

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

**Educação Integral e o Paradigma da Educomunicação:  
um estudo sobre o Programa Mais Educação nas Escolas  
de Santa Maria/RS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Maurício Lavarda do Nascimento**

Santa Maria, RS, Brasil  
2015

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PARADIGMA DA  
EDUCOMUNICAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA  
MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DE SANTA MARIA/RS**

**Maurício Lavarda do Nascimento**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).  
Linha de Pesquisa: Mídia e Identidades Contemporâneas.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Rosane Rosa**

Santa Maria, RS, Brasil  
2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Lavarda do Nascimento, Maurício  
Educação Integral e o Paradigma da Educomunicação: um estudo sobre o Programa Mais Educação nas Escolas de Santa Maria/RS / Maurício Lavarda do Nascimento.-2015.  
172 p.; 30cm

Orientadora: Rosane Rosa  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, RS, 2015

1. educomunicação 2. educação integral 3. Programa Mais Educação I. Rosa, Rosane II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PARADIGMA DA  
EDUCOMUNICAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA  
MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DE SANTA MARIA/RS**

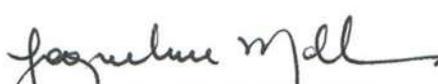
elaborada por  
**Maurício Lavarda do Nascimento**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Comunicação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Rosa (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

  
**Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares (USP)**

  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Moll (UFRGS)**

Santa Maria, junho de 2015

## AGRADECIMENTO

Agradeço a...

*minha noiva Daiane, por todos os momentos felizes, amor, carinho e companheirismo durante os sete anos de convivência e ajuda durante a construção deste trabalho.*

*minha mãe Rosângela pelo amor, dedicação e apoio em seguir sempre estudando.*

*minhas afilhadas Maria Eduarda e Laura pela alegria que trouxeram a minha vida nesses últimos dois anos.*

*meus irmãos (Gabi, Thaís e Francisco) e meu pai (Mauro) pelo apoio. Aos demais familiares, em especial a tia Leda e ao tio Newton.*

*prof. Rosane Rosa, pela amizade, contribuições e acompanhamento durante todo o processo de construção da pesquisa.*

*prof. Sandra Rúbia da Silva, pela importante contribuição na qualificação deste trabalho.*

*colegas e professores do POSCOM UFSM pelos momentos de compartilhamento e construção de conhecimento.*

*secretário Maurício Uberti Machado e a coordenadora prof. Márcia Franz Amaral pela disponibilidade em sanar minhas dúvidas e auxílio nos momentos que mais necessitei.*

*SMED/SM, em especial a prof. Adriana Falkembach Knackfuss pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa, assim como agradeço a SEDUC/RS, especialmente a prof. Élide Maria Bach Montani, pela parceria que possibilitou o mapeamento estadual deste trabalho.*

*as escolas que abriram espaço para as observações diretas, e aos coordenadores, monitores e estudantes que dedicaram seu tempo para participação neste estudo.*

*aos colegas do grupo de pesquisa “Comunicação, Políticas Públicas e Cidadania” e Educom/UFSM*

*aos amigos da comissão de publicização e divulgação do Poscom, pela criatividade e construção coletiva dos projetos em que trabalhamos juntos.*

*ao Antonio Xavier pela revisão linguística.*

*a CAPES pela possibilidade de me dedicar integralmente ao mestrado por meio do apoio financeiro.*

Enfim, a todos que colaboraram de alguma forma ou outra neste importante passo da minha vida.

## RESUMO

O Programa Mais Educação (PME), instituído em 2007, surge como uma estratégia do Governo Federal para indução da ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, visando uma melhor aprendizagem aos estudantes das escolas da rede pública, por meio de atividades inter/transdisciplinares de variadas naturezas, dentre elas, a comunicação e a cultura digital. Tendo em vista a ampla missão e que se insere em diferentes contextos e realidades, optamos por aprofundar em Santa Maria – RS. Para tanto, nos questionamos de que forma as escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS se apropriam da educomunicação para o desenvolvimento das atividades propostas pelos diferentes macrocampos do Programa Mais Educação (PME)? Quais as especificidades, identidade, do macrocampo da comunicação e cultura digital nas Escolas de Santa Maria? (perfil do monitor, metodologias, temáticas, dispositivos e processos). Para responder a esses questionamentos, buscou-se investigar as apropriações da educomunicação pelos diferentes macrocampos do Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, no período de 2010 a 2014. Além desse objetivo geral, almejou-se: 1) estudar a interface entre comunicação e educação no contexto de políticas públicas numa perspectiva de ensino integral; 2) Mapear as escolas que aderiram ao Programa Mais Educação no RS e os macrocampos escolhidos pra fins de contextualização da pesquisa local; 3) Investigar o processo de desenvolvimento do PME (perfil dos monitores, metodologias, temáticas, dispositivos), do macrocampo Comunicação e Cultura Digital nas Escolas de Santa Maria/RS; 4) Compreender os desafios e oportunidades no desenvolvimento do PME nas escolas da Rede Municipal de Santa Maria – RS; 5) Identificar se e de que forma o PME possibilita o empoderamento do educando nos aspectos: cognitivo, psicológico, cultural e político. Para alcançar aos objetivos propostos, realizamos uma pesquisa quali/quantitativa, de nível exploratório (LOPES, 2010). Como método, nos apropriamos do estudo de caso (FACHIN, 2001). Para discutir a epistemologia e *práxis* da educomunicação e discorrer sobre a educação integral, realizamos pesquisa bibliográfica (STUMPF, 2011) (re)visitando autores como Soares (1999; 2011a; 2011b, 2014), Moll (2012), Tilton e Pacheco (2012), Morin (2007), Certeau (2008; 2005; 2003), Santos (2007), Touraine (2006), Kaplún (1998) e Freire (1978; 1983), e também pesquisa documental (FONSECA, 2002) para aprofundamento analítico do objeto. Em relação às técnicas de pesquisa, aplicamos questionários modelo semiaberto, com questões semiestruturadas e respostas indeterminadas (DUARTE, 2011) com coordenadores e monitores e realizamos entrevistas em profundidade com assessores e estudantes. Além disso, também realizamos observação direta (YIN, 2005) em cinco escolas municipais da cidade. Como resultados, identificamos a centralidade do sujeito no processo, tanto do monitor quanto do coordenador. Pois mesmo com todas as adversidades encontradas, principalmente pela falta de infraestrutura, a maioria das escolas está conseguindo articular parcerias, desenvolver as atividades de forma criativa, envolver a comunidade escolar e superar as resistências históricas e sociais. Em relação à apropriação da educomunicação, identificamos que ocorre de maneira criativa, tanto transversalmente nos diferentes macrocampos, quanto no macrocampo específico. As principais possibilidades de empoderamento identificadas pelos sujeitos de pesquisa ocorrem no âmbito psicológico e cognitivo, com mudanças na autoestima e melhora no aprendizado do estudante. Por outro lado, também constatamos muitas resistências em relação ao PME. As mesmas estão ligadas à falta de infraestrutura, aos choques culturais causados pela abertura da escola a novos sujeitos e mudanças no cotidiano escolar. Em termos da responsabilidade do Estado no desenvolvimento dessa política pública constatou-se a desproporção entre os recursos e infraestrutura disponibilizada em relação à missão exigida de ampliação dos espaços, tempos e sujeitos educativos.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Programa Mais Educação; Educomunicação;

## **ABSTRACT**

*The More Education Program, established in 2007, came as a strategy of the Brazilian Federal Government to induce the extend of school day and curriculum organization, from the perspective of Integral Education, to improve students learning of public schools by activities inter/transdisciplinary of varied types, among them, communication and digital culture. Given the wide mission and different contexts and realities, we decided to focus in Santa Maria - RS. Therefore, we question: how public schools from Santa Maria - RS appropriate the educommunication to develop the activities of different “macrocampos” of More Education Program? What are the specifics, identity, of the “macrocampo” communication and digital culture of Santa Maria schools? (monitor profile, methodologies, themes, devices and processes). To answer these questions, we investigated the appropriation of educommunication by different “macrocampos” of the More Education Program at Santa Maria - RS, from 2010 to 2014. In addition to this overall objective, we seek to: 1) study the interface between communication and education in the context of public policies in a integral educational perspective; 2) Map the schools that have joined the More Education Program in Rio Grande do Sul State and “macrocampos” chosen to contextualize the local research; 3) Investigate the development process of More Education Program (profile monitors, methodologies, themes, devices), of the “macrocampo” Communication and Digital Culture in Schools of Santa Maria / RS; 4) Understand the challenges and opportunities in the development of More Education Program in the schools of the Municipal Network of Santa Maria - RS; 5) Identify whether and how the More Education Program enables the learner empowerment in: cognitive, psychological, cultural and political aspects. To achieve the proposed objectives, we conducted a qualitative and quantitative research at exploratory level (LOPES, 2010). As a method, we choose the case study (FACHIN, 2001). To discuss the epistemology and practice of educommunication and discuss the integral education, we conducted literature (STUMPF, 2011) (re) visiting authors like Soares (1999; 2011a; 2011b, 2014), Moll (2012), Titton and Pacheco (2012), Morin (2007), Certeau (2008; 2005; 2003), Santos (2007), Touraine (2006), Kaplun (1998) and Freire (1978; 1983), and also documentary research (FONSECA, 2002) to analytical deepening the object. Related to research techniques, we apply questionnaires semi-open model with semi-structured questions and indeterminate answers (DUARTE, 2011) with coordinators and monitors and conducted in-depth interviews with advisors and students. We also conducted direct observation (Yin, 2005) in five municipal schools in the same city. As a result, we identified the centrality of the subject in the process, both from monitor and coordinator. For despite all the adversities encountered, mainly by lack of infrastructure, most schools are managing to articulate partnerships, develop activities creatively, engage the school community and to overcome the historical and social resistance. Regarding the appropriation of educommunication, we identified that occurs in a creative way, both across the different “macrocampos” and in particular “macrocampo”. The main empowerment opportunities identified by research subjects occur in the psychological and cognitive level, with changes in self-esteem and improved student learning. On the other hand, we also found much resistance relative to the More Education Program. These are linked to the lack of infrastructure, cultural shocks caused by the school open to new subjects and changes in school routine. In terms of state responsibility in the development of this public policy it was found the disproportion between available resources and infrastructure in relation to the mission required to increase opportunities, time and educational subjects.*

*Keywords: Integral Education; More Education Program; Educommunication;*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E PLURALIDADE DE SABERES .....</b>	<b>27</b>
1.1 Marcos históricos e legais na construção da educação integral brasileira .....	27
1.2 Educação integral: desafios, tensões e oportunidades .....	33
1.3 Ecologia de saberes e cultura plural para uma educação integral intercultural: um diálogo com Souza Santos e Certeau .....	38
1.3.1 Relação de saberes: das ausências às insurgências .....	38
<b>2 EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA DA EDUCOMUNICAÇÃO .....</b>	<b>49</b>
2.1 A (re)construção de um conceito: da crítica à mídia ao empoderamento dos sujeitos .....	49
2.2 Comunicação e educação: um diálogo entre Kaplún e Freire .....	53
2.3 Construindo relações: a dialogicidade na constituição de ecossistemas comunicativos ..	56
2.4 Empoderamento do sujeito para o exercício da cidadania comunicativa .....	57
2.5 Saberes conectados: a perspectiva da educomunicação nos cadernos pedagógicos da comunicação e cultura digital .....	63
<b>3 CONSTITUIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO .....</b>	<b>72</b>
3.1 Critérios do Programa: das escolas priorizadas ao perfil de monitores .....	74
3.2 Macrocampos do PME .....	75
3.3 Cenário de ampliação do Programa: do contexto nacional ao local .....	81
3.3.1 Contexto Nacional .....	81
3.3.2 Contexto Estadual .....	83
3.3.3 Contexto Local .....	83
3.4 Opções metodológicas .....	86
3.4.1 Monitores e coordenadores .....	91
3.4.2 Mapeamento estadual .....	92
3.4.3 Categorias de análise .....	93
3.5 Mapeamento do Programa Mais Educação no Rio Grande do Sul .....	95
3.5.1 Mapeamento dos macrocampos e atividades das escolas urbanas .....	96
3.5.1 Mapeamento dos macrocampos e atividades das escolas rurais .....	99
<b>4 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: REALIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CENÁRIO SANTA-MARIENSE .....</b>	<b>103</b>
4.1 Perfil dos entrevistados .....	103
4.2 O processo de escolha dos macrocampos e dos monitores .....	106
4.3 Contribuições da mediação comunicacional e tecnológica no PME .....	108
4.4 Dificuldades, resistências e estratégias de superação .....	112
4.5 Possibilidades de empoderamento no PME .....	118

4.6 Metodologia das atividades: entre a (des)qualificação e a liberdade criativa .....	122
4.7 Intervenções no cotidiano .....	124
4.8 Cruzamento dos resultados: estadual e municipal .....	127
<b>APONTAMENTOS FINAIS: TEMPOS, ESPAÇOS, SUJEITOS E SABERES EM EXPANSÃO .....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>139</b>

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>Anexo 1</b> – instrumento coordenadores .....	145
<b>Anexo 2</b> – Instrumento assessora do PME na SMED/SM .....	150
<b>Anexo 3</b> – Instrumento estudantes .....	153
<b>Anexo 4</b> - Instrumento monitores .....	156
<b>Anexo 5</b> – Instrumento assessora do PME no Rio Grande do Sul .....	158
<b>Anexo 6</b> – Instrumento coordenadores RS .....	160
<b>Anexo 7</b> - Termo de consentimento de participação em pesquisa – maiores de idade .....	169
<b>Anexo 8</b> - Termo de consentimento de participação em pesquisa – menores de idade .....	170

## INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se na área de mediação entre a comunicação e a educação: a educomunicação, compreendida como indutora de uma *práxis* dialógica, criativa, reflexiva e participativa. Assim, entende-se que esse campo de intervenção social é um dos aliados para inovação do processo de ensino-aprendizagem, principalmente das escolas públicas.

A *práxis* educacional pode se dar em espaços informais e comunitários de aprendizagem, como em Organizações Não Governamentais (ONGs), e em espaços formais, como a escola, onde as atividades podem estar integradas ao conteúdo curricular e projetos escolares. Uma das formas de viabilizar essa integração se dá por meio da educação integral. Para além de aumentar o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar, acreditamos que, por meio da educação integral, é possível desenvolver os educandos em sua totalidade, contextualizando conteúdos e práticas, reorganizando e ampliando espaços, tempos, sujeitos e conhecimentos.

Os usos e apropriações de dispositivos midiáticos e tecnológicos podem contribuir para viabilização desse processo, uma vez que a escola é um espaço plural, de diversidade e diferenças culturais, mas também um ambiente de muitas tensões e contradições entre os atores envolvidos: pais, alunos, professores, gestores e sociedade civil. Portanto, o desafio comunicacional e pedagógico ainda é grande para romper com os “muros” da escola, mas também de romper os próprios “muros” internos, que ainda estão enraizados no discurso e na prática de muitos educadores e educandos.

Nesse contexto, destacam-se iniciativas como o Programa Mais Educação (PME), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007<sup>1</sup>, que busca desenvolver atividades mais próximas da realidade de crianças e adolescentes, sendo um passo importante para transcendência dessas barreiras.

O PME integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia de indução da ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Portanto, visa garantir melhor aprendizagem aos alunos das escolas da rede pública, por meio de atividades interdisciplinares das mais variadas naturezas,

---

<sup>1</sup> Instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.

tais como: comunicação, música, esporte, dança, teatro, acompanhamento escolar e educação ambiental. Conforme define o Manual Operacional de Educação Integral (2014, p. 4): “Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira”.

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

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

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

Para a mediação das ofertas formativas, é sugerido às escolas que optem, preferencialmente, por monitores<sup>2</sup> que sejam estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades. Porém, também fomenta a participação de educadores populares, profissionais da área e agentes culturais que tenham competências e conhecimentos em uma determinada especificidade, tais como mestre de judô, artista circense, bailarino, radialista, entre outros. Devido a essa pluralidade de atores envolvidos, o Programa objetiva criar redes de aprendizagem para desenvolver os estudantes em suas múltiplas habilidades e competências.

---

<sup>2</sup> No Programa Mais Educação o monitor é considerado voluntário. Nesse sentido, recebe uma ajuda de custos calculada de acordo com o número de turmas sob sua responsabilidade, sendo R\$ 80,00 (oitenta reais) para as escolas urbanas e R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para as escolas do campo.

As atividades desenvolvidas no Programa são agrupadas em áreas, nominadas de “macrocampos”, que variam de acordo com a natureza da escola: rural ou urbana. Os macrocampos para as escolas urbanas que aderiram ao Programa em 2014<sup>3</sup> são: acompanhamento pedagógico (obrigatório); comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica; esporte e lazer; educação em direitos humanos e promoção da saúde. Assim, cada escola escolhe quatro atividades, dentre os sete macrocampos oferecidos.

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

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

Tendo em vista a abrangência do PME e conforme identificado no nosso estado da arte, pouco foi pesquisado sobre o Programa, principalmente no Rio Grande do Sul. Além disso, o trabalho situa-se no contexto de construção da educação integral em tempo integral no cenário nacional, assim, justifica-se a relevância dessa pesquisa. Portanto, se faz necessário mapear a inserção do PME nesse Estado, aprofundando-se o estudo em Santa Maria – RS, cidade em que essa pesquisa está sendo desenvolvida.

As motivações para realização desta investigação partem da vontade de que o trabalho também possa contribuir para o desenvolvimento da educação no país, a partir da análise e

---

<sup>3</sup> Até 2012, as atividades nas escolas urbanas estavam divididas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; prevenção e promoção da saúde; comunicação e uso de mídias ; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Já nas escolas rurais, estavam divididos em: acompanhamento pedagógico; agroecologia; iniciação científica; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; esporte e lazer; memória e história das comunidades tradicionais. A partir de 2013, o MEC redefiniu os macrocampos para as escolas urbanas, agrupando-os em seis áreas principais e mantendo os mesmos macrocampos para as escolas localizadas na zona rural. Assim, as escolas urbanas que ingressaram no programa, a partir desta data, podem optar entre os seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica; esporte e lazer.

acompanhamento da implementação gradativa da educação integral no Estado do Rio Grande do Sul e mais especificamente na cidade de Santa Maria - RS. O trabalho também busca contribuir com conhecimentos que possam subsidiar a Secretaria de Município da Educação (SMED) de Santa Maria em suas decisões estratégicas no que se refere ao Programa Mais Educação (PME) e a outras políticas educacionais.

Em relação às motivações pessoais do pesquisador, entende-se que trabalhar com educomunicação também representa a congregação de uma trajetória acadêmica e pessoal perpassada por múltiplas experiências na área de comunicação e educação. Assim como também acredito na contribuição da educomunicação como campo de intervenção social: emancipa, empodera e permite aflorar o sensível em cada um dos sujeitos envolvidos.

Por fim, cabe ressaltar que este panorama inicial sobre o Programa Mais Educação e a prática da comunicação no ambiente escolar serviu para contextualizar o cenário em que esta pesquisa se insere, mas também engendrar a **problemática de pesquisa** apresentada a seguir.

Os altos índices de evasão escolar sinalizam para um distanciamento entre o modelo escolar e o contexto do estudante brasileiro. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano (2013), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), um a cada quatro alunos abandona a escola antes de completar o ensino fundamental no Brasil. Dentre os principais motivos identificados estão o desinteresse do aluno e a frustração em relação ao desempenho escolar.

Como hipótese, podemos pensar que uma simples ampliação do tempo por meio da educação em tempo integral, poderia provocar um acréscimo neste indicador de, no mínimo, cinquenta por cento de evasão. Isso porque, se o índice de desistência é alto com um turno, a tendência é aumentar com a ampliação para dois turnos.

Conforme ressalta Arroyo (2012), se o processo de ampliação do tempo escolar ocorrer somente no âmbito cronológico, objetivando apenas manter o educando por mais tempo na escola, está se perdendo uma oportunidade de transformar o sistema escolar. Logo, acreditamos que está se deixando de reverter índices como os identificados pelo relatório.

Esse cenário de necessidade da ampliação da jornada escolar a partir de uma concepção de educação integral se complexifica, tendo em vista que a realidade de muitas crianças brasileiras é de vulnerabilidade social e econômica, principalmente aquelas que vivem nas periferias das grandes cidades. Violência doméstica (simbólica e física), tráfico de drogas, prostituição, más condições de moradia, são exemplos de riscos sociais que ameaçam as crianças por condições de um viver digno. O que sinaliza para a emergente ampliação dos tempos e saberes educativos.

O Relatório de Desenvolvimento Humano (2013) também evidencia um distanciamento do papel que a escola representa na vida dos estudantes na contemporaneidade, uma grande barreira, frente a uma geração cada vez mais conectada<sup>4</sup>, acelerada e dispersa em sala de aula. Diante desse cenário, a escola enfrenta o desafio de aproximar as práticas, metodologias e linguagens educativas ao cotidiano dos estudantes, que busca, cada vez mais, se apropriar de novos conhecimentos por múltiplos meios. Conforme ressalta Martín-Barbero (2011, p.126): “Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional”.

Nessa perspectiva e na contramão da educação tradicional, o Programa Mais Educação (PME) trabalha no horizonte da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, por meio de atividades que buscam despertar mais interesse nos alunos, refletindo e criando a partir de sua realidade social. Nesse sentido, o PME mostra-se como uma proposta inovadora no contexto educacional brasileiro, pois visa induzir a ampliação da jornada escolar e a educação integral por meio de temáticas até então excluídas do currículo e que fazem parte do cotidiano das crianças e adolescentes.

Assim, percebe-se que, na concepção do PME, em especial no macrocampo Comunicação, uso de mídia e cultura digital e tecnológica, houve a opção epistemológica de se apropriar da educomunicação, pelas suas características de dialogicidade, interdisciplinaridade, gestão participativa e de intervenção social, ou seja, pelo seu processo educativo aberto e criativo utilizando a pedagogia da comunicação.

Conforme Soares (2014, p. 17), a educomunicação pode ser entendida como o conjunto de ações, com o intuito de:

(1) promover e fortalecer ‘ecossistemas comunicativos’, qualificados como abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano [...] (2) ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos [...] (3) favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático.

Essa perspectiva sistêmica do Mais Educação e da educomunicação dialoga com o pensamento de Morin (2007), quando afirma que o ensino tradicional por disciplina é fragmentado e dividido, dificultando a capacidade natural que o ser humano tem de contextualizar. O autor salienta que o ensino deve estimular os sujeitos a ligarem as “partes ao

---

<sup>4</sup> É de conhecimento que ainda existem muitos sujeitos excluídos digitalmente, tanto de ordem econômica como de competência comunicativa e tecnológica.

todo e o todo às partes”, ou seja, deve-se fomentar a capacidade de conexão de conhecimentos por meio de atividades inter/transdisciplinares.

Para compreender como se insere a perspectiva da educomunicação e a possibilidade de formação de ecossistemas comunicativos no âmbito do Programa Mais Educação, contemplaremos a análise da apropriação da comunicação de forma ampla por todos os macrocampos do PME, nas Escolas Municipais de Santa Maria - RS, do perímetro urbano, pois interessa ao pesquisador conhecer também sua apropriação de forma transversal, uma vez que o MEC propõe o desenvolvimento de atividades comunicacionais em todos os macrocampos, tais como promoção de campanhas de preservação do ambiente escolar, campanhas de combate à violência, ao preconceito e discriminação, momentos literários, fotografias aplicadas à investigação no campo das ciências da natureza, entre outros.

No entanto, optamos por aprofundar nossos questionamentos no macrocampo de “Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica”, tendo em vista o caráter emergente das discussões a respeito das práticas comunicativas no ambiente escolar engendradas, principalmente, pela realidade de uma sociedade midiaticizada, assim como pelo “lugar de fala” do pesquisador.

Cada atividade proposta pelo macrocampo da comunicação e cultura digital<sup>5</sup>, como o desenvolvimento de uma história em quadrinhos, uma peça radiofônica, vídeo, ou demais linguagens, tem suas peculiaridades, porém, o principal objetivo está na prática pedagógica inovadora e participativa que o fazer comunicacional pode proporcionar.

Por outro lado, mesmo em um programa ou projeto que contempla a perspectiva educacional, a metodologia trabalhada pode dificultar o processo de aprendizagem de forma libertária, colaborativa e criativa, gerando implicações contrárias aos objetivos propostos. Por exemplo, caso o desenvolvimento das atividades aconteça somente no âmbito do uso, ou seja, tecnicista, esses aspectos podem estar sendo ignorados.

Esse cenário se complexifica, frente à inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar. No caso do PME, novas possibilidades abrem-se aos alunos participantes do Programa, principalmente após o reagrupamento dos macrocampos, em que o “ambiente de redes sociais” e “tecnologias educacionais”, apresentam-se como atividades educacionais.

A produção de conteúdo para sites de redes sociais na internet é bastante acessível à grande parte da população, pois as ferramentas são, em sua maioria, intuitivas, não sendo

---

<sup>5</sup> Devido ao longo nome do macrocampo, optamos por nos referir ao macrocampo “comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica” dessa forma resumida neste trabalho para facilitar a leitura.

necessários conhecimentos específicos sobre linguagem computacional para a produção de conteúdo. Porém, características como a multimídia e a hipertextualidade perpassam a produção de conteúdo para as redes sociais na internet, complexificando assim as interações sociais nesta ambiência. Portanto, surgem novas demandas e desafios aos educandos e educadores.

É importante evidenciar que, em 2008, quando o Mais Educação efetivamente começou a ser desenvolvido, 1.380 escolas aderiram ao Programa para beneficiar 386 mil estudantes. Ao longo dos anos, foi sendo expandido, chegando a atender mais de 32.000 escolas e quase cinco milhões de estudantes da rede pública de ensino em 2012, desenvolvendo mais de 50 tipos de atividades diferentes. Em 2014, em torno de 58.000 escolas aderiram à jornada ampliada de sete horas. Em 2015, devido a significativos cortes orçamentários nas verbas da educação, muitas escolas não iniciaram suas atividades no início do primeiro semestre ou ainda estão recebendo a segunda parcela atrasada de 2014.

Em Santa Maria – RS, cidade em que este estudo é realizado, 35 escolas públicas municipais de ensino fundamental desenvolveram o Programa em 2014, atendendo 4.445 crianças e adolescentes. Sendo assim, é importante compreender esse processo na cidade, pois também pode refletir necessidades e potencialidades de outras regiões do Estado. Também é relevante investigar de que forma o Programa está sendo desenvolvido pelo município, tendo em vista que se insere em diferentes contextos e realidades, em decorrência da diversidade cultural e social dos sujeitos. Assim, também é importante investigar se equívocos ocorridos na própria constituição e/ou desenvolvimento do Programa não estão dificultando que as escolas e municípios consigam desenvolvê-lo de maneira efetiva.

No macrocampo da comunicação e cultura digital, por exemplo, a produção midiática pode estar sendo desenvolvida por um viés comercial e tecnocêntrico, por despreparo da comunidade escolar e, mais especificamente, do monitor em trabalhar com as diferentes linguagens e dispositivos comunicacionais e tecnológicos de forma contra-hegemônica, crítica, participativa, criativa e política. A dimensão instrumental não dá conta da complexidade dos sujeitos em processo de aprendizagem, como explica Martín-Barbero (2001, p. 59):

Ao reduzir a comunicação educativa a sua dimensão instrumental, isto é, ao uso das mídias, o que se deixa de fora é justamente aquilo que é estratégico pensar: a inserção da educação nos processos complexos de comunicação da sociedade atual, no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado produzido pelas mídias. Um entorno difuso de informações, linguagens

e saberes, e descentrado com relação aos dois centros – escola e livro – que ainda organizam o sistema educativo vigente.

Partindo desse cenário problematizador, e tendo em vista a complexidade de desenvolvimento de um programa da proporção do Mais Educação, surge nossas principais questões de pesquisa: De que forma as escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS se apropriam da educomunicação para o desenvolvimento das atividades propostas pelos diferentes macrocampos do Programa Mais Educação (PME)? Quais as especificidades, identidade, do macrocampo da comunicação e cultura digital nas Escolas de Santa Maria? (perfil do monitor, metodologias, temáticas, dispositivos e processos).

Para responder a esses questionamentos, buscou-se investigar as apropriações da educomunicação pelos diferentes macrocampos do Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, no período de 2010 a 2014. Além desse objetivo geral, almejou-se: 1) estudar a interface entre comunicação e educação no contexto de políticas públicas numa perspectiva de ensino integral; 2) Mapear as escolas que aderiram ao Programa Mais Educação no RS e os macrocampos escolhidos pra fins de contextualização da pesquisa local; 3) Investigar o processo de desenvolvimento do PME (perfil dos monitores, metodologias, temáticas, dispositivos), do macrocampo Comunicação e Cultura Digital nas Escolas de Santa Maria/RS; 4) Compreender os desafios e oportunidades no desenvolvimento do PME nas escolas da Rede Municipal de Santa Maria – RS; 5) Identificar se e de que forma o PME possibilita o empoderamento do educando nos aspectos: cognitivo, psicológico, cultural e político.

Para alcançar aos objetivos propostos, realizamos uma pesquisa quali/quantitativa, de nível exploratório (LOPES, 2010). Como método, nos apropriamos do estudo de caso (FACHIN, 2001). Nosso percurso iniciou pela pesquisa bibliográfica (STUMPF, 2011) e análise documental (FONSECA, 2002), para fins de conhecimento teórico sobre as temáticas e aprofundamento analítico do objeto.

Em relação aos sujeitos pesquisados, metodologicamente, optamos por dividi-los em seis grupos: **1)** assessoria do PME na Secretaria de Educação do RS; **2)** coordenadores nas Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul; **3)** assessoria do PME na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria; **4)** coordenadores do PME nas escolas do município de Santa Maria; **5)** monitores das escolas do município de Santa Maria; **6)** estudantes participantes do PME nas escolas do município de Santa Maria. Para cada um destes grupos foram utilizados instrumentos e técnicas diferentes, de acordo com a viabilidade de tempo e dados necessários

para responder aos objetivos do trabalho, conforme detalhado no subcapítulo 3.4 deste trabalho.

Com os grupos 1, 3 e 6, realizamos entrevista semiaberta, com abordagem em profundidade, questões semiestruturadas e respostas indeterminadas (DUARTE, 2011). Em relação aos grupos 2, 4, 5, aplicamos questionários com questões semiestruturadas e respostas indeterminadas (DUARTE, 2011). Além disso, com os grupos 3 e 4 também foram aplicados questionários fechados (DUARTE, 2011), a partir de escala *Likert*.

É importante evidenciar também que realizamos observação direta (YIN, 2005) em 5 escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS que desenvolveram o Macrocampo da Comunicação, Uso de Mídia e Cultura Digital e Tecnológica em 2014.

Para entender o contexto científico em que se localiza nossa pesquisa, realizamos um estado da arte, onde foram pesquisados os principais trabalhos publicados no período de janeiro de 2008 a agosto de 2014, que continham a educomunicação como tema central ou transversal de pesquisa, e/ou Programa Mais Educação como objeto de análise. Para tanto, foram realizadas buscas pelas palavras-chave exatas<sup>6</sup>: educomunicação e Programa Mais Educação, nas seguintes bases de dados: Biblioteca digital da USP<sup>7</sup>, Portal Portcom<sup>8</sup>, biblioteca digital da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós)<sup>9</sup> e portal Periódicos Capes<sup>10</sup>.

Na biblioteca digital da USP foram identificadas 31 dissertações e seis teses sobre educomunicação no período analisado. Destaca-se a pesquisa de mestrado de Daniele Próspero, ponto de partida do presente trabalho, apresentada ao Programa Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM-USP), intitulada: “Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação”.

Próspero (2013) identificou *se* e *de que* forma a educomunicação se insere e se desenvolve no Programa Mais Educação. Tendo como base os documentos do MEC, a pesquisadora realizou um mapeamento das práticas do macrocampo “comunicação e uso de mídias” nas cidades de Belém (PA), Belo Horizonte (MG), Fortaleza (CE), João Pessoa (PB),

---

<sup>6</sup>Ao inserir Mais Educação, por exemplo, o buscador não encontra trabalhos com o título contendo somente “mais” ou “educação” separadamente.

<sup>7</sup> Disponível em: [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)

<sup>8</sup>O Portcom - Portal de Livre Acesso à Produção em Ciências da Comunicação - é um repositório institucional que disponibiliza informações sobre a produção científica e a memória da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom. Disponível em: [www.portcom.intercom.org.br](http://www.portcom.intercom.org.br)

<sup>9</sup> Disponível em: [www.compos.org.br/biblioteca.php](http://www.compos.org.br/biblioteca.php)

<sup>10</sup> Disponível em: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)

Manaus (AM), Nova Iguaçu (RJ), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA) e São Paulo (SP). Além disso, realizou entrevistas com os gestores públicos das dez escolas que mais desenvolveram atividades de educomunicação em 2011, e, por fim, aplicou questionário via e-mail a uma amostragem de 67 escolas participantes do Programa.

Como resultado, identificou que o Mais Educação é um espaço promissor para a disseminação da educomunicação na educação formal devido a sua abrangência. Por outro lado, pela complexidade de implantação de uma política pública em um país tão plural como o Brasil, e envolver diferentes atores com orientações filosóficas e pedagógicas diversas, a prática educ comunicativa no ambiente escolar ainda deve ser melhor trabalhada para se desenvolver de forma mais efetiva.

Das atividades disponibilizadas dentro do macrocampo da comunicação e cultura digital, no período de 2008 a 2011, o rádio escolar foi a atividade mais desenvolvida nas escolas das dez cidades pesquisadas por Próspero (2013). O que é coerente com o fato de muitas pesquisas no campo da educomunicação e da comunicação comunitária<sup>11</sup> se voltarem a compreender os processos de produção para o rádio, porque este meio de comunicação ainda tem uma inserção fundamental no ambiente comunitário e escolar, assim como sua produção tem um custo relativamente baixo em relação a outros meios. Além disso, mesmo antes do PME fomentar esse tipo de atividade, muitas escolas da rede pública já utilizavam o potencial do rádio no envolvimento da comunidade escolar.

Ciente do papel social da universidade pública, ao final de sua pesquisa, Próspero (2013) também elencou aspectos que necessitam ser aprimorados e/ou implantados no PME, são eles: 1) criação de indicadores para avaliação; 2) formação periódica e participativa para todos os atores envolvidos no Programa; 3) fomentar novos papéis entre os atores implementadores da política: o educ comunicador no Mais Educação; 4) reorganização dos macrocampos: educomunicação como base da integralidade do currículo.

Percebe-se assim, que a pesquisa de Próspero (2013) trouxe importantes contribuições para pensar a implantação e desenvolvimento de um Programa da complexidade do Programa Mais Educação, tendo em vista os diversos contextos sociais e culturais as quais esse Programa se insere. Pela profundidade e qualidade do trabalho, novos questionamentos surgiram, abrindo assim possibilidade de outros recortes e perspectivas sobre este importante objeto de pesquisa, que, sem dúvida, nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

---

<sup>11</sup> Entendemos que há uma aproximação entre educomunicação e comunicação comunitária, pois as duas objetivam a educação dos sujeitos envolvidos, porém, são termos utilizados em contextos distintos.

Outra dissertação que se aproxima do presente estudo é a de Ana Carolina Altieri Soares, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM), da USP, e intitulada “Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil”. A pesquisadora buscou identificar o contexto político-social em que surgiu o conceito de educomunicação na América Latina, partindo da hipótese de que esse novo campo insurgiu da luta do movimento social pelos direitos humanos, principalmente, pela luta ao direito à comunicação.

Para cumprir ao objetivo proposto, a pesquisadora focou-se na análise de casos em dois países: Brasil e Argentina, pois, conforme constatou, esses dois países destacam-se por significativas conquistas em suas políticas públicas relacionadas à interface comunicação e educação.

Utilizando-se da metodologia da história comparada, a pesquisadora identificou os referenciais teórico-metodológicos que deram sustentação ao nascimento dos programas "*La red Nacional de Radios. Aprender com la radio*", na Argentina e “Educomunicação nas Ondas do Rádio - Educom.rádio”, no Brasil.

Como resultado, constatou a importância que os dois projetos tiveram no debate junto aos governos dos seus respectivos países, com a conquista de importantes políticas públicas de democratização dos meios de comunicação, insurgindo de movimentos populares à categoria de políticas públicas, como nos casos da ONG *Las Otras Voces* e do Projeto *Educom.rádio*.

Já a dissertação de Cláudio Messias, denominada “Duas décadas de Educomunicação. Da crítica ao espetáculo”, apresentada à Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP), investigou, através de análise quantitativa e qualitativa, como a Educomunicação é apropriada por pesquisadores e/ou profissionais que implantam projetos em diversas regiões do Brasil e atribuem suas práticas e resultados aos fundamentos da inter-relação entre os campos da comunicação e da educação.

Para tanto, buscou no banco de dissertações e teses do programa de pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e nos grupos sobre comunicação e educação do congresso anual da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), trabalhos produzidos no período de 1999 a 2009 que remetessem a essa inter-relação.

Assim, Messias (2011) identificou que a partir de trabalhos científicos vinculados ao Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da USP, no final da década de 90, a educomunicação se constitui enquanto campo científico emergente. Como consequência, o termo é utilizado por pesquisadores da inter-relação comunicação/educação que apresentavam trabalhos científicos nos congressos da Intercom, dando ainda mais consistência ao campo. Porém, também observou duas outras situações adversas: 1) a Educomunicação começa a ser atribuída a diferentes experiências de produção midiática em escolas e, 2) práticas que correspondem aos preceitos desse novo campo são nomeadas de diferentes formas por alguns pesquisadores, como, por exemplo, comunicação/educação, mídia-educação, mídia educativa, educomídia, entre outros.

A tese de doutorado de Simone Rodrigues Batista, apresentada à Faculdade de Educação da USP, intitulada “Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas” traz importantes contribuições para pensar a formação dos educadores frente aos desafios e oportunidades em tempos de sociedade midiaticizada.

Nesse sentido, analisou a formação inicial de professores frente às questões comunicacionais midiáticas e quanto à competência comunicacional para um trabalho com mídias nas escolas. Para cumprir a esse objetivo, analisou a estrutura curricular de seis cursos de pedagogia da cidade de Santos-SP e aplicou questionários junto a professores de oito escolas de ensino fundamental da rede pública municipal da cidade, que avaliaram suas percepções a respeito da apropriação da comunicação midiática em suas práticas pedagógicas.

Batista (2012) concluiu que há necessidade de reorientar a formação inicial de professores demandada por questões sociais, educacionais e culturais, tendo em vista que os professores não estão preparados para trabalhar com os alunos que nasceram e vivem em um contexto midiaticizado. A pesquisadora aponta assim, que o professor e a escola devem assumir-se enquanto produtores sociais de comunicação, estreitando o diálogo entre o campo da comunicação e da educação.

Ao pesquisar por “Mais Educação” no banco de teses e dissertações da Biblioteca digital da USP, identificou-se apenas um trabalho que tem o programa como objeto. Este trabalho é o de Daniele Próspero, que também aparece indexado, no referido banco, ao buscar por educomunicação, conforme explicitado anteriormente.

Ao pesquisar por Educomunicação no portal Portcom, encontramos 189 trabalhos apresentados em eventos da Intercom que se apropriam da educomunicação para sua fundamentação teórica e três que tem como objeto de estudo o Programa Mais Educação. O

trabalho de Pacheco e Granez (2012) é o mais recente publicado e aparece na busca pelas duas palavras-chave, portanto, é coerente destacá-lo.

A pesquisa intitulada “Estudo de Caso: Oficina de Jornal Escola do Programa Mais Educação na Escola Estadual de Ensino Fundamental São Francisco” de autoria de Ramone Luzia Pacheco e Márcio Granez da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, analisa como a educomunicação está auxiliando a mudar a realidade dos alunos do município de Três de Maio - RS, por meio dos conhecimentos adquiridos nas oficinas do PME.

Foi identificado que a oficina de Jornal Escola está possibilitando aos sujeitos envolvidos uma melhor expressão de ideias, sentimentos e opiniões, além de oferecer o acesso a informações sobre diversos assuntos, auxiliando no desenvolvimento da expressão em diferentes linguagens e plataformas, conseqüentemente, aumentando o rendimento escolar.

Na biblioteca da Compós, somente um artigo foi encontrado. O trabalho de “Educomunicação e ação social: as práticas educacionais nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba”, de autoria de Rosa Maria Cardoso Dalla Costa e Evanise Rodrigues Gomes, publicado em 2014 no GT Comunicação e Cidadania, investiga de que forma a Educomunicação atua na formação de vínculos sociais e afetivos de crianças e adolescentes dentro dos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba (CRAS).

