

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE – PPGTER**

**O Programa Ensino Médio Inovador: um olhar
educomunicativo na 8ª Coordenadoria
Regional de Educação**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luciane da Silveira Brum Figueira

Santa Maria, RS, Brasil
2017

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: UM OLHAR EDUCOMUNICATIVO NA 8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Luciane da Silveira Brum Figueira

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Tecnologias Educacionais em Rede, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
Linha de Pesquisa: Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Rosa

Santa Maria, RS, Brasil

2017

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

FIGUEIRA, LUCIANE DA SILVEIRA BRUM

O Programa Ensino Médio Inovador: um olhar
educomunicativo na 8ª Coordenadoria Regional de Educação
/ LUCIANE DA SILVEIRA BRUM FIGUEIRA.- 2017.

94 p.; 30 cm

Orientadora: ROSANE ROSA

Coorientadora: ANDREIA MACHADO OLIVEIRA

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2017

1. EDUCOMUNICAÇÃO 2. EDUCAÇÃO INTEGRAL 3. PROGRAMA
ENSINO MÉDIO INOVADOR 4. 8ª COORDENADORIA REGIONAL DE
EDUCAÇÃO I. ROSA, ROSANE II. OLIVEIRA, ANDREIA MACHADO
III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE – PPGTER

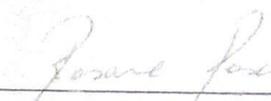
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: UM
OLHAR EDUCOMUNICATIVO NA
8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

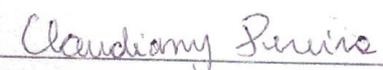
elaborada por
Luciane da Silveira Brum Figueira

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede

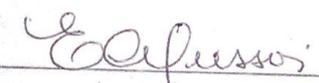
COMISSÃO EXAMINADORA:



Rosane Rosa, Dr.^a - Videoconferência
(Orientadora)



Claudiany Pereira, Dr.^a (MEC)



Eunice Mussoi, Dr.^a (PMSM)

Santa Maria, agosto de 2017.

AGRADECIMENTO

Agradeço a...

meu esposo Magnum, por compreender aqueles momentos em que precisei ausentar-me para dedicação exclusiva aos estudos;

minha mãe Maria Lucia, por ser um exemplo de educadora e por acompanhar todos os meus momentos de academia, incentivando-me na luta por uma educação de qualidade;

minha irmã Daiane, que sempre foi meu exemplo para os estudos e por acreditar no meu potencial;

professora Rosane, pelas contribuições e acompanhamento durante todo o processo de construção da pesquisa, chamando-me a atenção para uma escrita de qualidade;

8ª Coordenadoria Regional de Educação, em especial ao professor Valnes Camargo, por contribuir com os dados desta pesquisa e desenvolver um trabalho de excelência através de Projetos de Educomunicação nas escolas estaduais;

Escola Estadual de Educação Básica Eduardo Lopes da Rosa, a qual fui educadora durante quatro anos e meio e pude desenvolver parte desta pesquisa;

Diretoria de Educação a Distância do IFFar (Santa Maria), na pessoa da Profª Drª Carla Costa, por compreender os momentos em que precisei ausentar-me para dedicação exclusiva a esta pesquisa;

colegas do Programa Profucionário, em especial, ao Coordenador de Tutoria Jonathan Pippi, pelos momentos de escuta e apoio em seguir esta pesquisa;

colega Angélica, companheira de orientações com a Profª Rosane, pelo compartilhamento de informações pertinentes à pesquisa e pelas palavras de incentivo;

meus alunos, em especial do Ensino Médio, que são os grandes incentivadores de seguir meus estudos na área da educação;

professoras Raquel e Marzani que disponibilizaram de seu tempo para responder ao questionário e foram assiduamente participativas, promovendo o sucesso deste estudo.

Enfim, a todos que colaboraram de alguma forma ou outra neste importante passo de minha vida profissional, qualificando-me como educadora e acreditando na formação integral de nossos estudantes.

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado concentra-se na área das Tecnologias Educacionais em Rede para Inovação e Democratização da Educação, seguindo a linha da Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede. O objeto dessa pesquisa é o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído em 2009, como uma estratégia do Governo Federal para indução da ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Visa uma melhor aprendizagem aos estudantes das escolas da rede pública, por meio de atividades interdisciplinares de variadas naturezas, dentre elas a comunicação e a cultura digital. Para tanto, levantamos os seguintes questionamentos: como se dá o processo de desenvolvimento do ProEMI no Rio Grande do Sul, mais especificamente na 8ª CRE? Como ocorrem os usos e apropriações das mídias e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)? O ProEMI, que tem como paradigma transversal a práxis Educomunicativa, possibilita o processo de desenvolvimento do Protagonismo e da Emancipação dos Sujeitos? Para responder a estes questionamentos, buscamos investigar os usos e apropriações das mídias e das TIC no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador no estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente na 8ª CRE, bem como o processo de desenvolvimento do protagonismo e da emancipação dos sujeitos envolvidos. Além desse objetivo geral, almejamos: 1) estudar a relação entre ensino integral, Programa Ensino Médio Inovador, Educomunicação e Mediação Tecnológica; 2) verificar os Macrocampos do Ensino Médio Inovador, atividades e produtos desenvolvidos na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul (8ª CRE); 3) conhecer os principais desafios e oportunidades da mediação tecnológica no desenvolvimento do ProEMI. Para alcançar os objetivos propostos, seguimos cinco passos metodológicos: 1º) pesquisa exploratória por meio do TCC de Especialização da pesquisadora; 2º) estado da arte; 3º) pesquisa documental; 4º) levantamento bibliográfico (MOLL, 2012; SOARES, 2002, 2011; DEMO, 2007; FREIRE, 1993; KAPLÚN, 1999; BIANCHETTI & JANTSCH, 1995); 5º) pesquisa de campo através da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas às CRES do RS, bem como às professoras mediadoras do Projeto de Educomunicação das escolas selecionadas, pertencentes à 8ª CRE. Mesmo com todas as adversidades encontradas durante a trajetória de implantação e desenvolvimento do ProEMI, constatamos que as escolas estão conseguindo articular parcerias com o intuito de proporcionarem uma formação integral aos seus estudantes, aproveitando-se, em especial, das práticas educomunicativas. Logo, o produto gerado por este estudo consiste em artigos que serão publicados em revistas nacionais e internacionais para que se perceba a relevância no trato para com a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação integral; Programa Ensino Médio Inovador; Educomunicação, Mediação Tecnológica.

