuldade que encontramos é o tempo para planejar os projetos que queremos executar com os alunos, porque temos outras coisas pra fazer como corrigir provas, fazer diários, inclusive a realização de outros projetos, mais provas, mais diários, em outras escolas.

Já a *Professora A* é categórica em dizer que:

> Nós não recebemos mais para estar aqui no contraturno. O programa só manda uma compensação financeira mínima para os que têm dedicação exclusiva ao inovador. Agora me diga: com o salário que a gente ganha, quantos professores se dão a esse luxo? Um em cada cem. A gente se sente desestimulado e até explorado. O recurso vem pra escola, que bom! Melhora nossas condições de trabalho, mas temos que trabalhar mais por causa disso.

Com isso, existe a dificuldade de integrar os interesses dos docentes. Nem

todas as escolas conseguem manter todos os seus professores engajados no Inovador: “Aqui, dos oito professores que temos, apenas três participam do Inovador. Eles se viram em mil!”, diz a *Gestora A*.

Há também a preocupação em manter os alunos interessados e participando do programa para que estes consigam os seus certificados de conclusão do ensino médio (pois é obrigatório que somem 100h de atividades complementares) e para manter a verba destinada à escola pelo programa. A P*rofessora B* percebe que*:* “quando quebra a rotina da escola os alunos se interessam mais. Precisamos trabalhar para que eles se interessem. Eles gostam da prática, do diferente”. Porém, além das dificuldades com espaços e disponibilidade dos professores, há também a ocupação dos jovens em atividades extraescolares como empregos e cursos profissionalizantes, tarefas domésticas e problemas de locomoção no caso dos alunos das zonas rurais.

Muitos dos alunos matriculados no EMI priorizam seu tempo dedicando-se à participação de outros programas, projetos e cursos oferecidos pelo próprio Governo Federal que estão voltados para jovens e adolescentes, como, por exemplo, o PRONATEC – Programa de Capacitação Profissional (citado em todas as entrevistas), e encontram-se, assim, impedidos de participar dos projetos do EMI nos contraturnos. A G*estora C* nos explica que:

> [...] veio esses cursos grátis do Governo Federal, aí o aluno ainda está muito naquela questão de se preparar, concluir o ensino médio e ter uma preparação profissional pra ele já começar a encarar o mercado de trabalho, porque são meninos que vêm de famílias carentes que às vezes têm que trabalhar pra ajudar, né? Eles têm essa preocupação forte de se preparar para o mundo do trabalho.

A *Gestora C* ressalta também que o problema da falta de participação dos alunos é relativo à família, pois segundo ela, muitos pais criam dificuldades para que os filhos participem das atividades e não entendem a necessidade das disciplinas optativas e acham que os filhos “não tem pra quê viver na escola”.

Em vista disto, a *Gestora C* relata que foi preciso tornar os horários da execução dos projetos mais flexíveis para que todos os alunos matriculados no EMI pudessem cumprir suas cargas horárias. Algumas atividades foram/são realizadas

aos fins de semana e em horários alternativos de acordo com as realidades dos alunos. E cada escola faz suas adaptações. Na *Escola F*, por exemplo, a *Gestora* nos aponta o seguinte contexto:

> Nosso aluno vai e vem todos os dias. Eles pegam carona no carro do leite, alguns têm dinheiro pra pagar um carro por fora, mas a maioria precisa do ônibus. O aluno não tem condição de passar o dia na escola, então passamos atividades que eles possam fazer por lá e eles dão seu jeito.

Professores afirmam que não somente a vinda de recursos, mas a ideia de trabalhar com projetos movimenta a escola, "a escola ganha vida com a presença mais interativa dos alunos que vem pra escola no contraturno fazer coisas diferentes do que fazem na aula normal", relata a *Professora C*. Outro ponto que merece destaque é a relação afetiva provocada pelo contato mais direto entre professor/aluno, que *o Professor D* descreve assim:

> E com o ensino médio inovador formou um laço mais de amizade e um laço mais próximo do outro. Porque o aluno com o ensino médio inovador ele tem muito o professor como mediador do conhecimento, gerou essa proximidade. O professor despertar o aluno para o conhecimento não só aquele conhecimento sistematizado, aquele conhecimento teórico, mas aquele conhecimento também na prática.

Por estas razões, se tratando de uma política recente e que está em seu período experimental, cada escola procura desenvolvê-la através de projetos interdisciplinares dentro das possibilidades e das necessidades de suas realidades estruturais e seus contextos socioculturais.

De acordo com Alice Casimiro Lopes (2006), é comum encontrarmos professores reclamando sobre as políticas de currículo implementadas pelo Estado, que, na maioria das vezes, mandam os projetos para serem implantados nas escolas de forma verticalizada, sem a participação dos docentes. Segundo a mesma autora é importante superar (2006, p. 35):

> Tanto modelos que entendem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas [...], quanto análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais e político - econômicos mais

> amplos mediados pelo Estado.

Sendo assim, é preciso buscar também o entendimento de que as praticas curriculares estatais produzem conhecimento e cultura e que não fazem parte apenas de ações políticas e, ainda, ponderar a importância de se considerar ações institucionais não governamentais e não partidárias.

Diante das transformações sociais que marcam a sociedade moderna, Lopes (2006) defende que o Estado não é o único definidor das práticas sociais, aliás, nesse momento o papel do Estado é esvaziado de significação. Por isso, é importante refletir os efeitos das ações centrais e dos marcos políticos do Estado nas ações locais, bem como também, os efeitos das medidas locais nas ações políticas globais do Estado, entendendo a dinâmica entre o local e o global.

Desta forma, o currículo se faz uma prática cultural, quando elaborada pelo Estado e desenvolvida pelos professores, gestores e alunos nas instituições escolares, certa política não determina seus sentidos, mas estabelece sistemas de representação (o mercado, a produção, a cultura, o currículo nacional) que devem ser considerados com o fim de se entender seus efeitos discursivos materiais e simbólicos:

> Sem excluir o Estado, suas agências políticas e sua dimensão econômica no jogo constituinte das políticas de currículo, defendo ser produtiva a análise de outras dimensões, textuais e discursivas, na constituição dessas políticas (LOPES, 2006, p. 38).

Neste sentido, Alice Casimiro (2006) afirma ser mais produtivo investigar nas políticas de currículo como se desenvolve simultaneamente o processo local e global. Por esta razão é que estudando o cotidiano escolar podemos perceber a apropriação do currículo.

Já na perspectiva cotidiana de Certeau (1998), o consumo de bens culturais e materiais não é feito de maneira ingênua, “existem sempre apropriações e ressignificações imprevisíveis, incontroláveis, modificadoras de pretensões previstas na origem” (SOUSA FILHO, 2002, p. 131). Três pontos da teoria de Certeau (1998) despertam o interesse de Duran (2007): o fato de ele acreditar na capacidade

inventiva dos mais fracos, o rigor conceitual e a crítica reflexiva-histórica e o seu compromisso em narrar práticas comuns.

Para Sousa Filho (2002), a contribuição metodológica da teoria de Certeau está justamente nas pesquisas sobre o cotidiano voltarem seu olhar para os autores anônimos e para as criações perecíveis, que, ao contrário da massificação proposta pelos gestores de escolas públicas, reinventam a lógica do cotidiano. Tal contribuição também é ressaltada por Duran (2007), quando ela aponta que os anônimos procuram abrir seus próprios caminhos da melhor maneira que acham possível dentro das políticas culturais impostas pelo sistema.

Outro ponto de grande destaque na teoria de Certeau (1998) diz respeito à linguagem, pois para ele, segundo Duran (2007), a realidade da linguagem é fundamental, devendo ser considerada como uma prática contextualizada em que o analista e a dinâmica do mundo estão implicados. Além disso, a autora aponta que a legitimidade das coisas aceitas se dá através das representações construídas em torno desta, que, para Certeau, traduzem acordos celebrados e assinalam condições possíveis de desenvolvimento. Para Duran (2007, p. 121)

> Uma vez anunciada uma política e assumida a sua implantação, são oferecidas condições de possibilidade que são os 'sinais de reconhecimento', os 'acordos feitos acerca dessas condições de possibilidade' para que se desenvolva.

A partir daí os atores escolares ocultos podem desenvolver a sua criação, interpretando e ressignificando a implantação dessas políticas.

Apontando alguns traços da arte do fazer cotidiano da escola, Duran (2007, p.126) sugere que "as invenções cotidianas representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhe são impostas" e que tais invenções produzem saberes pedagógicos que formam a cultura do cotidiano escolar. Portanto, não há como homogeneizar a escola, visto que cada uma delas está inserida em determinado contexto e possui diferentes autores. Por isso o cotidiano de cada estabelecimento vai revelar diferentes características de uma mesma cultura.

O programa Ensino Médio Inovador propõe um currículo diversificado e dinâmico, mais próximo da realidade dos jovens, público-alvo dessa modalidade de

ensino. Dentro dessa perspectiva, as escolas de Mossoró que aderiram ao programa estão em processo de estruturação, algumas mais, outras menos, na busca por ofertar melhores projetos aos alunos. De acordo com o contexto local, gestores e professores procuram ampliar o diálogo com os alunos.