Dessa forma, identificaram que a educomunicação mostra-se como aliada no processo de ampliação das noções de pertencimento e vínculo social entre os jovens atendidos nas CRAS, mas que, devem-se criar estratégias para que esses vínculos sejam engendrados, ajudando assim no reconhecimento e emancipação dos sujeitos.

No portal de periódicos Capes, foram identificados 22 trabalhos que se apropriam do conceito de educomunicação como fundamentação teórica principal. Desses, destaca-se o trabalho de Bruna Barbieri Bariani, publicado na Revista Sessões do Imaginário, n. 25, intitulado “Hiperfídia e Educomunicação: o papel das novas mídias digitais no ensino”. A autora argumenta que há uma grande discrepância entre o papel interativo do indivíduo desempenhado fora das salas de aula em meio aos ambientes digitais e a passividade na qual é condicionado em grande parte do tempo em sala de aula. Assim, identifica que a hiperfídia é um exemplo concreto da intervenção da comunicação na educação, pois é uma linguagem que cria um elo entre cotidiano e ensino do jovem.

Em relação ao Programa Mais Educação, foram localizados quatro trabalhos no portal Periódicos Capes. Desses, dois trabalhos dialogam diretamente com esta pesquisa. O primeiro trabalho intitulado “Os saberes experienciais nas práticas educativas das turmas de jornada ampliada atendidas pelo Programa Mais Educação: um estudo de caso em Duque de Caxias/RJ”, de Sheila Cristina Monteiro Matos e Janaína Specht da Silva Menezes, foi publicado na Revista Reflexão e Ação em 2012.

O objetivo da pesquisa foi analisar como estavam sendo desenvolvidos os saberes experienciais nas práticas educativas da Escola Municipal Visconde de Itaboraí, no município de Duque de Caxias - RJ, a partir da implantação do Programa Mais Educação. As autoras identificaram que esses saberes nas práticas educativas fomentam a formação integral, possibilitando melhoria no desempenho escolar dos alunos no turno regular, porém, a articulação dos turnos é um dos maiores obstáculos para efetividade das práticas do programa.

O segundo artigo é o de Gesuína de Fátima Elias Leclerc<sup>12</sup> e Jaqueline Moll<sup>13</sup>, publicado em 2012 no periódico Educar em Revista, n. 45, intitulado “Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral” que objetiva compartilhar os debates gerados sobre a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral no ensino fundamental a partir da implantação do Programa Mais Educação.

As pesquisadoras e também participantes do processo de concepção e consolidação do PME apontam que uma escola de tempo integral, como objetiva induzir o PME, pode favorecer condições para que crianças e jovens excluídos socialmente tenham acesso a outros conhecimentos, potencializem sua capacidade de contextualização e aumentem seu tempo de permanência no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante salientado por Leclerc e Moll (2012) é de que essas atividades não devem ser observadas como “extraescolares”, mas sim, como possibilidades de ampliar as dimensões da formação humana, possibilitando a articulação entre saberes, tempos e espaços na escola e fora dela.

Como pode ser observado, por meio desse panorama de pesquisas sobre educação e o Programa Mais Educação, poucos estudos articulam a educação na perspectiva do PME, o que, sem dúvida, justifica a importância desta pesquisa.

---

<sup>12</sup>Atua como analista Técnica de Políticas Sociais, da Carreira de desenvolvimento de políticas sociais do Ministério do Planejamento, com lotação no Ministério da Educação.

<sup>13</sup>Coordenou de 2008 a 2013, a implantação do Programa Mais Educação.

Em relação à estruturação do trabalho, no **capítulo 1**, aprofundamos a discussão em torno da educação integral a partir da perspectiva das políticas públicas e dos múltiplos saberes fomentados pelas diferentes áreas que compõe a inserção gradativa da educação integral no contexto da educação pública brasileira. Para tanto, resgatamos seus principais marcos históricos e legais. Neste mesmo capítulo, também abordamos aspectos como fundamentos, desafios, tensões e oportunidades, a partir de pesquisadores como Leclerc e Moll (2012), Tilton e Pacheco (2012) e Arroyo (2012) e definimos o conceito de políticas públicas sociais, sobretudo a partir da definição de Demo (2007) de Política Participativa e da relação entre política social, educação e cidadania.

Seguindo essa perspectiva, dialogamos com autores como Santos (2007) e Certeau (2005; 2008), para pensar o Programa Mais Educação como uma proposta\espaço de possibilidade para desencadear uma educação integral intercultural voltada à insurgência de uma ecologia de saberes e uma Escola com cultural plural.

No **capítulo 2**, abordamos a epistemologia e *práxis* da educomunicação, para isso, buscamos compreender a inter-relação comunicação x educação a partir de autores como Freire (1978; 1983) e Kaplún (1998), Soares (1999; 2011a; 2011b; 2014) e Martín-Barbero (2011). Dissertamos também sobre as subáreas sistematizadas por Soares (2011) que compõe a educomunicação para entender as suas principais dimensões: 1) educação para a comunicação; 2) expressão comunicativa por meio das artes; 3) mediação tecnológica nos espaços educativos; 4) pedagogia da comunicação; 5) gestão da comunicação nos espaços educativos e 6) reflexão epistemológica.

Finalizando o capítulo, articulamos a educomunicação e o PME, principalmente o macrocampo de comunicação e cultura digital, enquanto espaço de *práxis* de cidadania, de democratização do direito a comunicação e educação e de (re)construção e empoderamento de identidades infanto-juvenis. Como base teórica, nos reportamos a autores como Mata (2006), Touraine (2006) e Stromquist (2002).

No **capítulo 3**, apresentamos analiticamente o Programa Mais Educação (PME), tendo como base documentos do Ministério da Educação (MEC). Para tanto, apresentamos os critérios para definição das escolas e perfil de monitores, macrocampos e o contexto de ampliação do Programa nos âmbitos nacional, estadual e local. Além disso, também apresentamos o mapeamento realizado do Rio Grande do Sul para fins de contexto de pesquisa.

No **capítulo 4**, são apresentados os resultados e discussões da pesquisa, tais como o perfil de monitores e coordenadores, o processo de escolha de macrocampos e monitores, as contribuições da mediação comunicacional e tecnológica nas áreas do PME, as principais dificuldades resistências e estratégias de superação, as possibilidades de empoderamento nos âmbitos cognitivo, psicológico, econômico e político, as metodologias das atividades, as intervenções culturais engendradas com o desenvolvimento do PME, além de cruzarmos os resultados obtidos em Santa Maria com os do Rio Grande do Sul.

Tendo em vista nosso “lugar de fala”, é importante ressaltar que aprofundamos a discussão no macrocampo Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica buscando compreender as práticas, metodologias, percepções e apropriações dos sujeitos envolvidos, especificamente, neste macrocampo. Objetivamos compreender assim, o lugar que a comunicação e as TIC ocupam no processo de construção de uma aprendizagem integral e cidadã.

# 1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E PLURALIDADE DE SABERES

## 1.1 Marcos históricos e legais na construção da educação integral brasileira

A preocupação com a democratização de uma educação plural, inovadora e próxima da realidade do educando não é recente. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)<sup>14</sup>, redigido durante o governo de Getúlio Vargas, por Fernando de Azevedo e endossado por intelectuais<sup>15</sup> de expressividade artística, política e educativa já vislumbrava a renovação da escola tradicional como ponto de partida para uma intervenção social e educacional no cenário brasileiro. Isso se daria com a implementação de um Sistema Público de Ensino que oferecesse um programa que abarcasse múltiplos campos, tais como o rádio, o cinema educativo, a música, o desenho, a dança, a saúde e a alimentação, tendo em vista a situação vulnerável de muitas crianças e os diversos problemas educacionais agravados durante a República Velha (1889 a1930). Assim, o manifesto trouxe para a pauta educacional questões como:

[...] a democratização das relações sociais pela crítica ao caráter excludente da escola tradicional e pelo reconhecimento do direito à educação a todos os cidadãos. Ao defender a aplicação da ciência e da técnica aos assuntos do ensino e da pesquisa educacional, o manifesto promoveu a valorização do papel social e político do educador profissional, o que resultou em um estímulo ao processo de especialização e autonomização do campo educacional e, logo, de sua legitimação perante o público e o governo (XAVIER, 2012, p.671).

Nesse sentido, apresenta-se como um documento importante na superação de alguns paradigmas educacionais ao longo dos anos seguintes. No documento (1932), é ressaltado, por exemplo, que dentre as finalidades primordiais da educação está a construção de uma concepção da vida, de um ideal, que deve ser apropriado pelos educandos, em que o “conteúdo desse ideal” é mutável, de acordo com a estrutura e as tendências sociais, mas que sempre tem como fonte de inspiração a própria natureza da realidade social. Observa-se,

---

<sup>14</sup> Disponibilizado sob domínio público pelo link: <http://www.dominiopublico.gov.br/>

<sup>15</sup> Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, AtílioVivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. (VIDAL, 2013).

assim, que identificam a importância de que a educação deve se aproximar da realidade social do educando para que os conteúdos possam ter mais sentido a quem está aprendendo.

O Manifesto enfatiza que “a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (MANIFESTO, p. 40). Isso significa que o modelo de escola já não supria as necessidades do educando, principalmente porque já se compreendia que a escola deveria adquirir uma feição mais humana, ou seja, desenvolvendo sua principal função social.

A importância da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação do Sistema Educacional são também questões importantes destacadas pelo documento. Em relação à laicidade, evidencia que a escola não deve ser influenciada por dogmas religiosos, porém, entende que cabe à escola formar sujeitos que respeitam as diferentes crenças e credos. Em relação à gratuidade é ressaltado que o Estado não pode tornar o ensino obrigatório se não disponibilizar a todos, de igual maneira, o acesso gratuito à escola, garantindo, assim, que todos os cidadãos, independente da condição financeira, possam ter acesso ao conhecimento. A obrigatoriedade de ensino é compreendida, no documento, como necessária até os 18 anos de idade, principalmente pelo “avanço” da sociedade industrial que, de maneira desenfreada, explorava a mão de obra de crianças e jovens.

Quase vinte anos mais tarde, parte das ideias expressas no Manifesto começam a ser concretizadas por Anísio Teixeira, quando na posição de Secretário de Educação da Bahia. Em 1950, o educador implanta o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola-Parque. Este centro educacional, assim, como no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, traz em sua gênese uma educação voltada ao desenvolvimento humano e profissional do educando.

As Escolas-Parque foram espaços educativos de turno integral, destinadas, principalmente, aos educandos de classe popular, por isso mantinham sua proposta pedagógica centrada no educando e em suas necessidades, com foco na formação cidadã, mas também no desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho e integrada à comunidade a sua volta (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

Na contramão da história da escola pública brasileira, que já percorria, àquela altura, o caminho do aligeiramento, o Centro era uma realização que simbolizava a posição de toda a obra teórica e prática de Anísio Teixeira, fazendo o papel de resistir ao que ele chamava de simplificação da escola pública (CAVALIERE, 2010, p. 257).

Anísio Teixeira percebia, assim, que a escola constituía-se em arquitetura complexa que deveria corresponder aos aspectos plurais da vida em sociedade para que crianças e jovens pudessem enfrentar os desafios da vida cotidiana:

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

Além da construção das escolas-parque, outro manifesto marca a década de 1950: o Manifesto dos Educadores – mais uma vez convocados (1959)<sup>16</sup>, que, de certa forma, vem para atualizar e dar sequência ao pensamento construído a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Já na década de 80, um marco histórico na construção de um novo modelo de escola foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), propostos por Darcy Ribeiro, principalmente por seu formato inovador para a época. Nas palavras de Ribeiro: "Em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreação" (RIBEIRO, 1986, p. 42). Para que essa expansão ocorresse, foram projetadas escolas com *layouts* diferenciados ao do modelo padrão da época, contemplando espaços que propiciavam o diálogo e a construção do conhecimento (MOLL, 2010).

Conforme ressalta Moll (2010), os projetos de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira transcendiam a concepção de expansão da jornada escolar, pois abrangiam múltiplos campos, como as artes, a cultura, o mercado de trabalho, as ciências, por meio do desenvolvimento do educando nos níveis físico, cognitivo, afetivo, político, moral para a superação das desigualdades sociais, muitas vezes também reproduzidas na própria escola.

A partir deste panorama, também é importante destacar os marcos legais que dialogam com a perspectiva da educação integral, pois visam trazer novos conhecimentos, lógicas, culturas e sujeitos para o espaço formal de educação, como será explanado a seguir.

Conforme Arroyo (2012) nas últimas décadas fortaleceu-se a consciência social em relação ao direito à educação e de que o tempo de permanência do estudante na escola era insuficiente. Programas como o Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integradora, demonstram a consciência política do Estado em relação ao seu dever de garantir

---

<sup>16</sup>As ideias deste documento também contribuíram para a concepção da versão final da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61.

mais tempo de formação e ampliação dos tempos e espaços escolares, assim expande o seu dever político e o do sistema educacional.

Nesse sentido, nos reportamos a Demo (2007) que enfatiza que compete ao Estado, dentre outras funções, “[...] garantir outros serviços públicos adequados, dirigidos a instrumentar o processo de formação da cidadania, em particular educação básica, promoção cultural e acesso à comunicação” (DEMO, 2007, p. 37).

Para Arroyo (2012), uma política de Estado que garanta mais tempo na escola é uma forma de prover o direito à educação e a um bem viver digno, pois cada vez mais as crianças e adolescentes de classe popular estão perdendo o direito a viver o tempo da infância, devido, principalmente, às condições materiais precárias e estruturas familiares vulneráveis. Nas palavras do autor, trata-se de “uma infância desprotegida, ameaçada por formas indignas de viver” (ARROYO, 2012, p. 34).

Logo, é dever do Estado a promoção e garantia de espaços de um bem viver digno e de inclusão dos excluídos, que pode ser propiciado por meio da educação integral, como defende Padilha: “Educar integralmente significa, portanto, educar para garantir direitos e contribuir para a promoção de todas as formas de inclusão” (PADILHA, 2012, p. 192).

Conforme Arroyo (2012) programas como o PME, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada têm o mérito de se localizar em um contexto político novo, em que há grande participação das classes populares e minorias na arena política, cumprindo um papel de fortalecimento e reconhecimento dessas ações afirmativas. Nesse aspecto, Demo destaca que: “Políticas participativas recolocam, ademais, a questão da democracia, tornada também componente fundamental do bem-estar social. A característica principal dessa visão é a de reconhecer que bem-estar não é dádiva, é conquista” (DEMO, 2007, p. 41).

Como visto no início deste capítulo, o histórico de construção da educação integral tem marcos importantes como o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), a criação das escolas-parque por Anísio Teixeira, na Bahia, e a implantação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEP), por Darcy Ribeiro. Porém, sua construção enquanto política pública ganha uma nova dimensão com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que versa sobre o aumento progressivo da jornada escolar, do diálogo com o entorno da escola (comunidade) e da valorização de saberes para além do currículo padronizado.

De modo geral, já no seu segundo artigo, esta lei está alinhada aos princípios da educação integral, conforme segue: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB 9394/96, Art. 2º).

Em relação à expansão do tempo cronológico da escola, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional identificamos os seguintes artigos: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” (LDB 9394/96, Artigo 33 § 2º). Assim como o 87 § 5º que diz respeito à expansão da jornada escolar do ensino fundamental: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (LDB 9394/96, Artigo 87 § 5º).

Constata-se assim que a LDB dá subsídios para a criação e expansão de programas e projetos de educação integral no país, alinhada com uma política educacional que permite o acesso democrático ao conhecimento. Conforme ressaltam Silva e Peres: “A posição inédita assumida pela LDB vigente em relação à potencial oferta de educação integral é fruto de todo um reordenamento institucional concomitante ao processo de redemocratização do país”. (SILVA; PERES, 2012, p. 260).

Já a Constituição Federal de 1988, mesmo não trazendo a terminologia “educação integral” em sua redação, apresenta em três artigos os conceitos e pressupostos da educação integral. Destacamos o art. 227, que define:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CONSTITUIÇÃO Federal de 1988, Art. 227, redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Essa mesma perspectiva de diálogo com a educação integral também pode ser identificada no Estatuto da Criança e do Adolescente, em especial no Art. 53, que define:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (ESTATUTO, Lei 9089/90, art. 53).

E também no Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorou de 2001 a 2010, após o então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionar a Lei nº 10172/01, a qual buscava, entre outros objetivos, a universalização do Ensino Fundamental e a implantação o Ensino Fundamental de nove anos e a ampliação da jornada escolar. Dentre os trinta objetivos e metas propostos no primeiro PNE, destacamos as metas 2, 21 e 22, tendo em vista que objetivavam o aumento do tempo de permanência do educando na escola:

2. Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (LEI 10172/01).

Em relação a políticas públicas de financiamento, é importante destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em vigor desde 2007, que foi criado para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006. Seu principal objetivo é destinar recursos a toda educação básica, da creche ao ensino médio. Por meio do fundo, foi possível aumentar em dez vezes o volume anual dos recursos federais<sup>17</sup>. Em julho de 2010 foi aprovada uma portaria reservando recursos para a implantação da educação integral.

Em 2007 também foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (Lula) e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, com o objetivo de melhorar a educação brasileira em um prazo de quinze anos, tendo como prioridade a Educação Básica. Neste documento, é instituído o Programa Mais Educação (PME), com o objetivo de induzir à ampliação da jornada escolar e organização do currículo na perspectiva da educação integral.

Outra estratégia do Governo Federal, na perspectiva da educação integral, e que segue epistemologicamente os preceitos do PME é o Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído em 2009. O Programa, que tem como público estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, foi criado com o objetivo de induzir à reestruturação do currículo escolar.

---

<sup>17</sup> Conforme dados do Ministério da Educação (MEC).

Em 25 de junho de 2014, a educação integral avança com novos horizontes na pauta política, por meio do novo Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Presidente Dilma Rousseff com a Lei 13.005/14, em sua sexta meta, o novo PNE determina que 50% das escolas públicas ofereçam educação em tempo integral e atendam a, pelo menos, 25% de estudantes da educação básica.

Dentre as principais estratégias para alcançar essa meta, expressas no texto de forma sintetizada, estão a construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral; a ampliação e reestruturação das escolas públicas; articulação da escola com os diferentes espaços culturais, educativos, esportivos e com equipamento público; atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral; garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos; bem como adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais<sup>18</sup>.

Outra meta importante para a educação como um todo, mas que trará reflexos na expansão e melhoria da educação integral do país é a meta de número 20, que determina a ampliação do investimento em educação pública para 10% do Produto Interno Bruto (PIB), possibilitando grandes avanços na educação brasileira, tendo em vista que, conforme dados do Ministério da Educação (MEC), em torno de 6% do PIB é revertido para a educação, atualmente.

## **1.2 Educação integral: desafios, tensões e oportunidades**

Como ponto de partida, buscamos compreender os aspectos convergentes e divergentes entre os conceitos de escola de tempo integral e de educação integral. Num sentido mais restrito, a escola de tempo integral, conforme destacado por Moll: “[...] refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa”.

---

<sup>18</sup> Fonte original: Lei Nº 13.005, de 25 junho de 2014, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

(MOLL, 2012, p. 1). Ampliando seu sentido, o conceito se aproxima ao de educação integral, pois compreende:

[...] as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, p. 1).

Como observado, num sentido mais restrito, o conceito de escola em tempo integral está mais atrelado à permanência do aluno em sala de aula do que em sua formação integral, ou seja, está mais preocupado com o tempo cronológico (de permanência) do que com as temporalidades dos sujeitos. Vale lembrar, e como destacado por Moll (2012), somente a ampliação do tempo escolar não garante e não significa educar integralmente o educando.

Portanto, por educação integral, entende-se a:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo. (CAVALIERE, *apud* LECLERC; MOLL, 2012, p. 95).

Trata-se de uma educação centrada na ação formativa do sujeito em todas as suas dimensões, contextualizando conteúdos e práticas, reorganizando e ampliando espaços, tempos, sujeitos e conhecimentos. Como nos lembra Arroyo (2012), para reorganizar os tempo-espacos infanto-juvenis para um viver digno e justo, devemos, principalmente, repensar a forma como o conteúdo é ensinado, a forma de avaliar o aluno e a maneira de lidar com o tempo cultural, identitário e cognitivo de cada sujeito. Já Padilha (2012) ressalta que se a escola não dialogar com os saberes e experiências do educando, estaremos dificultando as suas aprendizagens e aumentando os índices de exclusão escolar.

Nesse sentido, a educação integral mostra-se como uma oportunidade para o educando trazer os seus conhecimentos e significados para a escola e, a partir deles, se educar para uma existência plural:

A educação integral, materializada em ações intersetoriais, cria com o estudante a oportunidade de um encontro consigo mesmo, e promove a possibilidade de este educar-se, isto é, expor-a-si mesmo e descobrir para si uma possibilidade capaz de libertá-lo para a significação necessária a uma existência plural. A singularidade está no fato de o estudante agir de acordo com os significados que lhe são próprios, que dizem respeito ao seu destino (RABELO, 2012, p. 123).

Nessa perspectiva, é necessário aproximar o mundo escolar, com seus saberes e normas, da vida cotidiana, com suas múltiplas experiências e saberes. Isto demanda a

construção de um projeto coletivo de educação, reconfiguração de papéis e (re)negociação de sentidos (TITTON; PACHECO, 2012).

Essa reconfiguração pode ser objetivada por meio da implementação gradativa da educação integral para transformar e (re)significar o ensino tradicional, pois, como explica Moll:

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares (MOLL, 2012, p. 133).

Titton e Pacheco (2012) defendem que a escola deve ocupar uma posição central na vida dos estudantes, tendo em vista seu protagonismo social e político. Porém, não deve haver a escolarização dos saberes. Nesse sentido, é preciso ampliar papéis, funções, linguagens, saberes e identidades. Como ressalta Arroyo:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias como o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas (ARROYO, 2012, p. 44).

Constata-se a complexidade de fatores que envolvem o projeto de educação integral, pois, conforme lembra Arroyo (2012), se a opção fosse apenas ampliar o tempo de permanência do educando na escola, por meio de mais um turno ou mais educação no formato tradicional de ensino, estaríamos perdendo a oportunidade de transformar o sistema escolar, que ainda é bastante engessado e segregado.

Arroyo ainda ressalta que: “Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável” (ARROYO, 2012, p. 33).

Na concepção de Moll (2012) a consolidação da educação integral na escola de dia inteiro é tarefa de todos os atores sociais, pois demanda mobilização das equipes pedagógicas, mais abertura de diálogo entre a comunidade escolar e visão institucional, curricular e pedagógica para atender à diversidade da escola brasileira.

Para Arroyo (2012) um dos desafios para implantar programas como o PME é superar visões negativas que ainda persistem na escola e na gestão escolar. Uma delas diz respeito à visão do professorado e da gestão escolar em relação ao aluno de classe popular, muitas vezes visto como incapaz e inferior, ou seja, um fracassado escolar e social. Quando essa visão

também predomina no âmbito dos programas para a educação, ressalta o autor, as ações não passarão de políticas compensatórias e de reafirmação de visões preconceituosas, enraizadas na nossa histórica formação política, cultura, social e pedagógica inferiorizante.

Portanto, a escola é um espaço plural, de diversidade e diferenças culturais, mas também um ambiente de muitas tensões e contradições entre os atores envolvidos. A educação integral, por trazer novas linguagens, saberes e atores para o espaço educacional, paradoxalmente, enfrenta algumas barreiras culturais, históricas e sociais.

Ao falar das tensões da educação integral no cotidiano da escola, Tilton e Pacheco (2012) afirmam que é preciso haver uma mudança nas relações dos diversos agentes educativos envolvidos na escola, por meio da abertura para uma cultura de cooperação, diálogo e coletividade, para que ocorra uma efetiva integração de objetivos, ações e recursos, superando a visão suplementar ou alternativa das experiências educativas no turno oposto ao turno regular.

Percebemos assim, que o desafio de superar essa visão complementar da educação integral também demanda uma mudança na cultura educacional brasileira. Vale lembrar que esforços já vêm sendo feitos para que essa mudança ocorra. O Programa Mais Educação é um desses exemplos, porém, ainda há um longo caminho a ser trilhado, principalmente por envolver sujeitos com distintas orientações pedagógicas e culturais.

Outro ponto de tensionamento diz respeito ao novo perfil de educador trazido para o ambiente escolar pela educação integral. Relatos desses educadores populares evidenciam, segundo Tilton e Pacheco, impactos e choques culturais no cotidiano escolar:

[...] ‘Mas tu é (sic) mesmo professor?, pergunta o aluno ao jovem educador que atua no contraturno. ‘Qual a formação da moça que vai trabalhar matemática com os alunos?’, questiona a professora à coordenadora pedagógica da escola. ‘Será que esse pessoal do Projeto vai dar conta da disciplina dos alunos?’, interroga a mãe. ‘Esse pessoal que trabalha nas oficinas pode circular pela escola o tempo todo?’, pergunta à diretora o guarda que controla o portão de entrada da escola. Da mesma forma, a coordenadora do Projeto (sic) Mais Educação, em uma escola da rede estadual de ensino, por exemplo, expressa dúvida se pode estender o uso da sala dos professores aos educadores do contraturno (TITTON; PACHECO, 2012, p. 152).

Esses exemplos evidenciam tensões e conflitos culturais com a inserção de novos atores e metodologias no território formal de educação. Assim como no exemplo citado por Tilton e Pacheco (2012), do educador popular que é questionado pelo aluno que afirmava nunca ter visto um professor com estilo *dread*<sup>19</sup>. Esta postura remete a distinção, conflito e

---

<sup>19</sup> Palavra em inglês para designar o estilo de cabelo caracterizado por longas e finas tranças, símbolo do movimento religioso Rastafári.

dilema escolar, causados pela quebra do estereótipo historicamente criado em torno da figura do professor. Nas palavras de Tilton e Pacheco:

Por trás desses questionamentos, aparentemente simples, estão grandes dilemas da escola, pelos quais vem sendo ela própria questionada, envolvendo relações de poder, hierarquia de papéis, identidades docentes, relação com a comunidade, concepções de educação e de disciplina, dentre outros elementos (TITTON; PACHECO, 2012, p. 152).

Para as autoras, o papel dos gestores escolares, nesse contexto, é promover o diálogo, a colaboração e a participação dos diferentes atores que integram a comunidade escolar, na construção da concepção da educação enquanto compromisso coletivo. Ressaltam assim a complexidade da questão, por envolver diferentes representações sociais, relações culturais e concepções de educação e de mundo. Por outro lado, esse conflito engendra um espaço plural aberto ao diálogo com as diferenças.

Esse cenário propicia reflexões e debates como, por exemplo: Qual o estereótipo construído historicamente do que é ser professor? Que relações de poder se escondem por trás dessa construção social, política e cultural? Que interesses estão por trás da defesa de certos comportamentos e padrões estéticos a ponto de o estilo de cabelo *dread* causar estranhamento no ambiente escolar? Questionamentos que dificilmente seriam debatidos de forma transversal no turno curricular de uma educação tradicional.

Em relação a essas diferenças e estranhamentos decorrentes das relações com a alteridade na comunidade escolar, Tilton e Pacheco (2012) sugerem que não é cabível realizar ações para acabar com esse tipo de conflito de imediato, pois, ao contrário de dinamizar a convivência intercultural, sua extinção favorece a homogeneização e obstrui as dinâmicas dos diferentes conhecimentos.

Esse tipo de debate tem emergido no cotidiano escolar, demandando uma postura de maior respeito, conhecimento e compreensão intercultural para que as representações estereotipadas, construídas e consolidadas no senso comum, possam ser desconstruídas na escola por meio de estratégias pedagógicas e políticas que desnudem as relações de poder e interesses que se encontram por trás dessas construções e de sua manutenção.

Como visto neste subcapítulo e enfatizado por Tilton e Pacheco (2012), um novo paradigma de educação integral está em construção. Assim, vivencia-se um período de mudanças no cenário educacional: “O momento parece exigir que estejamos alerta às armadilhas do instituído, daquilo que nos é comum, familiar e, por isso, confortável, para que

estejamos abertos a todas essas novas configurações e formas de fazer educação” (TITTON E PACHECO, 2012, p. 153).

Trata-se, portanto, de um trabalho de des/re/construção dos modelos instituídos e ultrapassados, ou seja, que há tempo não dão conta das demandas exigidas por um ambiente de aprendizagem que faça sentido para o sujeito e a sociedade. Um ambiente que se pretende: de ensino integral, de diálogo entre “culturas plurais” e de formação de uma “ecologia de saberes” como veremos a seguir.

### **1.3 Ecologia de saberes e cultura plural para uma educação integral intercultural: um diálogo com Souza Santos e Certeau**

Para pensar o Programa Mais Educação como uma proposta\espaço de possibilidade para desencadear uma educação integral intercultural voltada à insurgência de uma ecologia de saberes e uma Escola com cultural plural, recorreremos às ideias do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2007) e do antropólogo Michael de Certeau (2005; 2008).

#### 1.3.1 Relação de saberes: das ausências às insurgências

Santos no seu livro “Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social” (2007), problematiza o conceito de emancipação social como componente fundamental de uma sociedade contemporânea que enfrenta uma diversidade de problemas sociais que carecem de solução, mas que o pensamento hegemônico das ciências sociais não dá conta desse desafio.

Para enfrentar essa limitação, o autor propõe uma “sociologia das ausências” e uma “ecologia dos saberes”, constituídas a partir de novas racionalidades insurgentes nas periferias que teimam em transgredir e resistir a uma “razão indolente e preguiçosa” que se julga ser a única credível, ignorando a pluralidade epistemológica planetária.

Assim, a “sociologia das ausências” são formas de descartar e produzir invisibilidade a alternativas e saberes deslegitimados pela realidade hegemônica. A principal forma de produzir ausências, segundo o autor, seria por meio de cinco monoculturas: monocultura do saber e do rigor, monocultura do tempo linear, monocultura da naturalização das diferenças, monocultura da escala dominante e monocultura do produtivismo capitalista. Para manter a hegemonia, a **monocultura do saber e do rigor**, por exemplo, considera que o único saber

válido é o científico, desconsiderando os conhecimentos populares e alternativos provocando mortes culturais e a manutenção do *status quo* da ignorância. Nas palavras de Santos:

Ao constituir-se como monocultura [...], destrói outros conhecimentos, produz o que chamo "epistemicídio": a morte de conhecimentos alternativos. Reduz realidade porque "descredibiliza" não somente os conhecimentos alternativos, mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos. Qual é o modo pelo qual essa cultura cria inexistência? A primeira forma de produção de inexistência, de ausência, é a ignorância (SANTOS, 2007, p. 29).

Na educação, essa prática de “epistemicídio” se perpetua por meio de uma corrente tradicional que ignora os saberes trazidos pelos educandos objetivando manter a hegemonia do saber para sustentar um determinado padrão de sociedade e de indivíduos que interessa a poucos, como explicita Martín-Barbero:

As sociedades centralizaram sempre o saber, porque o saber foi sempre fonte de poder [...] Dos mosteiros medievais às escolas de hoje, o saber conservou esse duplo caráter de ser, ao mesmo tempo, centralizado e personificado em figuras sociais determinadas (MARTÍN-BARBEIRO, 2011, p. 126).

A persistência dessa monocultura do saber e do rigor no contexto escolar também é ressaltada pelo Caderno Pedagógico do Macrocampo da Comunicação e Uso de Mídias: “A escola se coloca, ainda hoje, muitas vezes, como templo único e absoluto do saber, numa sociedade onde a informação corre por todos os lados e nem pergunta se queremos ou não recebê-la” (CPMC, 2011, p. 19).

Frente à pluralidade atual de acesso a informações, troca de experiências e formas de construir saberes, em grande parte pelo avanço tecnológico, é consenso que a escola deixou de ser o único lugar de acesso e de construção de conhecimento. Cada vez mais o aluno busca outras fontes, vias e canais informações e experiências para re\construir a identidade cultural e ampliar seus saberes. Nas palavras de Martín-Barbero, “A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126).

Nesse contexto aberto, amplo e informal, há o risco de o educando não saber selecionar conteúdos de qualidade, já que há ausência da mediação do educador, substituída apenas por uma mediação midiática e tecnológica. No caso da internet, por exemplo, há muitas informações que carecem de credibilidade. Assim, um dos desafios da escola passa a ser a formação de sujeitos capazes de selecionar, editar e conectar saberes.

Outra monocultura identificada por Santos (2007) é a **monocultura do tempo linear**, a qual considera que a história tem um tempo cronológico, um sentido, e que países desenvolvidos estão na vanguarda. Conforme o autor, essa monocultura considera que “os

mais avançados sempre estão na dianteira e todos os países que são assimétricos com a realidade dos países mais desenvolvidos são considerados atrasados ou residuais” (SANTOS, 2007, p. 30). Essa monocultura ainda permeia o discurso dominante, em que os países considerados “em desenvolvimento” buscam tornar-se “desenvolvidos” repetindo muitas vezes as mesmas estratégias para alçar um “desenvolvimento” que já provou ser insustentável porque está centrado nos interesses mercadológicos ignorando o desenvolvimento humano e socioambiental.

Apropriando-se desse conceito para o contexto escolar, podemos entender que o Mais Educação pode funcionar como um indutor da quebra desse paradigma, no sentido em que tempo em sala de aula e o contraturno convergem, pois os conhecimentos construídos nas atividades refletem e são fomentados no espaço da sala de aula. Outro aspecto que possibilita a quebra da linearidade do tempo é o macrocampo da comunicação e cultura digital, que proporciona que o tempo seja expandido por conta dos usos e apropriações dos dispositivos midiáticos e tecnológicos para além dos muros e do tempo da Escola, com a formação e proliferação de ecossistemas comunicativos. Essa possibilidade remete a uma educação formal/informal continuada e expandida.

A terceira forma de produzir ausências é inferiorizar o outro. Conforme Santos (2007), isso ocorre por meio da **monocultura da naturalização das diferenças**, na qual se ocultam as hierarquias, as classificações étnicas, sexuais, religiosas, estéticas etc. A hierarquia não é a causa das diferenças, mas, sim, sua consequência, pois a inferioridade é historicamente e socialmente construída. Essas construções fomentam e alimentam classificações, representações e estratificações que influenciam no processo de aprendizagem, de inclusão/exclusão e de interação entre professor-aluno, aluno-aluno, professor-monitor e se faz presente também nas relações sociais.

Nesse aspecto, reportamo-nos a importante contribuição de Silva (2009b) que, ao refletir sobre a identidade e a diferença na educação, identificou quatro estratégias pedagógicas na abordagem da alteridade: a liberal, a terapêutica, a superficial e a política.

A primeira estratégia consiste em estimular e cultivar bons sentimentos e vontade para a diversidade cultural. Esta estratégia parte da premissa de que o ser humano tem uma forma diversificada de se expressar culturalmente e que esta diversidade deve ser respeitada. Conforme Silva, “Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais” (SILVA, 2009b, p. 97). O problema, segundo o autor, é que esta abordagem não questiona as relações de poder e os processos de diferenciação que são os

produtores da identidade e da diferença. Além disso, essa estratégia pode produzir novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado, por exemplo.

Já a estratégia terapêutica foca na aceitação da diversidade como algo “natural” e boa, porém, atribui à rejeição da diferença e do outro um desvio psicológico. Nas palavras de Silva:

Como o tratamento preconceituoso e discriminatório do outro é um desvio de conduta, a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes. Para essa abordagem, a discriminação e o preconceito são atitudes psicológicas inapropriadas e devem receber tratamento que as corrija. Dinâmica de grupo, exercícios corporais, dramatizações são estratégias comuns nesse tipo de abordagem (SILVA, 2009b, p. 98).

A terceira estratégia, uma das mais recorrentes nas escolas e reforçada nos diferentes gêneros da mídia hegemônica, consiste na apresentação de uma visão superficial das culturas e ou exploração a marca do exotismo e da curiosidade.

Aqui, o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico. Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença culturais [sic], essa estratégia as reforça, ao construir o outro por meio das categorias do exotismos e da curiosidade (SILVA, 2009b, p. 99).

Por fim, o autor argumenta a favor de uma estratégia, que traz para o ambiente escolar a identidade e a diferença como questões políticas que envolvem diferentes interesses e relações de poder. O aspecto central seria entender como as identidades e as diferenças são construídas, que mecanismos e instituições são responsáveis pelo engendramento de identidades e diferenças. Para efetivação dessa estratégia, o autor parte da ideia de um currículo que não esteja centrado apenas na diversidade, mas, sim, na diferença. Essa pedagogia não se limitaria a celebrar a diversidade e a diferença; pelo contrário, teria como principal finalidade problematizá-las para desconstruí-las.

É essa estratégia política que interessa particularmente a esse estudo, uma vez que lança luz sobre a questão da alteridade e da “cultura plural” (CERTEAU, 2008) na comunidade escolar podendo contribuir para a extinção da monocultura da naturalização das diferenças e da inferiorização do outro, à qual Santos (2007) se refere.

A **monocultura da escala dominante**, identificada por Santos, se dá por meio de duas formas: universalismo e globalização. A educação tradicional, que ainda é forte no sistema brasileiro, pode representar essa monocultura, a partir do momento que exclui metodologias e espaços para a inclusão de outros conhecimentos, impedindo a insurgência de uma ecologia de saberes. Em contrapartida, o PME contribui com o rompimento dessa monocultura e abre

espaço para a inclusão de novos sujeitos, parcerias e metodologias mais dialógicas e participativas.

Em relação à **monocultura do produtivismo capitalista**, define Santos: “É a idéia (sic) de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta.” (SANTOS, 2007, p. 31). Essa monocultura está mais presente no mercado, e, *a priori*, não é identificada na escola, mas o padrão da educação tradicional contribui para a sustentação dessa monocultura, uma vez que forma indivíduos limitados, principalmente nos quesitos criatividade, participação, criticidade e autonomia. Por outro lado, pensando uma educação para o futuro, temos que a ampliação e consolidação do PME pode contribuir para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e políticos, avessos a essa monocultura.

Para contrapor esse monocenário, dissertaremos sobre o que identificamos como pluricenário, a partir da proposta de Boaventura de Santos (2007) de substituição dessas monoculturas por cinco ecologias: ecologia dos saberes, ecologia das temporalidades, ecologia do reconhecimento, ecologia da “transescala” e ecologia das produtividades.

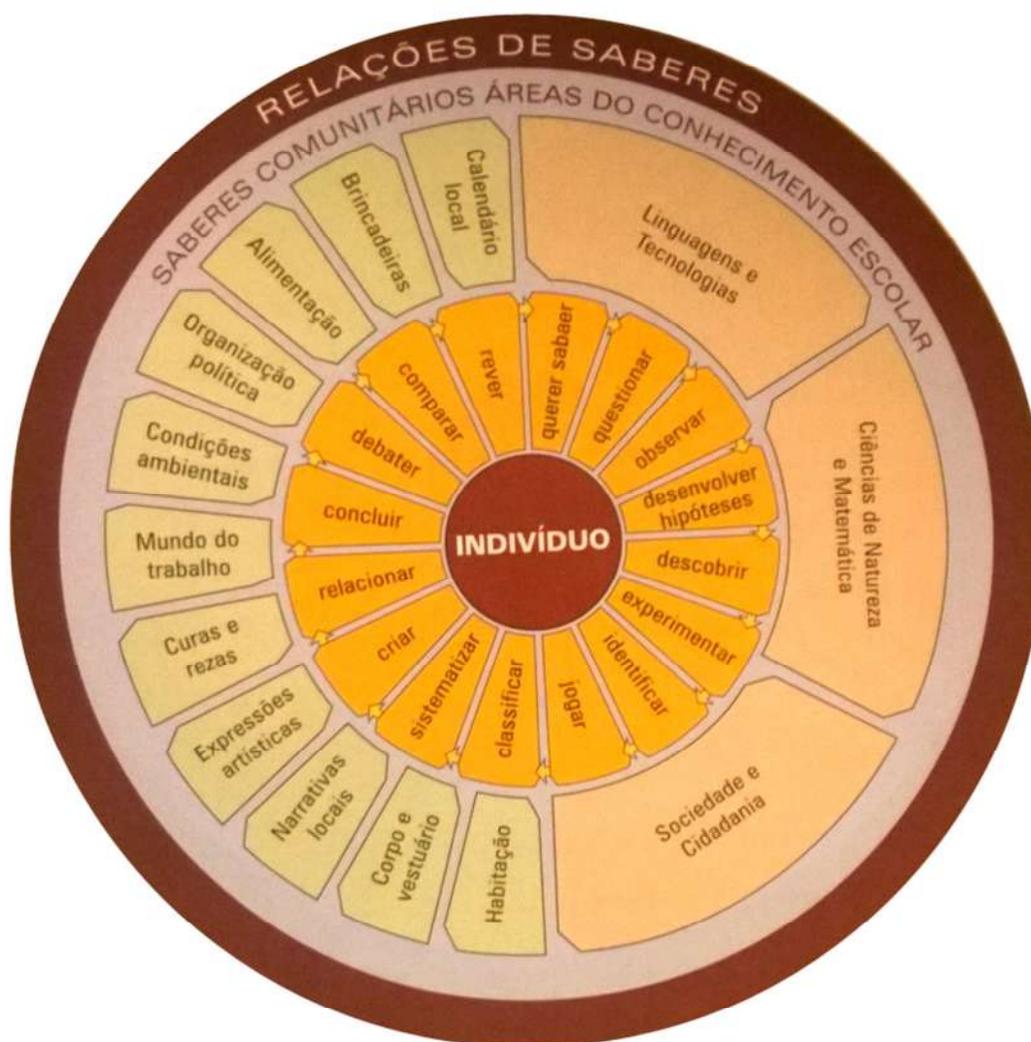
A construção de uma **ecologia de saberes** não implica em deslegitimar o conhecimento científico. Pelo contrário, busca entender a ciência como parte de um ecossistema mais amplo, por meio do diálogo com os demais conhecimentos. Nas palavras do autor, “o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real”. (SANTOS, 2007, p. 33).