ABSTRACT

This Master Thesis is about the area of Educational Technologies Networking for Innovation and Democratization of Education, concerning the Management of Educational Technologies Networking. The purpose of this research is the Innovative High School Program (“ProEMI”, in portuguese), instituted in 2009, as a strategy of the Government to extend the school day and the curricular organization, from the perspective of Integral Education. Integral education aims at better learning of students in public schools, through various interdisciplinary activities, including communication and digital culture. Therefore, we wonder: how does the Innovative High School Program (ProEMI) development process take place in Rio Grande do Sul, specifically in the 8th Regional Education Coordination (“CRE”, in portuguese)? How do the uses and appropriations of the media and Information and Communication Technologies (“TIC”, in portuguese) occur? The Innovative High School Program (ProEMI), which has as a paradigm a transversal Educommunicative praxis, enables the process of development of the protagonism and the emancipation of students? In order to answer these questions, we investigated the uses and appropriations of the media and the Information and Communication Technologies (TIC) in the Innovative High School Program in the state of Rio Grande do Sul, specifically in the 8th CRE, as well as the process of developing the protagonism and the emancipation of the students involved. Besides this general goal, we aimed: 1) To study the relationship between Integral Education, Innovative High School Program, Educommunication and Technological Mediation; 2) To verify the Macrofields of the Innovative High School Program, activities and results obtained in the public schools of the state of Rio Grande do Sul (8th CRE); 3) To know the main challenges and opportunities of technological mediation in the development of ProEMI. To achieve the proposed objectives, we follow five methodological steps: 1º) Exploratory research through an article of specialization produced by the researcher; 2º) State of art; 3º) Document search; 4º) Bibliographic research (MOLL, 2012; SOARES, 2002, 2011; DEMO, 2007; FREIRE, 1993; KAPLÚN, 1999; BIANCHETTI & JANTSCH, 1995); 5º) Research through the application of questionnaires with open and closed questions to the CRE's of the RS, as well as the mediating teachers of the Educommunication Project of the selected schools, belonging to the 8th CRE. Even with all the adversities observed during the ProEMI implementation and development trajectory, we find that schools are managing to create partnerships with the aim of providing integral training to their students, taking advantage of educational practices in particular. Therefore, the results of this study will be published in national and international journals so that the relevance in the treatment of the integral formation of the students can be perceived.

Keywords: Integral education; Innovative High School Program; Educommunication, Technological Mediation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	13
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL ...	14
1.2 INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA INDISPENSÁVEL NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO	19
1.2.1 A RELEVÂNCIA DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR	23
2 O DIÁLOGO ENTRE A COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO	29
2.1 EDUCOMUNICAÇÃO	30
3 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO ESTADO DO RS	39
3.1 APRESENTAÇÃO DO PROEMI.....	39
3.2 MACROCAMPOS	42
3.3 CENÁRIO DO PROGRAMA NO ESTADO DO RS.....	45
3.3.1 DESENVOLVIMENTO DO PROEMI NO RS EM NOTÍCIAS	47
4 OPÇÕES METODOLÓGICAS	51
4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEMI: O OLHAR DE GESTORES	58
4.2 PROEMI: REALIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CENÁRIO DA 8ª CRE ..	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	83

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01 – instrumento coordenadoras regionais de educação	88
Anexo 02 – instrumento coordenadoras do Projeto de Educomunicação	90
ANEXO 3 – termo de consentimento – maiores de idade	95

INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se na área de interface entre a comunicação e a educação, a educomunicação – subárea de mediação tecnológica, por compreender que a mesma é uma forte aliada para a inovação do processo de ensino-aprendizagem, principalmente das escolas públicas. Logo, o tema constitui-se em Políticas Públicas de Ensino Integral na Perspectiva da Educomunicação, uma vez que propõe uma reflexão acerca da concepção do Ensino Integral no Brasil, em especial, ao Programa Ensino Médio Inovador no Estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente na 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

Em uma sociedade midiaticizada, cresce a importância da mediação tecnológica no processo de ensino-aprendizagem, pois pode promover maior aproximação e interação entre o docente e o discente, além de contribuir efetivamente para o aprendizado significativo da prática de pesquisa, autonomia e inserção do aluno no mundo globalizado. Logo, uma das formas de viabilizar essa integração é por meio da educação integral, que, para além de aumentar o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar, percebemos como possível, acima de tudo, desenvolver os educandos em sua totalidade, contextualizando conteúdos e práticas, reorganizando e ampliando espaços, tempos, sujeitos e conhecimentos.

Contudo, nossa pesquisa exploratória (2013) e o estado da arte evidenciam que ainda é tímido o conhecimento e competências relativos ao ensino mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, o que dificulta sua inserção nas práticas pedagógicas do professor em sala de aula. Sendo assim, o nosso desafio comunicacional e pedagógico ainda é grande para romper com os “muros” da escola, mas também para romper os próprios “muros” internos, que ainda estão enraizados no discurso e na prática de muitos educadores e educandos.

Partindo desse cenário problematizador, e tendo em vista a complexidade de desenvolvimento de um programa de proporção do ProEMI, surge nossas principais questões de pesquisa: como se dá o desenvolvimento do ProEMI nas escolas

públicas do Rio Grande do Sul, mais especificamente na 8ª CRE? Como ocorrem os usos e apropriações das mídias e das Tecnologias de Informação e Comunicação no ProEMI? O ProEMI, que tem como paradigma transversal a práxis Educomunicativa, possibilita o processo de desenvolvimento do Protagonismo e da Emancipação dos Sujeitos?

Para responder a estes questionamentos, buscou-se investigar os usos e apropriações das mídias e das TIC no âmbito do programa Ensino Médio Inovador no estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente na 8ª CRE, bem como o processo de desenvolvimento do protagonismo e da emancipação dos sujeitos envolvidos. Além desse objetivo geral, almejou-se: 1) estudar a relação entre ensino integral, Programa Ensino Médio Inovador, Educomunicação e Mediação Tecnológica; 2) verificar os macrocampos do Ensino Médio Inovador, atividades e produtos desenvolvidos na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul (8ª CRE); 3) conhecer os principais desafios e oportunidades da mediação tecnológica no desenvolvimento do ProEMI.

No contexto governamental dos ex-presidentes da República, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, destacamos algumas iniciativas de Ensino Integral como o Programa Mais Educação, o Programa Mais Cultura e o Programa Ensino Médio Inovador, que buscam desenvolver atividades educativas para formação integral e mais próximas da realidade de crianças e adolescentes.

A motivação inicial deste estudo está alicerçada numa justificativa de nível pessoal, conforme é disposto neste trabalho sobre a trajetória de vida da pesquisadora que cursou o Ensino Médio numa escola de cidade de interior, onde as greves e a falta de professores eram constantes, bem como dispunha de uma infraestrutura precária. Devido a mãe da pesquisadora ser professora, essa sempre almejou seguir a mesma profissão. Por isso, no ano de 2009, ingressou no Curso de Licenciatura em Letras.

Desde o segundo semestre do ano de 2012, a pesquisadora possuía um contrato emergencial da Secretaria de Educação do RS (8ª CRE) para atender à disciplina de Língua Portuguesa, em turmas do Ensino Médio de uma escola de cidade pequena. Antes mesmo de finalizar a Graduação, prestou concurso público para o Estado do RS (2012). Mas, pela pouca experiência em concursos públicos, não foi aprovada. Contudo, seguiu seus estudos e, no ano de 2013 iniciou uma Especialização em TIC voltada à educação. Desde então, pesquisa sobre as tecnologias, o professor como mediador, e os Programas de governo que tratam de metodologias a serem aplicáveis ao novo perfil dos jovens do século XXI. Foi na escola em que possuía contrato emergencial que desenvolveu sua pesquisa, observando o andamento do ProEMI na respectiva instituição de ensino, presente desde o início do ano letivo de 2012. Fez novo concurso (ano de 2013), foi aprovada, mas devido à crise financeira do estado, ainda não foi chamada. Foi então que, no ano de 2015, foi aprovada no Mestrado e deu continuidade a sua pesquisa da especialização ampliando para um mapeamento em âmbito estadual, com foco na região de abrangência da 8ª CRE.

Além da trajetória disposta acima, justifica-se esse estudo no que tange às dúvidas sobre a integração de práticas Educomunicativas na formação integral dos alunos do século XXI. Tal conceito, discutido por Ismar de Oliveira Soares (2011), foi instigando a pesquisadora desde sua formação inicial. Logo, isso vai ao encontro da ideia de que “para pesquisar, o indivíduo precisa ser motivado no sentido desta ação”. Outra importante justificativa é o “desejo de esclarecer um assunto não suficientemente investigado” (STUMPF, 2015, p. 53).