Percebemos que cada instituição que visitamos procura adaptar as atividades propostas pelo programa às suas realidades tanto de corpo docente como discente. De uma maneira geral, pudemos sentir que o programa é bem visto e bem aceito pela comunidade escolar como um todo e, principalmente, que trouxe boas contribuições para a escola e para a formação dos alunos que participam das atividades.

Para o Ensino Médio Inovador, cada escola deve conter em seu projeto político pedagógico a preocupação com a formação humana coletiva e o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura. E é entre os diversos indicativos apontados pelo Programa Orientador do Ensino Médio Inovador, que destacamos os seguintes tópicos para discorrer acerca da abertura na qual se pode fazer uso da educomunicação:

> [...] Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;
> Promover a aprendizagem criativa por um processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização;
> Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processos de dinamização dos ambientes de aprendizagem;
> Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes;
> Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;
> Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;
> Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação;
> Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras;
> Estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades. (BRASIL, 2009, p. 9-10).

Todos estes tópicos elencados pelo programa do Ensino Médio Inovador possuem elementos pautados pela educomunicação: problematização, criatividade,

utilização de novas mídias e tecnologias, autonomia dos estudantes, interação, interdisciplinaridade, relacionamento; comunicação; iniciativa; cooperação; compromisso e participação social. Com estes pressupostos, a educomunicação tem como objetivo trazer “reflexões e práticas centradas no desenvolvimento de competências produtivas e comunicativas, associadas, porém, à ética da responsabilidade social” (SOARES, 2011, p. 84).

Além destes tópicos que dialogam com a educomunicação, no Documento Orientador do EMI existe ainda a proposta da criação de uma página virtual de cada escola com o intuito de dinamizar a comunicação professor/aluno como importante auxílio no ensino-aprendizagem de jovens e adultos e, ainda, afirma também que para a melhoria da aprendizagem, é de extrema importância que o professor possua instrumentos didático-pedagógicos para dinamização de suas aulas com material de apoio às práticas e recursos tecnológicos compatíveis com as exigências do mundo moderno.

Na tentativa de se adaptar à proposta global, encontramos um contexto local disposto a repensar e a refazer suas práticas em busca de garantir um ensino diversificado e de qualidade. E dentro deste contexto, encontramos criatividades, em especial, nos usos das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, fortemente presentes no desenvolvimento dos projetos.

Por esta razão, achamos por bem, no tópico a seguir, apresentar as práticas comunicativas das escolas visitadas para, em seguida, buscar enxergar perspectivas educomunicativas através do fazer comunicativo delas.

3.2 AS PRÁTICAS COMUNICATIVAS NO ENSINO MÉDIO INOVADOR

Em cada escola visitada encontramos pelo menos um projeto que tenha trabalhado, mesmo que indiretamente (sem vinculação a um projeto específico voltado para a área de comunicação), a produção de mídia por parte dos alunos como a confecção de vídeo, fotografias, poemas e cordéis, teatro, jornal e até mesmo rádio. Neste tópico, apresentaremos as práticas comunicativas mais frequentes nas escolas para, em seguida, abordarmos os projetos que trabalharam diretamente a temática da comunicação.

A *Escola A* desenvolveu, no ano de 2011, um projeto na temática de Tecnologias da Informação e Comunicação que culminou na confecção de um jornal

escrito e um jornal falado feitos pelos próprios alunos sob a coordenação dos professores. O projeto contou com atividades extraclasses como visitas aos meios de comunicação da cidade, pesquisa e palestra sobre comunicação, e a elaboração de textos e vídeos a partir de pautas levantadas pela comunidade escolar.

Na *Escola B*, nos deparamos com um fazer comunicativo contínuo através da produção audiovisual. Os projetos desenvolvidos no programa, recorrentemente, culminam em vídeos que são confeccionados pelos alunos e orientados principalmente pela *Professora B*. Esta prática contínua facilitou uma mostra de documentários na escola, como veremos no próximo tópico.

De acordo com *a Gestora C,* a escola possui um blog com o objetivo de informar as atividades que acontecem na instituição, porém, este é alimentado apenas por quem trabalha na secretaria e não há participação dos alunos na emissão. Sobre as práticas comunicativas, a *Gestora C* nos fala que: “até o momento nenhum [projeto] trabalhou com o tema da comunicação, mas, nas amostras culturais e gincanas, os alunos sempre produzem vídeos, fotos e até jornal”.

Ainda na *Escola C*, o *Professor C* trabalhou com um projeto voltado para o uso das redes sociais pelos jovens “porque existe grande preocupação em saber como se dá a participação dos alunos no mundo virtual e quais os impactos destas redes na formação dos jovens”. Segundo o *Professor C*, os alunos realizaram uma pesquisa com adolescentes e jovens nos bairros ao redor da escola para saber quais as redes sociais mais utilizadas e quais os objetivos dos acessos, chegando à conclusão de que o facebook é a rede social mais acessada com o intuito de fazer e manter amizades. Diante desta realidade, a *Gestora C* entende ser parte da função social da escola orientar o aluno sobre o uso das redes “para que eles utilizem a internet a seu favor”.

Na *Escola D,* encontramos um ambiente muito organizado e um discurso bastante otimista com relação ao Ensino Médio Inovador. O *Professor D* falou sobre trabalho em equipe, em interdisciplinaridade, participação dos alunos, mas com relação às práticas comunicativas, este nos informou que não há um projeto específico e expressivo sobre o tema, mas, que a escola está esperando recursos e planeja ativar uma rádio “para tratar dos projetos internos e da realidade dos alunos”.

Já na *Escola E* não há iniciativas diretamente voltadas para a comunicação, mas, na área de produção textual, no ano de 2009, por exemplo, houve um projeto

chamado gibiteca em que os alunos confeccionaram gibis de acordo com os assuntos de seus interesses. Foram realizadas oficinas para produção deste material, em que os alunos “usaram suas criatividades e falaram sobre o que quiseram” segundo a *Professora E.* Depois de prontos, os gibis ficaram expostos por algum tempo para que todos os alunos tivessem acesso às produções.

A *Escola F*, além de desenvolver práticas comunicativas no desenrolar dos projetos (assim como as outras escolas), possui um meio de comunicação permanente que é uma rádio em que se trabalha a questão ambiental. E, ainda, a produção de livros da qual a *Gestora F* fala orgulhosa:

> Nesses trinta anos de escola, faremos o lançamento de dois livros de alunos. Um aluno que era do nono ano e agora tá no primeiro ano e um outro de uma aluna que era do segundo ano. Quer dizer, nós temos bons leitores que são capazes até de produzir livros. Os contos que eles fizeram são muito bons. E cada livro tem 180 páginas. É muito bom e gratificante.

Todas as escolas, de uma forma ou de outra, apresentaram práticas comunicativas, visto a inserção das tecnologias da comunicação nas atividades que são desenvolvidas em cada projeto, devido à utilização destas tecnologias no cotidiano de alunos e professores. Mais especificamente, as escolas A, B e F possuem práticas direcionadas para uso das tecnologias da informação e comunicação. Nestas práticas, podemos explorar um potencial educomunicativo com mais facilidade por haver a preocupação com a construção do conhecimento e reflexão da realidade a partir dos meios de comunicação para um protagonismo juvenil.

3.2.1 Escola A e o jornal impresso

Na *Escola A* encontramos um projeto voltado para a temática "Tecnologia da informação e comunicação", realizado no ano de 2011, que tinha como justificativa a necessidade de:

> Orientar o aluno no sentido de pesquisar e selecionar informações, desenvolvendo assim, competências de produção de textos, imagens, bem como discutir esses temas eticamente, o que potencializará autorias, dentre outras competências.

Com o intuito de contemplar a interdisciplinaridade, o projeto envolvia as disciplinas: Língua Portuguesa – na produção e apresentação de textos informativos, ortografia, oralidade; Geografia – nos reflexos sobre a cultura e os meios de comunicação; Sociologia – no estudo das redes sociais, socialização, cooperação e reconhecimento de produção de textos dos colegas; Física – na temática da emissão e propagação das ondas sonoras e propagação da luz, energia; Química e Biologia – no reaproveitamento e descarte de materiais recicláveis e radiativos; Língua Inglesa e Língua Espanhola – com pesquisa e reflexão sobre o uso da língua estrangeira no nosso dia-a-dia; História – para pesquisar sobre a criação dos veículos de comunicação de massa; Arte – com gravuras, linguagem criada no blog, twitter, jornal escrito e televisível; Matemática – no levantamento estatístico dos internautas nas redes mais visitadas e confecção de gráfico.

Existe assim, no projeto, o esforço para o entrecruzamento entre a temática da comunicação e as demais áreas de conhecimento estudadas na escola para integrar os professores e alunos do EMI. Segundo a *Gestora A*, a confecção do jornal possibilitou um "grande engajamento, todos se empenhando e falando a mesma língua".