Trazendo a questão do diálogo entre conhecimentos para o contexto do objeto em análise nesta pesquisa, identificamos na documentação do PME, que o programa parte da premissa de que a escola não é o único lugar de construção de saber, pois o mesmo se dá no diálogo entre o conhecimento dos estudantes (conhecimento este que pode ser indígena, periférico etc.), com os conhecimentos construídos historicamente (física, matemática, geografia, português etc.) e com os conhecimentos comunitários, possibilitando assim, a formação de uma ecologia de saberes. Essa perspectiva dialógica está bem evidenciada na mandala das relações de saberes (figura 1), proposta na terceira publicação da Série Mais Educação. Trata-se da formação de um ecossistema de aprendizagem por meio de uma interação de saberes do indivíduo, da escola e da comunidade.

Além disso, o conhecimento construído por meio das atividades do Mais Educação podem contribuir com o reforço das abordagens curriculares. Para redigir uma notícia na Rádio Escola, por exemplo, o estudante precisa pesquisar, organizar o pensamento e as

informações conectando com a cultura presente na escola e na comunidade de forma clara e coerente. Assim, depende e reforça, no mínimo, os conhecimentos da disciplina de português, em um ciclo que agrega conhecimentos mútuos. E isto pode ser identificado na citação a seguir:

Os saberes comunitários e estudantis têm, também, espaço nessa construção. As redes que constituem esses saberes (como no caderno Rede de Saberes, da série Mais Educação, MEC, 2009) são fundamentais, inclusive, como forma de o educando reconhecer-se no processo. A agenda da criança e do jovem deve ser a linha mestra do jornal, revista, rádio ou vídeo produzido; o potencial da comunidade torna-se visível e ativo no conteúdo proposto e discutido. A integração dos saberes acadêmicos, comunitários e estudantis facilita, para que a escola torne-se articuladora de uma comunidade de aprendizagem (CPMC, 2011, p. 19).



**Figura 1.** Mandala de relações de saberes. Fonte: Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral, 2009, p. 47.

Evidencia assim que o Programa Mais Educação objetiva romper com a dicotomia de tempo e espaço de aula e tempo e espaço oposto ao de sala de aula, assim como de metodologias e aprendizagens curriculares e extracurriculares, pois todos integram e dialogam por meio do Programa:

O processo educativo, que se dinamiza na vida social contemporânea, não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal. Também não é mais possível acreditar que o sucesso da educação está em uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante (CPMC, 2011, p. 05).

Seguindo essa perspectiva aberta de educação inter/transcultural e inter/transdisciplinar, Santos (2007) propõe a **ecologia das temporalidades** que implica compreender que cada cultura reconhece o tempo de forma diferente. O tempo dos indígenas e dos agricultores, por exemplo, é distinto do tempo do indivíduo que vive em grandes centros urbanos, e vice-versa. No contexto escolar, essa pluralidade em relação ao tempo de aprendizagem também pode ser identificada, em que cada aluno tem seu “tempo” de aprender. Nesse sentido, temos que admitir que o modelo tradicional de educação não dá conta de envolver e desenvolver equitativamente os educandos. Até porque, na atualidade, o tempo do público infante-juvenil está cada vez mais fragmentado e instantâneo, reflexo de uma sociedade midiaticizada e tecnológica. Esses dispositivos, uma vez apropriados adequadamente pelos educadores e acessíveis aos educandos, podem contribuir para reduzir esses “destempos”.

Em relação à **ecologia do reconhecimento**, Santos sugere que, para desenvolvê-la, é preciso: “descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é. Somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas” (SANTOS, 2007, p. 35). A passagem de um modelo tradicional de educação para uma educação integral intercultural depende de um processo de descolonização das mentes dos atores sociais envolvidos, principalmente gestores e professores, na adoção de uma cultura relacional, plural e menos hierárquica. Uma relação professor-aluno mais horizontal que abra espaço para a construção colaborativa de saberes, pondo fim à transmissão unilateral de informações.

Santos também propõe a **ecologia das produtividades** que visa à valorização de sistemas alternativos de produção, cooperativas, economia solidária etc., ocultas pelo produtivismo capitalista, ou seja, objetiva valorizar sistemas alternativos de produção. Nesse aspecto, o PME, objeto em estudo, promove um sistema alternativo à educação tradicional e também a produções alternativas de comunicação, de meio ambiente, de economia solidária,

de artes, entre outras. Assim, pode fomentar um saber e um fazer que valorize culturas e saberes locais.

Já a construção de uma **ecologia da “transescala”**, proposta pelo autor (2007), consiste na possibilidade de articular projetos em escalas locais, nacionais e globais. Essa ecologia pode ser desenvolvida no Programa Mais Educação a nível internacional, nacional, regional e local, por exemplo, no macrocampo de comunicação e cultura digital, uma rádio *web* pode funcionar em rede com escolas de diferentes municípios e estados e ainda conectar-se com experiências de rádios comunitárias e rádios escolas internacionais, como de Moçambique e Colômbia. Outro exemplo é a produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) que possibilita a professores e alunos da mesma cidade, de diferentes estados e/ou de diferentes países o exercício da coautoria, produção colaborativa, a (re)mixagem e criação de obras derivadas por meio de licenças abertas.

A proposta das ecologias de saberes do sociólogo Boaventura de Souza Santos, trazida para o contexto da educação integral e mais especificamente ao Programa Mais Educação, dialoga com as ideias do antropólogo Michel de Certeau que volta-se às práticas inventivas do cotidiano. O autor pensa as práticas culturais contemporâneas por um ângulo “marginal”, delineando uma teoria das práticas cotidianas. Nas palavras de Certeau, o cotidiano é “[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente” (CERTEAU, 1998, p.31). Pensando essa partilha e opressão no cotidiano do PME, onde escolas de diferentes regiões, realidades e infraestruturas assumem a incumbência de ampliar os tempos, os espaços e os sujeitos educativos, temos que as mesmas, no dia-a-dia, sentem o peso dos obstáculos, restrições e estranhamentos de educar em uma outra condição e com poucas condições. É a rotatividade dos monitores trabalhando como voluntários, muitas vezes sem formação para o macrocampo em que atuam, porque necessitam da ajuda de custo, é o coordenador fatigado por ter que dar conta das atividades com apenas 20h de dedicação, entre outras carências.

Nesse cenário, reportamo-nos a Certeau que identifica uma espécie de lógica operatória nas culturas populares que se objetiva por meio de estratégias e táticas do cotidiano. Nesse sentido, pensamos que os diferentes sujeitos que integram na cultura escolar e, mais especificamente o PME, lançam mão de diferentes estratégias e táticas para enfrentarem as opressões, negociações, dificuldades e limitações de diferentes ordens para forjar alternativas viáveis de espaços e recursos.

Na visão de Certeau (2005) os espaços são definidos pelas ações dos sujeitos, pois são modificados e apropriados pelas pessoas. Os lugares, por outro lado, são estáticos. Assim, por meio de negociações e parcerias internas e externas, é possível expandir os espaços, principalmente quando novas apropriações ocorrem pelos sujeitos envolvidos. As escolas, constituída por meio de salas, pátio, biblioteca, refeitório, são lugares que sofrem intervenções dos sujeitos no cotidiano, tornando-se espaços de construção do conhecimento. O cotidiano também é mudado a partir do momento em que o ambiente se torna mais atrativo e prazeroso para o educando e para o educador, principalmente quando as crianças e adolescentes se empoderam e buscam modificar seu cotidiano.

Certeau defende que o sujeito tem autonomia, “engenhosidades” e criatividade para desconstruir o instituído e intervir no cotidiano em dois níveis: estratégias e táticas. A principal diferença entre estratégias e táticas se expressa por meio do nível de intervenção no cotidiano. As táticas permitem ao sujeito somente alterar, manejar e utilizar algo, como explica o autor:

A tática não tem lugar senão a do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’ [...] Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva (CERTEAU, 2005, p. 100).

No caso do PME, podemos pensar que os monitores e coordenadores cotidianamente se vêm obrigados a flexibilizar, lançando mão de táticas que possibilitam a transformação das dificuldades em algumas oportunidades. Assim, as táticas podem ser compreendidas como as alternativas que esses sujeitos criam para transgredir as regras estabelecidas, a fim de conseguirem atingir, mesmo que minimamente, os objetivos propostos.

Já Silva (2009) acredita ser importante a valorização das táticas que transformam os tempos escolares e que podem contribuir com o aprimoramento das políticas públicas e a reinvenção da Escola:

[...] considero fundamental que as narrativas dos praticantes do cotidiano, bem como suas táticas, artimanhas e todos os movimentos instituintes que revolucionam os espaços tempos escolares sejam visibilizados, pois acredito que são esses movimentos que podem contribuir com as mudanças nas políticas públicas, na formação de professores, na prática pedagógica, no currículo e na invenção da escola. (SILVA, 2009, p. 88).

As estratégias, por sua vez, demandam um “lugar do poder e do querer próprio” que, conforme Certeau, é onde se podem “gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 2005, p. 99). As estratégias são o cálculo/manipulação das relações de forças possíveis, a partir do isolamento das instituições sociais (Escola-Município-Estado-

Nação). Nesse contexto, ganha importância o sentido de uso, consumo e apropriação dado por cada estrategista. Certeau identifica duas formas de produzir sentidos nas práticas cotidianas: uma é caracterizada como racional, centralizada, barulhenta e espetacular, logo desqualificada; já a segunda “é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem dominante” (Idem, p. 39).

Constata-se acima a existência de um campo de lutas, no caso do PME entre o instituído pelo MEC e, principalmente diante das carências de recursos, a necessária flexibilização por parte dos sujeitos executores, como os assessores, coordenadores e monitores que forjam, por meio de táticas e estratégias, o avanço, vagaroso, do ensino integral que se pretende intercultural.

Assim, mesmo com procedimentos burocráticos, como a aderência de macrocampos, os sujeitos têm microliberdades de realizar seus desvios dos usos, principalmente para suprir situações precárias, como, por exemplo, uma escola participante dessa pesquisa que aderiu ao macrocampo da comunicação e cultura digital para receber os recursos materiais para trabalhar nos demais macrocampos, bem como para suprir outras demandas comunicacionais da escola.

É a partir das estratégias e táticas, às quais Certeau (2005) se refere, que os sujeitos conseguem produzir intervenções no cotidiano, possibilitando a transposição de uma cultura no singular para uma cultura no plural. Para o autor (2008), a cultura plural se constitui em um campo de luta entre o instituído e o flexível, uma vez que, para haver cultura, as práticas sociais precisam ter significado para os sujeitos que as realizam. E esse significado é uma invenção própria que requer um querer e um saber, independente do sentido instituído.

Já a cultura no singular é compreendida por Silva (2009), como prejudicial à criação, à invenção e à intervenção. Assim, a autora defende que é preciso permitir que os diversos sistemas de referências e significados silenciados na educação sejam aflorados para evidenciar a riqueza da pluralidade cultural dos sujeitos que integram a comunidade escolar, principalmente professores e alunos.

A partir do pensamento de Certeau sobre as tentativas de homogeneização cultural em contraponto à cultura plural, Másculo, propõe começar a intervenção pela escola, pois, para o autor, para pensar uma sociedade diferente é necessário “pensar uma escola diferente”. E complementa: “Talvez estejamos vivendo numa era que não precise mais da escola no

singular, mas sim da escola no plural”. (2011, p. 8). Para que essa mudança aconteça Silva (2009), defende que é preciso refletir a relação entre conteúdos ensinados e a interação didático-pedagógica estabelecida. Questionar se ela é uma prática dialógica ou hierárquica de apropriação do conhecimento e se tem possibilidade a construção de conhecimentos significativos aos educandos e educadores.

Na opinião de Certeau é necessário diagnosticar o tipo de relação e comunicação estabelecida na cultura cotidiana da escola:

Trata-se de saber se a relação é por si mesma produtora de linguagem ou se é canal pelo qual se ‘transmite’ um saber estabelecidos pelos professores; se a prática da comunicação deve intervir como determinante na criação da cultura escolar, ou se ela será uma técnica que visa aos consumidores de produtos fabricados pelas oficinas especializadas; ou ainda se haverá ruptura entre o saber e a relação social (CERTEAU, 2008, p. 128).

Para o autor é impossível aceitar uma separação entre o saber e a relação educativa mediada por uma comunicação dialógica e plural. Ao problematizar o conteúdo do ensino e a relação pedagógica, o autor ressalta que em uma cultura no singular os sistemas escolares preocupam-se demasiadamente a ensinar a escrever e na transcrição do conhecimento, o que acaba esmaecendo a pluralidade da oralidade. Em outras palavras, temos que o conhecimento é relacional e comunicacional, uma vez que se constrói na relação entre os sujeitos e não na transmissão do professor ao aluno. Nessa perspectiva, ambos se constroem simultaneamente como educadores-educandos. Constata-se assim, a centralidade da comunicação no processo de construção de uma cultura no plural, proposta por Certeau.

Portanto, os conceitos trabalhados pelo autor são caros a essa pesquisa porque possibilitam compreender a cultura cotidiana da Escola com seus rituais, hierarquias, tensões, práticas, desvios, apropriações e invenções em relação às regras instituídas pelas políticas públicas. São importantes também porque dialogam com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2007), vinculado à ecologia de saberes e à ação política das práticas cotidianas que têm como horizonte a emancipação. Essa exige outra racionalidade que permita a “descolonização das mentes”, a insurgência de “subjetividades rebeldes” e de uma cultura escolar plural. Essa racionalidade também é condição para um ensino integral intercultural, bem como para a *práxis* educacional, como veremos no próximo capítulo que busca intervir para a recriação de uma cultura escolar plural onde haja espaço para uma pluralidade de saberes e diversidade de experiências.

## 2 EPISTEMOLOGIA E *PRÁXIS* DA EDUCOMUNICAÇÃO

### 2.1 A (re)construção de um conceito: da crítica à mídia ao empoderamento dos sujeitos

O embricamento entre a comunicação e a educação já era reconhecido e promovido por Paulo Freire e Mario Kaplún desde meados dos anos 60, principalmente pela preocupação desses dois pensadores em relação à invasão cultural, sobretudo norte-americana, que estava se expandindo sob os países periféricos.

Conforme relato de Soares (2014), nos anos 60 também surgem discussões sobre a produção cinematográfica, principalmente, a partir da reunião de sujeitos em colóquios e reuniões promovidas por instituições católicas e em cineclubes. Estas reuniões constituíam-se em espaços de debate político a partir da crítica audiovisual, como os providos pela Juventude Universitária Católica e União Nacional dos Estudantes.

Nesta mesma década, um importante marco para a inter-relação comunicação/educação surge a partir da iniciativa do pedagogo Luis Campos Martínez, com o *Plan de Niño* (Plan DENI). Para além de formar crianças capazes de analisar criticamente a produção audiovisual, o projeto visava que elas pudessem criar suas próprias narrativas por meio da linguagem audiovisual.

Ainda, segundo Soares, nos anos 70 surgem projetos preocupados com a influência da televisão sobre os receptores<sup>20</sup> desenvolvidos, especialmente, por vias informais de educação. Nesta década, também surge um movimento preocupado com a renovação do pensamento latino-americano. Uma das principais instituições responsáveis por essa mudança foi o Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación (CIESPAL), com sede em Quito, Equador.

Como observado, a inter-relação entre comunicação e educação tem historicidade e parte da necessidade de se pensar criticamente os meios de comunicação e as práticas pedagógicas. Essa prática é conhecida em âmbito internacional como *Media Education*, *Media Literacy* e *Educación en Medios*. Segundo Soares (2011b), ao longo da década de 80, a

---

<sup>20</sup> Entendemos que o receptor também é produtor de sentidos e nem sempre passivo à informação recebida.

expressão “educação para a comunicação” substitui a terminologia “Leitura crítica dos meios”. No contexto brasileiro, há também autores que utilizam a expressão “Mídia e Educação” para designar essa prática.

Ainda conforme Soares, o termo *educomunicação* (*edukommunikation*), especificamente, foi utilizado na década de 80, como neologismo, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para designar uma educação voltada ao fomento da criticidade infanto-juvenil em relação aos meios de comunicação.

Porém, é a partir de pesquisas realizadas em países da América Latina, coordenadas por Ismar de Oliveira Soares, junto ao Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP), em colaboração com a Universidade Salvador (UNIFACS), que o conceito de *educomunicação* é definido como campo de intervenção com estatuto epistemológico específico.

Assim, na pesquisa “Inter-relação da Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino-americana: o perfil dos pesquisadores e especialistas da área<sup>21</sup>”, foi identificado que novas práticas e um novo embricamento entre a comunicação e a educação estava em evidência: o da *educomunicação*. A partir dos dados dessa pesquisa, Soares define *educomunicação* como:

O conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2002, p. 24).

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

---

<sup>21</sup>A pesquisa partiu da evidência de que transformações profundas vêm ocorrendo no campo da constituição das ciências, em especial as humanas, levando a uma derrubada de fronteiras, de limites, de autonomias e de especificações. Ao seu final, a investigação concluiu que efetivamente um novo campo do saber mostra indícios de sua existência, e que já pensa a si mesmo, produzindo uma meta-linguagem, elemento essencial para sua identificação como objeto autônomo de conhecimento: o campo da inter-relação Comunicação/Educação para designar uma prática até então exercida, majoritariamente, em espaços informais de educação (SOARES, 1999, p.1).

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

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

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

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

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

É importante ressaltar que essa área é bastante problematizada pelo campo da educação, principalmente porque as TICs complexificam o processo pedagógico, engendrando muitos estranhamentos por parte de educadores e pesquisadores que resistem à apropriação de TICs para a educação. Acreditamos, porém, que essa realidade já vem se atualizando, tendo em vista o potencial de apropriação das TICs na educação, pois elas já fazem parte da vida das pessoas e ignorá-las seria um equívoco. Essa realidade, na opinião de

Soares (2011a), pode ser mudada, principalmente, porque as “novas” TICs não carregam o estigma da mercantilização e a mera ludicidade dos meios massivos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A partir da definição acima, entendemos a complexidade e importância do intercâmbio entre os campos da educação e da comunicação na construção do campo da educomunicação. Nessa perspectiva, para compreender o embricamento entre as duas áreas, e a complexidade dessa inter-relação, é fundamental revisitarmos alguns conceitos-chave que perpassam essa área de mediação: a educomunicação, principalmente a partir da perspectiva Freiriana e Kapluniana.

## **2.2 Comunicação e educação: um diálogo entre Kaplún e Freire**

A conversa com esses dois expoentes latino-americanos envolve uma relação íntima entre uma comunicação que educa e uma educação que comunica.

Na concepção de Kaplún (1998), quando fazemos uma comunicação educativa, buscamos um resultado formativo. Nesse sentido, é necessário identificar a comunicação enquanto relação, como um componente das práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Freire, a educação é um processo de comunicação, pois para que o conhecimento seja construído é necessário um processo dialógico e recíproco. “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” (FREIRE, 1979, p. 69).

Ou seja, sem comunicação não há educação, porque a educação se faz no encontro, e o encontro se dá por meio do diálogo.

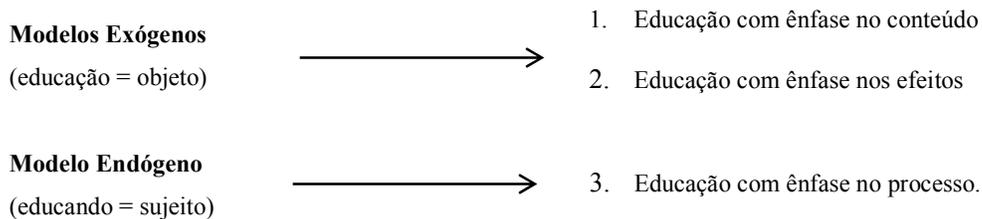
Assim como a educação, a educomunicação é, essencialmente, dialógica. E, como explicita Freire, “Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 1983, p. 43).

O diálogo exige esforço mútuo dos sujeitos da ação comunicativa, porque diálogo é encontro, é interação. E desse encontro sempre saímos diferentes, transformados. Nas palavras de Freire: “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1983, p. 23).

Ao reconhecer a educação como dialógica, Freire ressalta o importante papel do educador na problematização do conteúdo trabalhado, conforme enfatiza, tudo pode ser problematizado: “Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro ‘A’? Haverá contradição entre elas? Por quê?” (FREIRE, 1983, p. 35).

Seguindo essa perspectiva de aguçar a curiosidade, Freire lembra que o papel do educador não é abarrotar o educando de conhecimento, mas de organizar um pensamento por meio da relação dialógica educador/educando e educando/educador, ou seja, ambos são educadores e educandos simultaneamente. Nas suas palavras: “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1978, p. 78).

Porém, vale lembrar, nem todos os modelos de educação são dialógicos e centrados no sujeito. Conforme Bordenave (1976), podemos agrupar a educação em três modelos principais, que não ocorrem de forma pura, mas que podem se mesclar e se complementar:



Fonte: Adaptado de Bordenave (1976, *apud* Kaplún, 1998, p. 18)

Na interpretação de Kaplún (1998), cada tipo de educação pensada por Bordenave (1976) corresponde a uma determinada concepção e prática de comunicação. O modelo em

que a ênfase está nos conteúdos, corresponde a uma educação tradicional, baseada na transmissão de conhecimentos e valores, ou seja, uma educação que informa, mas não forma. O modelo que coloca ênfase nos efeitos consiste, essencialmente, na construção da conduta das pessoas com objetivos estabelecidos anteriormente. Observamos, assim, que nesses dois casos ocorre um processo de comunicação unidirecional e horizontal, em que um sujeito fala para outros que apenas escutam.

Já a educação com ênfase no processo valoriza a transformação dos sujeitos e das suas comunidades, preocupa-se mais com a interação dialética entre os sujeitos e sua realidade, com o desenvolvimento das capacidades intelectuais e de consciência social do que com conteúdos (KAPLÚN, 1998). Percebe-se, assim, que este tipo de educação só é possibilitado por meio de um modelo dialógico de comunicação, em que tanto educador quanto educando tem voz e vez no processo.

A partir da pedagogia freinetiana, Kaplún (2014) salienta a importância de uma educação que fomente a autoaprendizagem e a coaprendizagem, com o estímulo à educação autônoma, mas não individualista. Ou seja, uma educação em que há autonomia do educando para construir-se como sujeito individual e coletivo, na qual o seu contexto sócio-cultural também é objeto e fonte de conhecimento.

Nesse sentido, Kaplún ressalta que o educando precisa “aprender a aprender”. Para que isso ocorra, é preciso gerar motivação e valorizar a autoexpressão dos educandos. O educando passa, assim, a romper com a cultura do silêncio, o que lhe motiva a aprender mais. Nas palavras do autor:

[...] ao romper com essa cultura dilatada do silêncio que lhe foi imposta, passa a dizer ‘dizer sua palavra’ e a construir sua própria mensagem, seja ela um texto escrito, uma canção, um desenho, uma peça de teatro, uma marionete, uma mensagem auditiva, um vídeo, etc. Nesse ato de produção expressiva se encontra consigo mesmo, adquire (ou recupera) autoestima e dá um salto qualitativo em seu processo de formação (KAPLÚN, 2014, p. 69).

Esse processo de autonomia e rompimento da cultura do silêncio é fundamental no processo de construção do sujeito, no processo educacional e na formação de ecossistemas comunicativos, conforme dissertaremos a seguir.

### 2.3 Construindo relações: a dialogicidade na constituição de ecossistemas comunicativos

A partir do diálogo com Paulo Freire e Mario Kaplún, é possível inferir que a educomunicação é um modelo endógeno de educação, com ênfase no processo participativo e criativo, tornando o educando o sujeito protagonista. Sendo o foco o processo, ocorre o rompimento da unidirecionalidade da comunicação e todos os sujeitos envolvidos têm voz e vez.

Ou seja, o processo educacional é um espaço propício para a reflexão sobre a vida e construção de identidades político-reflexivas, tanto do educador quanto do estudante. Nesse contexto, o educador é um sujeito que, no processo de construção de um projeto comunicativo, problematiza as escolhas feitas pelos educandos. Como exemplo, na produção de um jornal escolar, podem surgir os seguintes questionamentos: por que utilizar determinada fotografia? Por que esta pauta e não outra? Que sentidos nosso texto pode produzir? Além de questões específicas, como as exemplificadas, o educador também é um sujeito que busca problematizar o mundo social com os educandos.

Partindo da dialogicidade do processo comunicativo, para além da relação educando-educador, é importante destacar a comunicação enquanto teia de relações (ecossistema). Para que esses ecossistemas sejam viabilizados, obstáculos precisam ser superados, como a resistência às mudanças nos processos de relacionamento nos espaços educativos, conforme ressalta Soares.

[...] 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. A essa precondição e a esse esforço multidisciplinar denominamos educomunicação (SOARES, 2011b, p. 17).

Na perspectiva de Martín-Barbero (2011) existem dois tipos principais de dinâmicas que movem as mudanças sociais. E a primeira delas é o surgimento de um ecossistema comunicativo, que está se tornando cada vez mais vital, assim como um ecossistema ambiental.

A primeira materialização e surgimento do ecossistema comunicativo se dá na relação com a tecnologia, com as novas sensibilidades, principalmente dos mais jovens, que têm mais habilidades cognitivas com as tecnologias e modos de perceber o tempo e o espaço, a velocidade e a lentidão, entre outros. Surge, assim, uma nova experiência cultural, com novas

formas de perceber e sentir, uma sensibilidade que, muitas vezes, entra em confronto com a percepção das gerações mais velhas.

A segunda dinâmica, segundo o autor, é a da comunicação, que se constrói com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentralizado. Conforme enfatiza: “Um ambiente de informação e de conhecimentos múltiplos, não centrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro”. (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126).

Na perspectiva de Soares, um ecossistema comunicativo, num sentido mais restrito “[...] designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional” (SOARES, 2011a, p. 26). O autor ainda complementa que os sujeitos e instituições podem estar envolvidos em diferentes ecossistemas comunicativos, onde ocorre um processo dinâmico de influência entre eles.

Seguindo essa esteira, na sequência faremos um exercício de reflexão epistemológica, dialogando com os conceitos de empoderamento, sujeito e cidadania comunicativa.

## **2.4 Empoderamento do sujeito para o exercício da cidadania comunicativa**

Como visto, o processo educomunicativo tem como fundamento o processo dialógico, a construção de ecossistemas comunicativos e o empoderamento dos sujeitos. Assim, acreditamos que, por meio da educação dialógica proporcionada pela educomunicação, renovam-se as práticas sociais através da ampliação do direito à comunicação. Conforme ressalta Soares:

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

Portanto, entendemos que a educomunicação pode possibilitar o empoderamento do jovem para (re)construir seu próprio mundo, exercendo o direito social à comunicação. Nas palavras de Soares,

[...] garantir ao jovem a possibilidade de sonhar, não exatamente com um mundo fantástico e seguro que lhe seja dado pelos adultos, mas com um mundo que ele mesmo seja capaz de construir, a partir de sua capacidade de se comunicar.

É o que a educomunicação tem condições de propor ao sistema educativo formal (Idem, p. 53).

Nesse sentido, a educomunicação apresenta-se como um campo de intervenção social que busca o empoderamento comunicacional para que os indivíduos possam se construir enquanto sujeitos individuais e coletivos. Tendo em vista que empoderamento é um termo polissêmico, é importante esclarecer que, neste trabalho, é entendido como um processo de transformação do sujeito, que visa potencializar o exercício da cidadania. Na concepção de Pinto, empoderamento é:

[...] um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder – psicológico, sociocultural, político e económico – que permite a estes sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania (PINTO, 2011, p. 50).

Seguindo essa perspectiva, reportamo-nos à noção de empoderamento proposta por Lisboa, que define o como “mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações e as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir” (LISBOA, 2008, p. 7).

Ao analisar o caso do empoderamento de mulheres por meio da educação, Stromquist (2002) identifica que esse processo se dá em quatro níveis principais: cognitivo, econômico, psicológico e político.

O empoderamento cognitivo, na perspectiva da autora, é a compreensão do sujeito de suas condições e causas de sujeição no âmbito micro e macro social, ou seja, é a compreensão de sua realidade e processos de assujeitamento. Esse empoderamento envolve, assim, a busca por novos conhecimentos para reverter essa subordinação. Já, o empoderamento no nível psicológico refere-se à autoestima e autoconfiança do sujeito, principalmente no desenvolvimento de sentimento de possibilidade de ascensão sociocultural. O empoderamento no nível econômico diz respeito à capacidade do sujeito de conquistar autonomia financeira. Por sua vez, o empoderamento político está atrelado à habilidade do sujeito de mobilizar seu círculo social para mudanças e geralmente não ocorre somente no âmbito do empoderamento individual, mas sim, coletivo.

Relacionando os níveis de empoderamento descritos por Stromquist com o campo da educomunicação, podemos identificar que o empoderamento em nível cognitivo pode ocorrer a partir da compreensão e identificação do sujeito da forma como a mídia hegemônica aborda sua classe social: estigmatizada, inferiorizante e/ou criminalizada; assim, cria seu próprio veículo alternativo para contrapor essas representações. No contexto da educação formal, o

empoderamento cognitivo pode possibilitar, por exemplo, que o indivíduo reconheça que está em uma posição de assujeitamento ao *bullying* realizado por seus colegas e procure alternativas de solucionar o problema junto aos colegas ou mesmo com a gestão escolar.

No âmbito psicológico, o empoderamento, por meio da educomunicação, pode se dar quando o sujeito também se vê capaz de desenvolver suas competências comunicacionais produzindo mensagens, produtos e mídias alternativas, proporcionando-lhe, assim, autoestima e autoconfiança, por acreditar e perceber que também pode ter voz e vez nos diferentes espaços de sociabilidade onde está inserido, a começar pela Escola.

Em relação ao nível financeiro, o empoderamento pode ocorrer quando o sujeito cria um veículo alternativo, e que, posteriormente, esse veículo torna-se uma forma de subsistência. Ou, por exemplo, quando um educando aprende a fotografar na escola e desenvolve essa habilidade para, futuramente, ser um profissional da área. Além disso, esse nível se dá de forma indireta e a médio prazo, quando o educando for buscar oportunidades no mercado de trabalho e utilizar a sua competência comunicativa para defender suas ideias, liderar equipes ou mesmo se sair bem em uma entrevista de emprego.

O empoderamento político pode ser expresso por meio da *práxis* educacional, quando o sujeito mobiliza as pessoas de sua turma, de sua escola ou de sua comunidade, com o intuito de exigir das autoridades a resolução de problemas, e propõe soluções para essas demandas. Sobre esse último aspecto, Morin ressalta que: “Não podemos alhear-nos da dimensão política se queremos compreender o nosso mundo e o nosso tempo, se queremos influenciar os nossos destinos e o destino” (MORIN, 1994, p.9). Sendo assim, esse empoderamento é um elemento primordial para a autonomia do sujeito.

Diante dessas conceituações, podemos entender que o empoderamento comunicacional é o processo de reconhecimento de sujeito e dos grupos como atores capazes de intervir socialmente e de se (auto)representar mediados pela comunicação. É importante evidenciar ainda que esse empoderamento está diretamente ligado ao acesso e espaço democrático aos meios de comunicação, sejam eles hegemônicos ou alternativos.

Ao ser empoderado comunicacionalmente a identidade crítica dos sujeitos envolvidos é aguçada, à medida que conhecem e exploram os processos de produção de um projeto de comunicação, despertando-lhes, por exemplo, a criticidade ao que lhes é apresentado pelo monopólio midiático.

O exercício criativo por meio da prática comunicativa ou conforme a concepção desse estudo - educ comunicativa, também é outro aspecto a ser considerado no empoderamento comunicacional. A criatividade é uma característica presente nas crianças e adolescentes, porém, é a sua prática que aguça o desenvolvimento da capacidade inovadora no cotidiano. Além disso, esse espaço comunicativo e criativo possibilita a reflexão e questionamentos durante todo o processo de desenvolvimento, sejam por meio da escolha do tema, objetivos, formato, definição do público, na etapa de socialização e na de avaliação do objeto/projeto desenvolvido.

Dessa forma, entende-se que a comunicação e, mais especificamente a perspectiva da educ comunicação, pode contribuir para o empoderamento comunicacional dos sujeitos, a partir do momento que reconhecem que também são capazes de produzir seus discursos, expressar sua criatividade e participar do processo comunicacional.

Um exemplo de empoderamento comunicacional que surge por meio da *práxis* educ comunicativa que começou na escola, expandiu-se na comunidade e chegou aos meios hegemônicos é o caso de Rene Silva Santos, editor-chefe do Jornal Voz da Comunidade<sup>22</sup>, conforme identificado em pesquisas realizadas por Nascimento e Rosa (2014).

Rene teve o primeiro contato com a comunicação midiática aos 11 anos de idade, por meio do jornal do grêmio estudantil de sua escola. A partir dessa experiência educ comunicativa, observou que tinha interesse na comunicação educativa e comunitária, tendo em vista que o jornal escolar servia como mediador das demandas diárias da escola junto ao poder público.

Do caminho da escola para casa o jovem observava diversos problemas sociais, como ruas esburacadas, postes sem iluminação, quadras e praças quebradas. Então, decidiu criar um jornal que tivesse como público principal os moradores do Complexo do Alemão, tendo em vista que acreditava que este veículo seria uma alternativa de intervenção na comunidade e pressão ao poder público na resolução dos problemas que enfrentam no cotidiano comunitário.

Em novembro de 2010, com a grande cobertura midiática realizada sobre a “guerra” entre forças militares e traficantes do Complexo do Alemão, Rene e o Jornal Voz da Comunidade surgiram como protagonistas e fontes oficiais dos principais veículos de comunicação do mundo, ao narrar a sua versão de integrante da comunidade sobre o acontecimento.

---

<sup>22</sup> Veículo produzido no Morro do Adeus (RJ), uma das treze favelas do Complexo do Alemão, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro – RJ.

O empoderamento possibilita assim, que cada sujeito “edite seu mundo”, frente a um “mundo editado” pelos grandes meios de comunicação que obedecem a interesses, sobretudo econômicos (BACCEGA, 1994).

Com a grande visibilidade midiática, Rene foi posteriormente convidado a palestrar na Universidade de Harvard, representar o Brasil no desfile da tocha olímpica nas Olimpíadas de Londres. Foi reconhecido pelo jornal *The Guardian* como um dos seis jovens que estão “mudando o mundo”, ganhou o *Shorty Awards*, um dos prêmios mais importantes sobre mídias sociais, entre outros, tornando-se um símbolo da insurgência de sujeitos, que se empoderaram comunicacionalmente para conquistar e lutar por seus direitos e os de sua comunidade.

Nesta pesquisa, Nascimento e Rosa (2014) evidenciam também a importância da democratização da comunicação, a começar pela Escola. Foi lá que Rene teve sua primeira experiência no jornal da escola. Assim, tornou-se um educador, primeiramente no ambiente formal de aprendizagem, e depois passou a multiplicar esse saber e experiência na comunidade e no mundo.

Constata-se, assim, que, no contexto educacional, o empoderamento se dá por meio do desenvolvimento de saberes e competências comunicativas, pelo acesso a informações qualificadas e plurais, pelo direito à livre expressão e à produção de mensagens, produtos e mídias alternativas, pelo uso e apropriação de dispositivos midiáticos e tecnológicos. Esses saberes e apropriações impulsionam o exercício da cidadania, a começar pela comunicativa.

Nesse aspecto, remetemo-nos a Mata que, além de reconhecer o aspecto legal do conceito de cidadania comunicativa<sup>23</sup>, entende que: “[...] alude à consciência prática, à possibilidade de ação” (MATA, 2006, p. 13). Portanto, trata-se de uma noção que envolve dimensões socioculturais, tais como valores de igualdade, qualidade de vida, solidariedade e discriminação.

No contexto educacional que perpassa o Programa Mais Educação, pensamos que se trata de um tempo-espaço propício para o empoderamento e o exercício da cidadania comunicativa de crianças e jovens no processo de constituição enquanto sujeitos. Sujeito que, na perspectiva de Touraine (2006), é o indivíduo que não aceita as condições sociais que lhe

---

<sup>23</sup> A cidadania comunicativa é o reconhecimento da capacidade de ser sujeito de direito e demanda no terreno da comunicação pública, e o exercício efetivo deste direito (MATA, 2006).

são impostas. Dessa resistência decorre uma afirmação de si, como ator social e sujeito pessoal. Este processo de transformação do indivíduo em sujeito ocorre não externamente, mas no interior do mesmo, como explica o autor:

O sujeito é mais forte e mais consciente de si mesmo quando se defende contra os ataques que ameaçam sua autonomia e sua capacidade de perceber-se como um sujeito integrado, ou pelo menos lutando para sê-lo, para reconhecer e ser reconhecido como tal (TOURAINÉ, 2006, p. 12).

Nesse âmbito, o sujeito é aquele que defende sua posição de identidade e de direitos, independente de sua condição de pobreza econômica. Isso porque o sujeito é alguém liberto da “pobreza política” (DEMO, 2007).

Na visão de Touraine, o indivíduo se constrói plenamente enquanto sujeito quando aceita se reconhecer e se construir enquanto indivíduo, a ser individuado que defende e constrói sua singularidade. O sujeito, na visão do autor, dá sentido a sua existência a partir de atos de resistência. Assim, a construção do sujeito pressupõe a ideia de luta social.

Nessa esteira, Santos (2007) evidencia que é preciso formar subjetividades rebeldes e não apenas subjetividades conformistas, acomodadas ao tempo presente. Assim, pressupõe que o sujeito, para além de reconhecer os desafios presentes, também tenha coragem para superá-los e enfrentá-los. Essa necessidade de formação de subjetividades rebeldes se dá, principalmente, porque estamos rodeados por utopias conversadoras. “A utopia do neoliberalismo é conservadora porque o que se deve fazer para resolver todos os problemas é radicalizar o presente” (SANTOS, 2007, p. 54).

Nesse cenário, é importante questionar se a Escola e, mais especificamente, o Programa Mais Educação, é um tempo-espço de estímulo ao desenvolvimento de subjetividades rebeldes ou acomodadas, de sujeitos de resistência ou indivíduos assujeitados?

É inegável o papel central da Escola na construção do sujeito, porém Huerco (2014) alerta que vivenciamos um momento de crise das instituições formadoras de sujeitos, em especial a escola, que adquire múltiplos significados, enquanto microespaço social, em que se estabelecem relações sociais, disputas, discriminações e desigualdades, reflexo da vida social; espaço em que se faz visível uma “cultura”, composta por seus próprios rituais, rotinas, símbolos, práticas extradiscursivas etc.

Trazendo a perspectiva do autor para as escolas inseridas no Programa Mais Educação e no paradigma da educomunicação temos um espaço-tempo com potencial para (re)significar-se enquanto espaço de luta pelo sentido do mundo, da vida e da experiência subjetiva e emancipatória. A escola, enquanto “microesfera pública”, que forma e empodera

sujeitos políticos e um espaço-tempo em que se exerce a cidadania e a ação social, mas também onde aparecem os conflitos, negociações e (des)encontros culturais.