Também, motivou-se a ampliar os estudos sobre o ProEMI e a Educomunicação, uma vez que tal temática já vem sendo estudada pela pesquisadora, desde o trabalho de conclusão de curso na Especialização em TIC aplicadas à Educação (UFSM). O resultado da pesquisa exploratória foi publicado no

site da Revista de *Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*¹ e também como capítulo de livro no e-book *Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções*, organizado por Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Viana e Jurema Brasil Xavier² (2016).

Justificamos a relevância dessa pesquisa uma vez que no ambiente formal de aprendizagem do ensino público brasileiro continua forte uma corrente de metodologia tradicional onde há reduzido espaço para participação dos alunos e baixo uso da mediação tecnológica. Esse contexto contradiz o cenário descrito por Soares (2002, p. 18):

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

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

Na esfera social, justifica-se pelo natural tratamento de temas correlatos à formação integral dos sujeitos, de relevância à sociedade, trazendo à tona e socializando experiências reais de Educomunicação e efetivação da própria cidadania. Mas, sobretudo, na potencialidade temática para a Academia, no quesito ensino-aprendizagem e novo meio de destaque às Tecnologias Educacionais em

¹ Disponível em: <http://revista-redes.hospedagemdesites.ws/index.php/revista-redes/article/view/416>. Acesso em 01/08/16.

² Disponível em: https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_4- final. Acesso em 10/10/16.

Rede. Isso, além, é claro, da oportunidade discente de pesquisa focada em ações num contexto de metodologia baseada em práticas reais.

Enquanto justificativa científica, acrescenta-se, além da inovação, já que as práticas Educomunicativas ainda são pouco usadas nas escolas públicas, a sua legitimidade no âmbito do Estado do RS, bem como sua interconexão à metodologia de trabalho e à potencial apresentação de uma contribuição de interesse ao campo de pesquisa em questão.

No que se refere ao percurso metodológico, no presente trabalho propõe-se a realizar um Estudo de Caso referente ao ProEMI no Estado do RS, com foco na 8ª CRE, sob a perspectiva educomunicativa. Tal percurso será melhor detalhado em capítulo específico. Enquanto estrutura, a dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, aprofundamos a discussão em torno da educação integral a partir das políticas públicas e dos múltiplos saberes fomentados por estudiosos da área. Para tanto, resgatamos alguns aspectos históricos e legais. Neste mesmo capítulo, também abordamos a Interdisciplinaridade como prática indispensável na formação integral do aluno. No segundo capítulo, abordamos a epistemologia e *práxis* da educomunicação. Para isso, buscamos compreender a inter-relação comunicação x educação a partir de autores como Soares (2002, 2011) Citelli (2011) e Kaplún (1999). A operacionalização do ProEMI no estado do Rio Grande do Sul e após, em específico na 8ª CRE é discutida no terceiro capítulo. Primeiramente, faz-se uma apresentação do Programa, com seus respectivos Macrocampos. Após, são apresentadas as análises e discussões acerca do olhar dos gestores sobre o ProEMI, bem como das professoras mediadoras do Projeto de Educomunicação, subsidiado pelo ProEMI, em duas escolas da 8ª CRE.

1. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A educação brasileira sempre assumiu um caráter elitista, desde o período jesuítico. Com o passar do tempo, tendo o país sofrido mudanças significativas que o fizeram um território livre do colonialismo português, a educação continuou a privilegiar a elite. Mesmo após a ampliação da oferta educacional - possibilidade de entrada na escola das camadas populares da sociedade brasileira – a qualidade não foi primada. Apenas na primeira metade da década de 1960 é que a educação popular, enquanto instrumento de conscientização das camadas exploradoras da sociedade, emergiu. De acordo com Saviani (2007, p. 317):

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

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

A partir de então, houve uma maior preocupação com a democratização de uma educação plural, inovadora e próxima da realidade do educando. Nesse sentido, apresentamos a seguir a proposta de formar sujeitos em tempo integral.

1. 1 Aspectos históricos e o direito a uma educação integral

A partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, torna-se obrigatório o ensino dos 04 aos 17 anos, garantido até 2016 pelo financiamento do FUNDEB. Assim, surge a proposta do governo federal para redesenhar o currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino fundamental e médio. Contudo, “não basta a ação, a prática. É preciso refletir, aprender com a experiência, analisar nossa prática” (LACERDA, 2012, p. 17).

Seguindo o desafio de aproximar o conhecimento do cotidiano, Moll (2012) segue os estudos de personagens marcantes para a educação como Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que já discutiam sobre a perspectiva da educação integral, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A estudiosa compreende a educação integral como “possibilidade de mediação de experiências de saber e humanização em contextos, em geral, conflagrados pelas vulnerabilidades sociais” (MOLL, 2012, p. 29). Além disso, ela pensa “a educação integral como educação para a vida e como ação das muitas forças sociais que podem articular-se para reinventar a escola” (p. 30).

Para Miguel Arroyo (2012, pp. 33-35), em seu texto “O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver”, a infância-adolescência popular têm o direito a mais educação e, conseqüentemente, a mais tempo de escola. Essas ainda são submetidas “a condições precárias de sobrevivência que negam o direito a um viver humano”. Além disso, muitas são vistas de uma maneira negativa: inferiores mental, cultural e intelectualmente ao longo da história de nosso país. Para Arroyo (2012, p. 37),

quando essas visões das infâncias-adolescências populares invadem programas e políticas socioeducativos, esses serão reduzidos a mais educação das condutas e a mais tempo na escola para tirar os alunos do risco de contaminação com a violência, as drogas... Lamentavelmente, essas políticas e programas, se assim pensados, reduzirão os educandos a ações moralizantes dos filhos(as) do povo.

A partir do exposto na citação anterior, fica claro que os profissionais da educação, precisam mudar o olhar, ou seja, ver essas crianças-adolescentes como “vítimas históricas de relações sociais, econômicas, políticas e culturais de dominação-subordinação-inferiorização” (ARROYO, 2012, p. 40), ou seja, percebê-las como vidas, corpos que são tratados sem proteção, sem dignidade. Logo, ainda para Arroyo (2012, p. 43)

[...] os conteúdos, as didáticas, as avaliações terão de ser repensados para assegurar o direito primeiro aos educandos de recuperar, ao menos nas salas de aula, seu viver, sua condição corporal, espacial, temporal inseparáveis do direito ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena como humanos.

Para Brandão (2012, pp. 46 - 49), em seu texto “O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje”, a educação deve ter como objetivo “criar sábios solidários em lugar de sabedores espertos e individualistas”, ou seja, “sujeitos participantes da transformação de si mesmos, de suas próprias vidas e destino, de seus outros ao longo de suas vidas interconectadas, dos mundos sociais em que vivem suas vidas”. Ensinar gramática, por exemplo, para o autor, deve servir para formar pessoas dedicadas a uma vida de leituras.

Seguindo a discussão sobre educação integral, não podemos deixar de abordar dois educadores que marcaram profundamente a história da educação brasileira. No artigo “Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual”, de Chagas, Silva e Souza (2012, p. 72), percebe-se a importância dessas pessoas que lutaram por uma escola pública democrática que atendesse à população brasileira, em especial às classes populares, historicamente excluídas. O primeiro, após tomar contato com a teoria e prática de John Dewey, “sonhava com um Brasil desenvolvido, e, para que o seu sonho se materializasse, só via um caminho – a educação” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 73).