A primeira etapa do projeto foi uma palestra sobre a história e a importância dos meios de comunicação, com o professor do curso de comunicação social da UERN, Kildare Gomes, através do convite da *Gestora A*, a fim de que os alunos pudessem refletir sobre a temática antes de desenvolver o trabalho, como podemos ver abaixo:

Figura 2. Palestra de comunicação na Escola A
Fonte: Arquivo da escola, 2011.

Antes da confecção do jornal, foram realizadas visitas ao jornal Gazeta do Oeste, TV Mossoró e Rádio Difusora e também estudos sobre a utilização de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para a construção de conhecimento, com a culminância na produção de um jornal impresso e um televisivo produzido pelos alunos.

Figura 3. Alunos da Escola A em visita à gráfica do Jornal Gazeta do Oeste, 2011.
Fonte: Arquivo da escola, 2011.

O jornal apresenta os seguintes cadernos: cultura, política, sociais, educação, meio ambiente, entrevista, gerais, esporte, saúde e classificados. Todas as pautas foram levantadas num trabalho conjunto de professores e alunos e os textos,

totalmente elaborados por alunos, contando com a correção ortográfica e gramatical dos professores, segundo a *Professora A*.

No caderno Espaço Cultural foram publicados dois poemas e um conto escrito por alunos da própria escola que serviu pra divulgar a produção literária destes. Na mesma página, um quadro de eventos da cidade e dicas dos alunos sobre o que fazer em Mossoró:

> No seu final de semana, Mossoró oferece várias opções como Espaço Nobre (onde rola pagode em geral), Tenda Music Clube (eventos para todos os estilos), Junior Bar, Meio do Mato, Bar do Coqueiro, Bar das Almas, Panela de Barro, Aula Vaga, etc...

Diferente dos outros eventos que os alunos tomaram conhecimento através das notícias dos jornais da cidade, este tópico foi redigido com uma linguagem mais informal, onde vemos a utilização da expressão 'rola', uma gíria que tem sinônimo de 'acontece', muito usada pelos jovens na linguagem falada e que não há nenhum problema em usá-la, dependendo da proposta de comunicação e de seu público, no caso, de jovens. A questão que colocamos é a oscilação entre o tipo de linguagem do jornal – que por vezes segue o padrão da mídia formal e por outras, se mostra uma comunicação informal e alternativa mostrando as influências da construção da mídia na escola.

Além disso, não podemos deixar de observar também que não há nenhuma divulgação de espetáculo de teatro ou música, mesmo a cidade contando com uma programação cultural contínua - todas as sextas e sábados no projeto corredor cultural - com apresentações de recitais, músicos e atores locais, por exemplo. O que nos faz questionar como, de fato, aconteceu a pesquisa para o levantamento de pautas e a coleta de informações para a feitura do jornal.

Na página de Política, encontramos uma redação que convoca os leitores a refletir e fazer a sua parte contra a corrupção do país através da conscientização e da educação e coloca como importante o interesse pelas informações através dos meios de comunicação. Em seguida, a equipe pedagógica da escola assina um quadro com recortes de manchetes sobre escândalos nacionais de corrupção, tendo como fonte apenas a revista VEJA.

Em ‘Sociais’ temos a lista de aniversariantes da escola. Em ‘Educação’, um texto informativo sobre o ENEM e uma homenagem ao professor retirada do site Wikipédia. Na página sobre ‘Meio Ambiente’, uma redação sobre a poluição ambiental e a divulgação da feira de ciências da escola com o tema Sustentabilidade (no dia 27 de outubro de 2011). Na sessão ‘Entrevista’, os alunos escolheram o delegado Francisco Edvan Queiroz. Quando perguntamos o porquê, a *Professora A* respondeu: “porque os alunos acharam importante entrevistar um delegado que mora no bairro em que está a escola, pois eles [alunos] sabem da violência que a gente tem aqui”.

Em ‘Gerais’ temos duas receitas – pudim de tapioca e purê de banana da terra, e uma charge elaborada e desenhada pelos alunos. Em ‘Esportes’, uma redação sobre a Copa do Mundo 2014 e a tabela de classificação do campeonato brasileiro 2011. Em ‘Saúde’, uma entrevista com uma funcionária do Hospital Regional Tarcísio Maia (o nome da entrevistada não aparece), e um texto retirado do site da prefeitura de Mossoró sobre a campanha de vacinação contra paralisia infantil.

Por fim, os alunos organizaram os ‘Classificados’ dos próprios empreendimentos do bairro onde a escola está localizada. Os alunos foram às ruas e, em contato com a comunidade, fizeram os anúncios. As imagens foram feitas de suas câmeras fotográficas e celulares – mesmo havendo câmera fotográfica profissional na escola (comprada com recurso do Inovador).

Apesar de a temática da atividade comunicativa ter sido ressaltada como de grande relevância pela *gestora A*, não houve continuidade da ação. A *Professora A* falou que, depois de elaboradas as matérias, “o jornal não foi diagramado e impresso como deveria, e o pior: não foi distribuído” e se mostrou bastante chateada com o desfecho do trabalho, apontando a inexperiência na prática comunicativa como dificuldade na execução do mesmo:

> Uma das coisas que a gente sentiu necessidade foi ter um profissional da área pra orientar um roteiro. Claro que a gente segue um roteiro, mas é diferente de um profissional que sabe o que tá fazendo direitinho. [...] no final, ele [o aluno] não aprendeu a fazer o jornal mesmo, não fez a diagramação, o jornal não foi pra gráfica... Foi mais um trabalho digitado

> como outro qualquer. Não causou impacto no aluno. Num tem a boneca[18], né? Que tem que fazer... Pois é, não foi feito. O aluno num chegou nem a ver o trabalho pronto, impresso. Não houve a distribuição do jornal. Ficou só uma amostra no projeto. Todos perderam o interesse porque se tornou um trabalho normal.

A *Professora A* se decepcionou com a finalização do projeto porque queria ver o jornal impresso e veiculado, porem, a mesma professora afirma com orgulho que os alunos tomaram a frente do projeto: "Eles entrevistavam e faziam fotos, imagens com os celulares, as câmeras que tinham em casa... Eles desenvolveram muito bem. Eles gostaram demais de tudo: das visitas, das entrevistas...", completa a *Professora A*. E quando diz "todas as ações tinham orientação dos professores, mas os estudantes também faziam sugestões", mostra que a construção do jornal fomentou o diálogo professor-aluno.

O jornal televisivo, também proposto pelo projeto, utilizou as mesmas matérias do jornal impresso, foi produzido pelos alunos "imitando o jornal nacional – desde as roupas, os cabelos e o jeito de falar [...] porque não sabíamos fazer de outro jeito. Pode ser de outro jeito?" A *Professora A* sorriu (sem jeito) quando falou isso, e continuou:

> O problema é que a gente até tinha o material e condições pra fazer as coisas, a gente só não tinha quem fizesse. Por exemplo, a gente tem uma câmera semiprofissional aqui na escola, mas não usamos no projeto porque a gente não sabia mexer. Então os alunos fizeram com celular. Eles gravaram tudo direitinho, com roupa de jornalista e tudo o mais. Ficou legal! Mas a gente nunca conseguiu editar nenhum vídeo. E a gente até quis criar o blog aqui da escola, mas não deu certo. Falta uma pessoa pra fazer, a escola também tá sem internet.

O desejo de fazer comunicação do 'jeito certo' está atrelado aos padrões de ideal dos grandes meios de comunicação de massa. O fato de, no quadro 'Política', os professores utilizarem como fonte de pesquisa apenas a revista Veja como suficiente manancial da verdade e a pergunta da *Professora A* se existe outro jeito de fazer jornal que não o do Jornal Nacional (por exemplo), nos mostra que é preciso problematizar, desmistificar e fazer leitura crítica dos meios para que os

[18] Boneca ou boneco é o nome que se dá a uma estruturação primária na criação de jornais e folders. Base para diagramação.

sujeitos se sintam livres para criar e compartilhar a comunicação a seu favor.

Consideramos que os alunos irem a campo para escrever as matérias, entrevistas e classificados proporciona uma nova forma de se relacionar com o contexto local através dos questionamentos e das buscas de informações. Porém, a espera pelo profissional capacitado, o medo de errar e a ideia de fracasso desencorajam a busca de soluções e continuidade para o trabalho.

Apesar do descontentamento com a não veiculação do jornal impresso e a não edição do jornal falado, o processo de construção dos mesmos foram válidos para estimular a pesquisa, criatividade, autonomia dos alunos e a interação com os professores. Estes pontos são contemplados nas falas da gestora e da professora quando colocam que ‘os alunos tomaram a frente’, ‘os alunos fizeram com o celular’, a orientação dos professores e sugestões dos alunos.

Percebemos, neste projeto, intenções educomunicativas evidentes na transdisciplinaridade; na integração de professores, gestores, alunos e comunidade “falando a mesma língua”; na participação dos educandos nos processos comunicativos.