## **2.5 Saberes conectados: a perspectiva da educomunicação nos cadernos pedagógicos da comunicação e cultura digital**

Para cada macrocampo do PME o MEC elaborou um caderno pedagógico para facilitar e subsidiar uma adequada efetivação das atividades propostas de forma integrada e inovadora. Os dois cadernos que trazemos para o diálogo são o “Comunicação e Uso de Mídias” e o “Cultura Digital”. Em 2011, quando foram publicados, os respectivos macrocampos aos quais os cadernos se referem, encontravam-se separados, porém, com a reformulação e agrupamento das atividades, em 2014 os dois cadernos dizem respeito a um único macrocampo, o da “Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica”.

Conforme explicitado no Caderno Pedagógico do macrocampo da Comunicação e Uso de Mídias (2011), o PME abrange aspectos que geralmente não estão contemplados em uma visão conservadora da educação e do espaço escolar, como, por exemplo, o diálogo entre os conhecimentos escolares e comunitários, a potencialização de habilidades específicas das crianças e adolescentes, proteção e garantia básica dos direitos infanto-juvenis e a preocupação com temas ligados à saúde pública.

O texto ressalta também que a integralidade de tempo não garante que a escola faça sentido aos jovens. Continuará se esvaziando de sentidos se os conteúdos e metodologias forem obsoletos e desconectados com o contexto social dos estudantes. Perspectiva que é perpassada pelo pensamento de Arroyo (2012), ao ressaltar a importância de que os conteúdos dialoguem com o contexto social e a cultural do educando.

Portanto, o PME propõe o “rompimento” dos “muros” da escola por meio do diálogo com os conhecimentos externos aos seus “muros”. Conforme consta no Caderno Pedagógico da Comunicação: “A escola passa, assim, a ser parte da comunidade na qual está inserida, de forma a ser respeitada e considerada por seus membros, não mais um organismo meramente burocrático que, quase que por acaso, faz parte daquela paisagem” (CPMC, 2011, p. 8).

Nessa mesma perspectiva, o Caderno Pedagógico do Macrocampo da Cultura Digital (2011) ressalta a importância de aproximar o educando do contexto da sociedade da informação e da cultura digital, possibilitando, assim, que ele use e se aproprie dos

dispositivos tecnológicos para conhecer novas realidades, construir novos conhecimentos e se familiarizar com a ambiência digital. Na nossa visão, isso rompe assim com a centralização do conhecimento e abre espaço para novas territorialidades.

As atividades de comunicação e cultura digital, em especial, fomentam o rompimento dos “muros” escolares, pois são, por natureza, interdisciplinares e interculturais. Necessitam, para além de conhecimentos acadêmicos, aproximar a escola da comunidade em que está inserida por meio do diálogo com os demais conhecimentos e saberes:

A Matemática e a Geometria, por exemplo, são fundamentais na diagramação de um jornal. Já, a Redação e a Língua Portuguesa serão utilizadas em qualquer tipo de mídia proposta, pois estão ligadas à expressão. Por outro lado, os conhecimentos políticos e econômicos locais (comunitários) são temas importantes, para serem trazidos para debate e podem acabar tornando-se assunto dos veículos trabalhados. (CPMC, 2011, p. 19).

Como ressaltado, a constituição de um objeto de comunicação, seja ele analógico ou digital, é por natureza inter/transdisciplinar, pois exige do aluno a conexão com diversos saberes. Assim como no PME, esse diálogo não acontece somente com os conhecimentos acadêmicos, mas também com os conhecimentos vividos fora do espaço escolar. O respeito à autonomia envolve respeito aos saberes trazidos pelo aluno, decorrentes da experiência e vivência fora do ambiente escolar. Conforme destaca o Caderno Pedagógico do Macrocampo Comunicação e Uso de Mídias:

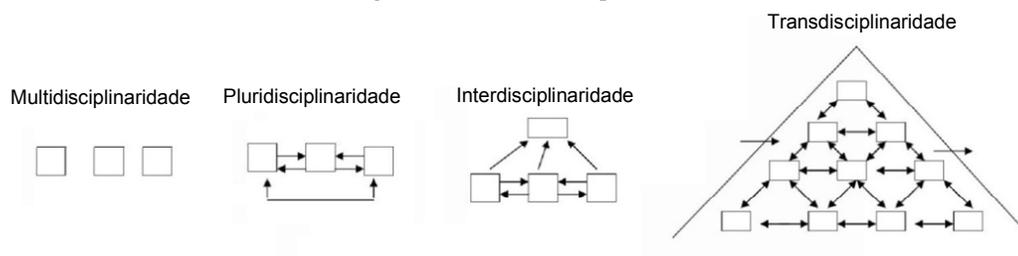
Uma das primeiras percepções na produção de comunicação é a de que um jornal, vídeo, rádio, fotografia e quadrinhos são, por natureza, produtos interdisciplinares, ou seja, exigem a aplicação de múltiplos saberes acadêmicos na sua elaboração. A produção em comunicação é entendida, no contexto da Educomunicação, como uma prática estudantil/escolar, que respeita a autonomia dos estudantes e que deve envolver as mais diversas disciplinas. O trabalho em grupo, com o monitor que auxilia o processo, vai exigir pesquisa e esforço dos estudantes com relação ao conteúdo escolar) (CPCM, 2011, p. 19).

Para melhor entender a necessidade do envolvimento de diferentes saberes e disciplinas nesse processo educacional e de educação integral é importante resgatar e diferenciar alguns conceitos. O conceito de disciplina, na perspectiva de Berger (1972), é o conjunto de conhecimentos com características próprias no âmbito do ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos e dos materiais. Por disciplinaridade, Heckausen (1972) entende a exploração científica específica de um domínio determinado e homogêneo, que consiste em engendrar conhecimentos novos, substituindo os antigos. A disciplinaridade ocorre em diferentes níveis: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Conforme Silva (1999), a multidisciplinaridade é sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, em que não há nenhuma cooperação entre as disciplinas, ou seja, cada

conhecimento está situado isolado em sua “gaveta”. A pluridisciplinaridade é sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, em que há cooperação, mas não coordenação. A interdisciplinaridade é um sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos, em que ocorre cooperação procedendo de nível superior e a transdisciplinaridade que é uma dinâmica de níveis e objetivos múltiplos, em que a coordenação ocorre em vista de uma finalidade comum dos sistemas. Os diferentes níveis de interação entre as disciplinas são mostrados na figura 2.

**Figura 2.** Níveis de disciplinaridade



Fonte: modelo de Jantsch, adaptado de Silva (1999, p.6)

Observamos, assim, a complexidade do sistema transdisciplinar em relação aos demais, pois objetiva o diálogo e unidade dos conhecimentos. Os saberes não estão isolados, cada um em sua “gaveta”, pelo contrário, congregam todos em uma unidade simétrica. Assim, podemos inferir que o currículo da maioria das escolas trabalha na perspectiva da multi/pluridisciplinaridade e a proposta do PME para o ensino integral segue a perspectiva da inter/transdisciplinaridade.

Seguindo a ideia de uma educação integral, que exige a inter/transdisciplinaridade, reportamo-nos a Morin (2000) que propõe sete saberes necessários para a educação do futuro.

Na visão do autor, o ensino propicia saberes e conhecimento, mas não ensina o que de fato é conhecimento. Assim, problematizar o que é conhecimento não deve ser uma questão restrita ao campo filosófico, mas sim de todos os sujeitos, começando desde cedo por meio da Escola. Dessa forma, o educando poderá descobrir as possibilidades de erro em sua construção e ter condições de perceber uma outra realidade.

Nessa esteira, o autor evidencia um segundo desafio, que é o de construir um conhecimento pertinente, articulado com o contexto, com o global, com o multidimensional e com o complexo, pois o conhecimento por disciplina é fragmentado e dividido, o que acaba impedindo a capacidade natural do ser humano de contextualizar. O ensino deve, assim,

estimular que o sujeito ligue as “partes ao todo e o todo às partes”. É importante ressaltar que a ideia de Morin não é abolir as disciplinas, mas sim a sua fragmentação. Como exemplo do problema da fragmentação das disciplinas, o autor fala sobre a economia, que é uma ciência humana, mas que, muitas vezes, erra em suas previsões, porque está fundamentada, essencialmente, nos cálculos matemáticos. Acaba, assim, esquecendo os aspectos humanos que estão envolvidos para além dos números.

O terceiro desafio referenciado por Morin (2000) diz respeito à identidade humana. Na perspectiva do autor, é necessário ensinar a condição humana de que ao mesmo tempo somos múltiplos, mas que também fazemos parte de uma unidade, reconhecendo, assim, a condição humana de dualidade. Ele ressalta: “É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos” (MORIN, 2000, p. 15).

O quarto desafio proposto por Morin é o de ensinar a reconhecer a nossa identidade terrena. Essa ideia, acreditamos, está ligada à ideia de cidadania global e planetária, ao entender que é preciso ensinar que o destino planetário depende de ações individuais e coletivas, em âmbito pessoal, local e global, e que todos os seres humanos partilham de um destino comum.

O quinto aspecto pontuado por Morin refere-se à necessidade de ensinar a enfrentar as incertezas, pois as mudanças ocorrem de forma ambivalente no mundo contemporâneo. Nesse contexto, vale ressaltar que os conteúdos ensinados em grande parte das escolas partem da ideia da certeza.

O sexto desafio é ensinar a compreensão. Na visão do autor, as principais barreiras para a compreensão são a redução do outro, a visão unilateral e a falta de percepção sobre a complexidade humana. Assim, ele entende que é preciso aprender a compreender a si e ao outro.

O sétimo saber refere-se à ética do gênero humano ou, conforme denomina Morin, a “antropo-ética”. Para o autor, é necessário constituir uma antropo-ética para (re)estabelecer conexões entre indivíduo, sociedade e espécie, pois esses elementos não são apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro.

Compreende-se, assim, que os sete saberes propostos por Morin (2000) podem contribuir para o diálogo entre disciplinas e para o diálogo delas com o contexto social e realidade do educando. Seguindo essa perspectiva e indo em sentido oposto ao da fragmentação do conhecimento, percebe-se que os Cadernos Pedagógicos não se limitam apenas às atividades de comunicação e cultura digital contempladas nos macrocampos, mas

também buscam dialogar com os demais saberes, ressaltando, assim, sua característica e potencial inter/transdisciplinar:

Dentro de uma perspectiva interdisciplinar, é possível que esses conteúdos sejam preparados, conjuntamente, por educadores de dois temas, um focando nos conteúdos, e o outro, nas técnicas de comunicação. Abrem-se, assim, múltiplas possibilidades de parceria e cooperação. (CPMC, 2011, p. 62)

A cultura digital é também, por natureza, interdisciplinar, pois articula conhecimentos de outros campos, o que, em nossa visão, facilita sua apropriação transversal nos demais macrocampos.

A Cultura Digital é um campo vasto e potente, pois pode estar articulada com qualquer outro campo além das tecnologias, como por exemplo a arte, a educação, a filosofia, a sociologia, etc. Nesta perspectiva a Cultura Digital, assim como uma proposta de educação integral, maximiza todos os campos dos saberes dispostos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar justamente por encontrar-se em um lugar que não pode fechar-se para o seu entorno, que o está desafiando a novos jeitos de aprender. (CPCD, 2011, p. 11).

Para exemplificar essa interação, construímos o quadro 1, tendo como base os dois cadernos pedagógicos, permitindo, assim, melhor visualização e exemplificação da inter/transdisciplinaridade inerentes ao macrocampo da Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica.

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

<b>Acompanhamento Pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de jogos digitais pedagógicos na internet.</li> <li>- Apropriação do celular para realização de contas matemáticas.</li> <li>- Construção de histórias colaborativas no computador.</li> </ul>
<b>Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de jornal mural sobre a temática do lixo eletrônico.</li> <li>- Promoção de campanhas de conscientização para a preservação do ambiente escolar.</li> <li>- <i>Fanzine</i> temático sobre o consumo em excesso.</li> </ul>
<b>Esporte e Lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgação e promoção de jogos, torneios e campeonatos.</li> <li>- Criação de livro colaborativo sobre a história do esporte e como essa prática é desenvolvida na escola e no bairro.</li> <li>- Produção de vídeo sobre os esportes praticados na escola.</li> </ul>
<b>Educação em direitos humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de um Recurso Educacional Aberto (REA) sobre os direitos humanos.</li> <li>- Campanhas para a melhoria da convivência na escola e combate à violência, ao preconceito e à discriminação (homofobia, racismo, machismo, <i>bullying</i>).</li> <li>- Produção de fotonovela sobre direitos humanos.</li> </ul>

<b>Cultura, artes e educação patrimonial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de recursos digitais de desenho e arte para ilustrar o jornal escolar.</li> <li>- Atividade de percepção visual e narrativa a partir de curtas e filmes, em que cada aluno desconstrói a história e conta da sua forma, no formato quadrinhos.</li> <li>- Criação de <i>FanPage</i> para divulgar as atividades culturais e artística da escola.</li> </ul>
<b>Promoção da Saúde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de <i>audiobook</i> sobre doenças sexualmente transmissíveis.</li> <li>- Realização de campanhas de prevenção a doenças.</li> <li>- Produção de fotografias sobre locais que apresentam risco à proliferação de mosquitos da dengue no entorno da escola.</li> </ul>

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

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

Portanto, compreendemos que, ao buscar na educomunicação a sua fundamentação teórica, o macrocampo da comunicação e cultura digital, ao menos no que se percebe discursivamente nos Cadernos Pedagógicos, mostram-se como documentos de fomento à inter/transculturalidade e inter/transdisciplinaridade.

Em diversos momentos os cadernos fomentam a produção colaborativa e o respeito à autoria, um aspecto bastante construtivo para a aprendizagem dos alunos, mas que exige do monitor qualificação para uma gestão democrática do processo.

Entende-se assim, que a educomunicação é mediadora do processo de inter/transdisciplinaridade, pois tem potencial para estimular o diálogo e conexão de saberes. Exemplo disso pode ser percebido nos Cadernos da Comunicação e da Cultura Digital que sugerem o uso e apropriação da educomunicação nos diferentes macrocampos que compõem o Programa.

Para o desenvolvimento das atividades de comunicação no ambiente escolar, o caderno fornece algumas indicações universais, ou seja, aplicadas a qualquer uma das mídias trabalhadas pelo Programa, para facilitar e potencializar o desenvolvimento das atividades numa perspectiva dialógica e inter/transdisciplinar: como escolher, aprimorar e selecionar os conteúdos.

Em relação à escolha do conteúdo, é sugerido aos educadores trabalharem em uma das quatro formas: conteúdo livre, conteúdo livre dentro de gêneros pré-definidos, conteúdo livre dentro de áreas temáticas e definição livre de áreas temáticas dentro de gêneros pré-definidos.

A primeira seria a escolha de conteúdo livre pelo aluno, ou seja, um conteúdo que lhe desperte mais interesse. Assim, ao pensarem livremente no conteúdo do material a ser produzido e participarem ativamente de todo o processo, exercitam o protagonismo e a autonomia. Como a educomunicação prevê também a educação para a mídia, ou seja, o uso da mídia comercial de forma crítica e política, a fim de desconstruir o senso comum, parte-se do pressuposto de que dificilmente os alunos reproduziriam formatos e discursos iguais aos pré-estabelecidos pelo mercado, porém, o cuidado a ser tomado pelo mediador, acredita-se, está no desenvolvimento pedagógico do processo de criação das mensagens e produtos que pressupõem participação e criatividade.

A segunda forma seria a escolha por conteúdo livre dentro de gêneros pré-definidos, na qual o educador indica o gênero a ser desenvolvido (artigo, documentário, fotonovela etc.) e o educando escolhe o tema, abordagem, duração etc. Assim, o processo torna-se mais didático, pois o educador define o gênero mais adequado para o aprendizado de todos os alunos, porém, se for mal planejado, pode não obter o envolvimento almejado.

A terceira maneira seria a escolha de conteúdo livre dentro de áreas temáticas, em que há um enfoque sugerido pelo educador, mas problematizada junto com os alunos. Ao problematizar junto ao educando, o envolvimento dele pode ser potencializado, pois é um estímulo ao pertencimento ao grupo.

A quarta alternativa de escolha do conteúdo seria a definição livre de áreas temáticas e gêneros pré-definidos. No caderno essa alternativa é a menos recomendada, pois pode anular a liberdade de expressão ao condicionar parâmetros pré-definidos.

No caso do Caderno Pedagógico da Cultura Digital (2011), são dados alguns caminhos para apropriação de objetos de aprendizagem, jogos interativos, *softwares* livres e mídias sociais. Também são discutidas questões importantes que perpassam a produção colaborativa em rede, como o direito autoral e a autoria. Isto evidencia a preocupação do Programa em garantir que as produções possam ganhar visibilidade sem infringir direitos autorais como *copyrights*, garantindo, assim, que o educando também seja autor e co-autor das narrativas.

Em relação ao aprimoramento dos conteúdos, é recomendado que o educador organize sequências didáticas que permitam ao aluno realizar revisões e correções de sua produção sucessivamente. Sugere-se, por exemplo, fazer autocorreção, revisão coletiva ou revisão em pequenas turmas:

É nesse trabalho de revisão que os conceitos vão sendo apropriados pelo aluno. O interesse do aluno por fazer rádio, jornal, vídeo ou qualquer outra mídia cria

condições propícias para ele desenvolver o sentido do perfeccionismo e superar seus limites. O esforço de apropriação das normas da Língua Portuguesa, de princípios estéticos, da dicção correta e de tantos outros aspectos das competências comunicativas torna-se leve, pois ele passa a fazer sentido e estar vinculado à vida, ao *aqui-e-agora* do aluno. (CPMC, 2011, p. 26).

Outro aspecto delicado no processo construtivo de um projeto educacional é a seleção do conteúdo. Ao definir o que será publicado, pode-se frustrar alguns dos educandos em seu processo de aprendizagem, por isso são sugeridas no caderno pedagógico algumas alternativas para minimizar esse problema. Uma dessas alternativas seria, primeiramente, esclarecer os alunos sobre a necessidade de seleção dos melhores materiais produzidos, devido a limitações de espaço, por exemplo, no caso de um jornal impresso, e, em seguida, propor algumas soluções, conforme descrito no respectivo Caderno Pedagógico:

- todos os alunos terão chances iguais de divulgação;
- as produções serão escolhidas através de debate e votação dos alunos;
- os mesmos alunos não poderão ser sempre escolhidos;
- as produções escolhidas passarão por processo de aprimoramento, em que todos os alunos poderão fazer recomendações;
- o educador pode ter direito a uma quota de indicações, para garantir a divulgação de produções que considere importantes (por exemplo, a produção de um aluno que precise reforçar sua autoestima, *porque está passando por um momento difícil na sua vida*) (CPMC, 2011, p. 27).

Constata-se, desta forma, que o programa, em sua proposta, preocupa-se em possibilitar oportunidades iguais a todos, contemplando relações justas e sentimento de pertencimento. Outra solução que pode contemplar a visibilidade da totalidade das produções é produzir um *blog* ou *FanPage*<sup>24</sup> no *Facebook*<sup>25</sup> para o jornal e inserir todas as produções ou ter uma versão também digital do jornal em sites como *Issuu*<sup>26</sup> que não geram custos de impressão.

O PME fomenta também a opção por produções colaborativas, o que é um aspecto bastante construtivo, pois, além de abrir espaços para o diálogo, os alunos podem se apropriar melhor dos conhecimentos construídos coletivamente do que daqueles produzidos individualmente. Todavia, o grande desafio de uma produção colaborativa, sem dúvida, é a capacidade do monitor de evitar a centralização e realizar uma mediação adequada em que

<sup>24</sup> É um tipo de página específica para que organizações com ou sem fins lucrativos possam interagir na rede social digital *Facebook*. Qualquer pessoa que esteja cadastrada no *site* pode “curtir” uma *Fan Page*, não sendo necessário a confirmação de criação do laço social pela organização, como no caso dos perfis de pessoa físicas.

<sup>25</sup> O *Facebook* é um site de rede social criado em 2004, em que é possível compartilhar fotos, textos, vídeos e interagir com outras pessoas que também fazem parte da rede. O seu cadastro é gratuito.

<sup>26</sup> Site que possibilita a transformação de *Portable document format* (PDF) em um arquivo interativo que simula o folhar das páginas. Disponível em: <http://issuu.com/>

todos os sujeitos envolvidos tenham voz, participem do processo de produção e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem.

Constata-se que a comunicação como mediadora nos diferentes macrocampos ou no macrocampo específico pode ser compreendida e apropriada como meio para desenvolvimento do processo de aprendizagem de uma educação que significa e comunica, dialogando com pensadores que almejavam e lutavam por uma educação aberta, inovadora e libertária como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Mario Kaplún e pesquisadores contemporâneos da educação integral e da educomunicação.

### **3 CONSTITUIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Para compreender como se dá a constituição e operacionalização do Programa Mais Educação (PME) apresentamos, inicialmente, suas características, objetivos, etapas envolvidas na aderência pelas escolas e cenário de ampliação durante os anos de sua operacionalização. Como fonte principal, utilizamos o Manual da Operacional da Educação Integral (2014), formulado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, do Ministério da Educação (MEC), para guiar o desenvolvimento das atividades do PME em todo o território nacional. A escolha deste documento como fonte principal de informações se justifica por ser um documento oficial e pela relevância do conteúdo para esta pesquisa.

O Programa Mais Educação (PME), foi criado em 2007<sup>27</sup> pelo Governo Federal, com o objetivo de induzir a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral no Brasil. Caracteriza-se como uma ação intersetorial entre as políticas educacionais e sociais, envolvendo o Ministério da Educação (MEC), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI), o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente (MMA), o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União (CGU). A operacionalização do Programa é realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Conforme consta no Manual da Operacional da Educação Integral (2014, p. 5), o Programa Mais Educação objetiva fomentar e implementar projetos ou ações de articulação de políticas sociais e ações socioeducativas que objetivam:

- I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;

---

<sup>27</sup>Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.

VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;

VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;

VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e

IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Busca assim promover e ampliar nas escolas públicas de Ensino Fundamental brasileiras ações formativas nas áreas de esporte e lazer, cultura, desenvolvimento social e em direitos humanos. Com a ampliação da jornada escolar, objetiva-se que o estudante fique na escola por, pelo menos, sete horas diárias ou 35 horas semanais. Conforme é ressaltado no documento:

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (MANUAL Operacional da Educação Integral, 2014, p. 4).

No entanto, para Silva; Silva (2012) as condições formativas proporcionadas pelo Governo Federal aos estados e municípios são restritas e precárias, principalmente em função do baixo orçamento disponibilizado ao Programa, devido à dimensão e importância da missão de garantir uma educação integral e em tempo integral.

Tendo em vista a opção do PME pela expansão do território educativo para sua concepção, é sugerido que as escolas busquem parcerias com igrejas, associações de bairros, etc. além de que se aproprie de espaços urbanos como praças e parques. Acreditamos que a escola não é o único espaço de construção de saberes, porém, é importante evidenciar que para que isso ocorra, o Estado também deve proporcionar mecanismos adequados para o desenvolvimento integral das ações formativas.

Para promover a interlocução escola-comunidade, o PME busca ampliar o conceito de instituição social, com base na concepção de interação entre saberes (escolares e comunitários) e da interculturalidade. Por outro lado, essa ressignificação e dependência de espaços não institucionais de Educação possibilita, na opinião de Silva e Silva (2012), um

movimento de desresponsabilização do Estado em construir e ampliar a estrutura física das escolas. Essa expansão dos espaços demanda ampliação física, o que é sinônimo de grandes investimentos financeiros.

### **3.1 Critérios do Programa: das escolas priorizadas ao perfil de monitores**

As escolas urbanas que tem prioridade de adesão ao programa seguem critérios definidos pelo MEC e são descritos no Manual da Educação Integral (2014, p. 17), conforme segue: Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores; Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas; Escolas localizadas em todos os municípios do País e Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

Já os critérios para a seleção de unidades escolares da zona rural são: Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”; Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; Municípios com 30% da população “rural”; Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais e Municípios com escolas quilombolas e indígenas.

Para a realização da habilitação ao Programa, as escolas e secretarias de estados e municípios devem cumprir aos prazos estabelecidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Dentre as etapas de cadastramento para o recebimento dos recursos para a implementação do PME estão a liberação de acesso ao PDDE interativo; Preenchimento do Plano de Atendimento pela escola; Avaliação da proposta de Plano de Atendimento e Aprovação do Plano pelo MEC.

No plano de atendimento são definidas, por exemplo, as atividades que serão realizadas e os espaços em que serão desenvolvidas. A proposta deve estar alinhada ao projeto político pedagógico da escola, garantindo assim o desenvolvimento de uma educação integral.

Em relação ao perfil de estudantes, são priorizados estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos); estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos); estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e estudantes cujas famílias estão inscritas no Programa Bolsa Família.

As ofertas formativas são desenvolvidas em turmas de 30 estudantes, que podem ser provenientes de diferentes séries e idades, de acordo com a especificidade da atividade. Com exceção da atividade de orientação de estudos e leitura e campos do conhecimento, em que a turma deve ser formada por no máximo 15 educandos.

Como o Programa também propõe a expansão de sujeitos educativos é sugerido que o monitor não seja professor da escola. O perfil de monitor priorizado são estudantes universitários em formação específica na área em que irão atuar, ou pessoas da própria comunidade em que a escola está inserida com competências, habilidades e saberes empíricos, compatíveis com a atuação no Programa.

O monitor tem liberdade criativa para propor atividades e metodologias na perspectiva participativa, possibilitando assim a valorização do trabalho em grupo e das individualidades dos educandos.

### **3.2 Macrocampos do PME**

No Programa Mais Educação, as atividades são agrupadas em áreas, denominadas de macrocampos, que variam de acordo com a natureza da escola: rural ou urbana.

Os macrocampos ofertados para as escolas urbanas que aderiram ao Programa em 2014 são: acompanhamento pedagógico; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica; esporte e lazer; educação em direitos humanos e promoção da saúde. Cada escola urbana deve optar por quatro atividades, dentre os sete macrocampos oferecidos. Somente o macrocampo do acompanhamento pedagógico é obrigatório.

No macrocampo do **acompanhamento pedagógico** é ofertada a atividade denominada “orientação de estudos e leitura”, a qual objetiva envolver as diferentes áreas do conhecimento em uma única atividade, ressaltando o caráter interdisciplinar do Programa. É importante evidenciar que a intenção desta atividade não é servir de reforço escolar, mas sim possibilitar ao educando a construção de conhecimento por meio da conexão entre saberes por meio de metodologias diferentes das apresentadas nas disciplinas do currículo escolar.

Esta atividade ocorre diariamente, em períodos entre uma hora e uma hora e meia. A mediação pedagógica é realizada, prioritariamente, por estudantes de graduação, em especial aqueles vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou em estágio supervisionado.

Já no macrocampo **comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica**, são ofertadas as seguintes atividades: ambiente de redes sociais, fotografia, histórias em quadrinhos, jornal escolar, rádio escolar, vídeo, robótica educacional e tecnologias educacionais. São prioritárias as temáticas de educação em direitos humanos, promoção da saúde e temas relacionados à ética e cidadania. Dessa forma, este macrocampo possibilita que o estudante tenha a oportunidade de se apropriar das diferentes linguagens e dispositivos comunicacionais, sob uma perspectiva educomunicativa, para o exercício de sua cidadania comunicativa e engendramento e fortalecimento de ecossistemas comunicativos.

As escolas urbanas que optarem pelo macrocampo **cultura, artes e educação patrimonial**, podem desenvolver as atividades de artesanato popular, banda, canto coral, capoeira, cineclubes, danças, desenho, educação patrimonial, escultura/cerâmica, grafite, hip-hop, iniciação musical de instrumentos de cordas, iniciação musical por meio da flauta doce, leitura e produção textual, leitura: organização de clubes de leitura, mosaico, percussão, pintura, práticas circenses, sala temática para o estudo de línguas estrangeiras e teatro. Conforme é destacado no documento (2014), com o desenvolvimento dessas atividades, busca-se valorizar a produção artística e cultural, no âmbito individual e coletivo, para possibilitar processos de pertencimento do educando ao seu território e história, por meio da valorização de patrimônios materiais e imateriais e do reconhecimento estético de si e do mundo.

No macrocampo **educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica**, são disponibilizadas as atividades de horta escolar e/ou comunitária, jardinagem escolar e economia solidária e criativa /educação econômica (educação financeira e fiscal). Assim, tem-se por finalidade possibilitar que a temática da sustentabilidade seja pautada, em seus múltiplos âmbitos: ambiental, social, cultural e econômico, transformando a escola em espaço de educação sustentável, que possibilita ao educando o reconhecimento do processo de ser e estar no mundo.

No macrocampo **esporte e lazer** são contempladas as atividades de atletismo, *badminton*, basquete de rua, basquete, corrida de orientação, esporte da escola/atletismo<sup>28</sup> e

---

<sup>28</sup> Disponível somente para as escolas que optaram por esta atividade em 2012.

múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez), futebol, futsal, ginástica rítmica, handebol, judô, karatê, luta olímpica, natação, recreação e lazer/brinquedoteca, *taekwondo*, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, vôlei de praia, xadrez tradicional, xadrez virtual e yoga/meditação. Assim, o Programa visa propor atividades em diferentes modalidades, baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, que enfatizem o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural.

No macrocampo **educação em direitos humanos** é disponibilizada somente uma atividade, de mesmo nome. É proposto que essa atividade seja desenvolvida de maneira transversal e interdisciplinar por meio de linguagens artísticas, tais com a fotografia, o vídeo, a literatura, a música e a dança, possibilitando que o educando reflita sobre direitos e deveres de cidadania.

No macrocampo **promoção da saúde** é ofertada a atividade de promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos à saúde. O PME busca assim desenvolver uma cultura da prevenção e promoção da saúde na escola, por meio de atividades educativas voltadas a área da saúde (saúde bucal, prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis - DSTs, prevenção ao uso de drogas, entre outros), que podem ser incluídas no projeto político pedagógico da escola.

Já para as escolas do campo, as atividades são divididas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; agroecologia; iniciação científica; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; esporte e lazer; memória e história das comunidades tradicionais.

No macrocampo do **acompanhamento pedagógico**, as escolas do campo devem desenvolver, obrigatoriamente, a atividade denominada “campos do conhecimento”, que envolve atividades nas diferentes áreas do conhecimento: ciências humanas, ciências e saúde, etnolinguagem, leitura e produção textual e matemática.

Já o macrocampo de **agroecologia** envolve atividades baseadas na agricultura familiar, com o intuito de resgatar e valorizar a cultura e biodiversidade locais. Dentre as atividades disponíveis estão: canteiros sustentáveis, COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida,<sup>29</sup> conservação do solo e composteira (ou minhocário) e cuidado com animais e uso eficiente de água e energia.

---

<sup>29</sup> Coletivo escolar que visa promover ações e diálogo em torno da sustentabilidade, direitos humanos, entre outros.

No macrocampo **iniciação científica** é ofertada uma atividade de mesmo nome, que visa instigar o estudante a descobrir respostas e construir conhecimentos por meio da pesquisa. O pátio, o riacho, a horta, são alguns exemplos de espaços que podem apropriados como laboratórios “vivos” pelas escolas do campo.

O macrocampo de **educação em direitos humanos** engloba atividades como arte audiovisual e corporal, arte corporal e som, arte corporal e jogos, arte gráfica e literatura e arte gráfica e mídias. Com o objetivo de promover o respeito à diversidade com base nos direitos e liberdades fundamentais, as atividades possibilitam que o tema dos direitos humanos seja inserido e fomentado na escola por meio de múltiplas linguagens e possibilidades, de forma transversal.

Observamos assim que a arte e a comunicação são compreendidas pelo PME como possíveis caminhos de tratar temas pouco debatidos na escola e muitas vezes difíceis de serem trabalhados com crianças e adolescentes, como os direitos humanos.

No macrocampo **cultura, artes e educação patrimonial**, as escolas podem optar por atividades que incentivam a produção artística e cultural, de forma individual e coletiva. Dentre as atividades disponíveis estão: brinquedos e artesanato regional, canto coral, capoeira, cineclube, contos, danças, desenho, escultura/cerâmica, etnojogos, literatura de cordel, mosaico, música, percussão, pintura, práticas circenses e teatro.

No macrocampo **esporte e lazer**, as escolas na zona rural podem realizar as atividades de atletismo, basquete, futebol, futsal, handebol, tênis de mesa, voleibol, xadrez tradicional, esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas, ciclismo, corrida de orientação, etnojogos, judô, recreação e lazer/brinquedoteca.

Já o macrocampo **memória e história das comunidades tradicionais** é voltado às comunidades quilombolas, mas não exclusivo. Tem como objetivo a valorização das culturas, identidades, línguas, história, costumes e territórios das matrizes africanas no Brasil. As atividades disponíveis são: brinquedos e artesanato regional; canto coral; capoeira; cineclube; contos; danças; desenho; escultura/cerâmica; etnojogos; literatura de cordel; mosaico; percussão; pintura; práticas circenses e teatro.

A partir dos macrocampos apresentados, sintematizamos o quadro 2, para melhor visualização das similaridades e particularidades de cada macrocampo, conforme a natureza da escola:

Escolas urbanas	Escolas do campo
Acompanhamento pedagógico	Acompanhamento Pedagógico
Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	-
Cultura, artes e educação patrimonial	Cultura, Artes e Educação Patrimonial
Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica	-
Esporte e lazer	Esporte e Lazer
Educação em direitos humanos	Educação em Direitos Humanos
Promoção da saúde	
-	Agroecologia
-	Iniciação Científica
-	Memória e História das Comunidades Tradicionais

**Quadro 2.** Macrocampos do PME de acordo com a natureza da escola. Fonte: construído pelo autor (2015) a partir do Manual da Educação Integral (2014).

Seguindo essa perspectiva, é importante ressaltar que essas atividades devem ser desenvolvidas de forma interdisciplinar e dialogar com o contexto social do educando, com o intuito de construir sujeitos em suas múltiplas dimensões. Conforme ressaltado no Manual da Educação Integral (2014, p. 8): “É importante fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas”.

Conforme também é destacado no documento (2014), as atividades devem ser trabalhadas para formação integral do sujeito, possibilitando que se construam enquanto sujeitos autônomos, políticos, críticos, criativos e participativos. Para que esse processo seja

viabilizado é preciso dar atenção ao educando, por meio do acolhimento, garantindo segurança, despertando sua curiosidade, ludicidade e expressividade.

Apesar de termos optado por direcionar nossas lentes para a análise no contexto das Escolas Urbanas, não podemos deixar de questionar os motivos de o MEC ter excluído a cultura digital nos macrocampos das Escolas rurais. Uma hipótese seria a falta de laboratórios de informática para o desenvolvimento das atividades. Pode evidenciar também o baixo orçamento para educação integral que impossibilita a implantação de Laboratórios equipados para o desenvolvimento dessas competências para os alunos que, em princípio, mais necessitam de inclusão digital pela distância geográfica do meio urbano.

Para o desenvolvimento pedagógico das ofertas formativas, o MEC sugere a aquisição de materiais, de acordo com a especificidade de cada atividade. Optamos por exemplificar os materiais do macrocampo da Comunicação, Uso de Mídia, Cultura Digital e Tecnológica, por conta do recorte desta pesquisa e da área de concentração do Programa onde a mesma é desenvolvida.

Para a atividade de **ambiente de redes sociais**, o MEC sugere a aquisição de sistema de gestão de conteúdos de sites e redes sociais, câmeras fotográficas digitais, projetor *full hd* e tela de projeção com tripé. Para a atividade de **fotografia** é sugerido a compra de câmeras fotográficas digitais, cartão de memória e tripé.

Já para a atividade de **história em quadrinhos (HQ)** é sugerido a aquisição de borrachas plásticas, canetas esferográficas pretas, canetas nanquim descartáveis 0,8 mm, lápis grafite 2B, lápis grafite HB, régua transparentes de 30 cm e papel ofício tamanho A4. Para o desenvolvimento da atividade de **jornal escolar** é sugerido que a escola assine jornais, revistas e periódicos, adquira cartuchos para impressora ou serviço de impressão, *CompactDisc*(CD) regravável, papel para impressora a4 ou serviço de impressão e câmeras digitais. Para a atividade de **robótica educacional** dentre os materiais, além de materiais de informática, Kits para construção de modelos robóticos.

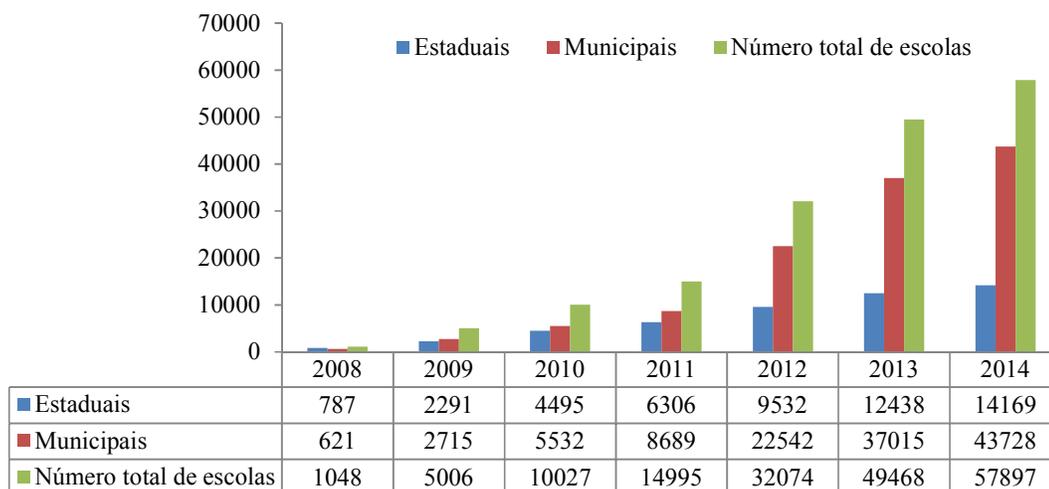
No que diz respeito atividade de **rádio escolar** estão incluídos a compra de caixa de som estéreo, fone de ouvido, Gravador digital com porta USB, Mesa de 04 canais com entrada direta para canal estéreo para CD, MD, Tape Deck, sintonizadores e saída de linha de áudio, Micro System e Microfone. Os materiais sugeridos para o desenvolvimento da atividade de **vídeo** são câmera filmadora, estabilizador, ilha de edição e tripé. Os recursos financeiros para a compra de materiais referente a essas duas atividades advém do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

### 3.3 Cenário de ampliação do Programa: do contexto nacional ao local

#### 3.3.1 Contexto Nacional

No território nacional, o PME iniciou suas atividades em 2008, de forma gradativa, por meio da aderência de 1.048 escolas, sendo 787 da administração Estadual e 621 da administração Municipal. De 2008 a 2014 houve um aumento significativo no número total de escolas que aderiram ao Programa, perfazendo 57.897, sendo 14.169 escolas da Rede Estadual e 43.728 da Rede Municipal. Os dados completos com o número de escolas que aderiram ao Programa desde sua implementação em 2008, ao último período de aderência são demonstrados no gráfico 1.

**Gráfico 1.** Número de escolas que aderiram ao Programa Mais Educação no Brasil de 2008 a 2014.



Fonte: Construído pelo autor (2015), a partir dos dados disponibilizados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC).

Tendo em vista que escolas com IDEB abaixo da média nacional são prioritárias no PME, também optamos por trazer o quadro 3, para visualizar a expansão do Programa em relação a este indicador, que é medido a cada 2 anos.

IDEB Observado				
	2007	2009	2011	2013
<b>Total</b>	4,2	4,6	5,0	5,2
Dependência Administrativa				
<b>Estadual</b>	4,3	4,9	5,1	5,4
<b>Municipal</b>	4,0	4,4	4,7	4,9
<b>Privada</b>	6,0	6,4	6,5	6,7

**Quadro 3.** IDEB Brasil, séries iniciais do ensino fundamental. Fonte: Adaptado pelo autor (2015), a partir dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O quadro acima permite visualizar a grande disparidade entre o IDEB das escolas privadas, séries iniciais do ensino fundamental, em relação às demais. Outro dado preocupante é o baixo indicador das escolas municipais. Por outro lado, é possível observar que o índice vem aumentando significativamente, pois, de 2007 a 2013, o crescimento no âmbito estadual, foi de 1,1, seguido da municipal com 0,9 e privada 0,7. Observa-se assim, que mesmo sendo o número maior, o crescimento foi menor em escolas privadas.