Teixeira antecipou a educação integral quando desejou que, em especial, as crianças ficassem mais tempo na escola para desenvolver outros tipos de habilidades, tais como artísticas e literárias. Contudo, deixou claro que isso só seria possível com o engajamento dos professores. Logo, “Anísio se preocupou com a formação de professores, administradores e pesquisadores que pudessem levar à frente o projeto de Brasil moderno, democrático e desenvolvimentista” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 76). Já, Ribeiro aprofunda a questão teórica de Anísio e “tal aliança consolidou-se no movimento em defesa da escola pública e na feitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, só sancionada em 1961” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 79).

Contudo, “hoje a maioria das nossas escolas está esvaziada de *genteidade* e entulhada de *conteúdos*. Torna-se, pois, urgente reconstruir os espaços-tempos escolares” (grifos do autor). Seguindo as palavras de Celso Henz, em seu texto intitulado “Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação”, percebemos que os ambientes escolares precisam mudar significativamente, caso não queiram perder seus alunos. Nossas práticas precisam, segundo o autor, entrelaçar, no mínimo, cinco dimensões: “a ético-política, a técnico científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica” (HENZ, 2012, pp. 82 - 83).

A dimensão ético-política trabalha com a ideia de que a escola deve buscar a superação da dominação e da subalternidade, da cultura do silêncio e da obediência em todos os sentidos e instâncias, “ensinando/aprendendo democracia e cidadania pela vivência”. Logo, sermos “educadores implica nos assumirmos diante de nós mesmos, dos colegas, da sociedade, das famílias dos educandos”. Isso significa dizer que é impossível ficarmos indiferentes, acríticos, e apolíticos diante da atual realidade de desigualdade na educação. A questão política jamais deixará de atuar em nossa dimensão humana, uma vez que “humanizar-se pela educação implica ter esperança, acreditar que é possível construir uma escola e uma sociedade menos desumanas” (HENZ, 2012, pp. 84 - 85).

A dimensão técnico-científica é uma das especificidades da educação escolar, sendo condição necessária, mas não suficiente, para quem assume o ofício de educador. Não significa uma transmissão de conhecimentos, mas que esses venham “ao encontro da realidade do mundo da vida e dos saberes que todos já trazem para o processo em sala de aula”. O autor enfatiza que:

a rigorosidade científica requer que assumamos que nenhum conhecimento é neutro, mas é sistematizado como processo de compreensão e transformação do mundo. Alcançar a compreensão profunda dos conteúdos, da realidade sócio-político-econômico-cultural e das pessoas, consiste em uma reflexão e tomada de consciência que manifesta-se em palavras e atitudes frente ao conhecimento, ao mundo e às pessoas; implica procurar curiosa e rigorosamente onde os mesmos se geraram e/ou onde e para que pretendem e podem interferir (HENZ, 2012, p. 86).

A partir do exposto acima, evidenciamos que as teorias devem ser concebidas como um conhecimento mediador da realidade tanto de educandos, quanto de educadores, que auxiliem a “todos na compreensão e no posicionamento político-pedagógico em situações múltiplas” (HENZ, 2012, p. 87).

A dimensão epistemológica, discutida por Henz (2012), fundamenta a importância da pedagogia da pergunta e da autonomia, a fim de “aguçar a curiosidade epistemológica e a criatividade em educandos e educadores”. Quando se discute sobre a ideia de perguntas e respostas, devemos considerar que ambas devem sempre “ter ligação com a vida, com o mundo, com as ações e as práticas vivenciadas pelos interlocutores” (HENZ, 2012, pp. 88 - 89).

Uma educação voltada para a pessoa enquanto corporeidade consciente, com emoções, sentimentos, olhares de espanto e admiração é o que se deseja na dimensão estético-afetiva. Freire sempre desejou uma escola que apaixonadamente diz sim à vida, ou seja, um lugar repleto de alegrias em que os seres tenham esperança e gostem de ser gente.

Ainda sobre o estudo das dimensões discutidas por Henz (2012), vale destacar que “o papel do educador é fundamental enquanto, pelo diálogo e pela problematização amorosa e respeitosa, vai conduzindo um processo de desvelamento da ciência, da realidade e da própria existência humana”. Esse estudo

é desenvolvido através da dimensão pedagógica, em que vê o educador como um ser que caminha com os alunos, “descobrimo e (re) aprendendo o que é importante para ser mais, cada um dizendo a sua palavra e escutando a palavra do outro” (HENZ, 2012, p. 90).

Assim, seguiremos os ensinamentos de Paulo Freire que se preocupava com a escola e com a formação de seus sujeitos: “a escola de turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também se torne integral e integrada, possibilitando a cada educando (a) e educador (a) os desafios e as condições para *descobrir-se, assumir-se e ser mais*” (grifos do autor) (HENZ, 2012, p. 83).

Educar, para Henz (2012, p. 85) implica “optar, assumir, testemunhar, amar, conviver”. Sendo assim, é imprescindível cumprir com o papel humanizador da educação que consiste em “acreditar que é possível construir uma escola e uma sociedade menos desumanas tanto para os educandos quanto para os educadores”. Esse, entendido como um ser profissional essencialmente humano engajado na missão de ensinar-aprender. Para Freire (1993, p. 19), “aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio (...)”.

Freire (1993, pp. 118 - 119) também nos orienta que “ensinar é mais que *perfiar conceitos* e transmitir informações e conteúdos, mas partir da realidade e tomar os conceitos como mediadores para compreender e intervir (n)a realidade” (grifos do autor). Logo, não podemos esquecer que cada aluno já traz o seu conhecimento de mundo confrontado com a realidade a qual vive. Isso significa que “novos conhecimentos precisam vir ao encontro da realidade do mundo da vida e dos saberes que todos já trazem para o processo em sala de aula, em uma relação dialógica de uma verdadeira comunidade de aprendizagem crítico-reflexiva (...)” (HENZ, 2012, p. 86).

Giolo (2012, p. 98) entende que

a restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir

sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor.

A partir do exposto acima, percebe-se que a escola de tempo parcial não dá conta da conexão entre teoria e prática, indispensável num ambiente de ensino-aprendizagem, além do *cuidado* com o sujeito envolvido no processo. “A educação integral como política pública é pensada a partir do cuidado”, já que “oportuniza à criança e ao jovem sentir e pensar em si mesmo e nas relações que desenvolve com os outros e com o mundo” (RABELO, 2012, pp. 122 - 123).

No texto “A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública”, Moll (2012), a partir dos estudos de Anísio Teixeira, defende que nenhum problema é mais essencial que o da escola. Logo, pensar numa perspectiva de ampliação do tempo de permanência na escola significa, entre outras coisas, enfrentar as desigualdades sociais de nosso país.

1. 2 Interdisciplinaridade como prática indispensável na Formação Integral do aluno

A interdisciplinaridade apresenta uma visão crítica e é compreendida como uma superação a uma concepção de conhecimento fragmentado. Ela é apresentada como uma forma de prática de ensino, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), uma vez que a educação apresenta problemas relativos à formação dos estudantes. Tais lacunas do aprendizado influenciam diretamente nos processos educativos, na vida individual de cada cidadão, bem como nas sociedades, conforme Morin (2000).

A educação, ao longo da vida, baseia-se em quatro pilares, disponíveis no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o

Século XXI, coordenada por Jacques Delors³. Primeiramente, discute-se sobre as competências da educação:

a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (UNESCO, 1998, p. 89).

Diante desse conjunto de missões da educação do século XXI, precisou-se organizar, então, quatro aprendizagens fundamentais a formação de conhecimento por parte do indivíduo:

- **aprender a conhecer:** maneira de fazer com que o indivíduo aprenda a compreender o mundo que o rodeia, desenvolvendo, assim, da melhor maneira possível, as suas capacidades profissionais. O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, “favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (UNESCO, 1998, p. 91).
- **aprender a fazer:** relacionada à vida profissional do sujeito: “como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (UNESCO, 1998, p. 93). Especialmente, hoje, em que os empregadores exigem capacidade de se “comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos” (UNESCO, 1998, p. 94).

³ Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em 01/10/2016.

- **aprender a conviver:** maior desafio, hoje, da educação, consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências. Logo, “é de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos” (UNESCO, 1998, p. 97).
- **aprender a ser:** desenvolver a personalidade para se ter autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. “A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (UNESCO, 1998, p. 99).

Assim, entendemos a educação como um todo e que, portanto, as práticas interdisciplinares seriam possíveis soluções para suprir as lacunas visíveis hoje, na educação, seguindo o pressuposto de que essa tem por finalidade contribuir para a formação do homem pleno, inteiro, uno, a fim de resolver os problemas globais que a vida lhe apresenta, e que seja capaz de produzir conhecimentos, de forma a contribuir para a renovação da sociedade (LUCK, 1994, p.83).

A interdisciplinaridade promove a construção integral da aprendizagem, reduzindo seu caráter fragmentário, permitindo a organização das diversas áreas do conhecimento e favorecendo um diálogo entre as disciplinas. Dessa forma, Luck (1994, p.15) enfatiza que a interdisciplinaridade se constitui como um movimento a ser assumido e construído pelos professores, na condição de intermediar a (re) elaboração do conhecimento como um processo pedagógico dinâmico, aberto e interativo. Essa interação e dinamismo tornam o ensino mais atraente para os alunos.

De acordo com Fazenda (1979), podemos perceber que há, na educação, uma procura, bem como uma conquista a ser realizada e uma troca de saberes, as quais devem ser realizadas entre pessoas interessadas, ou seja, professores engajados. Nesse sentido, para Fazenda (1979, p. 32)

o conhecimento interdisciplinar deve ser uma lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do saber, uma fecundação mútua e não um formalismo que neutraliza todas as significações, fechando todas as possibilidades.

Fazenda (1979, p.40) ainda destaca que a “interdisciplinaridade pressupõe uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano”. Além disso, a autora (FAZENDA, 1994, p.86), ressalta que na sala interdisciplinar a autoridade é conquistada, não outorgada; a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento.

Do mesmo modo, Luck (1994, p.62), salienta que “a interdisciplinaridade corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes, visando à produção de novos conhecimentos”.

Diante disso, Fazenda (1994, p.50) enfatiza a necessidade do docente capacitar-se para desenvolver um trabalho interdisciplinar, ou seja, ele deve efetivar o processo de engajamento; compreender como ocorre a aprendizagem do aluno; propiciar formas de instauração do diálogo; iniciar a busca de uma transformação social; propiciar condições para troca com outras disciplinas. Enfim, o docente interdisciplinar é um professor/pesquisador que busca a redefinição contínua de sua *práxis*. Para Giolo (2012, p. 102), a escola de tempo integral exige professor de tempo integral.

Há uma característica, segundo Fazenda (1994, p. 15), central no processo interdisciplinar: “*Conhecer a si mesmo*”, para que a partir do conhecimento pessoal, almeje a totalidade. Ainda expõe que a interdisciplinaridade é uma busca

a qual deve ser implementada nas escolas, uma vez que essa prática visa à totalidade do conhecimento.

Para Giolo (2012, p. 102), no contexto da escola de tempo integral, “o professor, com ou sem a ajuda de monitores, acompanhará as atividades extraclasse e garantirá que o aluno faça as tarefas programadas, completando, dessa forma, a dinâmica da aula, ou seja, do ensino-aprendizagem”. Contudo, isso só será possível caso esse docente tenha um tempo mínimo para estudar, uma vez que, “não é possível dar aula sem o tempo necessário para organizar o conteúdo de modo a ser ensinado com total proveito pelo aluno” (GIOLO, 2012, p. 103).

Ao realizar atividades interdisciplinares e possibilitar ao aluno relacionar-se com conteúdos diversificados em uma atividade mais atrativa, buscando a interioridade, pode-se ir à busca do conhecimento que não se sabe, ou seja, o conhecimento de outras áreas, com o propósito de promover a prática interdisciplinar. A produção do conhecimento, segundo Jantsch e Biancheti (1995, p.16) “estará garantida, uma vez satisfeita à exigência do trabalho em parceria”. Fazenda (1994, p.115) salienta que a produção em parceria é um fundamento da interdisciplinaridade, que surge como condição de sobrevivência do conhecimento educacional, pois ela consolida, alimenta, registra e enaltece as boas produções na área da educação. Diante disso, é fundamental que os educadores sejam parceiros, como nos diz Fazenda (1994, p.85), parceiros dos teóricos, dos outros educadores, dos alunos, na tentativa da construção de um conhecimento mais elaborado, visando sempre atender às necessidades dos alunos.

1. 2. 1 A relevância do trabalho interdisciplinar

Edgar Morin (s.d.)⁴ discorre sobre os sete saberes necessários à educação do futuro por acreditar ser urgente apresentar soluções a problemas educacionais, até então, “ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos” (s.d., p. 01), chamados pelo autor de *buracos negros*.

O primeiro buraco negro diz respeito ao conhecimento, visto como uma tradução, seguida de uma reconstrução da realidade. Contudo, essa realidade, segundo o autor, pode ser uma ilusão e é, neste momento, que podemos cometer um erro. Uma das causas de erro são as diferenças culturais, sociais e de origem, já que:

cada um pensa que suas ideias são as mais evidentes e esse pensamento leva à ideias normativas e as que não estão dentro desta norma, que não são consideradas normais, são julgadas como um desvio patológico e são rejeitadas como ridículas, não somente no domínio das grandes religiões ou das ideologias políticas, mas também das ciências (MORIN, s.d., pp. 02 - 03).

Seguindo a perspectiva do autor, percebemos que o desafio de encarar a realidade, estudá-la e modificá-la depende de políticas públicas, mas também de cada sujeito. Isso significa dizer, por exemplo, que uma escola - com uma realidade específica – não irá olhar e ler o mundo da mesma maneira que outra escola com realidade totalmente diferente. Logo, Morin (s.d., p. 03) encerra esse problema do conhecimento alertando sobre a ideia de que cada um de nós devemos “explorar as possibilidades de erro para ter condições de ver a realidade, porque não existe receita milagrosa”.

Através de um estudo descontextualizado da realidade do aluno, em que as conexões das disciplinas são invisíveis, Morin (s.d.) nos condiciona ao segundo buraco negro da educação, que consiste em não ensinarmos, aos nossos estudantes, as condições de um conhecimento pertinente.

⁴ Leitura disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>>
Acesso em 13 de novembro de 2016.

O ensino por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar, é essa capacidade que deve ser estimulada e deve ser desenvolvida pelo ensino de ligar as partes ao todo e o todo às partes. Pascal dizia, já no século XVII, e que ainda é válido: “Não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes” (MORIN, s.d., p. 04).

O terceiro buraco negro identificado pelo autor, diz respeito à identidade humana, a qual ele considera indispensável para vivermos em sociedade: “o relacionamento entre indivíduo-sociedade-espécie é como a trindade divina, um dos termos gera o outro e um se encontra no outro” (MORIN, s.d., p. 04). Nossa missão, hoje, é a de civilizar o pequeno planeta em que vivemos e não mais a de conquistar o mundo como acreditava Descartes, Bacon e Marx.

Essa ideia de civilização nos remete a considerarmos, especialmente, que fazemos parte de uma sociedade e, portanto, precisamos considerar nossas interações com o outro, apesar de termos “os elementos genéticos da nossa diversidade e, é claro, os elementos culturais da nossa diversidade” (MORIN, s.d., p. 06).