A capacitação para o uso das ferramentas de comunicação e, mais ainda, desmistificação dos meios poderia ter provocado um processo criativo mais aberto, facilitado o planejamento e execução das etapas do projeto e articulado a culminância que seriam a circulação e continuidade do jornal impresso, do falado e da criação e manutenção do blog, e até poderia gerar outros meios de expressão comunicativa. Porém, o “não saber mexer na câmera” e “não saber editar o vídeo” não impediu que o processo de construção do meio de comunicação acontecesse. Destacamos, então, que o processo de construção e a reunião de esforços na confecção da mídia podem e devem ser vistos de forma positiva devido a participação ativa e interação entre os sujeitos dentro e fora (porque foram a campo) da escola.

Martín-Barbero (2000) diz que a escola, ao utilizar os meios de comunicação e as tecnologias para ministrar as aulas, transforma-se num espaço democrático

> “[...] lugar de conversación entre generaciones, entre jóvenes que se atrevan a llevar a la escuela sus verdaderas preguntas y maestros que sepan y quieran escuchar, conviertiendo a la escuela em um espacio publico

> de memória y de incención de futuro" (BARBERO, 2000, p. 111)[19].

A afirmação de Barbero comporta o pensamento de que a tecnologia é mais que um meio de transmissão, mas, de mediação do conhecimento e das relações sociais. Sendo o processo de comunicação mais importante que o produto comunicativo.

3.2.2 A Escola B e a produção audiovisual

A *Escola B*, "tem muitos projetos. Na medida do possível estão sendo realizados, até porque é uma exigência do Inovador, né?" é o que diz a *Gestora B* sobre como vê a escola na qual trabalha.

Encontramos na *Escola B* um fazer comunicativo contínuo através da produção audiovisual. A grande maioria dos projetos desenvolvidos no programa culmina em vídeos confeccionados pelos alunos e orientados pelos professores, principalmente, pela *Professora B* que concluiu, há pouco tempo, um curso sobre o uso das TIC´s no Ensino Médio.

A *Escola B* possui uma professora entusiasta do uso das novas tecnologias da informação e comunicação na educação e que tem mais facilidade em lidar com as práticas comunicativas funcionando, assim, como uma 'mola propulsora', articuladora das ações junto aos alunos e demais professores, o que facilita o desenvolvimento dos projetos, sendo, desta forma, potencialmente uma educomunicadora. "Com essa visão de sempre trabalhar com comunicação, a informação, trabalhar contextualização do conhecimento, faz com que você... aprenda, compreenda, e você tenha um resultado satisfatório com os alunos", é o que diz a *Professora B.*

Tanto a professora, como a gestora, falam sobre o bom rendimento dos alunos da escola. Assim a *Professora B* descreve esse resultado:

> Eu vejo muita satisfação, muito prazer, inclusive, a aceitação desse projeto do uso das TIC's foi 90% da participação do aluno, porque cada um queria mostrar o que eles pudessem de melhor. O uso da informática no

[19] "um lugar de conversação entre as gerações, entre os jovens que se atrevem a levar para a escola as suas questões reais e professores que conhecem e querem ouvir, convertendo a escola pública um espaço de memória e futuro".

> cotidiano... E quando eles fazem uma coisa estando satisfeitos, todas as outras coisas eles fazem melhor. Fizeram e fazem trabalhos lindos!

Observamos o reconhecimento da professora de que trabalhar comunicação na escola estimula o aluno nas demais áreas do conhecimento, no comportamento: “eles ficam menos envergonhados, mais seguros” (fala da *Professora B*).

A *Gestora B* afirma a dinamicidade nos projetos desenvolvidos na escola porque estão sempre buscando parcerias: “[...] trabalhamos sempre com outros profissionais [agregando]. Se vamos fazer um trabalho sobre saúde, trazemos alguém da saúde, e assim por diante”. E como há uma continuidade nas ações comunicativas, a *Professora B* nos diz que a temática das novas tecnologias da informação e da comunicação não sai da pauta da escola: “Então, vez por outra trazemos alguém da comunicação. Sempre coloco também a valorização do profissional que trabalha na informática da própria escola. Então há muita satisfação, há muita aprendizagem, há muito conhecimento”. Além do engajamento e participação de professores e alunos para produção comunicativa. Neste sentido, a *Gestora B* ressalta que:

> Não só a *Professora B* que faz trabalhos com vídeos, mas os outros professores usam muito também porque os alunos se acostumaram a trabalhar assim. Eu acho muito positivo porque faz parte do avanço, facilita. Não só os vídeos, mas a informática, a internet. Acho muito positivo. Uma forma de enriquecer, de aprimorar o conhecimento. E eles têm bastante habilidade em confeccionar slides, apresentação de trabalho, eles dão show! Eles confeccionam os vídeos, slides... As entrevistas que eles fazem com as pessoas nos locais, eles filmam e fazem o DVD. Aqueles que participam diretamente ficam mais comunicativos. Os que produzem se destacam.

A *Professora B* relata: “nós trabalhamos os temas, como por exemplo, meio ambiente, e os alunos saem da escola com seus celulares, câmeras digitais, e voltam com um documentário em que eles falam do que estudaram e relacionam com as suas realidades” estimulando uma reflexão e intervenção social, o que propõe a educomunicação.

Sobre como se deu o trabalho dos alunos, a *Professora B* afirma que: “Eles que tiveram a preocupação de montar as falas, de dividir tarefas. Acabou sendo um

trabalho bem solidário e participativo, fazendo eles [alunos] darem o melhor de si e estimulando o trabalho em equipe". Desta forma agregadora e contínua, participativa e proativa por parte de professores e alunos, vislumbramos a possibilidade de gerar um ambiente educomunicativo.

No ano de 2012, a *Escola B* desenvolveu um projeto específico para a produção de documentários: 'Novo Olhar - prêmio Jovem Cineasta', que contou com a exibição de oito documentários produzidos pelos alunos e professores, trabalhando sobre diversos temas sociais locais e regionais.

O 'Novo Olhar' "foi um projeto que ganhou destaque até na mídia da cidade", é o que fala, toda orgulhosa, a *Professora B*:

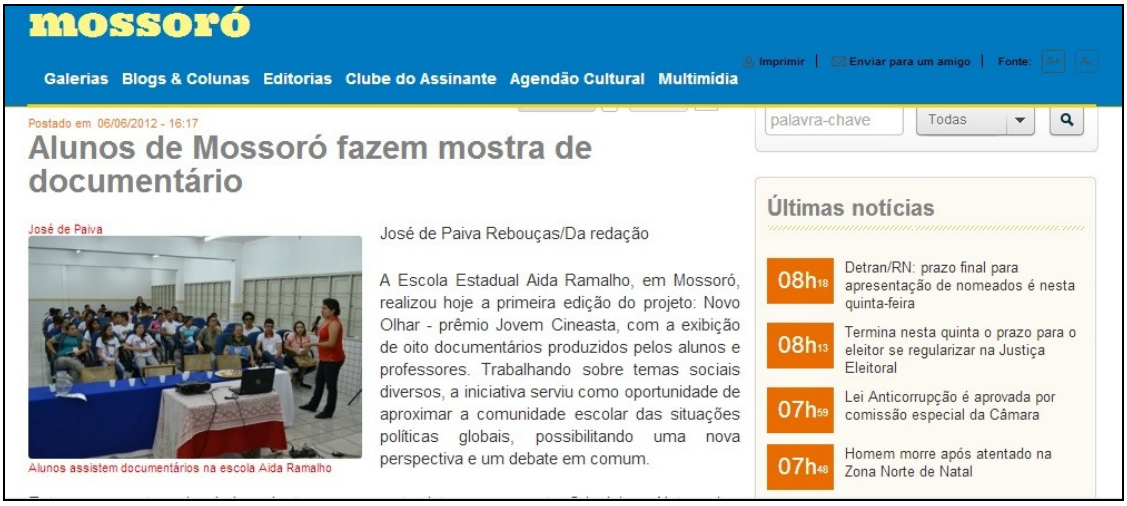

Figura 4. Reportagem sobre mostra de documentário
Fonte: Jornal de Fato, 2011.

Chamou à nossa atenção, também, em especial, o filme: 'Os efeitos da informatização':

> Esse [documentário] foi massa porque botou os alunos nas ruas para saber sobre qual o papel da internet, como as pessoas usam a internet... Nossa ideia é de educar o aluno, a própria escola e a comunidade, de um modo geral, sobre um dos assuntos mais polêmicos da atualidade: o uso dos meios virtuais (Fala da *Professora B*).

A produção deste trabalho foi toda do aluno. Vejamos mais uma fala da *Professora B:*

> Eles foram buscar, eles foram pesquisar e entender como devem usar a internet. E eles mesmos fizeram a filmagem, a montagem... A gente orientou, agora a criatividade foi deles. A gente dá todo um roteiro de como fazer um documentário, né? Aí eles vão lá editam, botam a música.

No final, todos os alunos receberam medalhas, mas apenas os três primeiros lugares foram premiados: 'Caminhando nos trilhos' que conta a história da ferroviária de Mossoró, em que os alunos buscaram informações em livros e fizeram investigações através de entrevistas com pessoas que viveram esta época em Mossoró, valorizando e reconstruindo a história da cidade; 'Segurança: corrupção e impunidade' em que os alunos abordam a violência e colocam suas questões e propostas para diminuição da mesma; e 'Educação ambiental: da escola à comunidade' trata-se dos cuidados com o meio ambiente a partir do local onde os alunos estão – desde a escola à sua comunidade; respectivamente.