IDEB Observado				
	2007	2009	2011	2013
<b>Total</b>	3,8	4,0	4,1	4,2
Dependência Administrativa				
<b>Estadual</b>	3,6	3,8	3,9	4,0
<b>Municipal</b>	3,4	3,6	3,8	3,8
<b>Privada</b>	5,8	5,9	6,0	5,9

**Quadro 4.** IDEB Brasil – Anos finais do Ensino Fundamental. Fonte: Adaptado pelo autor (2015), a partir dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Já o indicador dos anos finais do ensino fundamental, também nos mostra a disparidade entre o IDEB das escolas privadas em relação às escolas da dependência administrativa estadual e municipal. O crescimento de 2007 a 2013 deste indicador para as escolas da rede Estadual e Municipal foi o mesmo: 0,4. Porém, mesmo tendo um crescimento análogo, o indicador das escolas municipais é menor do que das estaduais. Também nos chama atenção que de 2011 a 2013, o índice se manteve nas escolas municipais. Além disso, é

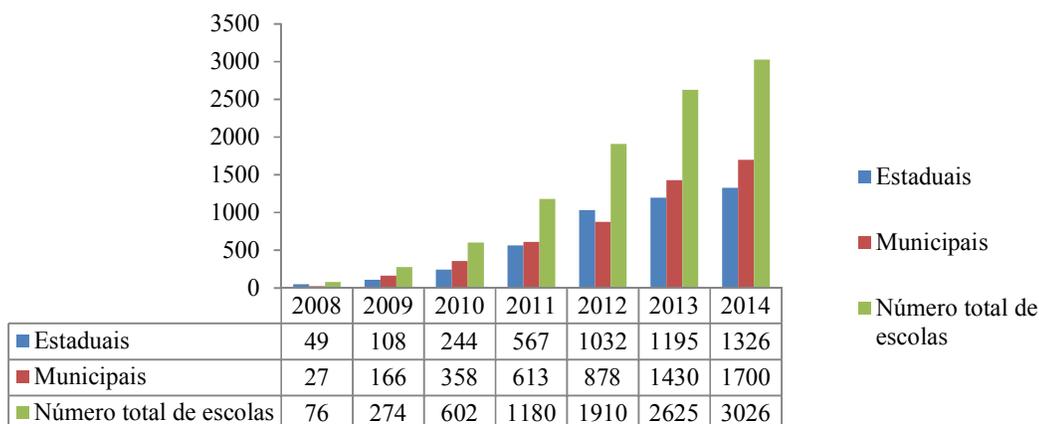
importante destacar que as escolas privadas tiveram um acréscimo de 0,1 entre 2007 e 2013, porém entre 2011 e 2013 as escolas tiveram um decréscimo de 0,1 no indicador.

### 3.3.2 Contexto Estadual

No Estado do Rio Grande do Sul, o PME deu início a suas atividades em 2008, por meio da aderência de 76 escolas, sendo 49 da rede Estadual e 27 da rede Municipal. Até a última aderência ao Programa em 2014, 3.026 passaram a integrar o Programa, sendo 1.326 estaduais e 1.700 municipais.

Percebe-se que tanto no âmbito nacional, quanto estadual, o Programa deu início a suas atividades com um número maior de escolas da rede Estadual, porém, já no segundo ano, o número de escolas municipais que aderiram ao Programa cresceu significativamente, ultrapassando no número em relação às escolas Estaduais.

**Gráfico 2.** Número de escolas que aderiram ao Programa Mais Educação no Rio Grande do Sul, no período de 2008 a 2014.



Fonte: Construído pelo autor (2015), a partir dos dados disponibilizados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC).

### 3.3.3 Contexto Local

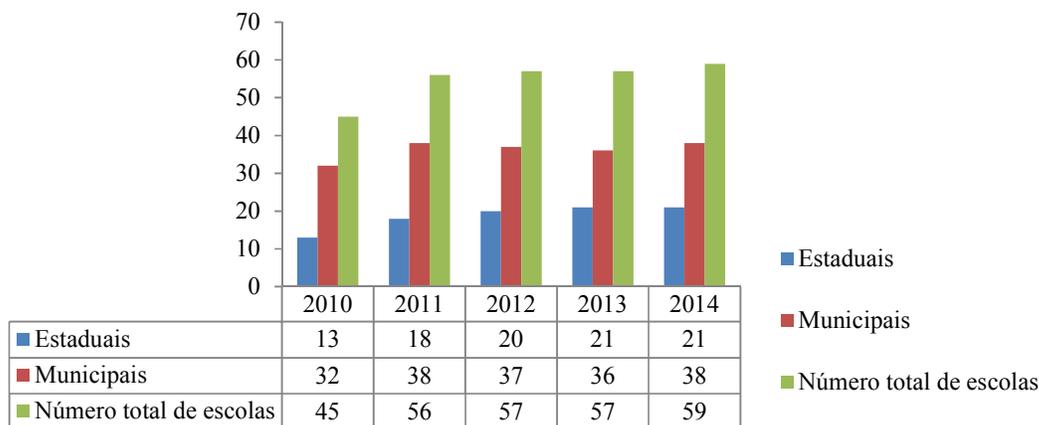
Conforme dados oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), em Santa Maria-RS, as atividades do Programa iniciaram-se somente em 2010, com a aderência de 45 escolas ao PME. Destas escolas, 13 pertencem a rede Estadual Ensino e 32 a Rede

Municipal de Ensino. Em 2014, 21 escolas da rede Estadual e 38 da Rede Municipal se inscreveram no Programa.

Porém, ao confrontar esses dados com os obtidos na entrevista com a assessora do PME na SMED/SM, este número se reduz significativamente, pois, apesar do adiantado do ano, haviam escolas que ainda estavam em processo de implantação ou iniciando as atividades do PME no ano. Segundo a assessora, isso ocorre por atraso no repasse de recursos e/ou por carência de monitores. No caso das escolas sem monitores, já haviam recebido o recurso, mas ainda não haviam iniciado as atividades do PME.

Ainda conforme a assessora, é importante ressaltar que a proposta para as escolas aderirem ao Programa Mais Educação (PME) em Santa Maria, começaram a ocorrer no mês de julho de 2010. Nesse período, o Programa foi ofertado para 12 escolas, priorizando aquelas com baixo IDEB e com alto índice de estudantes em situação de vulnerabilidade social. Em 2011, 30 escolas desenvolviam o Programa, 34 em 2012, 35 em 2013 e 2014. Isso ocorre pelo fato de que algumas escolas suspenderam as atividades durante o ano ou por falta de coordenador, pois a escola não havia conseguido professor disponível para a função, entre outros. Além disso, em 2013 e 2014 o número de escolas se manteve por conta de que o número de escolas que aderiram e das que encerraram as atividades foi proporcional. Confrontando estes números, demonstramos no gráfico 3 os dados oficiais do MEC.

**Gráfico 3.** Número de escolas que aderiram ao Programa Mais Educação em Santa Maria, no período de 2010 a 2014.



Fonte: Construído pelo autor (2015), a partir dos dados disponibilizados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC).

Já o IDEB observado nas escolas municipais de Santa Maria, teve um acréscimo de 1,1 nos anos iniciais e 0,5 nos anos finais do ensino fundamental. No caso dos anos iniciais e a

melhora mais significativa do indicador se deu entre 2009 a 2011, com um crescimento de 0,5. Já as séries finais também tiveram seu maior aumento neste mesmo período, que foi de 0,3, mantendo este mesmo índice em 2013.

	2007	2009	2011	2013
Municipal - 4ª série/5º ano	4.2	4.4	4.9	5.3
Municipal - 8ª série/9º ano	3.8	4.0	4.3	4.3

**Quadro 5.** IDEB observado - escolas de Santa Maria. Fonte: Adaptado pelo autor (2015), a partir dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

### 3.4 Opções metodológicas

Tendo em vista os objetivos e questionamentos deste trabalho, optamos por uma pesquisa quali/quantitativa, de nível exploratório. A escolha por trabalhar com essas duas naturezas, parte da compreensão de que não são excludentes, pelo contrário, podem dar mais consistência às reflexões, problematizações e análises.

Nesse aspecto, reportamo-nos a Lopes (2010), que ressalta a falsa dicotomia que se estabeleceu ao longo dos anos entre pesquisa qualitativa e quantitativa, no sentido que é difícil balizar seus limites e porque elas são muitas vezes utilizadas de forma complementar. Na presente investigação, por exemplo, dados quantitativos das escolas que aderiram ao macrocampo da comunicação e cultura digital podem refletir aspectos que estão implícitos nos dados qualitativos, ou vice-versa.

Como método, nos apropriamos do estudo de caso, pois se entende que o mesmo permite aprofundamento e compreensão holística sobre o objeto em estudo. Nas palavras de Fachin (2001, p. 42):

Esse método é caracterizado por ser um estudo intensivo. É levada em consideração, principalmente a compreensão, como um todo, do assunto investigado [...] Quando o estudo é intensivo podem até aparecer relações que de outra forma não seriam descobertas.

No que se refere aos instrumentos e técnicas de pesquisa, salienta-se que foi necessário uma combinação metodológica para responder aos questionamentos propostos neste trabalho, principalmente em decorrência da diversidade de atores envolvidos com o Programa Mais Educação (PME). Acredita-se que essa combinação trará resultados consistentes, sendo este um ponto criativo da nossa metodologia. Conforme explicita Orozco Gómez (1997, p. 16), uma das características e desafios da pesquisa qualitativa é a sua criatividade metodológica:

*En la investigación cualitativa, uno de los desafíos – y de las características - es la creatividad metodológica. Para estas investigaciones es conveniente combinar una observación etnográfica y un estudio de caso con una entrevista en profundidad. Alguien puede decir: “voy a hacer una entrevista en profundidad y una observación participante”; otro puede decir: “ voy a analizar el discurso”; pero debe haber una combinación para hacer sentido.*

Seguindo essa perspectiva, na primeira parte da dissertação, iniciamos pela pesquisa bibliográfica, para fins de estudo e conhecimento teórico sobre as temáticas que perpassam o objeto em análise. Conforme Stumpf (2011), essa pesquisa, num sentido mais amplo, é indissociável do processo de desenvolvimento do trabalho acadêmico, pois é realizada nas

etapas de identificação, localização e obtenção de bibliografia coerente com o assunto pesquisado, e transcorre a construção de novas ideias, concepções e opiniões do pesquisador a partir de conhecimentos já legitimados e construídos anteriormente. Num sentido mais restrito, Marconi e Lakatos (1999, p. 73), explicam que a pesquisa bibliográfica "abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo".

Assim, os principais trabalhos publicados sobre educomunicação e educação integral foram estudados, conforme evidenciado no nosso marco teórico, para que a partir dos conhecimentos já construídos, fosse possível refletir sobre os dados coletados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Além disso, também realizamos análise documental de cadernos pedagógicos, relatórios da SMED e dados disponibilizados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). Conforme define Fonseca (2002), a pesquisa documental se refere à análise de fontes primárias, ou seja, que não receberem tratamento analítico, tais como tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

A partir dos conhecimentos (re)visitados por meio do nosso estado da arte e pesquisas bibliográfica e documental, começamos a trilhar nossa trajetória no campo empírico. Assim, para dar conta da complexidade do objeto estudado e da diversidade de sujeitos envolvidos na pesquisa empírica, optou-se por dividi-los em seis grupos: **1)** assessoria do PME na Secretaria de Educação do RS; **2)** coordenadores nas Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul; **3)** assessoria do PME na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria; **4)** coordenadores do PME nas escolas do município de Santa Maria; **5)** monitores das escolas do município de Santa Maria; **6)** estudantes participantes do PME nas escolas do município de Santa Maria. Para cada um destes grupos foram utilizados instrumentos e técnicas diferentes, de acordo com a viabilidade de tempo e dados necessários para responder aos objetivos, conforme anexos deste trabalho.

A opção de realizar a pesquisa de campo junto às escolas da dependência administrativa municipal ocorreu por conta do maior número de escolas participantes do PME em Santa Maria neste âmbito, pois conforme dados do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), 21 escolas estaduais e 38 municipais desenvolveram o Programa em 2014. Já o motivo de o mapeamento para fins de contexto no Rio Grande do Sul ter sido realizado com escolas da dependência administrativa estadual, se deu por conta da

viabilização da pesquisa no prazo previsto, já que no âmbito municipal o Programa é operacionalizado pelas Secretarias de Educação de cada cidade. Além disso, essa opção possibilitou a identificação de pontos convergentes e divergentes entre as duas esferas administrativas.

Nosso percurso de campo iniciou-se por meio de entrevista com a assessora do PME da SMED de Santa Maria. O modelo de entrevista utilizada foi semiaberta, com abordagem em profundidade, questões semiestruturadas e respostas indeterminadas (DUARTE, 2011). Entendemos a entrevista em profundidade como “um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer” (DUARTE, 2011, p.62). Optou-se por esse estilo mais flexível de entrevista para que as questões pudessem ser adaptadas no decorrer do diálogo, onde as questões foram aprofundadas a partir da resposta da entrevistada. A entrevista ocorreu no dia 30 de abril de 2014, na SMED/SM e durou em torno de duas horas. Para fins de documentação, foi gravada em áudio e posteriormente transcrita por meio dos *softwares Express Scribe e Microsoft Word*. O roteiro da entrevista encontra-se no anexo 2 deste trabalho.

No mesmo dia, 30 de abril, a assessora também respondeu a um questionário fechado de medidas de opinião e de atitudes, baseado na Escala de *Likert*. As escalas de opinião e atitudes são comumente utilizadas na Psicologia Social e tem reconhecida legitimidade científica (RODRIGUES, 1994). Optou-se, em comum acordo com a entrevistada, por gravar em áudio, com o intuito de captar comentários que viessem a qualificar as escolhas objetivas.

Assim foi possível se aproximar do campo de pesquisa, tendo em vista que a assessora tem contato direto com as escolas que desenvolvem o Programa na cidade. Nesta primeira etapa a qual nos reunimos com a assessora, como estratégia para otimizar os trabalhos, também foi proposto à Secretaria de Município de Educação de Santa Maria (SMED/SM), em parceria com o Programa EDUCOM UFSM, um Encontro de Formação teórico-prático sobre Educação e Recursos Educacionais Abertos (REA). Neste momento aplicamos questionários com monitores e coordenadores.

Durante o mês de maio de 2014, começamos a entrar em contato com as escolas que haviam aderido ao macrocampo da Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica, no período de 2013/2014. Para tanto, analisamos o relatório “Ações desenvolvidas nas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação 2013/2014”, disponibilizada ao pesquisador pela SMED/SM. Conforme o relatório, 21 escolas aderiram a este macrocampo no referido período, sendo que 13 optaram pela atividade de tecnologias

educacionais; duas: história em quadrinhos (desenho); cinco: jornal escolar<sup>30</sup>; uma: fotografia e uma: rádio escolar. Ou seja, conforme o relatório, cinco das oito atividades estariam sendo desenvolvidas em Santa Maria no ano de 2014.

Assim, entramos em contato com todas as 21 escolas. Dessas, identificamos que, na prática, três não desenvolviam a atividade de jornal escolar, uma não trabalhava mais com rádio escolar e uma não desenvolvia mais a atividade de tecnologias educacionais. A justificativa dada pelas coordenadoras para não estarem mais desenvolvendo as atividades de comunicação foi a falta de monitores.

Além dessas, uma escola que desenvolvia a atividade de jornal escolar não atendeu a solicitação do pesquisador. Houve diversas tentativas de contato telefônico com a coordenação do PME na escola e envio de solicitação formal à direção escolar, mas não obtivemos retorno.

Para termos uma amostra significativa, optamos por visitar cinco escolas. Assim, como critério de definição, optamos por aquelas que desenvolviam ao menos uma das atividades identificadas no relatório da SMED/SM, dentre elas: tecnologias educacionais, jornal escolar, história em quadrinhos e/ou fotografia. Além deste critério, optamos por escolas localizadas em diferentes regiões da cidade e que abriram espaço para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, a escolha da amostra se deu de forma não probabilística. Segundo Lopes (2010), esse tipo de amostra é conhecida como significativa ou de representativa social, pois não há utilização de métodos estatísticos para a sua definição.

Nesse contexto, é importante evidenciar que todas as atividades desenvolvidas em Santa Maria seriam contempladas nas observações diretas. Conforme Yin (2005), a observação direta é dividida em participante e não participante. Na primeira há uma intervenção maior do pesquisador, em que ele não é apenas espectador, pois se coloca na mesma posição dos sujeitos estudados. Já na não participante o pesquisador apenas observa o desenvolvimento das atividades. Optamos por esta segunda modalidade para esta pesquisa.

Com os educandos, além de observação direta, também realizamos um total de 10 entrevistas em profundidade, com questões estruturadas e respostas indeterminadas (DUARTE, 2011), que foram documentadas em áudio e transcritas posteriormente. A escolha dos estudantes se deu de forma não probabilística (LOPES, 2010), por meio de convite a turma. É importante destacar que não apenas os estudantes mais comunicativos foram

---

<sup>30</sup> Uma escola desenvolveu a atividade de tecnologias educacionais e jornal escolar concomitantemente.

convidados a participar, mas também aqueles que tinham dificuldades de comunicação e/ou maior *déficit* de aprendizagem, para que pudéssemos ter uma amostragem plural de sujeitos.

As entrevistas em profundidade com os estudantes foram realizadas de forma individual, em lugares como no pátio, na sala de professores e em salas de aula, conforme as condições disponibilizadas por cada escola. Em alguns casos, os alunos convidados em cada escola demonstravam certa resistência e/ou medo em participar da entrevista, o que é compreensível na medida em que muitos nunca haviam participado de uma pesquisa. Por outro lado, alguns alunos também ficaram a vontade, como foi possível vivenciar o relato da estudante C para a seu colega que estava com receio em participar da pesquisa: “É bem legal... ele vai te perguntar sobre a tua vida e o que tu faz (sic) no ‘projeto’ (sic)”.

Apesar desse natural estranhamento inicial, as entrevistas com os educandos, no geral, ocorreram sem grandes dificuldades, porém, algumas nos chamaram atenção, conforme descrevemos a seguir.

Por exemplo, a estudante C demonstrou bastante desenvoltura desde o início das perguntas. Com o rosto coberto por Purpurina Metálica, em decorrência das atividades do PME, confessou que a pesquisa seria uma forma de “fugir” da atividade que estava participando, já que não se identificava com o *hip hop*<sup>31</sup>.

Como nesta escola, as entrevistas ocorreram no pátio, foram interrompidas algumas vezes pelo estudante G, que queria ser entrevistado o mais rápido possível, pois queria ir embora, já que estava no horário de ir.

Com dificuldade em se expressar verbalmente, o estudante A parecia se sentir incomodado e preocupado no início da entrevista. Aos poucos foi se “soltando”, até esboçar um largo sorriso no final da entrevista. Nesta mesma escola também foi entrevistada a estudante D, que desde o início se mostrou bastante comunicativa. Chamou-nos atenção também o brilho nos olhos de muitos dos estudantes entrevistados ao responderem sobre os seus gostos de consumo de mídia.

De maneira geral, fomos bem recebidos pelas coordenações do PME nas escolas pesquisadas. Porém, nos chamou atenção, o caso onde a coordenadora de uma das escolas entrou diversas vezes na sala em que estava ocorrendo a entrevista individual com os estudantes, para perguntá-los se “está tudo bem?”, interrompendo a entrevista. Ela também solicitou os questionários antes das entrevistas, mas para não comprometer os resultados, apenas explicamos que tipos de perguntas seriam realizadas.

---

<sup>31</sup> Esta entrevista ocorreu durante a segunda atividade do dia, no momento da dança.

### 3.4.1 Monitores e coordenadores

No dia 06 de outubro de 2014, das 9h às 17h30, na Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI), realizamos aplicações de questionário com monitores e coordenadores por ocasião da promoção de um dia de formação<sup>32</sup> teórico-prática. É importante ressaltar que o convite para participação na formação foi enviado pela SMED/SM às Escolas Municipais de Santa Maria que desenvolvem o PME.

O questionário aplicado com monitores e coordenadores caracteriza-se como semiaberto, com abordagem em profundidade, questões semiestruturadas e respostas indeterminadas (DUARTE, 2011). Quanto à estruturação do instrumento, no primeiro bloco contemplamos dados gerais do entrevistado (exceto nome e escola) e consumo de mídia, na segunda parte são realizadas questões referentes ao PME, abordando questões sobre educação integral, empoderamento e educomunicação. Os instrumentos aplicados com os coordenadores e monitores no momento da formação encontram-se nos anexos 1 e 4, respectivamente. Além disso, com os coordenadores também foram aplicados questionários fechados (DUARTE, 2011), a partir de escala *Likert*.

Dos 39 monitores e 16 coordenadores presentes na formação<sup>33</sup>, 10 monitores e 11 coordenadores atuavam em escolas que haviam optado pelo macrocampo da comunicação e cultura digital. Sendo assim, é importante evidenciar, que além de comporem os resultados e discussões sobre aspectos gerais do Programa, esses dados também serão trabalhados

---

<sup>32</sup> No período da manhã, Leandro Fialho, coordenador geral de Educação Integral, no Ministério da Educação (MEC), falou do desafio de construir a educação integral enquanto política pública, tendo em vista o amplo território e diversidade cultural, social e econômica do Brasil. Fialho também destacou a importância de parcerias com Universidades, a exemplo da UFSM e o diferencial e contribuição da educomunicação para uma educação mais qualificada, inovadora e próxima da realidade dos alunos. Ainda no período da manhã, a prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosane Rosa, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), coordenadora do Programa Educomunicação e Cidadania e Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), palestrou sobre a importância do processo de empoderamento comunicativo dos sujeitos envolvidos nas atividades dos macrocampos que se pautam no paradigma da educomunicação. Ao final de sua fala, convidou os participantes a relatarem suas experiências emancipatórias na mediação de processos de aprendizagem.

No período da tarde, após participarem da pesquisa, monitores e coordenadores puderam se apropriar de novos conhecimentos por meio das oficinas sobre Recursos Educacionais Abertos (REA), *fanzine*, escrita colaborativa e história em quadrinhos, *stop motion* e fotonovela, ministradas por associados da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom) e mestrandos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>33</sup> Dois monitores não se disponibilizaram a participar da pesquisa.

separadamente, quando as análises se voltam ao macrocampo da Comunicação e Cultura Digital especificamente.

Dessa forma, a escolha da amostra dos sujeitos de pesquisa se deu propositalmente e de forma não-probabilística, representadas pelos sujeitos que participaram da qualificação sobre educomunicação e REA.

Devido ao fato de que o envolvimento de coordenadores e monitores ocorre, em alguns momentos, de forma diferenciada e em etapas distintas do processo, optou-se por realizar instrumentos diferentes em conteúdo, mas análogos no formato, para que em aspectos convergentes também fosse possível cruzar os resultados obtidos.

Optamos por preservar a identidade dos entrevistados na apuração de dados (no caso dos questionários aplicados na formação) e na redação do trabalho, para que assim os mesmos pudessem responder sem receio de serem identificados, principalmente porque o evento era promovido em parceria com a SMED/SM.

É importante ressaltar ainda que todos os sujeitos participantes assinaram o “Termo de consentimento de participação em pesquisa”, disponível no anexo 7 deste trabalho. Aos estudantes menores de idade, também foram enviados pedidos de autorização aos pais, conforme anexo 8.

#### 3.4.2 Mapeamento estadual

Para fins de contextualização desta pesquisa no cenário do Estado do Rio Grande do Sul, *a priori*, solicitamos a Seduc/RS o mapeamento dos macrocampos e atividades desenvolvidos no Estado pelas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação (PME), uma vez que as escolas enviam relatórios anuais de atividades. Porém, a Seduc/RS não possuía estes dados sistematizados. Assim, propomos uma pesquisa virtual com as escolas do Estado e entrevista em profundidade com a assessora do PME no Rio Grande do Sul a fim de conseguir estes dados de contexto.

A entrevista ocorreu no dia 8 de agosto de 2014, na coordenação pedagógica da SEDUC/RS, em Porto Alegre/RS. Caracteriza-se como semiaberta, com abordagem em profundidade, questões semiestruturadas e respostas indeterminadas (DUARTE, 2011). Durou em torno de 1h30 min e foi documentada em áudio e transcrita posteriormente.

Neste mesmo momento, em reunião com a assessora, propusemos a aplicação do questionário virtual, com abordagem em profundidade, questões semiestruturadas e respostas indeterminadas (DUARTE, 2011). O envio deste instrumento foi realizado por meio de uma parceria com a Seduc/RS, para que a pesquisa tivesse mais legitimidade, e,

consequentemente, um número maior de respostas. Assim, conforme solicitado pelo pesquisador, a Seduc/RS enviou a todas as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do RS, convite para que as escolas que compõem a região de abrangência respondessem ao questionário virtual, na plataforma *Google Docs*.

O primeiro bloco do questionário é composto por dados gerais da escola. Como uma das características da internet é a não linearidade, conforme as respostas do coordenador, o sistema disponibilizava determinados blocos de perguntas. Caso a escola fosse do campo, seriam mostrados somente os macrocampos e atividades específicas, o mesmo ocorreu com as escolas urbanas.

Conforme condição da Seduc/RS, o questionário teve que ser enviado apenas no mês de novembro de 2014 às escolas, sob a justificativa de que era ano eleitoral, o que dificultaria a execução de uma pesquisa sobre o PME, que envolve diferentes instâncias municipais, estaduais e federal. Com isso, em janeiro de 2015, obtivemos, de um total de 1.326 escolas estaduais, apenas 152 respostas de diferentes regiões do Estado.

### 3.4.3 Categorias de análise

Para subsidiar a análise dos dados coletados, apoiamo-nos em nossa base teórica e epistemológica para a sistematização de três eixos principais: educação integral, educomunicação e empoderamento. Dentro desses eixos, optamos por dividir as categorias de análise, conforme demonstra o quadro 6.

Base teórica e epistemológica	Categorias de análise
<b>Educação Integral</b> Arroyo (2012) Moll (2012) Titton e Pacheco (2012) Sousa Santos (2007) Certeau (2008)	Expansão dos tempos
	Expansão dos espaços
	Expansão dos sujeitos
	Expansão dos saberes
	Expansão da cultura

<b>Educomunicação</b> Soares (2009, 2011a, 2011b, 2014) Kaplún (1998, 2014) Freire (1979, 1983)	Criticidade
	Criatividade
	Politicidade
	Produção colaborativa
<b>Empoderamento</b> Stromquist (2002) Touraine (2006)	Cognitivo
	Psicológico
	Político
	Econômico

**Quadro 6.** Categorias de análise. Fonte: construído pelo autor (2015)

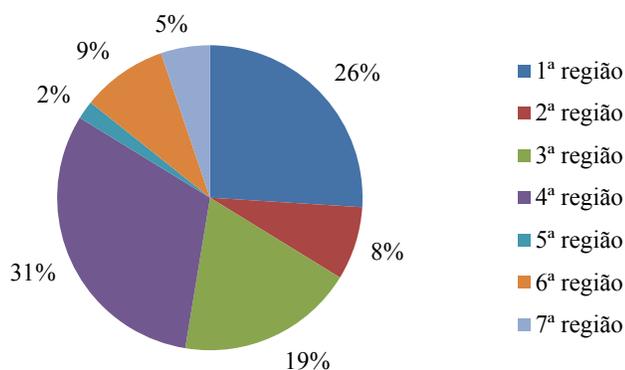
Entende-se que estas categorias não ocorrem de forma isolada, nem tão pouco hierarquizada, pois se compreende que uma depende da outra para ser concretizada. Por exemplo, a expansão dos sujeitos, com o ingresso de monitores com perfil mais dialógico na escola, pode viabilizar produções colaborativas e criativas, e assim empoderar o educando nos aspectos cognitivo e psicológico.

### 3.5 Mapeamento do Programa Mais Educação no Rio Grande Do Sul

Para contextualizar nossa pesquisa, também realizamos um mapeamento dos principais macrocampos e atividades desenvolvidas nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, por meio da aplicação de questionário virtual com 152 escolas. É importante ressaltar que esta amostra representa 11,4% do número total de escolas públicas estaduais que desenvolvem o PME no RS.

As escolas participantes da pesquisa representam e integram as diversas regiões do Estado. O gráfico 4 demonstra o número total de escolas por região de abrangência.

**Gráfico 4.** Escolas pesquisadas no âmbito estadual



**Primeira região:** Porto Alegre, São Leopoldo, Osório, Guaíba, Canoas e Gravataí;

**Segunda região:** Uruguaiana, Santana do Livramento e São Borja;

**Terceira região:** Santo Ângelo, Santa Rosa, Três Passos, São Luiz Gonzaga e Ijuí;

**Quarta região:** Passo Fundo, Cruz Alta, Erechim, Palmeira das Missões, Soledade e Carazinho;

**Quinta região:** Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Vacaria;

**Sexta região:** Estrela, Santa Cruz, Santa Maria e Cachoeira do Sul;

**Sétima região:** Pelotas, Bagé e Rio Grande.

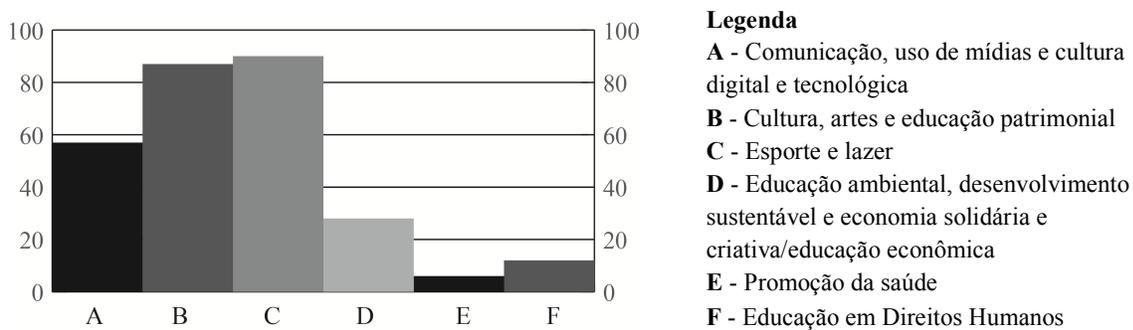
Fonte: construído pelo autor (2015)

Quanto à localização destas escolas, 49 são escolas do campo e 102 escolas urbanas. O quadro abaixo representa o ano em que as escolas pesquisadas aderiram ao Programa:

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
3	9	7	28	45	31	29

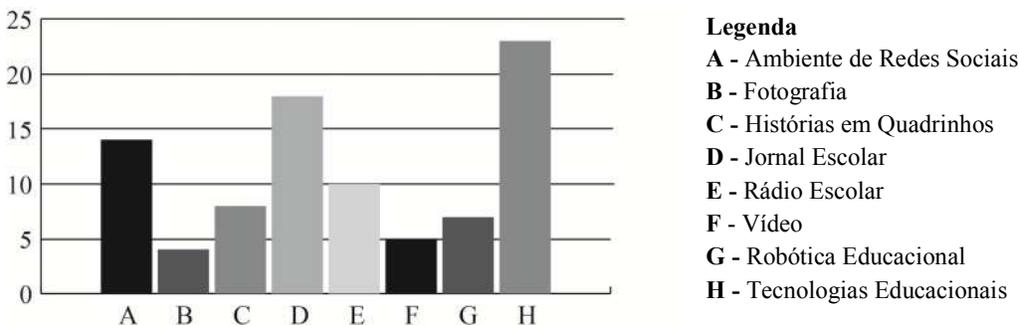
A partir desta amostra, podemos observar que os macrocampos com maior aderência pelas escolas urbanas no RS são primeiro o do esporte e lazer, seguido de cultura, artes e educação patrimonial e por terceiro a comunicação, uso de mídias e cultural digital e tecnológica. Os dados completos são ilustrados no gráfico 5. É importante ressaltar ainda, que não foi disponibilizada a opção do macrocampo do acompanhamento pedagógico, pois esta atividade é obrigatória a todas as escolas, ou seja, não necessita de aderência.

### 3.5.1 Mapeamento dos macrocampos e atividades das escolas urbanas



**Gráfico 5.** Adesão escolas urbanas 2014. Fonte: construído pelo autor (2015).

Quanto ao macrocampo da Comunicação e cultura digital, o gráfico 6 evidencia que as três atividades mais desenvolvidas pelas escolas pesquisadas no meio urbano do RS são: tecnologias educacionais, jornal escolar e ambiente de redes sociais. A Rádio Escola, Histórias em Quadrinhos e a Robótica na sequência e por último, o vídeo e a fotografia.



**Gráfico 6.** Atividades desenvolvidas no macrocampo da Comunicação e Cultura Digital.

Fonte: construído pelo autor (2015).

Já no macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial, as três atividades com maior número de escolas desenvolvendo são a de leitura e produção textual, danças e iniciação musical em instrumentos de cordas. O gráfico abaixo ilustra o número total de atividades desenvolvidas, nas escolas que participaram na pesquisa em âmbito estadual.

**Gráfico 7.** Atividades desenvolvidas no Macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial



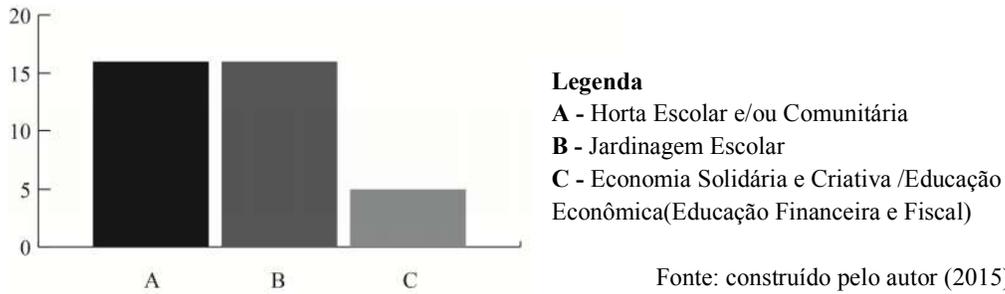
**Legenda**

A - Artesanato Popular B – Banda C - Canto Coral D – Capoeira E – Cineclubes F – Danças  
 G – Desenho H - Educação Patrimonial I - Escultura/Cerâmica J – Grafite K - Hip-Hop  
 L - Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas M - Iniciação Musical por meio da Flauta Doce  
 N - Leitura e Produção Textual O - Leitura: Organização de Clubes de Leitura P – Mosaico  
 Q – Percussão R – Pintura S - Práticas Circenses T - Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras U – Teatro

Fonte: construído pelo autor (2015).

No macrocampo da Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica, as atividades de horta escolar e/ou comunitária e Jardinagem são as mais desenvolvidas pelas escolas que participaram da pesquisa.

**Gráfico 8.** Atividades desenvolvidas no Macrocampo Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica



Já no macrocampo do Esporte e Lazer, a desenvolvendo é o Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas vivências esportivas. Vale ressaltar que esta atividade está disponível somente para as escolas que aderiram ao PME em 2012, tendo em vista que as modificações realizadas pelo MEC na nomenclatura e organização dos macrocampos durante a trajetória de desenvolvimento do Programa. Além dessa atividade, destacam-se quantitativamente o futsal, recreação e lazer/brinquedoteca, futebol e tênis de mesa.

**Gráfico 9.** Atividades desenvolvidas no Macrocampo Esporte e Lazer



**Legenda**

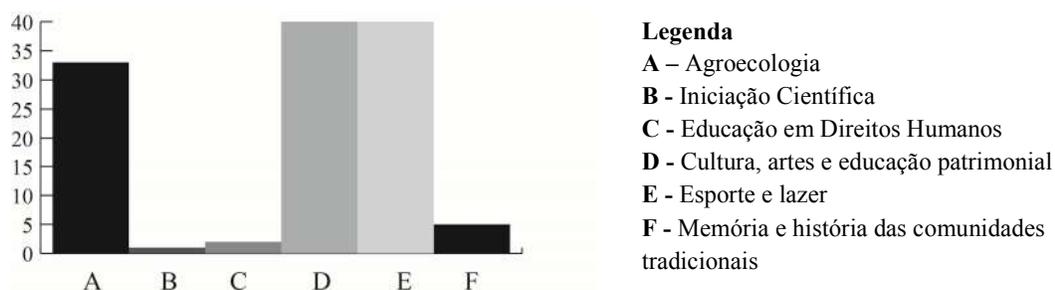
**A** – Atletismo **B** – Badminton **C** - Basquete de Rua **D** – Basquete **E** - Corrida de Orientação  
**F** - Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez) **G** – Futebol **H** – Futsal **I** - Ginástica Rítmica **J** – Handebol **K** – Judô  
**L** – Karatê **M** - Luta Olímpica **N** – Natação **O** - Recreação e Lazer/Brinquedoteca  
**P** – Taekwondo **Q** - Tênis de Campo **R** - Tênis de Mesa **S** – Voleibol **T** - Vôlei de Praia  
**U** - Xadrez Tradicional **V** - Xadrez Virtual **X** - Yoga/Meditação

Fonte: construído pelo autor (2015).

### 3.5.1 Mapeamento dos macrocampos e atividades das escolas rurais

Em relação ao macrocampos aderidos pelas escolas estaduais localizadas na zona rural do Rio Grande do Sul, é possível observar que os macrocampos da Cultura, artes e educação patrimonial; Esporte e lazer; Agroecologia, são os mais preferidos.

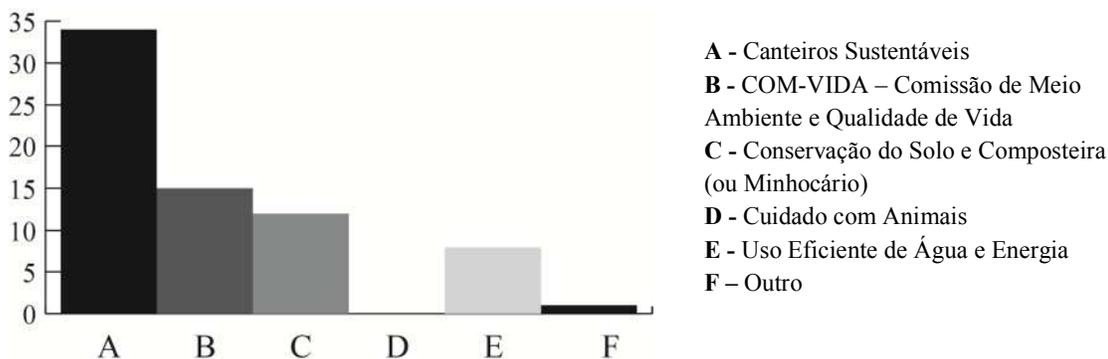
**Gráfico 10.** Mapeamento da aderência 2014 – escolas rurais



Fonte: construído pelo autor (2015).

No macrocampo de Agroecologia, os canteiros sustentáveis é a atividade mais desenvolvida pelas escolas rurais, seguida da atividade COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida e da atividade de conservação do solo e composteira (ou minhocário).

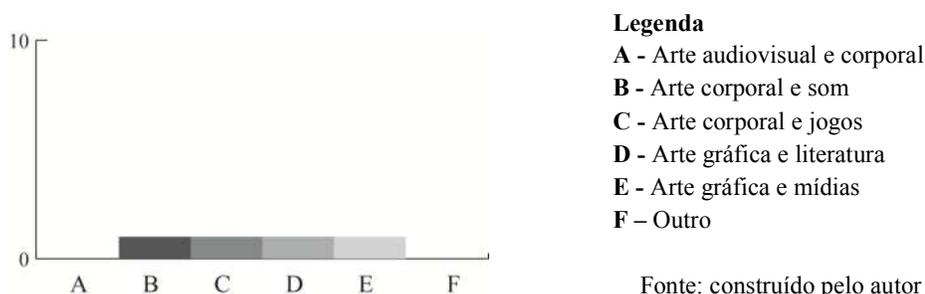
**Gráfico 11.** Atividades desenvolvidas no Macrocampo Agroecologia



Fonte: construído pelo autor (2015).

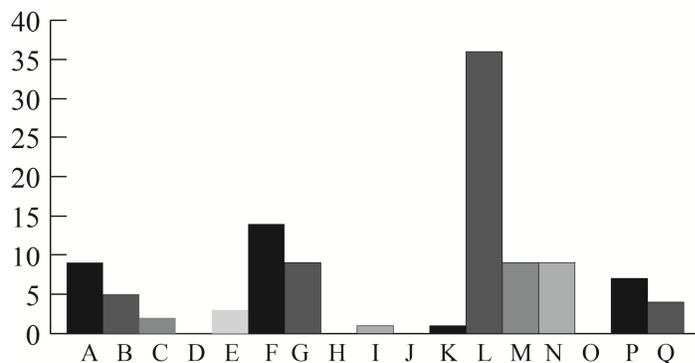
Em relação ao macrocampo de Educação em Direitos Humanos, nos chama a atenção o baixo número de escolas que desenvolvem a atividade, o que sinaliza que o desafio de trabalhar questões sobre os direitos humanos de forma transversal, por meio de suas múltiplas linguagens artísticas, ainda é grande, em especial no contexto rural.