A partir do discutido acima, percebemos, então, a importância do ensino da literatura e da poesia. Aquela, entendida pelo autor, como uma escola de vida para os adolescentes, além de um meio para se adquirir conhecimentos, já que tem a “vantagem de refletir a complexidade do ser humano e a quantidade incrível de seus sonhos (MORIN, s.d., p. 06). Já a poesia, nos ensina a qualidade poética da vida, sentida diante de fatos da realidade.

O quarto saber indispensável para a educação do futuro é a compreensão humana que consiste, não somente em “colocar junto todos os elementos de explicação” da humanidade, mas em compreender o outro na sua essência, ter compaixão pelos seus sentimentos (MORIN, s.d., p. 07).

Na realidade, isto está se agravando, cada vez o individualismo aparece mais, estamos vivendo numa sociedade individualista, que favorece o

sentido de responsabilidade individual, que desenvolve o egocentrismo, o egoísmo que, conseqüentemente, alimenta a auto-justificação e a rejeição ao próximo (MORIN, s.d., p 08).

Logo, reduzir o outro também é reduzir a si mesmo, o que nos impede de compreender sobre a complexidade humana. Faz-se necessário, então:

compreender não só os outros como a si mesmo, a necessidade de se auto-examinar, de analisar a auto-justificação, pois o mundo está cada vez mais devastado pela incompreensão que é o câncer do relacionamento entre os seres humanos (MORIN, s.d., p. 08).

A incerteza é o quinto buraco negro exposto por Morin (s.d.). O exemplo utilizado pelo autor diz respeito à história da vida, já que essa, composta de ramificações, nunca foi linear, ou seja, não tivemos uma evolução de baixo para cima.

Assim tem acontecido em todas as etapas da história, o inesperado aconteceu e acontecerá, porque não temos futuro e não temos certeza nenhuma do futuro. As previsões não foram concretizadas, não existe determinismo do progresso. Portanto, os espíritos têm que ser fortes e armados para afrontarem essa incerteza e não se desencorajarem. Essa incerteza é uma incitação à coragem (MORIN, s.d., pp. 09 - 10).

O sexto saber é a condição planetária, sobretudo na era da globalização, em que tudo está conectado e não conseguimos processar e organizar a quantidade de informação que nos é disponibilizada. Morin (s.d.) afirma que conhecer o planeta é difícil, em especial porque os problemas, tais como a demografia, a escassez de alimentos e a bomba atômica estão amarrados uns aos outros. Contudo, precisamos “mostrar que a humanidade vive agora uma comunidade de destino comum” (MORIN, s.d., p. 11).

O último buraco negro é chamado pelo autor de antro-po-ético, “porque os problemas da moral e da ética diferem entre culturas e na natureza humana”

(MORIN, s.d., p. 11). O autor ainda sinaliza para a importância da democracia já que permite, apesar de incompleta, uma relação indivíduo-sociedade.

Para o autor, essa concepção dos sete saberes conectivos não remete à destruição das disciplinas, pelo contrário, pretende:

integrá-las, reuni-las uma as outras em uma ciência como as ciências estão reunidas, como, por exemplo, as ciências da terra, a sismologia, a vulcanologia, a meteorologia, todas elas, articuladas em uma concepção sistêmica da terra (MORIN, s.d., p. 12).

Concordamos, então, com o autor quando comenta que a partir de uma efetiva integração e uma mudança de pensamento, em especial, de muitos gestores públicos e educadores, “possamos superar esse estado de caos e iniciar, talvez, a civilizar a terra” (MORIN, s.d., p. 12).

Passamos, neste momento, a relacionar os sete saberes de Morin à interdisciplinaridade, já que essa está contemplada no ProEMI, aqui estudado e tem sido muito discutida por professores e educadores, e também é prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com base nos estudos realizados, pode-se perceber o quanto essa prática é construtiva, visto que facilita a integração do aluno a mais de uma área do conhecimento. Porém, é um grande desafio, que deve ser visto, pelos professores, como uma atividade atrativa aos alunos, afinal sabe-se o quanto é difícil a aceitação de algumas disciplinas, pois muitos estudantes possuem preferências por algumas e deixam as outras de lado.

A interdisciplinaridade, segundo Luck (1994, p. 51), propõe uma orientação para o estabelecimento do conhecimento, pela integração destes e pelo modo de ver a realidade globalmente, ou seja, pela associação entre teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especialização, ensino e processo, indivíduo e sociedade.

De acordo com Fazenda (1979, p.36), o ensino tem a capacidade de autorrenovação. Para que isso ocorra, faz-se necessário que as disciplinas

escolares estejam organizadas a fim de promover a inovação da educação, pois as relações mútuas entre as disciplinas não correspondem mais a um sistema científico, mas sim, a um modelo de ação humana.

O objetivo da interdisciplinaridade, em concordância com Luck (1994, p.60):

é o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado.

De acordo com os PCN (BRASIL, 2002), pode-se perceber a relevância que se dá às práticas interdisciplinares, uma vez que as disciplinas escolares são, muitas vezes, trabalhadas isoladamente pelos docentes. Assim, segundo os PCN (BRASIL, 2002, p. 30), na perspectiva interdisciplinar,

os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que estes se inter-relacionam, contrastam, complementam, ampliam e influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes do conhecimento, organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais.

A interdisciplinaridade, conforme Luck (1994, p.07) “não consiste na desvalorização das disciplinas e do conhecimento produzido por elas”, mas sim, em cada uma delas desenvolver seu saber, para assim, articulá-lo com outras competências, que ligadas formariam o anel completo do conhecimento. Além disso, Luck (1994, p.64) ressalta que a interdisciplinaridade é caracterizada por atividades mentais como “refletir, reconhecer, situar, problematizar, verificar, refutar, especular, relacionar, relativizar, historicizar. Ela ocorre na interface entre uma e outra, e entre elas e o quadro referencial do indivíduo, de modo que, por essa rotatividade, constrói-se um saber consciente e globalizador da realidade”.

O desafio da interdisciplinaridade pode ser mais facilmente visualizado a partir da mediação das tecnologias de informação e comunicação na perspectiva da educomunicação, como veremos no capítulo a seguir.

2 O DIÁLOGO ENTRE A COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO

A educação e a comunicação se inter-relacionam desde meados dos anos 60, com os estudos promovidos por Paulo Freire e Mario Kaplún. Um dos marcos para essa área educação/comunicação foi, sem dúvida, a iniciativa do pedagogo Luis Campos Martínez, com o *Plan de Niño* (Plano DENI) que visava a criação de narrativas, por meio da linguagem audiovisual. Através desse projeto, crianças eram capazes de analisar criticamente a produção audiovisual. Além disso:

O conceito de educomunicação vem ganhando, na verdade, fórum de cidadania nos últimos anos. O fato pôde ser verificado, por exemplo, em outubro de 1999, em Bogotá, Colômbia, durante Seminário Internacional sobre Comunicação e Educação, que resultou no livro *Comunicación-Educación, coordinadas, abordajes y travesías*, coordenado por Carlos Eduardo Valderrama, considerado um marco na definição dos parâmetros teóricos que aproximam comunicação e educação na América Latina, bem como o Fórum sobre Mídia e Educação, promovido, no Brasil, pelo Ministro da Educação, em novembro de 1999. Nas conclusões deste último evento, os participantes afirmaram, de forma enfática e surpreendente: "O desenvolvimento tecnológico criou novos campos de atuação e espaços de convergência de saberes. [Nesse sentido] reconhecemos a inter-relação entre comunicação e educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a educação⁵ (SOARES, 2002, p. 02).