Para realizar os trabalhos, as turmas fizeram pesquisas e levantaram questões. Esta iniciativa serviu como oportunidade de aproximar a comunidade escolar das situações políticas globais e locais, possibilitando uma nova perspectiva e um debate em comum. Esta leitura e releitura do ambiente potencializa uma visão mais crítica do mundo podendo instigar intervenções sociais.

Sobre o produto final do trabalho, a *Gestora B* revela: "O resultado foi surpreendente. Foi realmente um festival de curtas. Esse projeto do jovem cineasta foi muito bom. Eles agiram como profissionais. Pesquisaram mesmo. Os vídeos estão no Youtube". Os alunos da *Escola B* confeccionaram e conseguiram veicular seus materiais de comunicação através da internet. Na *Escola B*, os vídeos não só são editados pelos próprios alunos e apresentados na escola, mas também são disponibilizados no canal Youtube. A comunicação tendo como suporte a internet 2.0[20], que é um meio de comunicação interativo bastante utilizado por alunos e também professores, a produção de conteúdo e o processo de criação do meio se torna menos mistificado e por esta razão, somada ao incentivo constante da *Professora B* é que a construção da mídia é mais aberta do que na *Escola A*. A veiculação do produto midiático contempla o protagonismo juvenil através da disseminação das falas dos educandos e da democratização dos meios e das

[20] Web 2.0 é o termo utilizado para designar uma segunda geração de comunidades e serviços da plataforma Web envolvendo aplicativos, redes sociais e Tecnologia da Informação para criação de um ambiente de interação e participação que engloba inúmeras linguagens e motivações.

informações dentro e fora da comunidade escolar.

É possível enxergar, mais uma vez, de acordo com as professoras A e B, o protagonismo dos alunos com os seus próprios 'meios' como celulares, por exemplo, produzem comunicação. A *Gestora B* aponta o diferencial dos alunos que participam ativamente das produções audiovisuais quando afirma que são alunos mais comunicativos. Esta autonomia criativa e comunicativa é defendida pela educomunicação quando Soares (2011) diz que para se criar um ecossistema comunicativo, o educomunicador precisa desenvolver suas ações como inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas, e é assim que procura agir a *Professora B* que ao articular e estimular os processos comunicativos garante a continuidade do fazer comunicativo como:

> [...] muito significativo não só na vida do aluno, mas também, na própria instituição escolar porque possibilita o conhecimento, a integração, e a desmistificação de muitos conhecimentos que muitas vezes na própria sociedade, na própria instituição escolar eles não tiveram acesso, né? Então eu acho que a socialização do conhecimento pela comunicação é muito importante, esse é o momento em que há essa construção, essa busca.

O mundo videotecnológico impregnado na vida de professores e de estudantes ganha sentido de novos modos criados de ver o mundo, de sentir e estar nele, como na *Escola B.* Por isto, a prática comunicativa pode ser voltada à formação de cidadãos críticos, participantes e intervenientes no mundo.

3.2.3 A Escola F: sua rádio e seu jornal

A *Escola F* possui um meio de comunicação permanente dentro do ambiente escolar que é uma rádio que o EMI possibilitou montar através dos recursos direcionados.

A *Professora F* nos fala da 'transformação' (nas palavras dela) que vem acontecendo na escola a partir do Ensino Médio Inovador por causa da dinâmica que o Inovador propõe de trabalhar com as disciplinas optativas e porque trouxe a possibilidade de desenvolver projetos.

Na área de comunicação, a escola desenvolve o jornal e a rádio escolar. O

Jornal Escolar: 'Ecologia em foco' foi uma atividade referente ao projeto Meio Ambiente, realizado em outubro de 2011.

O jornal tem o objetivo de despertar para a consciência ecológica e educação ambiental. Para isso, os professores de geografia, biologia e português, mais especificamente, trabalharam conceitos e definições de meio ambiente, a importância de cada um preservar e conservar o meio em que vive e, desta forma, ajudar na qualidade de vida ambiental e humana.

Antes da confecção do jornal, os alunos tiveram aulas expositivas sobre o tema, visitas à ACREVI[21], ao Rio Mossoró[22], à horta da UFERSA[23], e, por fim, à Reserva Ponta de Tubarão[24], para realizar a coleta de dados.

A estrutura do jornal foi montada pelo professor de português a partir da observação dos jornais da cidade e de acordo com as atividades realizadas pelo projeto do Meio Ambiente. Os alunos colaboraram com os textos descritivos sobre as visitas e com coleta de informações em sites.

Na primeira página do jornal há o editorial[25] e a programação do Projeto Meio Ambiente.

Na segunda página há uma redação de um aluno da escola descrevendo a visita ao Rio Mossoró e logo abaixo, a sessão cultural que conta com a redação que fala sobre o Teatro Municipal Dix-Huit Rosado. Na página seguinte, há o quadro informações que notifica a participação dos alunos e professores em vários eventos científicos; um pequeno quadro com um parágrafo que diz respeito à economia de Mossoró, uma receita de brigadeirão enviada pela secretária da escola e uma tirinha sobre não jogar lixo na rua utilizando memes[26] do facebook.

---

[21] A Associação Comunitária Reciclando para a Vida (ACREVI) é um projeto que surgiu no Conjunto Nova Vida, na cidade de Mossoró/RN, no ano de 1999, com o intuito de contribuir para o equilíbrio do meio ambiente através de ações concretas para diminuir os impactos dos resíduos sólidos na cidade; gerar renda e melhorar a qualidade de vida de homens e mulheres a partir da coleta seletiva, reutilização e reciclagem do lixo e promover ações educativas voltadas para o respeito ao ser humano e ao meio ambiente.

[22] Rio Mossoró é um rio que banha o Estado do Rio Grande do Norte que nasce na serra de Luís Gomes, passa pelos municípios da Chapada do Apodi, Mossoró, Areia Branca e Grossos.

[23] Ufersa é a Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

[24] Área de preservação do IDEMA, localizada entre os municípios de Macau e Guamaré/ RN

[25] Textos de um jornal em que o conteúdo expressa a opinião da empresa, da direção ou da equipe de redação, sem a obrigação de ter alguma imparcialidade ou objetividade.

[26] O zoólogo Richard Dawkins (1976) define um meme como "uma unidade de evolução cultural" que se propaga de indivíduo para indivíduo. Hoje em dia se usa o termo pra todas as coisas que são utilizadas repetidamente na internet, em vários contextos diferentes e que podem até ganhar um novo significado nesse processo. Pode ser uma imagem, uma gíria ou um bordão, um vídeo, um traço comportamental, dentre outros.

Na página 4 está a descrição dos passeios à ACREVI, Ponta do Tubarão e ao projeto Horta Escolar da UFERSA. A página de esportes aborda os jogos Pan-Americanos e o campeonato brasileiro.

A página 6 possui dois tópicos: curiosidades (coisas legais de saber) e lembretes e sugestões. A página sete é dividida em entrevistas com a diretora e o professor de biologia da escola e 'turismo e eventos' da cidade. E a última página tem uma homenagem ao professor e um poema sobre meio ambiente escrito pela professora de língua portuguesa.

Porém, diferente do jornal da *Escola A*, o da *Escola F* se fez para complementar outro projeto: o do meio ambiente, sendo utilizado como um instrumento didático de aprendizagem, que, de acordo com a *Professora F*, "Serviu como um diário de campo, pra eles mostrarem o que aprenderam com as visitas e as aulas sobre o meio ambiente e para conscientizar a comunidade", mas, a mesma professora nos diz que:

> Nós demos o tema e eles escreveram. O jornal ficou muito bom, apesar de que ouvimos reclamações dos alunos que queriam fazer de outro jeito, do jeito deles. E o jeito deles era escrever sobre o que eles queriam, com a cara deles. Mas como seria isso? Depois que os meninos escreveram as matérias, digamos assim, os professores corrigiram, nós mandamos diagramar e imprimir numa gráfica e distribuímos entre eles. Eles gostaram de ver seus textos e nomes no jornal, mas acho que eles queriam ter feito eles mesmos. Mas a gente não tinha tempo, nem sabia como fazer isso.

Tanto Freinet quanto Korczak apostaram no jornal impresso como aliado indispensável no processo educacional. Ambos colocaram em prática seus métodos de trabalho na Europa do início do século XX, a partir da insatisfação com o sistema formal de ensino — considerado arcaico e cerceador da liberdade por ambos:

> Freinet e Korczak percebiam que as crianças e os adolescentes tinham necessidade de expressar suas idéias, e quando o faziam apresentavam considerável melhora no rendimento escolar. A introdução do jornal impresso no âmbito das salas de aula foi a solução encontrada para dar vazão à criatividade dos alunos. E os resultados mostraram o acerto da decisão (SOBREIRO, 2011, p. 3).