**Gráfico 12.** Atividades desenvolvidas no Macrocampo de Educação em Direitos Humanos



Em relação ao macrocampo da Cultura, artes e educação patrimonial, as atividades com maior número de escolas desenvolvendo são: música, danças, brinquedos e artesanato regional, percussão, desenho e pintura.

**Gráfico 13.** Atividades desenvolvidas no Macrocampo Cultura, artes e educação patrimonial.

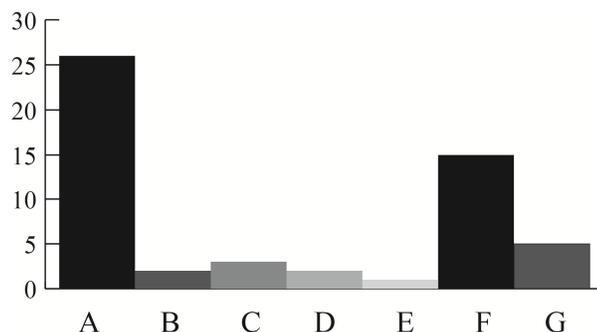


**Legenda**

**A** - Brinquedos e Artesanato Regional **B** - Canto Coral **C** - Capoeira **D** - Cineclube **E** - Contos  
**F** - Danças **G** - Desenho **H** - Escultura/Cerâmica **I** - Etnojogos **J** - Literatura de Cordel  
**K** - Mosaico **L** - Música **M** - Percussão **N** - Pintura **O** - Práticas Circenses **P** - Teatro

Fonte: construído pelo autor (2015).

Quanto ao macrocampo dos esporte e lazer, a atividade de “Atletismo; Basquete; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de Mesa; Voleibol; Xadrez Tradicional; Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas e Recreação e Lazer” é a mais desenvolvida quantitativamente.

**Gráfico 14.** Atividades desenvolvidas no Macrocampo Esporte e Lazer**Legenda**

**A** - Atletismo; Basquete; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de Mesa; Voleibol; Xadrez Tradicional; Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas **B** – Ciclismo **C** - Corrida de Orientação **D** – Etnojogos **E** – Judô **F** - Recreação e Lazer/Brinquedoteca **G** – Outro

Fonte: construído pelo autor (2015).

Já no macrocampo Memória e história das comunidades tradicionais, foi possível constatar que a atividade de brinquedos e artesanato regional é a mais desenvolvida, seguida das atividades de desenho e teatro.

**Gráfico 15.** Macrocampo Memória e história das comunidades tradicionais**Legenda**

**A** - Brinquedos e Artesanato Regional **B** - Canto Coral **C** – Capoeira **D** – Cineclube **E** – Contos **F** – Danças **G** – Desenho **H** - Escultura/Cerâmica **I** – Etnojogos **J** - Literatura de Cordel **K** – Mosaico **L** – Percussão **M** – Pintura **N** - Práticas Circenses **O** – Teatro **P** – Outro

Fonte: construído pelo autor (2015).

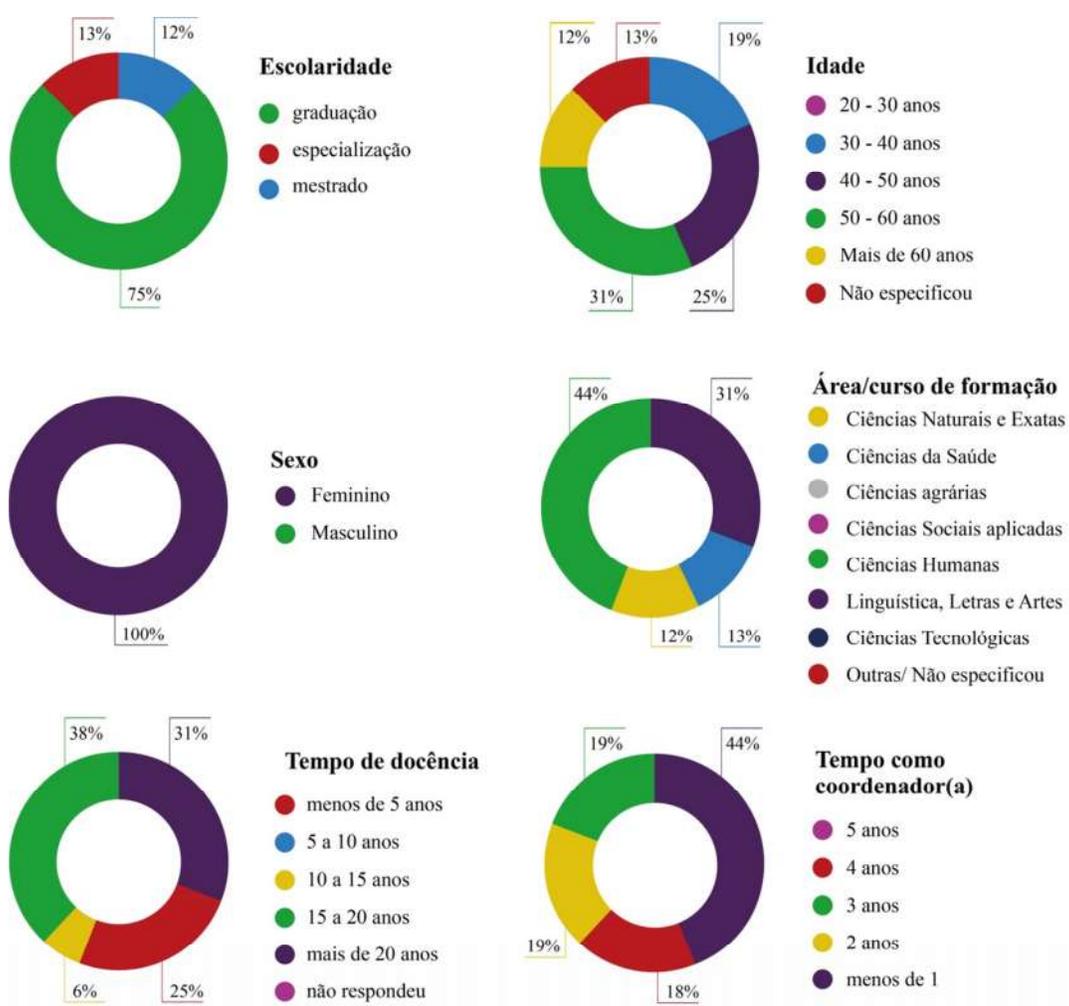
A partir desse cenário, foi possível identificar os principais macrocampos e atividades desenvolvidas no âmbito estadual, servindo de contexto para as reflexões a seguir.

## 4 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: REALIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CENÁRIO SANTA-MARIENSE

Apresentamos, neste capítulo, os resultados obtidos por meio da aplicação de questionário com 16 coordenadores do PME de Santa Maria - RS. O perfil dos entrevistados é expresso nos dados abaixo:

### 4.1 Perfil dos entrevistados

**Gráfico 16.** Perfil dos coordenadores das Escolas Municipais de Santa Maria



Total de coordenadores entrevistados: 16  
Fonte: Construído pelo autor (2015)

O perfil ilustrado no gráfico 16 evidencia que, das 16 coordenadoras participantes na pesquisa, duas tem somente graduação, 12 tem o título de especialista e duas são mestres. A maioria das coordenadoras pertence à faixa etária entre 50 a 60 anos e as principais áreas de formação são das Humanas e Linguística, Letras e Artes, principalmente com graduação em Pedagogia e Licenciatura em Letras.

O tempo na função de coordenadora predomina com menos de um ano, porém, representa menos de 50 por cento da amostra, se somados os demais tempos desse grupo. Mesmo assim, mostra-se significativo o alto índice de rotatividade.

A maioria das coordenadoras está a mais de 20 anos na docência, porém, o número de coordenadoras mais jovens na função de docente também é bastante significativo (25%), se comparado ao número total de coordenadoras (16).

Em relação ao consumo cultural, constatamos que a internet e a televisão são os meios mais consumidos, destacando-se o gênero jornalístico, seguido do entretenimento e do educacional. Dentre os principais veículos consumidos estão o jornal impresso e o site do Diário de Santa Maria<sup>34</sup>, jornal A Razão<sup>35</sup>, jornal e site Zero Hora, TV Globo, Revista Superinteressante, Revista Mundo Estranho e Revista Nova Escola (dados não mostrados).

Observamos, assim, que as entrevistadas consomem desde veículos especializados na área de educação a jornais diários locais e estaduais. Esse consumo diversificado pode impactar diretamente na forma e abrangência com que são abordados assuntos gerais, mas principalmente temas transversais e nas atividades desenvolvidas no PME.

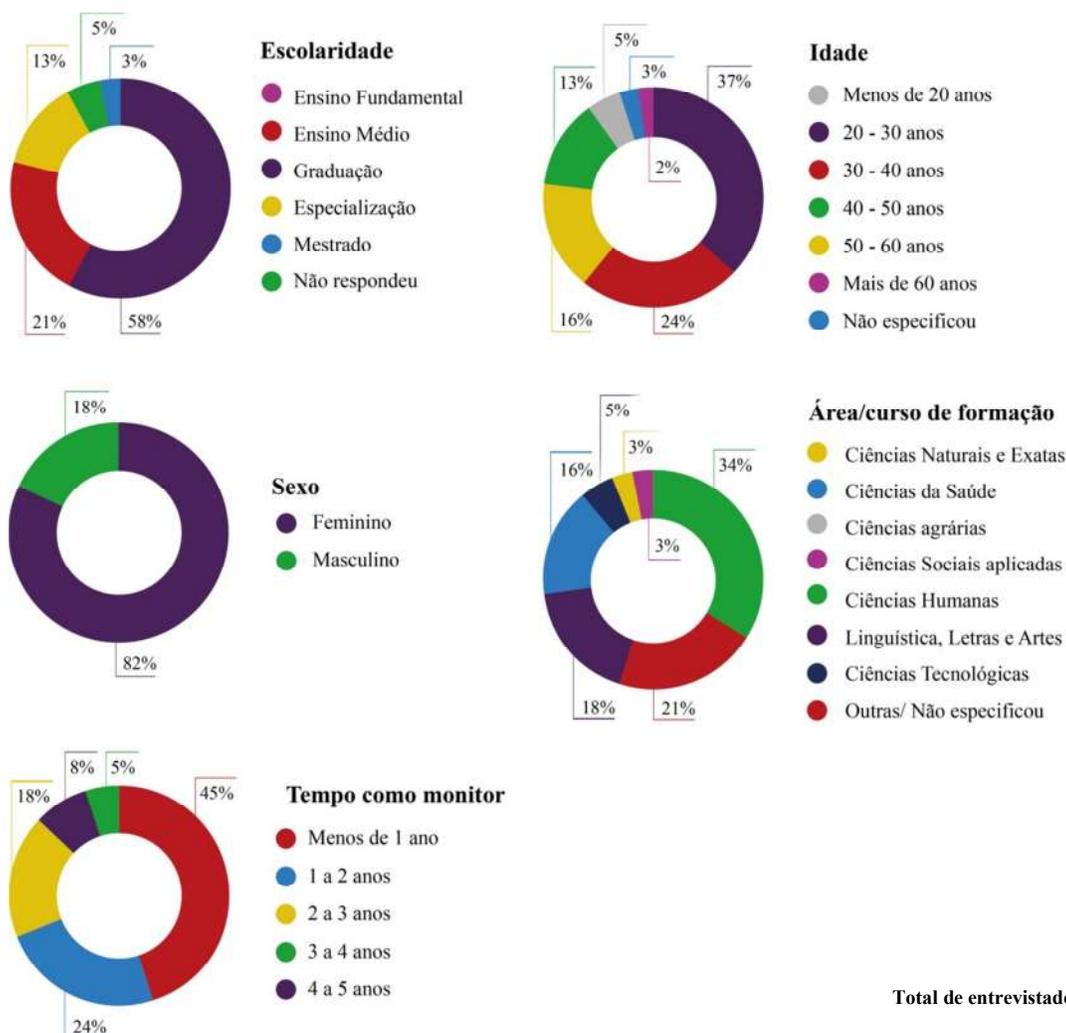
Assim como buscamos entender o perfil das coordenadoras que participaram da pesquisa, se fez necessário entender o perfil de monitores envolvidos com as atividades dos diferentes macrocampos que compõem o Programa, conforme ilustram o gráfico 17.

---

<sup>34</sup> Jornal local pertencente ao Grupo RBS.

<sup>35</sup> Jornal local mais antigo em atividade em Santa Maria – RS.

Gráfico 17. Perfil dos monitores do PME em Santa Maria



Fonte: Construído pelo autor (2015)

Em relação ao perfil do monitor, constata-se que a maioria tem graduação, sendo que a principal área é a das Ciências Humanas, em especial do curso de Pedagogia, tendo em vista que o macrocampo do acompanhamento pedagógico é obrigatório em todas as escolas, o que demanda um número maior de monitores para atuarem na mediação desta atividade. A faixa etária de maior número está entre 20 e 30 anos (37%), o que pode indicar que muitos são recém-formados e estão desempregados ou estão em formação acadêmica e ou profissional. No outro extremo, temos 18% dos monitores que possuem acima de 50 anos, podendo significar que alguns desses já estão aposentados e buscam a monitoria como uma ocupação alternativa.

Em relação ao tempo como monitor, 45% estão a menos de um ano atuando nesta atividade, 24% entre 1 e 2 anos e 31% a mais de 2 anos de atuação. O Alto índice (69%) de monitores trabalhando a menos de 2 anos, pode sinalizar um alto grau de rotatividade.

Quanto ao gênero, é importante frisar que a maior parte dos monitores (82%) é do sexo feminino e que a maioria dos monitores do sexo masculino atua no macrocampo do esporte e lazer. No que diz respeito ao consumo cultural, constatamos que a mídia mais consumida pelos monitores é a internet, a segunda é a televisão e a terceira o jornal impresso (dados não mostrados).

Questionados sobre a motivação para ser monitor do PME, o principal fator informado pelos participantes, foi o gosto pela educação, principalmente pela troca de saberes e experiências com os educandos. Conforme destacou a monitora B: “[...] é como se você estivesse estudando e aprendendo, buscando mais para ti e para o outro. Uma troca”. Essa fala remete ao pensamento de Paulo Freire, já referenciado no quadro teórico, sobre o processo dialógico entre educador-educando, professor-aluno: “O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1978, p. 78).

O auxílio financeiro é o segundo aspecto elencado pelos monitores para participarem do PME. Evidencia-se a necessidade e a importância dada por eles a esse quesito, mesmo sendo considerados voluntários e por receberem um valor simbólico para custear deslocamento. Assim, podemos inferir que muitos participam do Programa como fonte de subsistência por estarem desempregado, sem bolsa de estudo ou, ainda, como complemento de renda.

## **4.2 O processo de escolha dos macrocampos e dos monitores**

Identificamos, a seguir, quem participa do processo, critérios considerados para a aderência aos macrocampos e como ocorre a seleção de monitores.

O processo de definição dos macrocampos ocorre, majoritariamente, entre a coordenação e a direção, porém, também há casos em que monitores e professores participam do processo. Somente em uma escola a escolha é feita de forma centralizada pela direção, não havendo participação do coordenador.

Dentre os critérios de escolha de macrocampos despontam como os principais a disponibilidade de infraestrutura e recursos humanos, necessidades e interesses dos educandos, assim como a demanda de materiais de consumo e permanentes.

Em relação ao macrocampo Comunicação, uso de mídia e cultura digital e tecnológica, especificamente, a principal motivação de aderência das escolas, conforme a assessora do PME em Santa Maria, refere-se à publicização e visibilidade do que ocorre na escola, além da obtenção de recursos para a compra de novos dispositivos midiáticos, tecnológicos e periféricos para uso geral da escola, em suas palavras: “[...] vem um valor de R\$ 7.000,00 que é maior do que o de outros macrocampos. Assim podem usar esse recurso para comprar cartucho, máquina fotográfica, computador, impressora, etc.”.

O processo de escolha de monitores, assim como a escolha pelos macrocampos, é realizado, na maioria das escolas, pela coordenação do PME e direção. Segundo as coordenadoras, o principal critério de seleção é a formação e as habilidades dos candidatos na área em que desenvolverão as atividades. Também é levado em conta a continuidade e comprometimento do monitor que já havia trabalhado no PME no ano anterior. Especificamente nas atividades de comunicação, esse critério, na prática não é seguido, tendo em vista que em nenhuma das escolas participantes da pesquisa o monitor tinha formação nas áreas de comunicação social. Esse dado surpreende diante do contexto local, cujas Instituições de Ensino Superior (IES) ofertam seis cursos de comunicação social, sendo 4 em universidade pública e 2 em instituição particular.

A atividade de comunicação em uma das escolas pesquisadas tem como monitora uma psicóloga graduada. Quanto à formação da monitora ser em psicologia e não em comunicação, infere-se, pela resposta da coordenadora sobre a opção por trabalhar o jornal escolar, que ela entende que a psicologia tem competência para desenvolver a cultura do diálogo e da comunicação: “O jornal foi escolhido porque as pessoas têm dificuldade de conversar com o outro, e essa é uma forma como a monitora trabalha a parte da conversação com os estudantes”. Identificamos também, na fala de um dos estudantes entrevistados, que, pelo fato da formação da monitora de sua escola não ser em comunicação, é usada somente como pretexto para trabalhar assuntos tabus que carecem de uma abordagem mais profunda e dialógica, como doenças sexualmente transmissíveis, uso de drogas, *bullying*, entre outros.

Na observação direta nas escolas, constatamos que, provavelmente pelo fato de monitores não terem conhecimentos específicos na área de comunicação, as potencialidades

da linguagem da comunicação são pouco exploradas. Assim, a escolha do macrocampo da comunicação e cultura digital pode ocorrer como estratégia para trabalhar questões sociais importantes para o contexto da escola. Sinaliza também para uma incoerência entre o que o documento recomenda e a prática cotidiana, pois o mais adequado seria um acadêmico de comunicação assumir a monitoria de um jornal, já que o educador também possui competência para trabalhar a cultura do diálogo, uma vez que a simples estrutura das editorias e as diferentes funções e atividades envolvidas já exigem e proporcionam a vivência de uma cultura colaborativa e participativa.

Já em outra escola pesquisada, a formação da monitora que trabalha no macrocampo da comunicação e cultura digital é em Artes Cênicas e tem experiência em fotografia. Por essa *expertise* e proximidade com o campo da comunicação, foi possível perceber que as atividades eram desenvolvidas de forma mais criativa. Como exemplo, a monitora une suas competências em direção e atuação teatral com a sua habilidade em fotografar e proporciona aos estudantes a criação e produção de vídeos.

Conforme ressaltado no Manual Operacional de Educação Integral (2014) é sugerido que as escolas optem, preferencialmente, por estudantes universitários com formação específica na área ou por sujeitos que tenham *expertise* na área, como radialistas, fotógrafos, quadrinhistas, entre outros.

### **4.3 Contribuições da mediação comunicacional e tecnológica no PME**

A mediação comunicacional e tecnológica constitui-se em um dispositivo\espaço que contribui para a extinção do que Freire (1976) identifica como “cultura do silêncio”. No entanto, para que esse processo ocorra, é importante que a mediação realizada amplie diálogos sociais e educativos, conforme ressalta Soares (2011a). Essa mediação não deve ocorrer apenas no âmbito do uso (tecnocêntrico), mas sim da apropriação (sociocêntrico), pois, dessa forma, os educandos podem refletir, acertar, errar, fazer e refazer por meio de múltiplas linguagens e dispositivos que, tradicionalmente, pouco são exploradas em sala de aula, mas que fazem parte do cotidiano do educando e dos educadores.

Seguindo essa perspectiva e tendo em vista que o cenário atual também demanda do educador o desenvolvimento de competências para apropriação de diferentes dispositivos midiáticos e tecnológicos, para que este possa dialogar com crianças e adolescentes de

maneira mais horizontal, criativa e lúdica, buscamos compreender quais são as principais contribuições da mediação tecnológica e comunicacional nas áreas do PME.

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

Ao identificar o fomento a criatividade juvenil (20%) e melhora nas relações humanas (16%), as coordenadoras sinalizam que esse tipo de mediação não está centrada apenas no âmbito instrumental, mas também relacional. Nesse sentido é importante recuperar a preocupação de Kaplún (1999) em relação ao emprego dos meios de comunicação no ambiente educativo. Para o autor, essa apropriação deve ultrapassar a lógica tecnicista de meios de transmissão, para uma lógica de intervenção cultural, reconhecidos como meios de comunicação, facilitadores de diálogo e participação. Em suas palavras: “não meios que falam, e sim meios para falar” (KAPLÚN, 1999, p.74). Trata-se da possibilidade, segundo Rosa (2014), da extensão dos papéis/lugares de produtores e receptores para ambos assumirem o papel dialógico de interlocutores no processo de produção do conhecimento.

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

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

Esse dado se torna mais preocupante quando analisamos separadamente as respostas dos coordenadores do macrocampo da comunicação e cultura digital, pois promover a produção colaborativa foi elencado apenas por 8% das coordenadoras. O estranhamento

decorre pelo fato de esse fator ser primordial para o desenvolvimento comunicacional. Os demais dados seguem a mesma ordem aos coletados com as coordenadoras: potencialização da aprendizagem individual (34%), fomento à criatividade juvenil (22%), melhora nas relações humanas (17%), facilitação do diálogo com as disciplinas curriculares (11%) e fortalecimento dos projetos em comunicação (8%).

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

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

Seguindo essa esteira, a coordenadora A destacou que muitas crianças começam a se alfabetizar por meio da mediação tecnológica antes mesmo da sala de aula: “[...] não sabem ler nem escrever, mas já sabem identificar a letra, figura, palavra e conseguem montar; elas se alfabetizam no laboratório de informática”. Ela aponta esse aspecto como construtivo: “para o processo de aprendizagem do indivíduo aumenta muito as capacidades cognitivas”.

Há escolas que conseguem se apropriar desses dispositivos, independente do tipo de atividade. Conforme ressaltou a coordenadora H: “Em todos os macrocampos, sempre que possível, há a apropriação das tecnologias e da comunicação, seja pela utilização da sala de informática e/ou por outros meios de que a escola dispõe”. Essa apropriação transversal também é evidenciada na resposta do monitor N que destaca o registro audiovisual do processo: “os ensaios são filmados com uma câmera digital e no fim da semana ou do mês mostrados para os alunos, para eles verem a sua evolução e o que ainda têm que melhorar”. Já a estudante D destaca que, em sua escola, a professora de dança utilizava vídeos, que eram postados no *Facebook* para que os participantes pudessem ensaiar em casa, pois assim, no próximo encontro, já poderiam saber a coreografia a ser trabalhada. Constata-se aqui a expansão do tempo educativo proporcionado pela mediação tecnológica.

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

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

A dificuldade de acesso ao laboratório de informática para os diferentes macrocampos também é apontada pela coordenadora N, a qual ressalta que isso ocorre porque a prioridade é dada aos professores do turno regular. Em suas palavras: “na escola há a atividade de jornal escolar; outros macrocampos que poderiam usar o laboratório encontram dificuldade no horário de utilização com os professores do turno regular que não priorizam os horários do programa”.

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

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

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

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

A seguir apresentamos os dados relativos às principais dificuldades, resistências e estratégias de superação.

#### **4.4 Dificuldades, resistências e estratégias de superação**

Durante os quatro anos de desenvolvimento do Programa Mais Educação, em Santa Maria, surgiram dificuldades, algumas até então sem solução e outras, em parte, superadas por meio de táticas e estratégias (CERTEAU, 2005) dos sujeitos envolvidos.

A principal dificuldade apontada pela assessora, coordenadores e monitores é a falta de espaço físico nas escolas. Por exemplo, a monitora A, a qual trabalha no macrocampo da comunicação e cultura digital, relata que a falta de espaços faz com que tenham que trabalhar de forma improvisada, dificultando o desenvolvimento das atividades:

A principal dificuldade é o espaço físico. Nós não temos sala, então temos sempre que trabalhar de forma improvisada. Os dois monitores trabalham ao mesmo tempo, então enquanto um está na sala, o outro tem que trabalhar em outro espaço. Às vezes a gente reveza. Mas quando chove, fica mais difícil porque não há espaço para todos. A alternativa é utilizar o corredor ou juntar as turmas.

Essa dificuldade emerge tanto no âmbito estadual quanto municipal, mesmo quando buscam parcerias externas, prática recomendada pelo Programa. Conforme ressalta a assessora do PME no Estado:

[...] o programa não foi feito para ser trabalhado somente na escola. É para trabalhar com a comunidade. Porém, por exemplo, quando a associação de moradores ou igreja do bairro sabe que a escola recebe um recurso para administrar, ela não te empresta mais, porque vai querer cobrar pelo uso. E pagar esses espaços tu não podes fazer, tu podes utilizar o recurso para a compra de material pedagógico e fazer pequenos reparos.

A assessora do PME em Santa Maria também ressalta que agentes da comunidade não querem emprestar os espaços, pois temem que com o desenvolvimento das atividades os mesmos possam ser deteriorados. Diante disso, é necessária intervenção por parte da Secretaria Municipal de Educação do Município para negociação.

Para ajudar a superar esse desafio, a assessora do PME em Santa Maria sugere que os coordenadores devem ter um perfil ativo e criativo, preferencialmente alguém que já conheça a comunidade para facilitar a busca de alternativas e negociações. Ela frisa que o coordenador é o representante, mas que se faz necessária a integração de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento adequado das atividades:

O PME funciona se coordenadores, diretores e alunos estiverem integrados no processo. A gente nota a diferença em escolas que o gestor acredita e quer que realmente dê certo. Aquele gestor que pega junto com o coordenador, com os professores.

Esta fala da assessora nos remete ao pensamento de Moll (2012), ao enfatizar que, para que ocorra a consolidação da educação integral na escola de dia inteiro, é preciso um trabalho coletivo entre todos os atores sociais envolvidos, pois esse processo demanda mobilização das equipes pedagógicas e abertura ao diálogo, para abarcar toda a diversidade das escolas do país.

Por outro lado, quanto a essa problemática da precariedade dos espaços e da dificuldade em negociar parcerias, é importante reportamo-nos a Silva; Silva (2012) que ressaltam a precariedade das condições formativas proporcionadas pelo Governo Federal devido ao baixo orçamento disponibilizado para o PME. Conforme ressaltam os autores, a desproporção entre a missão dada, que é de garantir uma educação integral de qualidade, e os recursos disponibilizados às escolas é grande e apresenta-se como um aspecto que compromete o desenvolvimento das atividades.

A dispersão e a falta de interesse do educando é a segunda dificuldade encontrada por 7 monitores, o que pode sinalizar uma inadequação das metodologias utilizadas e/ou esvaziamento do papel que a escola representa na vida dos estudantes. Surge a dúvida se nessas escolas as metodologias trabalhadas seguem uma perspectiva diferente à das aulas curriculares. Neste aspecto, nos reportamos a Arroyo (2012) ao reforçar que mais um período com o mesmo formato só torna o processo de expansão dos tempos desgastante e desinteressante ao educando.

Na visão do Monitor E, o desinteresse do educando também se agrava por conta do PME priorizar estudantes pertencentes a famílias inscritas no Programa Bolsa Família: “falta interesse por parte de alguns alunos, pois só frequentam por causa do Bolsa Família”. Inferimos que este não pode ser um fator determinante, uma vez que os estudantes não são obrigados a participar do PME por conta do benefício social, mas sim, priorizados.

A diversidade de idade e série dos educandos mesmo possibilitando novas sociabilidades entre os alunos da mesma escola e diversidade de pensamentos, também emerge como um aspecto que facilita a dispersão e dificulta na proposição de atividades e nas metodologias utilizadas, conforme destacaram três monitores. Nas palavras do monitor H: “É mais difícil realizar um planejamento que seja adequado para as turmas com alunos de anos (séries) diferentes”.

Outras dificuldades que apareceram nos resultados, mas quantitativamente inferiores foram: o pouco tempo de atividade (2), a falta de recursos materiais (2), o número elevado de estudantes (1), a falta de apoio da escola (1). É importante registrar que dos 38 monitores entrevistados, 7 não responderam essa questão.

Por meio da observação direta, também foi possível constatar situações que levam a suspensão das atividades nas escolas de periferia, como o difícil acesso em dias de chuva e a falta de transporte e almoço.

Com a abertura da escola a novos saberes, sujeitos e expansão de espaços e tempos, também surgem resistências dos diferentes atores ligados diretamente ou indiretamente ao Programa, tais como pais, professores, gestores, comunidade ou mesmo do próprio aluno que não se identifica com a proposta ou com os macrocampos desenvolvidos, pois, conforme ressalta Arroyo (2012) dentre os desafios da implantação de programas como o Mais Educação estão a superação de visões negativas que ainda persistem na escola e na gestão escolar.

Dos coordenadores de Santa Maria entrevistados, cinco não apontaram resistências, três não responderam e oito observam resistências dos gestores das escolas, professores, pais e/ou alunos e a dificuldade de mobilizar os professores em torno da proposta do PME. Em relação à resistência dos professores, a coordenadora B relatou que no início foi bastante difícil, mas que muitos, ao observarem os resultados, começaram a indicar os alunos que precisavam participar. Conforme ressaltou: “[...] dentro da sala de aula está dando reflexo, está tendo uma mudança tanto nas atitudes de comportamento, quanto na aprendizagem”.

Em relação aos monitores, 21 não observam resistências, 8 observam resistências e 5 não responderam. A maior resistência ressaltada pelos monitores diz respeito aos professores, que ocorre por conta de diferentes ideias, estilos e aumento do movimento e do barulho na escola. Esse motivo da resistência de professores pode remeter a uma corrente mais tradicional de docentes também à precariedade da infraestrutura que não dá conta do desenvolvimento adequado da diversidade de atividades propostas.

O principal motivo das resistências elencadas pelos coordenadores é a falta de espaço físico e um outro (novo) cotidiano, mais “barulhento” e movimentado, conforme é ressaltado pela coordenadora N:

O Programa tem algumas barreiras a serem superadas, as escolas recebem bem as verbas, mas o aumento do movimento e problemas causados pelo aumento de circulação de pessoas dentro da escola, disputando o espaço físico, encontra resistência das direções e professores, que querem perfeição e resultados imediatos do programa.

Observamos, assim, que a abertura da escola, as novas rotinas e apropriações do pátio, do refeitório, dos laboratórios, da biblioteca, entre outros, antes vistos apenas como lugares<sup>36</sup> e hoje transformados em espaços<sup>37</sup> de construção de conhecimento, são observadas com resistência, devido à falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento de uma educação integral em turno integral.

A falta de espaços também gera resistência dos alunos que não participam do Programa, conforme destaca a estudante D: “Tem gente que pergunta: por que Mais Educação? Não dá nem mais para jogar vôlei [...] tinha gente que queria vir escutar música na sala de vídeo, mas não podia porque tinha atividades do Mais Educação, na informática a mesma coisa.”

A carência de espaços físicos é também evidenciada pela coordenadora N como uma das principais fontes de resistências em relação ao Programa. Na visão da coordenadora, surge assim uma disputa entre o professor da escola e os novos atores, como o professor comunitário: “A resistência está no uso do laboratório de informática da escola. Há professores que acham que a prioridade de uso deve ser dos professores titulares, que o PME é só atividade complementar, que os monitores não são preparados etc...”.

Já a assessora do PME em Santa Maria, entende que as resistências ocorrem por modificarem a rotina escolar, inserção de novos atores e por trazerem linguagens que até então estavam ausentes nas escolas: “Acredito que seja questão cultural. Porque até então era o professor e o aluno. Agora tem outras pessoas para te apoiar e ajudar. Às vezes gera uma certa ‘disputa’. Aos poucos este cenário está mudando.” Essa mudança também ocorre com a transformação das rotinas escolares, na visão da assessora:

Alguns professores acreditam que os alunos do Mais Educação estão fazendo bagunça, porque gera um movimento diferente na escola. Por exemplo, alguns professores estão dando aula e os alunos do PME estão no pátio fazendo uma

<sup>36</sup> Termo compreendido a partir da perspectiva de Certeau (2005).

<sup>37</sup> Idem anterior.

atividade de percussão. Faz barulho. Alguns professores reclamam que a atividade atrapalha a atenção dos demais alunos.

É importante evidenciar que esta resistência indiretamente volta-se para a inadequação dos espaços, pois o som alto atrapalha o desenvolvimento das aulas, sinalizando que determinadas atividades necessitam de espaços específicos para serem desenvolvidas.

Aspecto também enfatizado pela assessora:

A falta de espaço físico também gera resistência. Por não ter lugar para o desenvolvimento das atividades, ficam amontoados na biblioteca, ou no refeitório. A maioria das escolas não tem estrutura para receber o PME. Isso não ocorre apenas em Santa Maria, mas em todo o Brasil.

Em relação à resistência por parte dos pais/responsáveis, a assessora do PME em Santa Maria ressalta que ocorre principalmente devido ao fato de que muitos desconhecem ou não acreditam na eficácia da permanência do filho por mais tempo na escola:

Uns deixam na escola só por deixar ou não acreditam, preferem que os filhos fiquem em casa para cuidar do irmão mais novo. [...] Um dos entraves é os pais entenderem que é bom. Porque eles pensam que é somente largar o filho na escola. E não é. Mas também está sendo um trabalho bem efetivo com os pais. A gente está responsabilizando os pais na questão de mandar os filhos para a escola.

A fala acima pode sinalizar um possível desconhecimento dos pais sobre as atividades desenvolvidas e a necessidade de intensificar um trabalho comunicacional junto a esse público, visando a uma maior compreensão e conscientização. Por outro lado, evidencia uma necessidade, devido a falta de políticas públicas para a primeira infância, período em que as crianças necessitam ser cuidadas em casa pelos irmãos mais velhos, enquanto seus pais trabalham.

Oito escolas participantes da pesquisa enfrentam resistência dos pais por inúmeros fatores, dentre eles a insegurança e a falta de almoço. Porém, conforme explicita a coordenadora A, a dificuldade da insegurança pode, muitas vezes, ser superada com um trabalho de conscientização:

A nossa escola acolheu alguns alunos da Escola Florida<sup>38</sup> que está somente com os anos iniciais. Um dos pais desses novos alunos era resistente em permitir que o filho participasse de outros projetos na escola. O local onde ele mora é de alto risco. Convocamos os pais até a escola e mostramos a eles quais os projetos que o menino podia participar. Atualmente ele está feliz participando da capoeira, do *Taekwondo* e do reforço escolar. É um menino com muitas dificuldades e em situação de vulnerabilidade. Após explicarmos a importância do projeto (sic), o pai compreendeu e permitiu que o filho participasse das atividades, pois, até então, o pai não deixava que ele saísse de casa devido ao contexto em que estava inserido.

A falta de infraestrutura também gera resistências dos pais dos educandos, pois muitas escolas que aderiram ao PME em Santa Maria não disponibilizam refeitório adequado para

<sup>38</sup> Nome fictício.

acomodação dos estudantes ou mesmo não dispõem de recursos humanos para servir alimentação, o que acaba impossibilitando que alguns alunos participem das atividades e permaneçam na escola durante todo o dia. Conforme destaca a assessora em Santa Maria:

São sete horas diárias que as crianças devem permanecer na escola. O horário do almoço não é contabilizado neste tempo. Ou seja, os alunos deveriam permanecer na escola. Nós temos sete escolas em Santa Maria que ofertam almoço, possibilitando que os alunos fiquem na escola. Percebe-se a diferença.

A assessora destaca também a inviabilidade do PME para as escolas que não ofertam almoço:

Também é uma dificuldade para os pais, porque eles vão, levam as crianças às 8 da manhã, buscam às 11h30, levam às 13h30 e buscam às 17h30. [...] uma mãe me ligou no ano passado, falando: “- Não é que eu não queira, eu acho que é muito importante para o meu filho participar desse programa, mas eu não tenho condições de ir levar ele diversas vezes na escola”.

Dentre as estratégias utilizadas pelas coordenações para tentar reduzir essas dificuldades estão: readaptação dos espaços da escola; trabalho cooperativo e interdisciplinar entre as oficinas; reuniões da coordenação com os monitores para troca de informações e planejamento das oficinas; diálogo com os professores sobre a importância do PME na vida dos participantes; divulgação do Programa e atividades desenvolvidas junto à comunidade escolar.

A partir das respostas dos monitores, é possível identificar que a principal estratégia utilizada para minimizar a dificuldade do espaço físico é a administração negociada e criativa dos ambientes. Chama-nos a atenção a resposta do monitor J1, ao reverter a dificuldade do espaço físico de maneira diferenciada, fazendo com que as atividades sejam desenvolvidas de maneira interdisciplinar: “Realizamos uma adaptação em horários para trabalhar em conjunto com outras áreas, utilizando o mesmo espaço, por exemplo, para aplicar uma atividade utilizando contribuições do português, matemática e educação ambiental.”

Para superar a dificuldade do interesse dos alunos, os monitores declaram que procuram ter um diálogo aberto com os alunos, para que, a partir do interesse deles, possam propor atividades que possibilitem desenvolvê-los em suas múltiplas dimensões. Conforme ressaltou a monitora B: “[...] é uma educação mais aberta, mais comunicativa. Para mudar aquele padrão de eu falo e você obedece. O aluno tem muito que participar, tem muito para dar. E não pode ser desconsiderada essa condição.” A monitora destacou ainda que acredita que é uma educação mais focada no sujeito, mais pessoal.

Como visto, monitores e coordenadores utilizam estratégias e táticas para intervir na prática cotidiana do Programa, com o intuito de superar barreiras operacionais e físicas

geradas por múltiplos fatores, especialmente gerados pelo *modus operandi* do Programa Mais Educação, cuja missão é ampla, mas conta com infraestrutura e recursos limitados.

A partir deste cenário, percebemos como convém a uma política social, que o processo de desenvolvimento e mudanças ao longo dos anos do Programa servem de subsídios para avaliação e aprimoramentos, bem como para aprendizado às instituições e sujeitos envolvidos, como declara a assessora do PME em SM:

A cada ano a gente aprende mais. Aprende uma coisa diferente. Aprende, por exemplo, numa oficina que deu certo a gente dá continuidade, já aquela oficina que não deu certo a gente pensa em trocar. Até para o MEC o programa também é algo novo. A cada ano eles vão mudando, se adaptando. Nós estamos somente com três anos de caminhada, é muito pouco ainda.

Constata-se que políticas públicas sociais, principalmente as educacionais e, mais especificamente, voltadas à implantação do ensino integral, não são construídas somente pela gestão central, mas (re)construídas cotidianamente e de forma criativa e coletiva, e exigem constante avaliação e aprimoramento.

#### **4.5 Possibilidades de empoderamento no PME**

Além de investigar as dificuldades e as estratégias de superação descritas anteriormente, buscamos também entender de que forma o PME possibilita o empoderamento do educando a partir de quatro níveis: cognitivo, psicológico, econômico e político.

Conforme identificamos, 100% dos coordenadores de Santa Maria avaliam que houve mudanças significativas em termos comportamentais, éticos, cognitivos e socioculturais com o desenvolvimento do PME na escola. O empoderamento é percebido principalmente nos níveis psicológicos e cognitivos. De um total de 16 coordenadores, 5 evidenciaram que os índices de violência física entre os estudantes diminuíram significativamente, devido ao fato de que os estudantes aprenderam a respeitar e dialogar com os demais colegas. Conforme ressaltou a coordenadora B: “diminui bastante a agressividade deles, tínhamos bastantes brigas, casos que iam parar até na polícia, e isso diminui bastante”. A percepção dos monitores em relação ao empoderamento do educando vai ao encontro da opinião das coordenadoras, pois 90% também identifica que o empoderamento se dá, principalmente, nos níveis cognitivos e psicológicos.

Para a assessora do PME em Santa Maria, é perceptível a melhora no aprendizado dos estudantes em termos culturais e cognitivos, pois esses aprendizados vão refletir diretamente na vida dos estudantes: “[...] existiam alunos que não falavam, eram quietinhos, e hoje se expressam através do teatro, da arte, da dança etc. Tudo isso ajuda no desenvolvimento do aluno”. Essa timidez pode esconder uma “cultura do silêncio” presente, muitas vezes, no turno regular, pois muitos educandos ressaltaram nas entrevistas que nos momentos em que estão no PME têm mais espaço para participar, dialogar, sugerir ideias e questionar.