Outro projeto de grande repercussão foi o desenvolvido pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), da LCC – Leitura Crítica da Comunicação, que fornecia cursos de leitura de meios de comunicação de pequena duração e, mais tarde, passou a despertar, nos cursistas, a produção de mídias, sobretudo, para a relação que as pessoas estabelecem com os meios de informação.

⁵ Disponível em <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>. Acesso em 01/10/2016.

Além disso, Ismar Soares, juntamente com um grupo de pesquisadores e através do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da USP, realizaram uma pesquisa com o intuito de identificar como acontece a transdisciplinaridade que aproxima, tanto de forma teórica quanto prática os campos da Educação e da Comunicação, a fim de saber o que os sujeitos envolvidos pensavam sobre a área de convergência entre Educação e Comunicação e qual o perfil dos profissionais que trabalham nesta inter-relação. Diante disso, neste capítulo discutiremos o conceito e o que representa, hoje, a Educomunicação.

2. 1 Educomunicação

Citelli e Costa (2011, p. 08) concebem a Educomunicação como:

uma área que busca pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal, informal e não formal no interior do ecossistema educativo. Posto de outro modo, a comunicação deixa de ser algo tão somente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas, com tudo o que possa ser carregado para o termo envolvendo desde os planos de aprendizagem (como ver televisão, cinema, ler o jornal, a revista; a realização de programas na área audiovisual, da internet), de agudização da consciência ante a produção de mensagens pelos veículos; de posicionamento perante um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação.

Para Soares (2011, p. 45), a educomunicação é tida como:

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

Considerar a dialogicidade como fundamento da educomunicação nos faz pensar não só em novas práticas educativas e comunicativas, mas também na

possibilidade de contribuir no processo interdisciplinar e integral da formação de um cidadão crítico, político e emancipado capaz de intervir na própria realidade. Um sujeito que está presente na escola e que necessita apoderar-se “das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação” (SOARES, 2011, p. 19).

Para o autor (2011), a educomunicação configura-se em seis subáreas de atuação voltadas a gestão participativa e democrática dos recursos da informação nos espaços educativos criando um ecossistema comunicativo.

A primeira dessas subáreas é a da educação para a comunicação que atua na compreensão do fenômeno comunicativo no nível interpessoal e grupal; organizacional e massivo. Desta maneira, busca-se refletir sobre o lugar da mídia na sociedade, suas funções e contradições.

Já a subárea da expressão comunicativa através das artes busca contemplar o potencial comunicativo da expressão artística pela produção coletiva, como também, pela performance individual, ou seja, autoral.

A mediação tecnológica nos espaços educativos é uma subárea que se preocupa em democratizar o acesso às tecnologias, desmistificando-as e colocando-as a serviço de toda a sociedade. Logo, deseja-se que as TIC sejam apropriadas pelos sujeitos, não apenas como ferramentas, mas como possibilidade de criar projetos para uso social e emancipatório, que realmente sejam empoderados comunicacionalmente. Kaplún (1999, p. 74) complementa:

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.

Contudo, precisamos considerar que, apesar das escolas possuírem computadores, por exemplo, “não significa dizer que haja equipamentos em quantidade suficiente para atender à demanda” (CITELLI, 2011, p. 71). Além disso, “nada pode prejudicar mais a educação do que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 123). Esse mesmo autor ainda discorre que:

enquanto permanecer a verticalidade na relação docente e a sequencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive. Por isso, é indispensável partir dos problemas de comunicação antes de falar sobre os meios (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 123).

Orozco-Gómes (2011, p. 168) também conclui que o “tecnicismo da oferta educativa por si só não garante melhor educação”.

A quarta subárea se refere à pedagogia da comunicação que pensa a educomunicação na educação formal, atenta à didática, ao trabalho coletivo de professores e alunos, optando pela ação através de projetos.

Já a gestão da comunicação é uma subárea indispensável nos espaços educativos, uma vez que garante o planejamento e a implementação organizada dos recursos de informação, de modo a assegurar a eficácia na construção dos ecossistemas comunicativos.

Por fim, a subárea da reflexão epistemológica inclui a pesquisa e a avaliação sistemática das práticas educacionais, destinadas a compreender a complexidade das relações dialógicas entre comunicação e educação. É o que estamos fazendo nesse estudo por meio do Programa Ensino Médio Inovador.

A partir dessas subáreas, sabemos que a comunidade educativa presente em uma Escola, circula em território marcado pelos diversos dispositivos

comunicacionais. Sendo assim, de “maneira meio acelerada, de forma mais ou menos procedente, o mundo da escola registra crescente aproximação às novas tecnologias e às linguagens postas em circulação, mesmo pelos *media* tradicionais como rádio, jornal, televisão” (CITELLI, 2011, p. 72) (grifos do autor).

Nesse cenário educacional onde a gestão comunicativa e a mediação tecnológica ganham cada vez mais importância, destaca-se os conceitos de participação, colaboração, inovação, interatividade e conectividade. Nessa perspectiva os jovens têm a oportunidade de ampliar seu repertório cultural: “aumentam suas habilidades de comunicação; desenvolvem competências para trabalho em grupo, para negociação de conflitos e para planejamento de projetos” (SOARES, 2011, p. 31). O autor complementa essa possibilidade de desenvolvimento de saberes e competências que o aluno levará para sua vida:

A educomunicação, enquanto eixo transversal ao currículo, traz, portanto, para o Ensino Médio, a perspectiva da educação para a vida, do saber da convivência, da construção da democracia, da valorização dos sujeitos, da criatividade, da capacidade de identificar para que serve o conjunto dos conhecimentos compartilhados através da grade curricular (SOARES, 2011, p. 45).

Nesta linha de pensamento, cabe salientar a importância do papel do professor como mediador do processo de uma aprendizagem que faça sentido por se aproximar do cotidiano dos jovens já imersos em uma realidade midiática e tecnológica. Para Martín-Barbero (2011, p. 125), os jovens “têm maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e com os novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante”. Neste sentido, Soares (2011, p. 25) defende que:

[...] a partir da evidente busca dos jovens por novas propostas para a sua formação em uma escola que responda aos seus anseios e novos elementos ante suas vivências, as políticas públicas deveriam ser de duas ordens: ampliação do ensino profissionalizante e inclusão das tecnologias da comunicação e informação nas escolas.

Essa ideia de que os jovens já vêm para a escola imersos em uma realidade midiática e tecnológica remete a Baccega (2011, p. 32), quando menciona que “a escola já não é mais o único lugar do saber, que devemos relacionar-nos com os meios”. Logo, o educando irá se deparar com a informação também no meio em que está inserido, através da mídia, uma outra agência de socialização, que também constrói cidadania. Além disso, precisamos reconhecer que estamos diante de um desafio de reflexão e educação crítica sobre o campo comunicação/educação:

O mundo é editado e assim ele chega a todos nós; sua edição obedece a interesses de diferentes tipos, sobretudo econômicos. Editar é construir uma realidade outra, sempre respeitando a cultura da qual provém essa realidade e para a qual ela voltará, ressignificada (BACCEGA, 2011, p. 38).

Orozco – Gómez (2011, pp. 159 - 160) também discorre sobre essa realidade ao abordar uma das problemáticas substantivas do novo milênio: a “tríade comunicação, educação e novas tecnologias”. Para o autor, trata-se de um desafio central para os comunicadores, educadores, para a democracia e a cultura já que “nunca como agora o aparato tecnológico, sempre presente ao longo da história, havia desafiado tanto os diversos campos disciplinares e condicionado tão profundamente o acontecer cotidiano das sociedades, os grupos e os indivíduos”.