Porém, como o jornal foi elaborado pelos professores e a participação do aluno foi da confecção de relatórios sobre as aulas de campo, o processo de construção do meio de comunicação não aconteceu de forma colaborativa como na *Escola A.* O fato de os alunos quererem 'fazer de outro jeito, do jeito deles', implica na necessidade desta autoria e nos faz entender que estes desejam se expressar à sua própria maneira. Na fala da *Professora F*, percebemos que ela entende este desejo dos alunos, porém, não sabe como fazê-lo, não conhece uma forma de trabalhar os meios de comunicação diferente do que vê nos veículos de massa.

Como uma prática educomunicativa, o jornal escolar deve primar pela formação de um ecossistema aberto e dialógico, é o que defende Miranda (2006):

> É a partir de conversas e discussões que o produto final terá a cara da escola e tratará dos assuntos que efetivamente interessem aos leitores. Mais do que auxiliar a aprendizagem de conteúdos disciplinares, este instrumento visa à humanização e a preparação crítica para a mídia. (MIRANDA, 2006, p. 7).

A educomunicação trabalha com meios tradicionais como rádio e jornal, por exemplo, assim como com meios alternativos como fanzine[27], jornal-mural[28], porém, sempre se preocupando em encontrar a linguagem que considere o contexto dos sujeitos que estão inseridos nos projetos.

Já a rádio escolar "que era um projeto que a escola já tinha vontade de fazer há muito tempo", segundo a *Professora F*, só foi possível com "o recurso que veio do Inovador, porque a gente comprou microfone, mesa, computador, caixa de som. E aos pouquinhos nós vamos desenvolvendo esse projeto".

Todas as salas e corredores da escola possuem caixinhas de som afixadas nas paredes. Isto porque a rádio é escolar, não possui uma antena para alcançar a comunidade fora dos muros da escola. Caso a rádio da escola tivesse uma antena de radiodifusão com potência de 25W, seria, então, uma rádio comunitária – que são emissoras de sons em FM, têm alcance limitado a 1km de raio e não possui fins

[27] Fanzine trata-se de uma publicação despretensiosa e audaciosa no aspecto gráfico, dependendo do poder econômico do editor (faneditor) sendo muito utilizado como mídia alternativa. Engloba todo o tipo de temas, assumindo usualmente, mas não necessariamente, uma determinada postura crítica e política.

[28] Jornal-mural é um informativo adaptado às paredes e aos muros. Contempla, assim, características de um jornal e de um mural.

lucrativos.

O projeto da rádio escolar consiste na utilização dos recursos da rádio no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. Nesse contexto, alunos e professores passam da condição de consumidores de mídia, para a categoria de consumidores e produtores de mídia, através da ação de criar programas de rádio. Isso permite que estudantes e professores exercitem um olhar crítico em relação aos conteúdos veiculados pelas diversas mídias.

Depois de reunir a equipe pedagógica e planejar as disciplinas optativas, os alunos se inscrevem nas disciplinas que têm mais interesse. Cada professor fica responsável por uma optativa que chega a ter a participação de 20 a 25 alunos, cada uma. O professor de matemática com a optativa de matemática, a professora de redação com técnicas de redação, o de inglês no minicurso de inglês. Cada docente foi procurando sua área. O professor de português ficou responsável pelo jornal e, segundo a *Gestora F*: “a rádio fica meio solta, ficam os professores que sobram e que têm interesse, mesmo sem ser da área. Ano passado teve o professor de educação física e a coordenação pra dar uma força, mas tivemos alguns problemas”.

Para montar a rádio, inicialmente, a *Escola F* contou com o apoio de um professor que estava fazendo pós-graduação na área de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação que deu oficinas e palestras para professores e alunos. “Fizemos alguns programas de rádio orientados pelo professor, os alunos produziram um material, apresentaram... Mas depois a gente não sabia continuar”.

Neste momento da fala, a *Professora F* se mostra bastante aflita, porque apesar do desejo de continuar com a rádio escolar, não sabe como fazê-los. Entendemos, então, a necessidade de repensar a forma de trabalhar os meios de comunicação no âmbito escolar.

Outro fator que nos é apresentado, desta vez, pela *Gestora F* é a reclamação de que “muitos alunos se interessam pela rádio, mas é mais no sentido de colocar a música, mais pra diversão. Tudo bem que é. Rádio é pra ser uma coisa de diversão, mas, também não só de entretenimento, mas de informação também, né?”.

Em 2011, segundo a *Professora F*, a rádio funcionou melhor porque foram formadas turmas, equipes, que vinham em horários diferentes e se responsabilizavam pela programação, por abrir e fechar a rádio, ou seja, havia a participação e a responsabilidade do aluno que é interpretada pela *Gestora F* da

seguinte forma:

> A maioria [dos alunos] só queria soltar música mesmo na hora do intervalo, e nós temos a preocupação de não ser só soltar música e, ainda, com o tipo de música. Aí quando nós colocamos limites eles começam a desestimular, porque eles querem agir como fazem lá fora, nas baladas...

Os problemas apontados tanto pela *Gestora F* quanto pela *Professora F* são relacionados à falta de formação tanto dos professores quanto dos alunos na construção e manutenção da mídia rádio escolar. Porém, entendemos que o entrave é maior do que este. Ao perguntarmos para que serve a rádio escolar, a *Professora F* respondeu: “Pra fazer uma comunicação geral, em todas as salas, nós fazemos pela rádio, não precisa passar de sala e sala. Quando ia haver uma programação interna a gente divulgava na rádio. Não está funcionando ainda como a gente deseja. Já funcionou mais...”. Há uma pausa da entrevistada para refletir. A *Professora F* continua: “Mas não é só isso. A gente quer que a rádio sirva também pro aprendizado diferenciado do aluno. A gente quer ver o aluno produzindo, criando, se expressando... Pra estimular o desenvolvimento dos alunos como bons cidadãos também”.

Mas a rádio escolar funcionou. Serviu para fazer divulgação das ações da escola, para os alunos expressarem seus gostos e, de certa forma, suas realidades. Os alunos podem produzir e criar através da rádio escolar se houver diálogo na construção coletiva deste meio. Na experiência do jornal os alunos não puderam opinar em como construí-lo, apenas enviaram os textos descritivos das aulas de campo e, quanto à rádio, não se chega em um consenso de como utilizá-la, não existe um espaço realmente aberto para expressão comunicativa dos sujeitos.

Segundo Priscila Pereira dos Santos (2006), a Rádio Escolar é um espaço onde crianças, adolescentes e adultos têm a oportunidade expressar suas ideias, interagir com seu público e participar do processo de difusão de informações e conhecimentos na comunidade escolar. Além disso, é um ambiente de aprendizado onde seus participantes têm a oportunidade de vivenciar experiências de pesquisa, produção escrita, trabalho em equipe, contribuindo, assim, para formação cultural, o domínio da comunicação oral e potencialização da autonomia individual. A autora

defende que a rádio escolar é “um núcleo de produção coletiva e, portanto, um instrumento democrático de comunicação. Sendo assim, deverá atender às necessidades locais da comunidade escolar e preferencialmente estar articulado com Projeto Político Pedagógico da escola” (SANTOS, 2006, p. 4) e define elementos importantes para o desenvolvimento deste meio:

> O trabalho em equipe, o planejamento e a organização do conteúdo, a pesquisa de opinião, a construção coletiva de um código de conduta ética, a avaliação coletiva permanente, a formação e o domínio de conhecimentos tecnológicos e de linguagem radiofônica e a articulação pedagógica e com as esferas escolares (professores, alunos, membros da comunidade) (SANTOS, 2006, p. 5).

A produção de um Programa de Rádio Escolar é um processo que requer participação, colaboração, organização e pesquisa de todos os envolvidos nas equipes. Da concepção do programa, passando pela produção até a apresentação é preciso fazer reunião de pauta, pesquisa e edição do conteúdo colhido, divisão de tarefas, apresentação do programa.

Apesar de possuir os instrumentos, a *Gestora F* nos informa a dificuldade de fazer a rádio funcionar:

> A rádio... Eu sinto isso: tem essa dificuldade na escrita, porque pra a rádio funcionar tem que preparar uma matéria, eu acho que o entrave pra rádio funcionar é esse; não saber como deve ser a escrita pra rádio. Como o jornal tem a ajuda do professor de língua portuguesa, ele vai ajudando, mas na rádio, complica mais. Até o próprio professor fica inseguro de como produzir a matéria. Eu acho que a gente conseguindo superar isso, fazendo um projeto e tendo o acompanhamento diário de uma pessoa pra que a rádio aconteça, tendo essa disponibilidade, aí eu acho que a rádio vai funcionar.

Há o interesse no processo comunicativo como instrumento de aprendizado e formação do aluno, mas não se tem uma abertura para o diálogo na produção das mídias. Na fala da *Gestora F*, vemos a responsabilidade da comunicação estar apenas sobre o professor e as expectativas de soluções em um profissional de comunicação. No entanto, o problema não está apenas na falta de conhecimento e

experiência comunicativa, mas, na participação dos envolvidos no projeto da rádio escolar.