A assessora de Santa Maria também destaca o macrocampo do acompanhamento pedagógico como fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Relatou que, nas avaliações que realiza com coordenadores, ela tem observado a recorrência de relatos construtivos em relação ao desenvolvimento cognitivo. Os monitores envolvidos neste macrocampo são profissionais da educação.

Conforme ressaltou a coordenadora C, na escola em que atua, os estudantes apresentam mudanças significativas, principalmente no que diz respeito à aprendizagem, porém destaca a influência da situação familiar como fator substancial para o desenvolvimento neste nível de empoderamento. Em suas palavras:

Quanto aos problemas de aprendizagem, as dificuldades são superadas gradualmente e é possível notar com mais propriedade. Há aqueles que conseguem superar suas dificuldades de aprendizagem com mais sucesso, pois não apresentam problemas de dificuldades familiares.

O empoderamento neste nível reflete diretamente na melhora das avaliações do educando. Conforme reconhece o estudante A, no PME “aprendo mais”, porque as atividades são realizadas de maneira lúdica, com isso, seu interesse em aprender aumenta, o que acaba refletindo na melhora de suas notas.

Para a monitora A o empoderamento cognitivo se reflete no nível de responsabilidade, na motivação e na melhora das notas dos educandos:

Houve bastante mudança, principalmente na responsabilidade do estudante. Porque eles se dedicam bastante e praticamente não faltam às atividades. É perceptível como a arte envolve eles cotidianamente. Porque quando eles estão fora, estão pensando que tem que ensaiar, decorar o texto, fotografar etc. Para o aprendizado também, muitos deles já melhoraram na nota desde que começaram.

Percebemos também, na resposta da monitora, que a prática didática se aproxima do cotidiano dos alunos, uma vez que a participação se dá por prazer e não por obrigação. Além disso, ocorre a expansão dos tempos do estudante por meio do empoderamento cognitivo, ao referir que eles continuam pensando nas atividades após o término formal das mesmas.

No que diz respeito ao empoderamento psicológico, houve uma redução da violência simbólica, como as praticadas por meio do *bullying* e xingamentos, conforme destacado por três coordenadoras. Nas palavras da coordenadora N: “O relacionamento dos alunos era de muita agressividade verbal entre eles, aos poucos se percebe uma mudança significativa no comportamento: eles negociam mais, conversam, brigam menos”. O principal motivo dessa redução, na visão das coordenadoras, é que os educandos aprenderam a respeitar e dialogar com o outro, conforme também pode ser identificado na resposta da coordenadora J: “Após o desenvolvimento do PME, posso afirmar que o respeito às diferenças foi absolutamente visível”.

Nos casos de estudantes com necessidades especiais, os demais aprenderam a colaborar e tratar com igualdade, conforme ressaltou a coordenadora B. O respeito com a alteridade também foi percebido pela coordenadora M, que notou que os alunos participantes do PME “passaram a ter mais paciência e respeito com os colegas e professores, além de se interessarem mais pelos conteúdos escolares”.

Essa mudança é percebida pelo próprio educando, ao refletir sobre as intervenções que o PME trouxe para o seu comportamento nos diversos espaços de sociabilidade em que vive e convive. Um exemplo dessa mudança comportamental é evidenciado pelo educando F, ao reconhecer que há uma maior reciprocidade nas relações após o desenvolvimento do PME em sua escola:

Meus colegas ficaram bem mais comportados. Quando a gente pedia alguma coisa para eles, eles não davam. Agora eu peço, me empresta tal coisa, me ensina a fazer isso que eu não tô (sic) aprendendo. Eles vão lá me ensinam, me emprestam. Os que vem no ‘projeto’ mudaram bastante, mas os outros não mudaram muito.

Observamos nesta fala que o PME tem potencial para empoderar os estudantes para uma cultura do diálogo, da compreensão mútua e da solidariedade, pois são abertos espaços para a participação e colaboração no processo de aprendizagem.

As mudanças no empoderamento psicológico e cognitivo também foram identificadas pela coordenadora F: “Quanto ao comportamento é notória a mudança para melhor; Os alunos demonstram mais alegria, melhora da autoestima, melhor concentração nas aulas do contraturno”. Percebemos assim que as dimensões de empoderamento não ocorrem de forma isolada, mas sim concomitantemente, pois um nível depende do outro para a formação integral do educando.

Por meio do empoderamento psicológico, ocorre um processo em que o próprio estudante se reconhece enquanto sujeito, pois, conforme explicita Stromquist (2002), esse empoderamento está atrelado à autoestima e a autoconfiança, especialmente em relação ao

sentimento de possibilidade de desenvolvimento sociocultural. Esse sentimento pode ser identificado na fala da educanda C, que reconhece essas mudanças: “O que mudou em mim, além da leitura, e da escrita, foi o pensamento. Tipo, antes eu pensava em contos de fada, essas coisas. Hoje penso mais sobre minha vida, o que eu vivo, o que eu sinto, o que eu faço, essas coisas, sabe?” A fala da estudante também nos remete a Kaplún (2014), que explicita que, ao romper com a cultura do silêncio e construir suas próprias narrativas midiáticas, o sujeito se (re)encontra, adquire ou recupera sua autoestima e tem uma melhora significativa em seu processo de formação.

Outro aspecto importante que é possível identificar é o processo de pertencimento à escola, o espírito coletivo, a autonomia e a criatividade: “Observamos alunos mais colaborativos e em sintonia com a escola como um todo. Além do que muitas oficinas desenvolvem autonomia, criatividade e expressão, sendo muito positivas na formação integral do educando”, conforme ressalta a coordenadora L.

Em relação ao empoderamento econômico, a assessora e coordenadores não identificam uma contribuição direta neste aspecto, tendo em vista que, em suas opiniões, este não é o foco do PME. Apesar disto, indiretamente esse empoderamento possibilitará mais equidade nas futuras oportunidades profissionais, tendo em vista a integralidade da formação dos sujeitos que participam do Programa, pois, conforme explicita Stromquist (2002), o sujeito empoderado economicamente é capaz de conquistar sua autonomia financeira.

No que diz respeito ao empoderamento político, pensamos que o conhecimento de outras realidades e referências de mundo ajudam a desencadear no estudante um olhar crítico sobre a própria realidade, a da escola e a da comunidade e sensibilizá-lo para participação com ações concretas de mobilização e intervenção social. Pois, conforme ressalta Morin (1994), não podemos ficar alheios à dimensão política se queremos compreender o mundo e o tempo em que vivemos.

Em relação à questão ética, é importante destacar mudanças no comportamento dos alunos envolvidos com o PME. Conforme ressaltou a coordenadora A, a partir do desenvolvimento das atividades na escola, os educandos começaram a compreender certos valores: “[...] houve uma mudança total na construção do que é o certo e o errado e do que eu posso fazer e do que eu não posso fazer”. Ela também ressaltou que muitos alunos estavam pichando as paredes da escola, então decidiu convidar um grafiteiro para mostrar as

diferenças entre o grafite e a pichação e, a partir dessa experiência, o problema com a pichação acabou e a arte do grafite ganhou espaço.

Outro exemplo foi que alguns educandos começaram a se questionar, sobre o porquê de a sexta-feira santa ser feriado, tendo em vista que nem todos são seguidores do cristianismo. Percebe-se assim que o PME proporciona espaços para debater assuntos pouco abordados nas disciplinas, como o respeito às diferentes religiões e credos, a pichação e cidadania. Trata-se de uma pedagogia comunicativa que exige o rompimento da polaridade entre educando e educador: “[...] não há mais lugar para um transmissor ativo e um receptor passivo de informações, mas sim uma relação dialógica onde todos têm a palavra, para estar no mundo e com o mundo” (MANUAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014, p. 9).

Além disso, ao “romper” com os “muros” da escola e abrir novos horizontes de participação, o Programa possibilita que o estudante conheça outras realidades e (re)conheça e (re)construa sua própria identidade numa perspectiva intercultural. Conforme destaca a assessora do PME em Santa Maria:

[...] um dos critérios do Mais Educação é a criança sair dos muros da escola, ver outras possibilidades. Ver outras culturas, outras realidades, sair daquele ambiente em que ela está, por exemplo, ir para o cinema, teatro. Não ficar somente em seu bairro, comunidade, e não ver outras possibilidades.

Essa fala remete a Certeau (2008) quanto à possibilidade de a cultura singular da escola evoluir para uma cultura plural. Observa-se, assim, que a expansão dos espaços e tempos do educando proporcionada pelo Programa, pode ser viabilizada por meio da mediação das artes, TICs e metodologias trabalhadas pelos monitores, conforme veremos a seguir.

#### **4.6 Metodologia das atividades: entre a (des)qualificação e a liberdade criativa**

Em relação às metodologias trabalhadas, cada escola tem autonomia e liberdade criativa para desenvolver as atividades da forma que acredita ser a mais adequada. Conforme lembra a assessora do PME em Santa Maria, é um trabalho que deve ser realizado em parceria entre monitor e coordenador.

Essa liberdade na execução e proposição de atividades é motivo de satisfação de grande parte dos monitores, conforme exemplificado pela monitora A: “Gosto da liberdade didática, porque enquanto artista preciso de adaptação e liberdade para criar. No PME eu

tenho isso, porque eu tenho tempo. Se eu quiser dar uma aula de teatro ou dança, eu posso”. Em relação aos seus processos, é possível identificar que está em sincronia com a proposta da educomunicação no quesito criatividade, porém, está pouco alinhada com os princípios de produção colaborativa e crítica:

A escolha das atividades é particular. Primeiro estudo a turma e depois busco recursos. Um exemplo é com a fotografia, aonde trabalho temas conhecidos por eles, como animais pequenos. Quando utilizo textos, peço para que pensem: qual seria a interpretação fotográfica deste texto? Vamos para a rua e para o pátio da escola, realizar o trabalho. Com vídeo também, fazemos bastante improvisação, pois recriamos reportagens com famosos, tentando procurar de uma maneira divertida que eles aprendam a se expressar.

Percebe-se, assim, que a metodologia trabalhada também pode permitir a expansão dos espaços, pois, nesse caso, a monitora propõe a atividade e solicita aos alunos que fotografem não somente no espaço escolar, transcendendo os “muros” da escola. Assim, compreende-se que a metodologia também é fundamental no engendramento das ecologias de saberes e das temporalidades, às quais Santos (2007) se refere.

Em relação às mídias e linguagens que mais geram interesse e engajamento dos alunos, na opinião dos monitores do macrocampo da Comunicação e Cultura Digital, são as redes sociais na internet, vídeo, história em quadrinhos e o jornal escolar, pois acreditam que os educandos se sentem mais livres para trabalhar assuntos de seu interesse. A monitora B observou que a história em quadrinhos foi a linguagem mais atraente para seus educandos, porém ressaltou a grande dificuldade de trabalhar essa linguagem por não dominar a técnica do desenho. Quanto à indicação do meio e linguagem que mais mobiliza, constatou-se que a resposta dos entrevistados limitou-se ao meio trabalhado. Pesquisas ligadas ao Programa EDUCOM UFSM (2013), evidenciam, por exemplo, que a linguagem que mais mobiliza a comunidade escolar como um todo é a radiofônica.

A falta de qualificação do monitor em relação ao processo pedagógico ou mesmo de conhecimentos específicos na atividade que desenvolve, como no caso do macrocampo da comunicação e cultura digital, é uma fragilidade do programa, conforme relata a assessora do PME em Santa Maria: “Eu escuto muitas queixas dos monitores que eles estão trabalhando e nem sabem o que estão fazendo”. A preocupação com essa fragilidade se acentua na medida em que a assessora reconhece o papel central que o monitor tem na mediação e desenvolvimento do programa: “O monitor é a alma do programa, você pode ter todos os recursos, mas se o monitor não vai além, o programa não funciona. O aluno sempre quer mais, porque hoje ele tem condições. Hoje o aluno pede mais, tem sede de aprender mais”.

Isso sinaliza para a importância do perfil, formação e competências dos monitores, bem como de sua valorização em forma de subsídios financeiros mais significativos, capazes de atrair colaboradores mais qualificados.

Quanto às temáticas trabalhadas nas atividades do Programa, são variadas, partindo, em grande parte, do questionamento aos alunos sobre um tema específico. Conforme resposta da coordenadora A, as temáticas podem ser tanto conteúdos das aulas curriculares, quanto temáticas transversais, tais como sexualidade, violência, religiosidade e *bullying*, a partir da demanda dos estudantes. A coordenadora exemplificou através do tema religiosidade: “Noto que há uma angústia dos alunos em relação à religião, porque eles não conseguem mais definir sobre qual querem seguir”.

Já a resposta da coordenadora B evidencia uma efetiva preocupação com uma educação integral e cidadã “para a vida”:

Acredito que não adianta trabalhar uma atividade que não vise o público. Nosso aluno, por exemplo, é de classe econômica baixa, bastante vulnerável, então temos que trabalhá-los para a vida. Sempre espero que algum deles chegue à universidade. Eu estímulo para isso, mas acredito que ainda exista uma barreira muito grande para eles. Por isso, procuro atividades que os trabalhe para a vida.

Dessa forma, mesmo que ainda de maneira substancial, acredita-se que o PME está despertando para uma nova concepção de currículo escolar, com a integração dos saberes, que até então estavam divididos e desconectados ou mesmo que não preparavam o estudante “para a vida”.

#### **4.7 Intervenções no cotidiano**

No que diz respeito às principais mudanças observadas nas escolas no âmbito da cultura plural e intercultural após a implantação do PME, das 16 coordenadoras, 7 elencaram o aumento de materiais de consumo e permanentes como a principal mudança. Um aspecto bastante positivo, tendo em vista que escolas públicas carecem desses recursos e que o Programa pode estar suprindo em parte esta necessidade. Por outro lado, paradoxalmente, a principal mudança percebida ocorre no âmbito material e não no âmbito humano, do empoderamento do educando.

Por outro lado, é importante evidenciar que muitas vezes os recursos não chegam a tempo de desenvolvimento das atividades. Conforme ressalta a coordenadora O: “Muitas vezes ocorre demora no repasse de recursos que acabam atrapalhando ou mesmo impedindo o desenvolvimento das atividades”.

A segunda mudança elencada, diz respeito ao aspecto humano. Quatro coordenadores percebem que, após a implementação do Programa, os alunos estão desenvolvendo a autonomia, o interesse, a curiosidade e a responsabilidade. O que sinaliza para uma mudança que possibilita o empoderamento do sujeito, em diferentes níveis, como visto anteriormente.

A terceira mudança diz respeito ao engajamento dos professores, que segundo 5 coordenadoras melhorou após o PME ser implementado na escola. Por outro lado, é importante lembrar a questão abordada sobre as resistências ao PME, pois em 11 escolas pesquisadas esse processo não ocorre, ou seja, resistem por não quererem mudar suas práticas pedagógicas. As demais não responderam a questão.

Em relação às mudanças na prática metodológica de ensino-aprendizagem dos professores, destacamos a resposta da Coordenadora F, por evidenciar um intercâmbio entre o Programa e as atividades curriculares: “os professores, principalmente de português e matemática, auxiliam os monitores enviando aos mesmos a relação de conteúdos trabalhados no turno inverso e os professores do currículo também falam das dificuldades dos seus alunos”. Outra resposta que chama a atenção nesse sentido é a da coordenadora N: “Alguns professores se propõem trabalhar em parceria com a coordenação do PME em atividades que envolvem projetos e atividades extras com os alunos que frequentam as oficinas do programa, mas não é a maioria”. Porém, a coordenadora K ressalta a dificuldade dessa interação em sua escola: “os professores ainda não conseguem se inteirar do trabalho do PME e por isso não há mudanças a serem observadas”.

Dentre as principais mudanças ocorridas com o desenvolvimento do PME na percepção dos estudantes, está uma melhora significativa nas avaliações, além de transformações no comportamento em sala de aula, conforme relatou a estudante D: “Estou bem melhor do que eu era antes. Eu era bem tagarela, eu falava tudo. Dançava em aula! As notas eram muito baixas”. A estudante destacou também mudanças na rotina da escola, que está mais organizada, pois acredita que o programa demanda que os espaços sejam melhor administrados.

O estudante E também reconhece mudanças no seu comportamento em sala de aula: “Não converso mais na aula, só converso quando a professora permite. Não tô (sic) mais incomodando”. Além disso, também destaca que em casa está respeitando mais sua mãe<sup>39</sup>. Por conta de ter aprendido a desenhar por meio do PME, o estudante também relata que

---

<sup>39</sup> Mora somente com a mãe.

começou a assistir desenhos animados na TV e em um exercício de percepção visual, recria as histórias em forma de desenhos, sendo este seu principal *hobby*. Com este exemplo, é possível identificar uma expansão dos tempos e espaços educativos.

Para o estudante F, a principal mudança ocorreu na rotina familiar:

Eu e a minha irmã saímos para o colégio, e minha mãe fica em casa. Eu saio de tarde para aula e minha irmã vem pro (sic) projeto (sic). Antes eu ficava em casa ajudando minha mãe. Só que ela falou você quer fazer o PME? Ela nunca viu problema em eu participar, ela até gostou que eu tô (sic) aprendendo mais, tô (sic) ganhando bem mais nota. Antes eu tava (sic) no regular, agora eu tô (sic) no ótimo e muito bom.

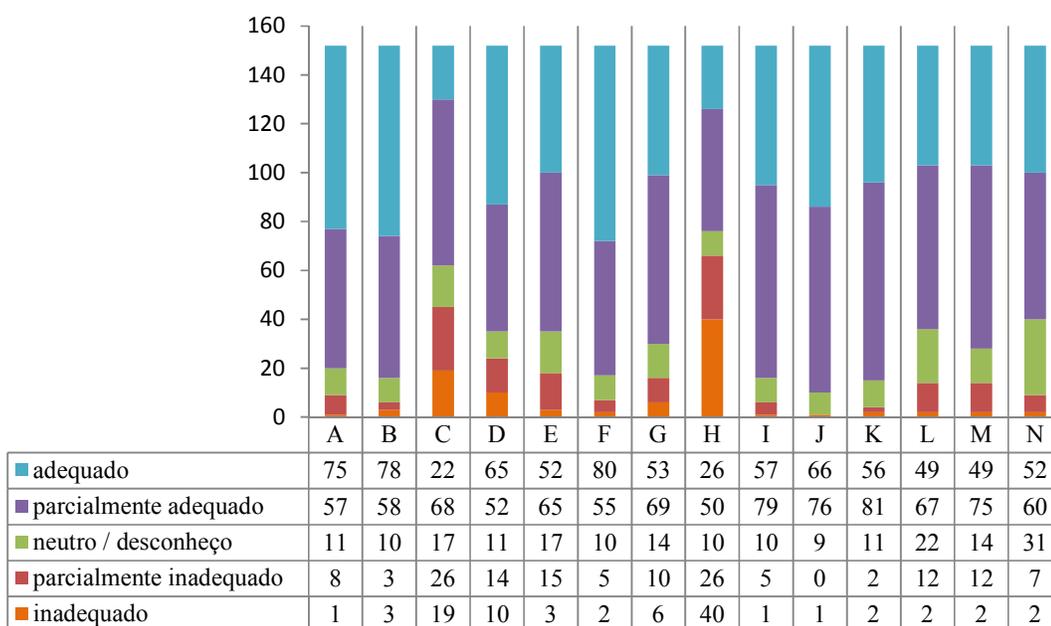
Mudança semelhante é destacada pelo Estudante C: “em casa mudou... mudou totalmente. Minha mãe mudou. A relação com a mãe melhorou... Minha mãe ficou mais feliz, agora eu começando a vim (sic), ela não precisa vim (sic) buscar meu boletim.” Para a estudante B, a principal intervenção se dá nas relações interpessoais: “Eu sou mais amiga, antes eu não era muito amiga. Agora eu confio nas amigas. Tem uma que é minha melhor amiga, nela eu confio... como se fosse minha irmã. Para mim ela é uma irmã e ela também me trata como se fosse uma irmã”.

Observamos assim que ocorrem intervenções no cotidiano para além do espaço escolar e do processo cognitivo, pois a mudança no sujeito também reflete diretamente na sua forma de ser e estar no mundo, ou seja, ocorrem intervenções sociais em múltiplas dimensões da vida do estudante e de quem convive com ele.

#### 4.8 Cruzamento dos resultados: estadual e municipal

A aplicação de questionário de medidas de opinião e de atitudes, baseado na Escala de *Likert*, ocorreu com todos os coordenadores pesquisados, para que os dados fossem cruzados, com o intuito de verificar se os dados obtidos em Santa Maria também se refletem no contexto estadual. Além disso, é importante ressaltar que consideramos um número após a vírgula em relação às porcentagens.

**Gráfico 18.** Resumo das medidas de opiniões e atitudes dos coordenadores do PME no Rio Grande do Sul.

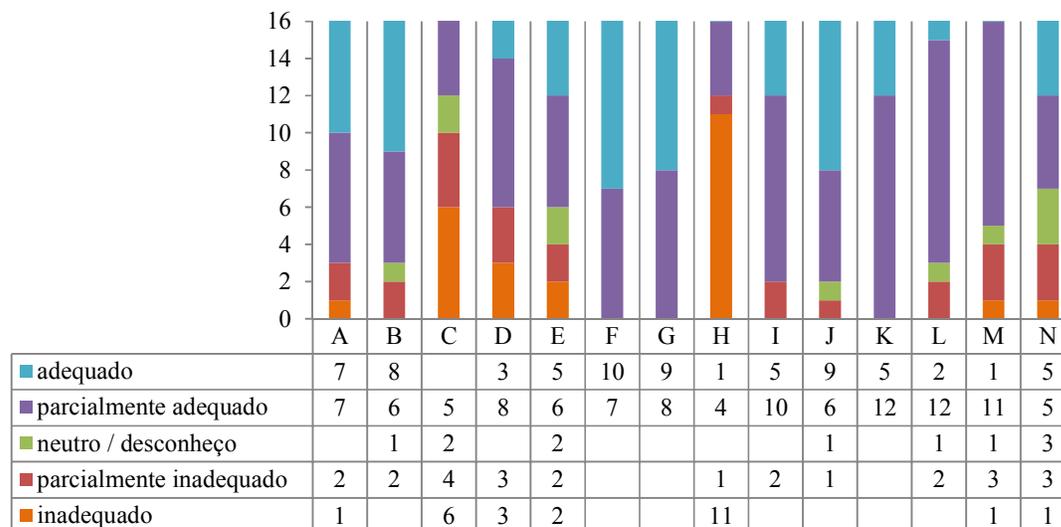


Total de entrevistados: 152

A - Quantidade de *kits* disponibilizados para as atividades  
 B - Qualidade dos *kits*  
 C - Estrutura física da escola  
 D - Tempo para coordenação das atividades  
 E - Engajamento dos professores  
 F - Comprometimento dos monitores com as atividades  
 G - Qualificação dos monitores  
 H - Auxílio financeiro aos monitores

I - Participação dos alunos  
 J - Qualidade do material desenvolvido pelos alunos  
 K - Aprendizado dos alunos  
 L - Interação das atividades com a comunidade  
 M - Interdisciplinaridade das atividades  
 N - Cadenos pedagógicos dos macrocampos

Fonte: Construído pelo autor (2015)

**Gráfico 19.** Resumo das medidas de opiniões e atitudes de Santa Maria**Total de entrevistados: 17**

(16 coordenadores e uma assessora)

A - Quantidade de *kits* disponibilizados para as atividades  
 B - Qualidade dos *kits*  
 C - Estrutura física da escola  
 D - Tempo para coordenação das atividades  
 E - Engajamento dos professores  
 F - Comprometimento dos monitores com as atividades  
 G - Qualificação dos monitores  
 H - Auxílio financeiro aos monitores

I - Participação dos alunos  
 J - Qualidade do material desenvolvido pelos alunos  
 K - Aprendizado dos alunos  
 L - Interação das atividades com a comunidade  
 M - Interdisciplinaridade das atividades  
 N - Cadernos pedagógicos dos macrocampos

Fonte: Construído pelo autor (2015)

A partir das opiniões é possível inferir que a **quantidade de *kits*** é considerada no âmbito do Rio Grande do Sul como adequada (49,3%), parcialmente adequada (37,5%), neutro/desconhece (7,2%), parcialmente inadequada (5,2%) e inadequada (0,6%). Em Santa Maria, adequada (41,1%), parcialmente adequada (41,1%), neutro/desconhece (0%), parcialmente inadequada (11,7%) e inadequada (5,8%). Esse resultado sinaliza que ainda demanda melhorias, principalmente porque conforme identificamos, existem atrasos na entrega do material, impossibilitando o desenvolvimento adequado das atividades.

Já a **qualidade dos *kits*** é considerada como adequada (51,3%), parcialmente adequada (38,1%), neutro/desconhece (6,5%), parcialmente inadequada (1,9%) e inadequada (1,9%). Em Santa Maria, adequada (47%), parcialmente adequada (35,2%), neutro/desconhece (5,8%), parcialmente inadequada (11,7%) e inadequada (0%). Um aspecto importante para o

desenvolvimento das atividades das escolas, tendo em vista que materiais de insumo e permanentes são fundamentais para o desenvolvimento das ofertas formativas. Porém, como visualizado nos resultados, ainda precisa ser aprimorada.

A **estrutura física** da escola é considerada no RS como: adequada (14,4%), parcialmente adequada (44,7%), neutro/desconhece (11,1%), parcialmente inadequada (17,1%) e inadequada (12,5%). Esse resultado se aproxima ao do contexto municipal de Santa Maria, em que nenhum dos sujeitos que responderam ao questionário considerou adequada, 29,4% consideraram parcialmente adequado, 11,7% neutros, 23,5% parcialmente inadequado e 35,2% inadequado, reafirmando que esta é uma das principais fragilidades do Programa.

Em relação ao **tempo de coordenação**, no RS foi percebido como adequado (42,7%), parcialmente adequado (34,2%), neutro/desconhece (7,2%), parcialmente inadequado (9,2%) e inadequado (6,5%). Em Santa Maria, adequado (17,6%), parcialmente adequado (47%), neutro/desconhece (0%), parcialmente inadequado (17,6%) e inadequado (17,6%). É importante evidenciar que este foi o terceiro aspecto com maior índice de reprovação, sinalizando para a necessidade de ampliação da carga horária de professores. Conforme ressaltaram as coordenadoras, o desenvolvimento do Programa demanda múltiplas atribuições, tais como articulação de parcerias, operacionalização das atividades na escola, desenvolvimento de metodologias junto aos monitores e conscientização dos pais, o que justifica esta expansão.

O **engajamento dos professores** foi considerado no RS como adequado (34,2%), parcialmente adequado (42,7%), neutro/desconhece (11,1%), parcialmente inadequado (9,8%) e inadequado (1,9%). Em Santa Maria, adequado (29,4%), parcialmente adequado (35,2%), neutro/desconhece (11,7%), parcialmente inadequado (11,7%) e inadequado (11,7%). Conforme identificado, isso se deve ao fato que muitos professores ainda resistem às atividades do PME e não dialogam com os monitores e coordenador do Programa. Essa falta de diálogo não proporciona interação entre as atividades do PME e do currículo escolar.

Já o **comprometimento dos monitores** é identificado como adequado (52,6%), parcialmente adequado (36,1%), neutro/desconhece (6,5%), parcialmente inadequado (3,2%) e inadequado (1,3%). Em Santa Maria, 58,8% identificam com adequado e 41,1% parcialmente adequado. Um aspecto de grande importância, pois o monitor é o principal sujeito no desenvolvimento das atividades, tendo em vista que está atuando diretamente com a

aprendizagem dos educandos. Observa-se assim, que mesmo com o baixo auxílio financeiro, os monitores estão comprometidos com o Programa.

Quanto à **qualificação dos monitores** os sujeitos de pesquisa do RS consideram como adequada (34,8%), parcialmente adequada (45,3%), neutro/desconhece (9,2%), parcialmente inadequada (6,5%) e inadequada (3,9%). Em Santa Maria, adequado (52,9%), parcialmente adequado (47%). Por outro lado, é importante ressaltar que no âmbito santa-mariense, há uma divergência entre o que observamos, por exemplo, nas práticas do macrocampo da comunicação e cultura digital e o resultado obtido, tendo em vista que monitores não tem formação na área de comunicação.

Já o **auxílio financeiro aos monitores** é considerado no RS como adequado (17,1%), parcialmente adequado (32,8%), neutro/desconhece (6,5%), parcialmente inadequado (17,1%) e inadequado (26,3%). Em Santa Maria, adequado (5,8%), parcialmente adequado (23,5%), neutro/desconhece (0%), parcialmente inadequado (5,8%) e inadequado (64,7%). Um dado preocupante, tendo em vista que são sujeitos centrais no processo de mediação das atividades e que o trabalho formativo integral demanda continuidade. Como são considerados voluntários, o programa auxilia apenas nos custos de deslocamento e alimentação, com um valor mensal de R\$ 80,00 por turma para as escolas urbanas e R\$ 120,00 para as escolas rurais. Esse baixo recurso acaba dificultando as escolas na busca por monitores qualificados e a sua continuidade no Programa, mesmo se tratando de estudantes universitários, pois estes dispõem de uma oferta significativa de bolsas em valores maiores nas universidades. Como consequência, conforme apontado anteriormente, a rotatividade é alta comprometendo a continuidade dos trabalhos.

A **participação dos alunos** é percebida como adequada (37,5%), parcialmente adequada (51,9%), neutro/desconhece (6,5%), parcialmente inadequada (3,2%) e inadequada (0,6%). Em Santa Maria, adequada (29,4%), parcialmente adequada (58,8%), neutro/desconhece (0%), parcialmente inadequada (11,7%), nenhum considerou inadequada. Esse resultado sinaliza que as atividades propostas pelo Programa são atrativas ao aluno, mas que precisam ser aprimoradas.

A **qualidade do material desenvolvido pelos alunos** é considerada adequada (43,4%), parcialmente adequada (50%), neutro/desconhece (5,9%), parcialmente inadequada (0%) e inadequada (0,6%). Em Santa Maria, adequada (52,9%), parcialmente adequada (35,2%), neutro/desconhece (5,8%), parcialmente inadequada (5,8%) e inadequada (0%). O resultado sinaliza que o empoderamento evidenciado anteriormente proporciona um salto qualitativo no material desenvolvido pelo educando.

Já o **aprendizado dos alunos** foi considerado no RS como adequado (36,8%), parcialmente adequado (53,2%), neutro/desconhece (7,2%), parcialmente inadequado (1,3%) e inadequado (1,3%). Em Santa Maria, 29,4% adequado e 70,5% parcialmente adequado. O resultado demonstra que precisa ser melhorado e que é um trabalho a longo prazo, mas que já reflete aspectos positivos no aprendizados das crianças e adolescentes.

A **interação das atividades com a comunidade** é percebida como adequada (32,2%), parcialmente adequada (44%), neutro/desconhece (14,4%), parcialmente inadequada (7,8%) e inadequada (1,3%). Em Santa Maria, adequado (11,7%), parcialmente adequado (70,5%), neutro/desconhece (5,8%), parcialmente inadequado (11,7%) e inadequado (0%). Ressaltamos assim o desafio de expandir os espaços educativos, por meio de parcerias com entidades do entorno da escola.

A **interdisciplinaridade das atividades** é considerada como adequada (32,2%), parcialmente adequada (49,3%), neutro/desconhece (9,2%), parcialmente inadequada (7,8%) e inadequada (1,3%). Em Santa Maria, adequado (5,8%), parcialmente adequado (64,7%), neutro/desconhece (5,8%), parcialmente inadequado (17,6%) e inadequado (5,8%). Esse resultado evidencia que ainda há dificuldade de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. É importante ressaltar que na análise do caderno pedagógico da comunicação e cultura digital, foi identificado que este documento fomenta a interdisciplinaridade das atividades, o que pode sinalizar para a necessidade de intensificar a mediação comunicativa nos demais macrocampos. Nas escolas em que ocorre integração entre as atividades do programa e as disciplinas curriculares, os resultados demonstram que os demais professores também estão engajados e compreendem a importância do PME na aprendizagem dos estudantes, já em outras acontece em atividades pontuais e ainda precisa ser melhor desenvolvida para que haja uma efetiva integração.

Em relação aos **cadernos pedagógicos dos macrocampos** obtivemos o seguinte resultado: adequado (34,2%), parcialmente adequado (39,4%), neutro/desconhece (20,3%), parcialmente inadequado (4,6%) e inadequado (1,3%). Em Santa Maria, adequado (29,4%), parcialmente adequado (29,4%), neutro/desconhece (17,6%), parcialmente inadequado (17,6%) e inadequado (5,8%). A partir deste resultado, nos chama atenção o alto índice (20,3%) de coordenadores do RS e 17,6% de Santa Maria que desconhecem ou não quiseram opinar sobre esse aspecto, tendo em vista que esse material é fundamental para o desenvolvimento pedagógico ao qual o PME se propõe. Podemos inferir que esses

coordenadores desconhecem este material, assim temos que questionar que perspectiva de educação integral eles seguem? Que subsídios utilizam para orientar seus monitores?

É importante ressaltar ainda que em determinadas escolas nem o monitor nem o coordenador haviam realizado a leitura deste documento. Especificamente a respeito da comunicação e cultura digital, a coordenadora B ressaltou que pouco utiliza os cadernos pedagógicos, pois acredita que são muito amplos e não refletem a realidade escolar em que vivem. Percebemos, assim, um certo desinteresse e/ou falta de tempo da coordenação em re(criar) a partir dos conhecimentos expostos nesses documentos, tendo em vista que o Programa se insere em um país plural e com dimensões continentais como o Brasil, impossibilitando que os cadernos pedagógicos sejam mais específicos para cada realidade escolar. No cotidiano do desenvolvimento do PME há espaço e autonomia para adaptações às singularidades locais.

A partir dos resultados obtidos em Santa Maria, percebemos que, apesar de se inserir em um contexto regional específico, remetem aos dados em nível macro, mesmo sendo de esferas administrativas diferentes. Ou seja, os resultados obtidos durante a trajetória de nossa pesquisa local também vão ao encontro das demandas do contexto estadual.

### **APONTAMENTOS FINAIS: tempos, espaços, sujeitos e saberes em expansão**

Ao dialogar com autores como Mario Kaplún, Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos, Michel De Certeau, Miguel Arroyo, Jaqueline Moll e Ismar de Oliveira Soares, constatamos uma proximidade epistemológica entre a educação integral e a educomunicação, o que sinaliza para um diálogo possível para repensar as práticas e fazeres no espaço formal de aprendizagem voltado à educação integral. São pensamentos complementares, pois têm como principal objetivo o empoderamento do sujeito, via educação, para sua inclusão na sociedade contemporânea midiaticizada e mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

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

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

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

A partir deste contexto e aproximação teórica e epistemológica, e ao concluir este estudo cuja proposta foi a de investigar as apropriações da educomunicação pelos diferentes

macrocampos do Programa Mais Educação, em especial da Comunicação e Cultura Digital, na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, no período de 2010 a 2014, colhemos resultados que podem colaborar para o aperfeiçoamento desta estratégia indutora da educação integral no país.

A seguir, destacamos os principais resultados, iniciando pelo potencial de empoderamento do PME no qual a pesquisa evidenciou que as principais possibilidades se dão em nível cognitivo e psicológico. Isso ocorre pela própria característica epistemológica de concepção do Programa. Em relação ao empoderamento psicológico, estão ocorrendo mudanças significativas no aspecto comportamental dos estudantes, com menos agressividade e mais civilidade nas relações humanas, intervindo em diferentes espaços de sociabilidade, como em sala de aula, em casa e na convivência e respeito à alteridade, além de melhoras na autoestima do estudante.

No aspecto cognitivo identificamos, principalmente, resultados na melhora do aprendizado. Por conta de uma abordagem educativa mais próxima da realidade do aluno, um número significativo deles, que apresentava dificuldades, está se alfabetizando por meio das múltiplas atividades propostas pelo Programa, em especial no macrocampo do acompanhamento pedagógico, cujos monitores das Escolas pesquisadas são todos da área da educação.

No que se refere ao empoderamento econômico, o mesmo não é reconhecido diretamente pelos sujeitos participantes da pesquisa, por acreditarem que não é objetivo do PME. Porém, acreditamos que, ao proporcionar uma educação plural, o Programa possibilitará mais equidade nas oportunidades profissionais futuras aos estudantes. Isto porque o Programa possibilita acesso ao que até então era exclusivo das classes média e alta, como aprendizado de música, arte, comunicação, informática, entre outros. Destaca-se a oportunidade de receber acompanhamento pedagógico contínuo por meio da atividade “orientação de estudos e leitura”, pois, sem condições de pagar professor particular, agrava-se o fenômeno do *déficit* de aprendizagem e da evasão escolar, repercutindo diretamente na dificuldade de inserção no mercado profissional.

Quanto ao empoderamento comunicacional, que implica também no empoderamento político, foi tímido, se comparado ao potencial da área. Inferimos que isso deve-se ao fato de que os monitores do macrocampo de comunicação e da cultura digital, ao contrário dos demais, pertencerem a outras áreas do conhecimento que não da comunicação.

No que se refere às dificuldades enfrentadas pelos sujeitos envolvidos no PME, destacam-se a falta de espaços físicos, a inadequação dos espaços existentes, a escassez de recursos humanos, no que se refere à falta de monitores para a mediação das atividades.

A escassez de espaço físico ocorre por uma razão óbvia, ou seja, as escolas foram construídas para atender ao modelo tradicional de ensino (professor x aluno) e com tempo limitado a um turno. Para suprir essa carência, o PME trabalha com a noção de expansão dos territórios de saberes, para além do espaço formal da escola, porém, identificamos que a expansão de espaços, por meio da apropriação de espaços públicos e de parcerias com organizações do terceiro setor, na maioria das vezes se mostra ineficaz e as atividades acabam sendo desenvolvidas de forma improvisada na própria escola.

Quanto à desqualificação e carência de monitores, infere-se que se deve, em grande parte, pela falta de parceria com as Instituições de Ensino Superior da cidade, como, por exemplo, no macrocampo da comunicação, pois há oferta de seis cursos na área. Outro fator que pesa na desqualificação é o fato de os coordenadores selecionarem estudantes ou profissionais de áreas externas aos macrocampos, muitas vezes por questão de conveniência, tendo em vista que estes já trabalham em outros macrocampos nas escolas.

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

No que se refere às resistências enfrentadas, constatou-se que a maioria delas está ligada à inadequada ou à falta de infraestrutura, aos choques culturais causados pela abertura da escola a novos atores e culturas e às mudanças no cotidiano escolar. Com exceção da falta de infraestrutura, as demais resistências tendem a ser superadas ou amenizadas com a necessidade de convivência e negociação cotidiana, bem como a partir dos benefícios observados.

Quanto à resistência por parte dos pais, conforme identificamos, ela se manifesta mais em escolas que não ofertam almoço, pois como os pais trabalham não têm condições de levar e buscar os filhos duas vezes ao dia. Além disso, surgem resistências iniciais pelo

desconhecimento da proposta e dos objetivos do PME, agravadas pelo baixo nível de escolaridade de muitos pais.

Já as resistências dos estudantes em relação ao PME, se voltam para dois fatores: um se dá mais no início do processo e o outro de caráter mais permanente. Ao ingressar no PME eles temem e acreditam que significa apenas uma carga maior de estudo com a mesma sistemática do turno curricular. Essa resistência vai se diluindo à medida que vão conhecendo as diferenças da proposta e também se o monitor possui um perfil criativo e inovador. Já a resistência mais permanente volta-se à falta de identificação com o macrocampo e com as atividades desenvolvidas, uma vez que a escolha do macrocampo e da atividade, por exemplo, comunicação – jornal, é decidida apenas pelos gestores do PME na escola.

Outro dado preocupante evidenciado pela pesquisa é o desconhecimento dos Cadernos Pedagógicos por grande parte dos coordenadores e monitores, pois este é um documento fundamental para nortear o desenvolvimento das atividades. Conforme identificamos ao estudar os Cadernos pedagógicos “Comunicação e Uso de Mídias” e “Cultura Digital”, nestes documentos são apresentados conceitos e estratégias importantes para uso e apropriação das TIC numa perspectiva mais cultural do que instrumental, bem como sugerem caminhos para que as atividades sejam desenvolvidas de forma criativa, inovadora, crítica e dialógica.

Apesar dessas limitações, cabe destacar que nos chama também a atenção a importância do sujeito no processo, tanto do monitor quanto do coordenador. Mesmo com todas as adversidades encontradas durante a trajetória, no geral, as escolas estão conseguindo articular parcerias, desenvolver as atividades de forma criativa, envolver a comunidade escolar, superar as resistências históricas e sociais e romper as barreiras operacionais. Ou seja, a educação integral está sendo tecida mais pelas táticas e estratégias dos sujeitos do que pelas condições formativas proporcionadas pelo Estado.