Na fala a seguir, a *Professora F* reconhece a necessidade da convergência educação-comunicação e, sem perceber, nos aponta o aluno como possível protagonista nesta interface:

> Porque a comunicação é essencial. Nós vivemos, e nós temos que nos comunicar, ninguém é só. [...] Os meios tecnológicos tão aí nas mãos dos alunos, no celular, na internet, eles sabem das coisas muito rápido, muito mais rápido do que eu, por exemplo. Eles sabem mexer nos recursos tecnológicos muito mais do que eu. Por exemplo, eu queria montar uma arte da camiseta dos 30 anos da escola - eu não sei fazer - mas eu tenho um aluno que sabe. Eu chamei: - Marcos, me ajude, monte aqui a arte de uma camisa pra mim. Ele veio e fez. Passou um sábado de manhã fazendo. - Monte esse banner pra mim. Montou. Um menino, um garotinho. Eu acho que se a escola não tiver isso, a gente vai ficar pra trás. A gente tem que se ligar nesses recursos que a rádio oferece, que o jornal oferece, pra aproximar, fazer com que o aluno se sinta parte da escola, que ele se sinta importante, que ele ame a escola, as pessoas de uma forma geral.

Se os meios estão nas mãos dos alunos, se eles ‘sabem mexer nos recursos tecnológicos’ e se são capazes de montar a arte de um banner ou de uma camiseta, por que não podem participar ativamente na construção e manutenção de um meio de comunicação para se expressar dentro da escola? A questão não é só de a escola ‘se ligar nos recursos’ mas, pensar o processo de construção da mídia para que ‘o aluno se sinta parte da escola’.

4 CONSIDERAÇÕES

Na sociedade do espetáculo, na qual existe a alienação através da ‘espetacularização’ dos fatos, influenciada por meios de comunicação de massa que produzem e solidificam um discurso hegemônico, nem sempre implícito, com um papel determinante no fluxo das ideias e na formação do senso comum nas sociedades a serviço da lógica do capital que alimenta uma sociedade líquida, em uma cibercultura em que a cultura e as novas tecnologias se inter-relacionam com intensidade, não podemos pensar a escola separadamente deste processo, como espaço de vida independente do social.

O acesso, a utilização e a distribuição da informação e do conhecimento é um processo reconhecido como “o principal elemento de transformação da organização dos processos produtivos e disso decorre a necessidade de formar a população” (KRAWCZYK, 2008, p. 4).

Contraditoriamente a esta necessidade, Imbernón (2000) afirma que, desde o século XX, o modelo educacional baseou-se na concepção mecanicista, dividindo o conhecimento em áreas especializadas; as organizações de ensino foram padronizadas semelhantemente ao modelo de funcionamento das indústrias; a escola administrada de forma autoritária; as pessoas consideradas matéria-prima a serem moldadas e a aprendizagem considerada como acúmulo de informação. Essa concepção de educação, sociedade, ser humano e aprendizagem herdada do paradigma cartesiano foi e ainda é considerado e utilizado por muitas escolas, e isto nos faz refletir sobre o imperativo de uma formação diferente que permita a consciência de um mundo complexo, no qual é preciso compreender as relações humanas, sociais, políticas e econômicas.

Nesse sentido, é que, de certa forma, no cotidiano escolar, a partir das necessidades e percepções, as práticas precisam e são (re)feitas. Pensando na forte interferência dos meios de comunicação nos diversos campos da sociedade e a fim de desenvolver esta interação Educação/Comunicação como intervenção social e investigação acadêmica é que se pensa a Educomunicação neste cotidiano se fazendo uma práxis dialógica que pode gerar novas práticas na escola.

Pensamos ser deveras necessário fazer uma leitura crítica e uma democratização dos meios de comunicação dentro da sociedade em que vivemos.

Por isto, acreditamos que através da construção de meios de comunicação no cotidiano das escolas, por exemplo, é possível democratizar o acesso e a disseminação da informação, contemplando o contexto local, fazendo com que os sujeitos possam se expressar e interagir de forma a encontrar suas pautas, discussões e articulações na construção de uma sociedade onde possamos ter vez e voz, como é possível entender na canção 'Zé do Caroço' da cantora e compositora Leci Brandão: "No serviço de alto-falante no Morro do Pau da Bandeira [...] Na hora que a televisão brasileira distrai todo o povo com sua novela é que o Zé bota a boca no mundo, ele faz um discurso profundo, ele quer ver o bem da favela".

Por meio deste trabalho, foi possível perceber que o Ensino Médio Inovador proporciona uma aproximação da escola com a comunicação através do uso das novas tecnologias por professores e alunos, da criação de mídias como jornal, rádio e documentários contribuindo para o processo de formação dos mesmos através da reunião de esforços e o trabalho em equipe, o estímulo à participação e colaboração, o estreitamento dos laços professor-aluno e a expressão comunicativa dos sujeitos, possibilitando perspectivas educomunicativas.

A investigação nos permitiu reconhecer que alunos com suas ideias e câmeras de celulares, por exemplo, podem reproduzir e ressignificar seus contextos locais através da produção de mídias na escola. Professores também aprendem com seus alunos no processo do fazer comunicativo. Mas é preciso desmistificar e fazer leitura crítica dos meios, problematizar as práticas comunicativas, reconhecer e incorporar a autoria e autonomia de educadores e educandos na construção dos meios para que as práticas comunicativas sejam abertas, criativas e democráticas. Neste sentido, acreditamos que o fazer educomunicativo pode acontecer com a ação de professores, alunos e comunidade formando o ecossistema comunicativo de forma dialógica e ser, assim, de grande valia para interação e integração dos sujeitos na sociedade a partir da escola.

Soares (2006) defende que "em lugar de confiná-los [alunos] a um mero papel de receptores, é preciso criar condições para que eles mesmos gerem mensagens próprias, pertinentes ao tema que estão aprendendo". E que ao se pautar na equação: "alunos aprendem com professores, professores aprendem com alunos, a comunidade aprende com os alunos e, assim por diante, formando ecossistemas comunicativos" (SOARES, 2006, p. 8), a educomunicação está para a liberdade de expressão, uso da criatividade, e da valorização da performance de cada pessoa.

Entendemos, então, que o desenvolvimento de novos meios de comunicação não consiste simplesmente na instituição de novas redes de transmissão de informação entre indivíduos cujas relações sociais básicas permanecem intactas. Mais do que isso, o desenvolvimento de meios de comunicação cria novas formas de ação e interação e novos tipos de relacionamentos sociais. Nesse cenário de mudanças na forma como as informações são transmitidas, segundo Belloni (1998), cabe à escola não só assegurar a democratização do acesso aos meios de comunicação, mas ir além, preparando as novas gerações para a apropriação ativa e crítica dessas mídias.

Reconhecemos o apelo por um profissional da área de comunicação visto nas *Escolas A* e *F*, porém, de acordo com as possibilidades do fazer comunicativo que enxergamos através desta pesquisa, acreditamos que não há, especificamente, a necessidade de um comunicador ou educomunicador profissional formado na área para que a comunicação aconteça, mas, de um agente disposto/a e capaz de mediar o processo comunicativo, como encontramos na *Escola B*, a *Professora B* que faz a ponte e facilita entre a comunicação e a educação nas produções audiovisuais.

A pesquisa nos proporcionou termos um olhar crítico sobre a educomunicação que não é a 'salvação' da escola, mas, pode servir para fomentar a problematização da relação dos sujeitos com os meios de comunicação para contribuir com a formação de homens e mulheres participantes e críticos socialmente

Em um ou outro sentido, o que está em jogo na utilização da educomunicação é a melhora da competência comunicativa dos agentes ou do coeficiente comunicativo das ações educativas que se valem de tecnologias comunicacionais.

Para nós, mais importante do que o produto final (seja jornal, documentário ou rádio), é o processo comunicativo no qual detectamos a expressão criativa, a participação, a relação mais estreitada entre professor-aluno-escola-comunidade, a problematização das informações. Observamos que quanto mais há o conhecimento acerca das práticas comunicativas e quanto mais dialógico é o processo comunicativo, mais existe a autoria e autonomia dos alunos e professores envolvidos. E pensamos que é para isto que deve servir a educomunicação: para somar na construção e manutenção de um espaço dialógico na escola, potencializar a aprendizagem junto à observação da realidade, a expressão comunicativa e criativa e a interação social na constituição de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ARMANDINHO. **Construindo pontes**. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho?fref=ts> Acessado em: 20 de maio de 2013.

BAKHTIN, M. “O Problema do Texto”. In _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. cap. 3, p. 327-358.

BARBERO, J. M. Ensanchando territórios em comunicación/educación. In: _____. **Valderrama, Carlos Comunicación y Educación**. Bogotá: Universidad Central, 2000, p.111.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação?.** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, R. **Comunicação e Educação.** São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm >. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. **Decreto nº 5.154,** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: < http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5154.htm > Acesso em: 20 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Programa:** ensino médio inovador – documento orientador. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: < http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/emmec.pdf >. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. Ministério das Comunicações. **Lei nº 4.117/62**, de 27 de agosto de 1962. Estabelece os serviços de telecomunicações em todo o território Nacional.Brasília: MC, 1962. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4117.htm>. Acesso em: 20 nov. 2012.

CERTEAU, M. **A invenção cotidiana**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CITELLI, A. **Comunicacao e educação:** a linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2000.

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DOURADO, L.F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil:** limites e perspectivas. Educação e sociedade. Campinas, SP. Vol. 28, n 100. Outubro de 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> Acesso em 18 de abril de 2012.

DURAN, M. C. G. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. Diálogo Educ**.**, Curitiba. v. 7, n. 22, set./dez. 2007.

EBERT, M. R. **A sociedade e a democracia na pós-modernidade**. Revista Espaço Acadêmico [on line]. v. 3, n. 87, ago. 2008. Disponível em: < http://www.espacoacademico.com.br/087/87ebert.htm >. Acesso em: 12 abr. 2011.

FAUSTO NETO, A. et al. **Midiatização e processos sociais na América Latina.** São Paulo: Paulus, 2008.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERNANDES, H. M. **Fredric Jameson e a educação na lógica cultural do capitalismo tardio**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2007. Disponível em: < http://www.ppgedu.upf.br >. Acesso em: 22 jul. 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** 8 ed. São Paulo: Ática. 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, S. J. S. Educação popular: análise da prática brasileira durante a década de 70. **Click Artigos** [on line]. 2011. Disponível em:< http://www.clickartigos.com.br/educacao/educacao-popular-analise-da-pratica-brasileira-durante-a-decada-de-1970.html >. Acesso em: 15 abr. 2011.

IMBERNÓN, F. (org). **A educação no século XXI:** Os desafios do futuro imediato. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JAMESON, F. **Pós-modernismo:** a lógica cultural do capitalismo tardio. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.

KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação e Educação.** São Paulo, v. 14, jan/abr. 1999. Disponível em: < http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/viewFile/4417/4139 >. Acesso em: 16 abr. 2011.

KENSKI, V. M. Educação e Comunicação: interconexões e convergências. **Rev. Educação & Sociedade.** São Paulo, v. 29, n. 104, 2008. Disponível em: <

http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0229104.pdf >. Acesso em: 16 abr. 2011.

KRAWCZYK, N. Desafios do ensino médio. In: SANTOS, J. M. C. T. (org.). **Ensino Médio**: políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2012. Cap. 3 p. 41

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Rev. Educação & Sociedade.** São Paulo, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf >. Acesso em: 17 abr. 2011.
BRANDÃO, L. **Zé do Caroço** in Leci Brandão e convidados. Trama, 2001.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 34 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 6, n.2, Jul/Dez, 2006. Disponível em: < http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf >. Acesso em: 18 abr. 2011.

MACHADO, E. S. **Pelos caminhos de Alice**: vivências na educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV. 2009. 162 f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: < http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/file/bdt/2009/2009-do-machado_eliany.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2012

MESSIAS, C. **A Educomunicação nas Ciências da Comunicação**: um conceito que surge, no Brasil, a partir de práticas, reflexões e olhares. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIRANDA, A.S. **O Jornal escolar e a educação problematizadora**: vislumbrando uma aproximação. UNIrevista UFSC SC. Volume 1, numero 3, julho de 2006. Disponível em < http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Miranda>. Acesso em: 8 de abril de 2013.

MORAN, J. M. **Leituras dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

_____. **Os Meios de Comunicação na Escola Série Ideias, nº 9**. São Paulo: FDE, 1994.

MOREIRA, A. L. Comunicação e Educação nos Movimentos Populares no Brasil: a perspectiva da Educação Popula. In: **XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. Londrina, 2011.

MÜHL, E. H. Conscientização, práxis e utopia em Paulo Freire. In: MARCON, T. **Educação e universidade, práxis e emancipação:** uma homenagem a Elli Benincá. Passo Fundo: Ediupf, 2003, p. 293-321.

NASCIMENTO, H. M. F. **Círculo Ação-Reflexão-Ação:** uma possibilidade praxiológica para a prática da formação de professores. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011. Disponível em: < http://bdtd.bczm.ufrn.br/tedesimplificado//tde_arquivos/9/TDE-2012-04-27T092045Z-4119/Publico/HostinaMFN_TESE.pdf >. Acesso em: 22 jul. 2012.

NAVARRO, A**. Diálogos e Reflexão**, 2005, 201 f. Tese de doutorado em educação. disponível em ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/AlmiraN.pdf. Acesso em 22/10/2011.

NETO, A. F. et al. **Midiatização e processos sociais na América Latina.** São Paulo: Paulus, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
Paulo: Atlas, 2000. cap.13, p. 299-311.

PAIVA, J. Alunos de Mossoró fazem mostra de documentário. **Jornal de Fato**. Mossoró, 06 de junho, 2012. Disponível em: < http://www.defato.com/noticias/1245/alunos-de-mossoro-fazem-mostra-de-documentario> Acesso em 12 de fev. 2013

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica da afirmação do óbvio. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

PERUZZO, C. **Comunicação nos movimentos populares.** São Paulo: Vozes,

1998.

_____. **Revisitando os conceitos de Comunicação Popular, Alternativa e comunitária.** In: Intercom**.** Unb. Setembro de 2006. Disponível em: < http://www.unifra.br/professores/rosana/Cicilia%2BPeruzzo%2B.pdf> Acesso em: 22 de maio de 2012.

PITTY. **Admirável Chip novo** in Admirável Chip Novo. Desckdisc, 2003.

RODRIGUES, L. Disputa entre teles e emissoras força a regulação. **Caros Amigos**, São Paulo. v. 15, n. 52, abr. 2011. Edição Especial – Mídia: A grande batalha pela democracia.

_____. Revisitando os Conceitos de Comunicação Popular, Alternativa e Comunitária**.** In: **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências de Comunicação.** UnB, 6-9 set. 2006. Disponível em: < http://www.unifra.br/professores/rosana/Cicilia+Peruzzo+.pdf >. Acesso em: 12 jun. 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTAELLA, L. **Linguagens Líquidas na era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, J. M. C. T. (org.). **Ensino Médio**: políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2012.

SANTOS, P.P. **Guia de implementação de projeto Rádio Escolar.** Secretaria Municipal de são Paulo. Março de 2006. Disponível em: < www.usp.br/nce/manual/paginas/manual1.pdf> Acesso em: março de 2013.

SARTORI, A. S.; SOARES, M. S. P. Concepção dialógica e as NTICs: A educomunicação e os Ecossistemas comunicativos. **V Colóquio Internacional Paulo Freire.** Recife, 2005. Disponível em: < http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais >. Acesso em: 01 abr. 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHAUN, Â. **Educomunicação Reflexões e Princípios**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

SILVESTRE, C. P. **A educomunicação como instrumento de transformação social através do fazer teatral do FESTUERN**. 2009. 49 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2009.

SOARES, I. O. Comunicação/Educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Núcleo de Comum. e Educa. da USP.** 1999. Disponível em: < http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf >. Acesso em: 28 maio 2009.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação, In: **Comunicação & Educação**, São Paulo: Comunicação & Educação, v. 8, n. 23, 2002. Disponível em: < http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/article/view/4172/3911. >. Acesso em: 03 jun. 2011.

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

_____. **Folha dirigida**, 2005. São Paulo. Entrevista concedida a Alessandra Moura Bizoni. Disponível em: < http://www.usp.br/nce/wcp/exe/public.php?wcp=/novidades/informe,7,502 > Acesso em: 03 mar. 2011.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Rev. Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 8, n. 23, 2003. Disponível em: < http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/article/view/4172/3911 >. Acesso em: 3 mar. 2011.

SOBREIRO, M. A. **Celéstin Freinet e Janusz Korkzac, precursores do jornal escolar**. Cásper Líbero, SP. Agosto, 2011. Disponível em: < http://www.bemtv.org.br/portal/educomunicar/pdf/FreinetEKorkzak_Precursores_do_jornalescolar_MarcoAurelioSobreiro.pdf> Acesso em: 30 nov. 2011.

SOUSA FILHO, A. **Michel de Certeau:** fundamentos de uma sociologia do cotidiano. Sociabilidades. São Paulo/SP, v.2, 2002.

SOUZA, A. I. **Relação entre educação popular e movimentos sociais na perspectiva de militantes-educadores de Curitiba.** Um balanço das décadas de 1980 e 1990 e os desafios da realidade atual. 2003. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003. Disponível em: < http://www.cefuria.org.br/site/documentos/educ_pop_mov_sociais_ana_ines.pdf >. Acesso em: 16 jul. 2012.

SOUZA, H. R.; PEREIRA, J. A. C. Da academia para as comunidades: mudança de perfil do trabalho da UCBC na gestão Pedro Gilberto Gomes**. PCLA,** São Paulo. v. 4, n. 4, 2003. Disponível em: < http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista16/perfis%2016-1.htm >. Acesso em: 20 maio 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 – Há quanto tempo atua na escola que trabalha e como a vê?

2 – Como avalia o Ensino Médio Inovador?

3 – Quais os projetos do EMI que trabalham com meios de comunicação?

4 – Por que unir comunicação e educação na escola?

5 – Como acontecem estas práticas comunicativas?

6 – Como avalia a relação professor-aluno-escola a partir dos projetos de comunicação?