Outro aspecto que é importante destacar é que o PME também traz efeitos sociais relevantes para a construção da cidadania dos sujeitos envolvidos indiretamente com o programa, como é o caso das mães que, a partir da permanência dos filhos na escola, puderam voltar a trabalhar, já que antes precisavam cuidar das crianças.

Por fim, tendo em vista o cenário apresentado, partimos da premissa de que uma proposta de trabalho científico deve ser também propositiva para sugerimos, a partir dos resultados da pesquisa, alguns caminhos possíveis para a qualificação do Programa:

- Maior autonomia às Escolas para aplicação dos recursos financeiros, como, por exemplo, em questões de infraestrutura, de acordo com o contexto cultural e geográfico em que está inserida, para poder fazer as readaptações necessárias. Além disso, estipular e

possibilitar o pagamento de taxa de manutenção às organizações sociais que cedem seus espaços para o desenvolvimento das atividades. São espaços comunitários transformados em territórios educativos que demandam gastos com manutenção, energia, água e limpeza, sendo que muitas dessas entidades sobrevivem com dificuldades financeiras.

- Padronizar a ajuda de custo e carga horária do monitor com as bolsas concedidas pelo próprio MEC e agências de fomento do governo federal aos estudantes universitários de graduação (R\$360,00), uma vez que o PME sugere que os monitores sejam preferencialmente universitários. Além disso, proporcionar auxílio transporte para se deslocarem até as Escolas. Essas medidas podem contribuir para resolver uma das principais fragilidades do programa que é a dificuldade de encontrar monitores qualificados e reduzir a alta rotatividade dos mesmos.

- Formação aos coordenadores e monitores, tendo como base os cadernos pedagógicos, a pedagogia da comunicação e a mediação tecnológica, pois a pesquisa evidenciou que a maioria desconhece o material.

- Carga horária do coordenador compatível com a demanda de trabalhos e atribuições que cabe a um gestor de educação em tempo integral, ou seja, ampliação para 40h dedicadas ao PME.

- Ofertar as atividades por adesão dos alunos, pois o modelo atual os obriga a frequentar todas as atividades, independente de seu gosto e identificação. Por outro lado, identificamos que muitas escolas já ouvem os alunos para a definição das atividades, porém, por conta da dificuldade de conseguir monitores, nem sempre a demanda dos alunos é atendida.

- Formação e ou experiência do monitor adequada ao macrocampo em que irá atuar.

- Maior agilidade no repasse dos recursos, pois os frequentes atrasos prejudicam e até impedem a realização das atividades, frustrando as expectativas levantadas.

Portanto, apesar dos muitos aspectos positivos, a realidade pesquisada demanda uma revisão por parte do Governo Federal, no sentido de proporcionar maior equilíbrio entre a missão pretendida de educação integral e os recursos humanos, físicos e financeiros disponibilizados.

O caminho percorrido nesta pesquisa não encerra a instigante jornada de compreender uma estratégia de indução da educação integral no contexto brasileiro, da complexidade e importância do Programa Mais Educação. Pensamos que, a partir das nossas reflexões e dados

coletados, novos caminhos e pesquisas podem ser trilhadas sobre a relação entre educomunicação e ensino integral a nível regional, estadual e nacional.

Conforme enfatizado anteriormente, acreditamos ser importante socializar de forma dialógica os resultados com aqueles que participaram da pesquisa, em especial aos coordenadores, que podem renovar e repensar o desenvolvimento do Programa na escola em que atuam. Por isso, em momento oportuno, faremos novo encontro com os monitores e coordenadores para socialização e debate dos resultados obtidos, pois se compreende o papel da universidade enquanto espaço de geração e promoção de conhecimento. Além disso, os resultados da pesquisa também serão enviados à coordenação do Programa Mais Educação no Ministério da Educação, à coordenação de Programas e Projetos Especiais (CPPE) da Secretaria da Educação (SEDUC) do Estado e Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS, uma vez que podem servir para nortear e fundamentar as ações futuras de políticas públicas de educação integral no cenário nacional, regional e local.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver.** In: MOLL, Jaqueline (org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BACCEGA, M. A.. **Do Mundo Editado à Construção do Mundo.** Comunicação e Educação (USP), São Paulo, v. I, n.1, 1994, p. 7-14.

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

BARIANI, B. B. **Hipermídia e Educomunicação:** o papel das novas mídias digitais no ensino. Sessões do Imaginário (Online), v. XVI, p. 83-91, 2011.

BATISTA, S. R. **Um diálogo entre comunicação e educação:** a formação inicial de professores em sociedades midiáticas. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2012.

BERGER, G. *Conditions d'une problématique de l'interdisciplinarité.* In Ceri (eds.) *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités,* p. 21-24. Paris: UNESCO/OCDE, Falta Heckausen, 1972.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso: 25 de setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional da Educação (PNE). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) Acesso em: 05 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/leis/9394.htm>>. Acesso em: 22 de setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Instituiu o Programa Mais Educação. Disponível em: <[www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220](http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220)>. Acesso em: abril de 2014.

CADERNO PEDAGÓGICO DO MACOCRAMPO CULTURA DIGITAL. Brasília: MEC, 2011 Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12330](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12330)

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

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2010, vol.20, n.46, pp. 249-259. ISSN 0103-863X.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1**, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. de. **A cultura no plural**, 5. ed., Campinas, SP : Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: 1**. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. Petrópolis: vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A invenção do Cotidiano: 2. Morar e Cozinhar**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1998

CHAGAS, M.A; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual**. In: MOLL, Jaqueline. et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

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

CONSTITUIÇÃO Federal de 1988, Art. 227; Emenda Constitucional nº 65, de 2010.

COSTA, R. M. C. D.; GOMES, E. R. **Educomunicação e ação social: as práticas educacionais nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba**. In: Anais do XXIII Encontro Anual da Compós. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2014.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. 10 ed., São Paulo: Papyrus, 2007.

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

ESTATUTO da Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 9089/90, art. 53, 1990.

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

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

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

GRAMSCI, A., 1891-1937. **Cadernos do cárcere / 2**. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização brasileira, 2011.

HECKHAUSEN, H. **Discipline et interdisciplinarité**. In Ceri (eds.) *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*, p. 83-90. Paris: UNESCO/OCDE (Trad. port. in Mathesis (ed.) Antologia I, 1972, p. 71-86.

HUERGO, J. **Um guia para entender a Comunicação/Educação, pelas diagonais da cultura e da política**. In: APARICI, Roberto (org.). Educomunicação: mais além dos 2.0. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.

KAPLÚN, M. *Una pedagogía de la comunicación*. 1ª ed. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

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

\_\_\_\_\_. **Uma pedagogia da Comunicação**. In: APARICI, Roberto (org.). Educomunicação: mais além dos 2.0. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.

LECLERC, G. F. E. ; MOLL, J. . **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. In: Educar em Revista (Impresso), p. 91-110, 2012.

LISBOA, T. K. **O empoderamento como estratégia de inclusão das mulheres nas políticas sociais**. Fazendo gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

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

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) E DOS EDUCADORES (1959). Fernando de Azevedo... [et al.]. Fundação Joaquim Nabuco - Recife:, Editora Massangana, 2010.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo, SP : Atlas, 1999.

MARTÍN-BARBERO, J **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.

\_\_\_\_\_. **Desafios culturais: da comunicação à educomunicação**. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.) Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento, São Paulo: Paulinas, 2011, p. 121-134.

\_\_\_\_\_. **Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século**. In: MORAES, Denis de. (org.). Sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MÁSCULO, J. C. **Escola no plural**. Revista Pandora Brasil - Edição especial, nº 4 - "Cultura e materialidade escolar", 2011.

MATA, Maria Cristina. *Comunicación y ciudadanía: problemas teórico-políticos de su articulación*. Revista Fronteiras, v. 8, n. 1, Jan./abril, 2006.

MATOS, S. C. M.; MENEZES, J. S. S. **Os saberes experienciais nas práticas educativas das turmas de jornada ampliada atendidas pelo Programa Mais Educação: um estudo de caso em Duque de Caxias/RJ**. Reflexão e Ação (Online), v. 20, p. 38-55, 2012.

MESSIAS, C.. **Dois décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, USP, 2011.

MOLL, J. **A agenda da educação integral: compromisso para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, Jaqueline. et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143

MOLL, J. **Escola de tempo integral**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/408.pdf>. Acesso: 17/07/2014

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1994.

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

NASCIMENTO, M. L. ; ROSA, R. . A insurgência de um discurso de dissenso: apropriações do jornal Voz da Comunidade no Facebook. Revista Alterjor, v. 2, p. 45-61, 2014.

OROZCO-GÓMEZ, G. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. La Plata; Universidad Nacional de La Plata; Guadalajara, IMDEC, 1997.

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

PACHECO, R. L.; GRANEZ, M.. **Estudo de Caso: Oficina de Jornal Escola do Programa Mais Educação na Escola Estadual de Ensino Fundamental São Francisco**. In: Anais do XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. Chapecó – SC, 2012.

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

PINTO, C. C. G. **Representações e práticas do Empowerment nos trabalhadores sociais**. Tese de doutorado (Ciências Sociais - Política Social). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal, 2011.

PRÓSPERO, D. **Educomunicação e políticas públicas: os desafios e contribuições para o Programa Mais Educação**. São Paulo. 367 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

RABELO, M. K. O. **Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e espaços educativos**. In: MOLL, Jaqueline (org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 118-128.

REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO - Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral, 2009.

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO. **A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado**. Nova York: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2013.

RIBEIRO, D. A revolução educacional do Rio. *Módulo/Arquitetura e Arte*, n. 91, p. 28, 1986.

RODRIGUES, A. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANFELICE, J. L. **O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago., 2007.

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

SILVA, D.J. **O paradigma transdisciplinar: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental**, 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/artigosilva>> Acesso em 08/07/2014.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. **Mais Educação: a “nova” Escola Nova**. In: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Anais, Zaragoza - Espanha, 2012.

SILVA, S. K. **Por que ter Michel de Certeau como referência?** In.: Pós-Discente: Caderno de Prod. Acad. – Cient. Progr. Pós-Grad. Educação. v. 15. n.1. Vitória, jan.-jul. 2009, p.84-93.

SILVA, T. T. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**. IN: SILVA, TomazTadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b, p. 73-102.

SILVA, V. G. da; PERES, R. G. **Educação Integral como política pública: marco legal, planejamento e gestão**. Revista Eletrônica PESQUISEDUCA. Santos, v. 04, n. 08, p.259-278, jul./dez. 2012c.

SOARES, A. C. A.. **Educomunicação e cidadania na América Latina**. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2012.

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

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

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

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

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

STROMQUIST, N. P. *Education as a means for empowering women*. In J. Parpart, S. Rai & K. Staudt (eds), Rethinking empowerment: gender and development in a global/local world, 2002.

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

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.

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

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

VIDAL, D. G. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:** questões para debate. Educação e Pesquisa. vol.39, no.,3 São Paulo, Jul./Set, 2013.

XAVIER, L. N. **Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira.** Hist. cienc. Saúde -Manguinhos [online]. 2012, vol.19, n.2, pp. 669-682. ISSN 0104-5970.

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

## ANEXO 1 – instrumento coordenadores



Esta é uma pesquisa realizada para o Mestrado em Comunicação Midiática, linha de identidades contemporâneas, pela Universidade Federal de Santa Maria – RS. O objetivo geral do trabalho é investigar o desenvolvimento do Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, no período de 2010 a 2014. Contamos com suas respostas, para que possamos contribuir de forma efetiva com as ações futuras de políticas públicas de educação integral.

### INFORMAÇÕES GERAIS

- 1) Sexo:
- 2) Idade:
- 3) Escolaridade: ( ) graduação      ( ) especialização      ( ) mestrado
- 4) Área/curso de formação:
- 5) Tempo de atuação como professor(a):
- 6) Ano que assumiu como coordenador(a) do PME na escola:  
( ) 2010      ( ) 2011      ( ) 2012      ( ) 2013      ( ) 2014
- 7) Em que mídias você costuma se informar? (coloque em ordem de preferência).  
Especifique qual e o que consome culturalmente:

- ( ) rádio \_\_\_\_\_
- ( ) TV \_\_\_\_\_
- ( ) jornal \_\_\_\_\_
- ( ) revistas \_\_\_\_\_
- ( ) internet \_\_\_\_\_
- ( ) outros \_\_\_\_\_

### PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1. Quais são as principais contribuições da mediação tecnológica e comunicacional nas áreas do PME?
  - ( ) Facilitar o diálogo com as disciplinas curriculares
  - ( ) Melhorar as relações humanas
  - ( ) Facilitar o processo de aprendizagem individual
  - ( ) Fortalecer projetos de comunicação em desenvolvimento na escola
  - ( ) Fomentar a criatividade juvenil
  - ( ) Proporcionar produção coletiva e colaborativa
  - ( ) Outros. Cite: \_\_\_\_\_

2. Quais são as principais mudanças observadas na Escola após a implantação do PME:

- professores mais engajados
- alunos pesquisadores, autônomos e interessados
- maior tempo de estudo entre os professores das diferentes áreas do conhecimento
- mais sobrecarga de trabalho, principalmente à coordenação e aos professores
- mais recursos humanos e materiais enviados pelo governo
- aumento do espaço físico da escola
- outros: \_\_\_\_\_

3. Quais são as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do PME:

- falta de recursos humanos e espaço físico na escola
- escassez de materiais de estudo
- pouco engajamento dos professores
- baixo interesse dos alunos
- resistência dos pais ou responsáveis
- outras: \_\_\_\_\_

3.1 Quais as estratégias utilizadas para superar as dificuldades acima citadas?

4. Quais mudanças são observadas, especificamente, na prática cotidiana da metodologia de ensino-aprendizagem dos professores com a implantação do PME?

5. Caso observe mudanças em termos comportamentais, éticos, cognitivos, socioculturais observadas nos alunos após a implantação destaque as principais:

6. Quanto à cultura do diálogo e das relações com a alteridade e as diferenças (violência, preconceito, *bullying*, entre outros), que mudanças você observou após o desenvolvimento do PME?

7. Como se dá a escolha dos macrocampos pela escola? Quais são os principais critérios considerados para essa escolha? Quem participa do processo?

8. Como se dá a seleção dos monitores? Quais são os principais critérios considerados para essa escolha? Quem participa do processo? Qual a área de formação?

9. No passo a passo do PME, recomenda-se a apropriação das TIC e da comunicação no desenvolvimento de todos os macrocampos do programa. Como isto vem sendo desenvolvido em

sua escola, dê exemplo do uso das TIC e da comunicação nos demais macrocampos em desenvolvimento ou já desenvolvidos.

10. Sugira melhorias para qualificar o desenvolvimento do programa em sua escola:

### **MACROCAMPO DA COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA**

Caso sua escola tenha optado por este macrocampo entre 2010 e 2014, responda as perguntas a seguir:

1. Que fatores levaram a escola a aderir a este macrocampo? (pode ser assinalado mais de um item)
  - Solicitação dos alunos
  - Solicitação dos professores
  - Sugestão da Secretaria de Educação
  - Escolha pessoal do coordenador
  - Disponibilidade de monitor
  - Outros. Cite: \_\_\_\_\_
  
2. O que se objetiva ao aderir a este macrocampo? (pode ser assinalado mais de um item)
  - Facilitar o diálogo com as disciplinas curriculares
  - Melhorar as relações humanas
  - Facilitar o processo de aprendizagem individual
  - Fortalecer projetos de comunicação em desenvolvimento na escola
  - Fomentar a criatividade juvenil
  - Proporcionar produção coletiva e colaborativa
  - Outros. Cite: \_\_\_\_\_
  
3. Quais atividades de comunicação e cultura digital, contempladas pelo PME, são desenvolvidas em sua escola? (pode ser assinalado mais de um item).
 

<input type="checkbox"/> Jornal	<input type="checkbox"/> Vídeo	<input type="checkbox"/> História em quadrinhos
<input type="checkbox"/> Redes sociais na internet	<input type="checkbox"/> Fotografia	<input type="checkbox"/> robótica educacional
<input type="checkbox"/> Tecnologias educativas	<input type="checkbox"/> Rádio	
  
4. Que mudanças você observou a partir da participação do estudante com a comunicação e cultura digital? (pode ser assinalado mais de um item).
  - Melhora da Autoestima
  - Desenvolvimento da capacidade de liderança
  - Aumento da atenção em sala de aula
  - Maior identificação com a escola
  - Aumento da capacidade crítica
  - Enriquecimento da capacidade criativa
  - Outras mudanças, cite: \_\_\_\_\_

5. Dentre vídeo, fotografia, rádio escolar, história em quadrinhos, redes sociais na internet e jornal escolar, qual dessas mídias e linguagens gera mais envolvimento dos alunos em sua escola? Por quê?
6. Quais são as temáticas trabalhadas no macrocampo da comunicação e cultura digital? E que metodologias/atividades são utilizadas para o desenvolvimento dessas temáticas? Cite exemplos.
7. Você já leu o caderno pedagógico do macrocampo da comunicação e cultura digital? Se sim, em que sentido ele auxilia o desenvolvimento das atividades em sua escola?
8. Qual o principal benefício em aderir a esse macrocampo?
9. Qual é a principal dificuldade?

**AVALIE os itens abaixo, classificando-os conforme a escala:**

- 1 – inadequado(a)
- 2 - parcialmente inadequado(a)
- 3 – neutro / desconheço
- 4 - parcialmente adequado(a)
- 5 – adequado(a)

	1	2	3	4	5
Quantidade de <i>kits</i> disponibilizados para as atividades					
Qualidade dos <i>kits</i>					
Estrutura física da escola					
Tempo para coordenação das atividades					
Engajamento dos professores					
Comprometimento dos monitores com as atividades					
Qualificação dos monitores					
Auxílio financeiro aos monitores					
Participação dos alunos					
Qualidade do material desenvolvido pelos alunos					
Aprendizado dos alunos					
Interação das atividades com a comunidade					
Interdisciplinaridade das atividades					
Cadernos pedagógicos dos macrocampos					

Caso queira fazer alguma observação em relação às suas avaliações, utilize o espaço abaixo:

**Agradecemos a sua disponibilidade em responder a esta pesquisa.**

**ANEXO 2 – Instrumento assessora do PME na SMED/SM****ENTREVISTA INICIAL****PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME) – INFORMAÇÕES GERAIS**

1. Em que ano o PME iniciou suas atividades nas escolas municipais de Santa Maria, e quando você assumiu como assessora do PME na SMED?
2. Quantitativamente, qual a adesão das escolas por ano desde a implantação do PME?
3. Há escolas que se enquadram no perfil do programa, mas ainda não aderiram? Quantas e quais seriam os principais motivos?
4. Como se dá a escolha do coordenador em cada escola (perfil e disponibilidade)?
5. Como se dá a seleção de monitores? (perfil, quem realiza a seleção, em que casos optam por professores comunitários e/ou estudantes universitários)?
6. Quais os principais resistências e desafios enfrentados na relação SMED x gestores x coordenadores x professores?
7. Quais as principais dificuldades que as escolas enfrentam para o desenvolvimento das atividades proposta pelo PME? Que estratégias costumam utilizar para superá-las?
8. Que contribuições o PME trouxe ao empoderamento dos educandos, nos seguintes níveis:
  - 8.1 Cognitivo: a conscientização sobre a realidade e os processos.
  - 8.2 Psicológico: ligado ao desenvolvimento de sentimentos de autoestima e autoconfiança.
  - 8.3 Econômico: que relaciona a importância da execução de atividades que possam gerar renda que assegure certo grau de independência econômica.
  - 8.4 Político: envolve a habilidade para analisar e mobilizar o meio social para nele produzir mudanças.
9. Sabemos que o principal objetivo do PME é inserir a educação integral de forma gradativa. Para tanto, objetiva ampliar os tempos e espaços educativos. Como vem se dando essas ampliações no contexto de Santa Maria?
10. Quanto aos macrocampos, há inter-relação entre eles? Se sim, de que forma isso ocorre (interdisciplinaridade)?

**MACROCAMPO DA COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS  
E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA**

11. De que forma o macrocampo da comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica se insere nos demais? Cite exemplos.
12. Em sua opinião, quais as principais motivações das escolas para aderirem a este macrocampo?
13. Quais as principais dificuldades e desafios enfrentados no desenvolvimento das atividades deste macrocampo?
14. Que contribuições o macrocampo da comunicação e cultura digital traz para a educação integral?
15. Quais as atividades desenvolvidas pelas escolas ao longo dos anos? (mapeamento).

**1. AVALIE os itens abaixo, classificando-os conforme a escala:**

- 1 - inadequado
- 2 - parcialmente inadequado
- 3 - neutro / desconheço
- 4 - parcialmente adequado
- 5 - adequado

	1	2	3	4	5
Quantidade de <i>kits</i> disponibilizados para as atividades					
Qualidade dos <i>kits</i>					
Prazo de envio dos <i>Kits</i>					
Tempo para execução das atividades					
Envolvimento das escolas com o PME					
Engajamento dos professores					
Número de monitores					
Envolvimento dos monitores com as atividades					
Auxílio financeiro aos monitores					
Participação dos alunos					
Qualidade do material desenvolvido pelos alunos					
Aprendizado dos alunos					
Interação das atividades com a comunidade					
Integração dos macrocampo para a execução das atividades					

Caso queira fazer alguma observação em relação às suas avaliações, utilize o espaço abaixo:

### ANEXO 3 – Instrumento estudantes



Esta é uma pesquisa realizada para o Mestrado em Comunicação Midiática, linha de identidades contemporâneas, pela Universidade Federal de Santa Maria – RS. O objetivo geral do trabalho é investigar o desenvolvimento do Programa Mais Educação (PME) na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, no período de 2010 a 2014. Contamos com suas respostas, para que possamos contribuir de forma efetiva com as ações futuras de políticas públicas de educação integral.

### Diagnóstico comunicacional das Escolas e do Programa Mais Educação

#### INFORMAÇÕES GERAIS

- 1) Sexo:
- 2) Idade:
- 3) Série:
- 4) Período de ingresso no PME:
- 5) Profissão e escolaridade dos responsáveis:
- 6) Família recebe bolsa família?

#### CONSUMO DE MÍDIA

6) Em ordem de preferência, que mídias você mais gosta e quais são seus principais usos?

- ( ) rádio \_\_\_\_\_
- ( ) TV \_\_\_\_\_
- ( ) jornal \_\_\_\_\_
- ( ) revistas \_\_\_\_\_
- ( ) internet \_\_\_\_\_
- ( ) outros \_\_\_\_\_

7) Você tem computador em casa e/ou acesso a internet?

7.1 Se sim, quais são seus principais usos?

- ( ) estudar e fazer trabalhos escolares
- ( ) acessar sites de entretenimento (jogos, notícias sobre a TV, música, etc)
- ( ) acessar sites de rede social
- ( ) outros \_\_\_\_\_

8. Você está em alguma rede social na internet? Se sim, quais?

8.1 Quais são seus principais usos das redes sociais?

- combinar/fazer os trabalhos da escola
- jogar (Farmvile, Criminal Case, etc)
- conversar com amigos
- postar fotos e vídeos
- compartilhar conteúdos
- ler as postagens e curtir
- outro \_\_\_\_\_

### **PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

9. Quais foram os principais motivos que levaram você a participar do PME?

10. Quais são os principais motivos para você continuar no Programa?

11. Que atividades vocês já desenvolveram? Você gostou? Por quê?

12. Se você pudesse escolher entre produzir vídeo, fotografar, participar de rádio escolar, desenhar história em quadrinhos, interagir nas redes sociais na internet, produzir jornal escolar, qual você escolheria? Por quê?

13. Você já participou e/ou participa de outros macrocampos/atividades?

13.1 Se sim, qual (is)? Os monitores usavam mídias e internet? Se sim, para que?

14. O que você mais gosta no PME? O que você menos gosta? Que mudanças deveriam ocorrer?

### **Metodologia**

15. Você gosta da forma com que o monitor trabalha as atividades do PME? Por quê?

16. Quando estão produzindo o jornal/rádio e/ou conteúdo para redes sociais, todos participam do processo? Todos podem dar suas sugestões, opiniões? Dê exemplos:

**Empoderamento**

17. Antes do PME, você já teve alguma experiência de comunicação na escola ou na comunidade (jornal, rádio, desenho em quadrinhos, fotografia, vídeo)? Se sim, Qual?

18. O que mudou depois que começou a participar do macrocampo da comunicação e cultura digital:

18.1 Em você:

18.2 Na sala de aula:

18.3 Em casa:

18.4 No bairro:

18.5 Ao assistir tv, ler jornais e revistas, escutar rádio:

18.6 Na escola

18. Que trabalho realizado no PME você mais se orgulha de ter feito? Por quê?

**Resistências**

19. Em casa, como seus pais/responsáveis veem a sua participação no PME? Eles gostam? Te apoiam?

20. Você percebe que alguns dos seus professores não gostam/desaprovam as atividades do PME em sua escola? Se sim, porque motivos?

**Temáticas**

21. Sobre que temática/assunto você mais gosta de produzir conteúdos? Por quê?

**ANEXO 4. Instrumento monitores**

Esta é uma pesquisa realizada para o Mestrado em Comunicação Midiática, linha de identidades contemporâneas, pela Universidade Federal de Santa Maria – RS. O objetivo geral do trabalho é investigar o desenvolvimento do Programa Mais Educação (PME) na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Contamos com suas respostas, para que possamos contribuir de forma efetiva com as ações futuras de políticas públicas de educação integral.

**DADOS GERAIS****Idade:****Sexo:****Escolaridade:** ( ) ensino fundamental ( ) ensino médio ( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado**Formação/profissão:****Bairro em que reside:****Em que mídias você costuma se informar?**

Especifique qual veículo (SBT, TV Globo, A Razão, etc.) e o que consome culturalmente (notícias, música, filmes, etc):

Obs: Coloque em ordem de preferência e exemplifique ao lado. Não é necessário assinalar todos os itens.

- ( ) rádio \_\_\_\_\_  
 ( ) TV \_\_\_\_\_  
 ( ) jornal \_\_\_\_\_  
 ( ) revistas \_\_\_\_\_  
 ( ) internet \_\_\_\_\_  
 ( ) outros \_\_\_\_\_

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME) – INFORMAÇÕES GERAIS****1. Ano em que ingressou como monitor do PME na escola:**

( ) 2010 ( ) 2011 ( ) 2012 ( ) 2013 ( ) 2014

Você desempenhou alguma atividade profissional antes de ser monitor? Se sim, qual?

**2. Em qual(is) macrocampo(s) você está envolvido(a) atualmente?**

- ( ) Acompanhamento pedagógico  
 ( ) Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica  
 ( ) Cultura, artes e educação patrimonial  
 ( ) Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica  
 ( ) Esporte e lazer

3. **Você já trabalhou em outro(s) macrocampo(s) anteriormente? Se sim, qual(is)?**
  
4. **O que lhe motiva a ser monitor do PME?** (pode ser assinalado mais de um item)
  - ( ) auxílio financeiro
  - ( ) gosto pela educação
  - ( ) contribuição social
  - ( ) disponibilidade de tempo
  - ( ) outros \_\_\_\_\_
  
5. **Quais as principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento das atividades proposta pelo PME?**
  
6. **Que estratégias você utilizada para superá-las?**
  
7. **O que você sugere para diminuir ou excluir essas dificuldades?**
  
8. **Que tipo de atividades\metodologia você desenvolve? Como ocorre o processo de escolha dessas atividades?**
  
9. **Caso observe mudanças em termos comportamentais, éticos, cognitivos, socioculturais observadas nos alunos após a implantação destaque as principais:**
  
10. **Você utiliza alguma Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC)<sup>40</sup> para o desenvolvimento das atividades? Se sim, cite qual e explique como as utiliza:**
  
11. **O grupo de gestores da escola, professores, pais e/ou alunos apresentam alguma resistência\dificuldade para desenvolvimento das atividades? Se sim, exemplifique:**
  
12. **O que você mais gosta no PME?**
  
13. **O que você menos gosta no PME?**
  
14. **Tendo em vista sua experiência com o desenvolvimento das atividades proposta pelo Programa Mais Educação (PME), sugira melhorias para melhorá-lo:**

---

<sup>40</sup> Exemplos: computador, tablet, celular, etc.

## **ANEXO 5 - Instrumento assessora do PME no Rio Grande do Sul**

### **ENTREVISTA INICIAL**

#### **PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME) – INFORMAÇÕES GERAIS**

1. Em que ano o PME iniciou suas atividades no Estado?
2. Quantitativamente, qual a adesão das escolas por ano desde a implantação do PME?
3. Há escolas que se enquadram no perfil do programa, mas ainda não aderiram? Quantas e quais seriam os principais motivos?
4. Como se dá a escolha dos assessores nas coordenadorias?
5. Como se dá a seleção de monitores e coordenadores das escolas? (perfil, quem realiza a seleção, em que casos optam por professores comunitários e/ou estudantes universitários)?
6. Quais os principais resistências e desafios enfrentados na relação SEDUC x gestores x coordenadores x professores?
7. Quais as principais dificuldades que as escolas enfrentam para o desenvolvimento das atividades proposta pelo PME? Que estratégias costumam utilizar para superá-las?
8. Que contribuições o PME trouxe ao empoderamento dos educandos, nos seguintes níveis:
  - 8.1 Cognitivo: a conscientização sobre a realidade e os processos.
  - 8.2 Psicológico: ligado ao desenvolvimento de sentimentos de autoestima e autoconfiança.
  - 8.3 Econômico: que relaciona a importância da execução de atividades que possam gerar renda que assegure certo grau de independência econômica.
  - 8.4 Político: envolve a habilidade para analisar e mobilizar o meio social para nele produzir mudanças.
9. Sabemos que o principal objetivo do PME é inserir a educação integral de forma gradativa. Para tanto, objetiva ampliar os tempos e espaços educativos. Como vem se dando essas ampliações no contexto do Rio Grande do Sul?
10. Quanto aos macrocampos, há inter-relação entre eles? Se sim, de que forma isso ocorre (interdisciplinaridade)?

**MACROCAMPO DA COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS  
E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA**

11. Em sua opinião, quais as principais motivações das escolas para aderirem a este macrocampo?
12. De que forma o macrocampo da comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica se insere nos demais? Cite exemplos.
13. Quais as principais dificuldades e desafios enfrentados no desenvolvimento das atividades deste macrocampo?
14. Que contribuições o macrocampo da comunicação e cultura digital traz para a educação integral?
15. Quais as atividades desenvolvidas pelas escolas ao longo dos anos? (mapeamento).

**ANEXO 6.** Instrumento coordenadores RS**Mapeamento desenvolvimento do Programa Mais Educação no Rio Grande do Sul**

Esta é uma pesquisa realizada por Maurício Lavarda do Nascimento para o Mestrado em Comunicação Midiática, linha de identidades contemporâneas, pela Universidade Federal de Santa Maria – RS em parceria com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC). Objetiva-se mapear o desenvolvimento do Programa no Estado, para isso, solicitamos ao coordenador do PME na escola responder a este questionário. O tempo médio necessário para responder ao questionário é de 20 min a 45 min.

Agradecemos a sua colaboração, pois essa pesquisa contribuirá com ações futuras de educação integral.

**DADOS GERAIS****1. Nome da escola**

obs: o nome da escola não será divulgado no relatório final.

**2. Região**

- ( ) Primeira região
- ( ) Segunda região
- ( ) Terceira região
- ( ) Quarta região
- ( ) Quinta região
- ( ) Sexta região
- ( ) Sétima região

Primeira Região: Porto Alegre, São Leopoldo, Osório, Guaíba, Canoas e Gravataí | Segunda Região: Uruguaiana, Santana do Livramento e São Borja | Terceira Região: Santo Ângelo, Santa Rosa, Três Passos, São Luiz Gonzaga e Ijuí | Quarta Região: Passo Fundo, Cruz Alta, Erechim, Palmeira das Missões, Soledade e Carazinho | Quinta Região: Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Vacaria | Sexta Região: Estrela, Santa Cruz, Santa Maria e Cachoeira do Sul | Sétima Região: Pelotas, Bagé e Rio Grande

**3. Tipo de escola**

- ( ) Rural
- ( ) Urbana

**4. Ano de aderência da escola ao Programa Mais Educação**

- 2008
- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014

**5. Número total de alunos envolvidos com o Programa atualmente****Mapeamento Macrocampos****Escolas urbanas****6. Aderência 2014**

Escolha na lista abaixo os macrocampos aderidos pela escola em 2014

Marque todas que se aplicam.

- Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica
- Cultura, artes e educação patrimonial
- Esporte e lazer
- Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica
- Promoção da saúde
- Educação em Direitos Humanos

Outro:

**Atividades desenvolvidas (escolas urbanas)**

## 7. Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica

Responda somente se sua escola aderiu a este macrocampo em 2014

Marque todas que se aplicam.

- Ambiente de Redes Sociais
- Fotografia
- Histórias em Quadrinhos
- Jornal Escolar
- Rádio Escolar
- Vídeo
- Robótica Educacional
- Tecnologias Educacionais

## 8. Cultura, artes e educação patrimonial

Responda somente se sua escola aderiu a este macrocampo em 2014

Marque todas que se aplicam.

- Artesanato Popular
- Banda
- Canto Coral
- Capoeira
- Cineclube
- Danças
- Desenho
- Educação Patrimonial
- Escultura/Cerâmica
- Grafite
- Hip-Hop
- Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas
- Iniciação Musical por meio da Flauta Doce
- Leitura e Produção Textual
- Leitura: Organização de Clubes de Leitura
- Mosaico
- Percussão
- Pintura
- Práticas Circenses
- Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras
- Teatro

9. Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica

Responda somente se sua escola aderiu a este macrocampo em 2014

Marque todas que se aplicam.

- Horta Escolar e/ou Comunitária
- Jardinagem Escolar
- Economia Solidária e Criativa /Educação Econômica(Educação Financeira e Fiscal)
- Esporte e Lazer

Responda somente se sua escola aderiu a este macrocampo em 2014

Marque todas que se aplicam.

- Atletismo
- Badminton
- Basquete de Rua
- Basquete
- Corrida de Orientação
- Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez)
- Futebol
- Futsal
- Ginástica Rítmica
- Handebol
- Judô
- Karatê
- Luta Olímpica
- Natação
- Recreação e Lazer/Brinquedoteca
- Taekwondo
- Tênis de Campo
- Tênis de Mesa
- Voleibol
- Vôlei de Praia
- Xadrez Tradicional
- Xadrez Virtual
- Yoga/Meditação

11. Educação em Direitos Humanos

Marque todas que se aplicam.

Educação em Direitos Humanos

Outro:

12. Promoção da saúde

Marque todas que se aplicam.

Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde

Outro:

13. Em algum macrocampo aderido pela escola são utilizados mídias nas ofertas formativas/oficinas? Se sim, quais?

**Mapeamento**

Escolas rurais

## 14. Aderência 2014 \*

Escolha na lista abaixo os macrocampos aderidos pela escola em 2014

Marque todas que se aplicam.

- Agroecologia
- Iniciação Científica
- Educação em Direitos Humanos
- Cultura, artes e educação patrimonial
- Esporte e lazer
- Memória e história das comunidades tradicionais
- Outro:

**Atividades desenvolvidas (escolas rurais)**

De acordo com os macrocampos aderidos pela escola, selecione as atividades que estão sendo efetivamente desenvolvidas.

## 15. Agroecologia

Marque todas que se aplicam.

- Canteiros Sustentáveis
- COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
- Conservação do Solo e Composteira (ou Minhocário)
- Cuidado com Animais
- Uso Eficiente de Água e Energia
- Outro:

## 16. Iniciação Científica

Marque todas que se aplicam.

- Iniciação Científica

Outro:

17. Educação em Direitos Humanos

Marque todas que se aplicam.

- Arte audiovisual e corporal
- Arte corporal e som
- Arte corporal e jogos
- Arte gráfica e literatura
- Arte gráfica e mídias

Outro:

18. Cultura, artes e educação patrimonial

Marque todas que se aplicam.

- Brinquedos e Artesanato Regional
- Canto Coral
- Capoeira
- Cineclube
- Contos
- Danças
- Desenho
- Escultura/Cerâmica
- Etnojogos
- Literatura de Cordel
- Mosaico
- Música
- Percussão
- Pintura
- Práticas Circenses
- Teatro

Outro:

19. Esporte e Lazer

Marque todas que se aplicam.

- Atletismo; Basquete; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de Mesa; Voleibol; Xadrez Tradicional; Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas
- Ciclismo
- Corrida de Orientação

- Etnojogos
- Judô
- Recreação e Lazer/Brinquedoteca

Outro:

## 20. Memória e história das comunidades tradicionais

Marque todas que se aplicam.

- Brinquedos e Artesanato Regional
- Canto Coral
- Capoeira
- Cineclube
- Contos
- Danças
- Desenho
- Escultura/Cerâmica
- Etnojogos
- Literatura de Cordel
- Mosaico
- Percussão
- Pintura
- Práticas Circenses
- Teatro

Outro:

Quais atividades de comunicação e cultura digital, contempladas pelo PME, são desenvolvidas em sua escola?

Pode ser assinalado mais de um item

Marque todas que se aplicam.

- Jornal
- Vídeo
- História em quadrinhos
- Redes sociais na internet
- Fotografia
- Robótica educacional
- Tecnologias educativas
- Rádio

Outro:

**AVALIE os itens abaixo, classificando-os conforme a escala:**

- 1 – inadequado(a)
- 2 - parcialmente inadequado(a)
- 3 – neutro / desconheço
- 4 - parcialmente adequado(a)
- 5 – adequado(a)

	1	2	3	4	5
Quantidade de <i>kits</i> disponibilizados para as atividades					
Qualidade dos <i>kits</i>					
Estrutura física da escola					
Tempo para coordenação das atividades					
Engajamento dos professores					
Comprometimento dos monitores com as atividades					
Qualificação dos monitores					
Auxílio financeiro aos monitores					
Participação dos alunos					
Qualidade do material desenvolvido pelos alunos					
Aprendizado dos alunos					
Interação das atividades com a comunidade					
Interdisciplinaridade das atividades					
Cadernos pedagógicos dos macrocampos					

Caso queira fazer alguma observação em relação às suas avaliações, utilize o espaço abaixo:

**ANEXO 7.** Termo de consentimento – maiores de idade



**Termo de consentimento**  
**Participação em pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado idealizada por Maurício Lavarda do Nascimento, RG n. 9097543632, aluno do mestrado em Comunicação Midiática, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

O estudo é intitulado “Educação Integral e o Paradigma da Educomunicação: um estudo sobre o Programa Mais Educação nas Escolas de Santa Maria/RS”, e tem por objetivo investigar o desenvolvimento do Programa Mais Educação (PME) na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, no período de 2010 a 2014.

Estou ciente de que a privacidade dos entrevistados nesta pesquisa será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa.

Enfim, tendo sido orientado quanto à natureza e o objetivo do estudo, autorizo a minha participação na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Santa Maria, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2014

---

Assinatura

**ANEXO 8.** Termo de consentimento de participação em pesquisa – menores de idade

Caro sr.(a) responsável pelo estudante \_\_\_\_\_,

estou realizando pesquisa para o Mestrado em Comunicação Midiática, linha de identidades contemporâneas, pela Universidade Federal de Santa Maria – RS e gostaria de contar com o seu consentimento da participação do educando referido acima em minha pesquisa.

Nesta etapa, estou realizando entrevistas com os estudantes que participam do Programa Mais Educação (PME) com o objetivo de investigar o desenvolvimento do Programa na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS.

Dessa forma, contamos com sua colaboração, por meio da concordância e assinatura do termo de consentimento de participação na pesquisa para que possamos contribuir de forma efetiva com as ações futuras de políticas públicas de educação integral.

Desde já agradeço,

Maurício Lavarda do Nascimento

## Termo de consentimento

### Participação em pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, representado neste ato por \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado idealizada por Maurício Lavarda do Nascimento, RG n. 9097543632, aluno do mestrado em Comunicação Midiática, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

O estudo é intitulado “Educação Integral e o Paradigma da Educomunicação: um estudo sobre o Programa Mais Educação nas Escolas de Santa Maria/RS”, e tem por objetivo investigar o desenvolvimento do Programa Mais Educação (PME) na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, no período de 2010 a 2014.

Estou ciente de que a privacidade dos entrevistados nesta pesquisa será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa.

Enfim, tendo sido orientado quanto à natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de \_\_\_\_\_ na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Santa Maria, \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2014

---

Assinatura do responsável