Contudo, essa problemática direciona as “enormes diferenças que as tecnologias estão abrindo para a maioria dos seres humanos”, já que o acesso é desigual entre os países (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p. 160). Essa desigualdade ultrapassa as decisões técnicas, pois envolve, muito mais, as decisões políticas e econômicas: “decisões dos mercados, dos mercados internacionais”. Diante disso, uma nova tecnologia “só chega a ser tal quando é mercadologicamente viável e politicamente conveniente” (OROZCO-GÓMEZ, 2011, pp. 162 - 163). O autor ainda alerta que, atualmente, já não é possível prescindir das novas tecnologias. Contudo,

não se trata de incorporar acriticamente a tecnologia no tecido social, educativo e comunicativo. O que estamos requerendo, sobretudo nos países consumidores, não produtores de novas tecnologias, como os latino-americanos, é uma série de estratégias que permitam a nossas sociedades

aproveitar o potencial da tecnologia para nossos próprios fins e de acordo com as nossas peculiaridades culturais, científicas e tecnológicas. E isto é fácil de dizer, mas bastante difícil de pôr em prática, porque supõe consciência e vontade políticas (OROZCO-GÓMEZ, 2011, pp. 160 - 161).

O caderno pedagógico do MEC *Comunicação e Uso de Mídias* (BRASIL, 2009, p. 20) também dá ênfase à essas possibilidades educacionais voltadas a produção e veiculação de material desenvolvidos pelos próprios alunos,

Trata-se de uma comunicação autêntica dos educandos [onde] o estudante é instigado a produzir uma comunicação que faça sentido a ele e sua comunidade; temas que gerem discussão e pautem debates sobre soluções e problemas comunitários ou relativos às questões da juventude em si.

Através do entendimento de que as possibilidades tecnológicas são abrangentes, reforçamos a ideia de Baccega (2011, p. 34) de que o “aparato tecnológico está em todas as escolas qualquer que seja o nível socioeconômico de sua clientela (...). Ela está em todos os sujeitos, alunos, pais, professores, uma vez que impregnada na trama cultural”.

Cabe aqui salientar a diferença de possibilidade de interação educativa entre as mídias tradicionais e as digitais que segundo Soares (1999, p. 30),

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

Já, Martín-Barbero (2011, p. 121) salienta que:

os meios massivos de comunicação continuam sendo qualquer coisa menos cultura, embora seja pelo rádio e, sobretudo, pela televisão que se efetuam,

hoje em dia, algumas das mais profundas transformações na sensibilidade e na identidade das maiorias.

Se essas transformações ocorrem, significa, então, a passagem de um receptor para um produtor, um interlocutor em potencial que pressupõe mudança de papéis na função do professor para um educador-mediador, ou seja, apesar de ambos, professor e aluno poderem constituir-se como produtores culturais, destaca-se o papel do professor na orientação e uma certa vigilância ética sobre o uso das tecnologias no âmbito educacional para que seja voltada a uma formação para os direitos humanos e a cidadania. Para Kaplún (1999, p. 74):

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.

Baccega (2011, p. 35) também aponta que os meios de comunicação são os “maiores produtores de significados compartilhados que jamais se viu na sociedade humana”.

Para que ocorra essa produção de significados, Kaplún (1999, p.74), também alerta que a 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.

Trata-se de uma forma mediada e midiaticizada de inserir-se no mundo. Nesse sentido, Baccega (2011, p. 36) recupera e contemporiza Paulo Freire:

diríamos que o “estar no mundo e com o mundo” inclui, obrigatoriamente, hoje, levar em consideração, no conceito de mundo, a mediação, a possibilidade de leitura do mundo que nos é oferecida pelos meios de comunicação. É desafio do campo comunicação/educação levar a saber ler e interpretar o mundo que, metonimicamente, nos é passado como sendo a

totalidade e conseguir reconfigurar essa totalidade, partindo de sua materialidade, e não a partir de nossos desejos, por mais nobres que sejam.

A autora alerta ainda sobre a importância de saber diferenciar a informação fragmentada do conhecimento. A primeira não é suficiente para que se consiga “analisar criticamente o que aparece como dado” já que significa uma simplificação indevida do processo comunicacional. Já “o conhecimento caracteriza-se pela totalidade (...), pela imersão no diálogo das ciências humanas e sociais, estabelecido entre elas próprias, e entre elas e a sociedade” (BACCEGA, 2011, p. 39).

Tendo refletido sobre a interação entre a comunicação e a educação e as subáreas da educomunicação com ênfase na mediação tecnológica, entendemos a complexidade e importância de também discutirmos sobre a decorrente formação do ecossistema comunicativo, conceito esse utilizado em sentido próximo, por autores como Mario Kaplún, Jesús Martín-Barbero, Pierre Lévy, Ismar Soares e Adilson Citelli.

Iniciemos por entender a explicação de Citelli (2011, p. 62) sobre os fluxos de mensagens que se constroem nos campos de sentido onde atuam agentes comunicantes e interlocutores:

entenda-se pelas expressões coenunciativo/coenunicação/coenunciador designadores postos em lugar de recepção/receptor – originadas nas teorias informacionais – e que pretendem evidenciar a ideia segundo a qual a comunicação só ganha completude quando os campos de sentidos colocados em circulação social são apreendidos, tornando possível aos agentes implicados no processo constituir fluxos de mensagens.

A constituição, circulação e proliferação social desses fluxos possibilitam condições para a formação de ecossistemas comunicativos. Soares (2011, p. 44), explica que para a educomunicação, o termo ecossistema comunicativo é utilizado como figura de linguagem para nomear um ideal de relações “construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de

favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias”.

Essa necessária estratégia de favorecer o diálogo social ganha relevância em nossa sociedade intercultural e com múltiplas linguagens e saberes, pois como explica Martín-Barbero (2011, p.129) não basta aceitarmos as “diferenças étnicas, raciais ou de gênero, mas também que em nossas sociedades convivem hoje indígenas da cultura letrada com outros da cultura oral e da audiovisual” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 129).

Soares (2011) concebe o ecossistema comunicativo como um entorno difuso e descentrado que nos envolve. Difuso porque é formado por uma mistura de linguagens e de saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos intrinsecamente interconectados; e descentrado porque tais dispositivos vão além dos meios que tradicionalmente vêm servindo à educação, tais como escolas e livros. Sendo assim, o ecossistema comunicativo não se resume apenas à apropriação de um conjunto de dispositivos tecnológicos, mas aponta para uma nova ambiência cultural.

Martín-Barbero (2011, p. 132) discorre que “um dos maiores desafios que o ecossistema comunicativo faz à educação é: ou se dá a sua apropriação pelas maiorias ou se dá o reforçamento da divisão social e a exclusão cultural e política que ele produz”. Isso significa dizer que o acesso às tecnologias não se dá de forma igual, democrática. Os filhos das classes populares enfrentam a escassez de interação com o ambiente informático e, inseridos numa escola pública, também enfrentarão condições precárias de demanda comunicacional, diante do contexto de nossas escolas estaduais, por exemplo.

Cabe salientar que essa disparidade pode ser amenizada por meio de Programas como o Ensino Médio Inovador, aqui estudado, que segue o paradigma da Educomunicação. Diante destas possibilidades, o próximo capítulo discorre sobre

as potencialidades do trabalho pelo viés educacional no Programa Ensino Médio Inovador.

3 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO RIO GRANDE DO SUL

Para compreender como se dá a constituição e operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) apresentamos, inicialmente, suas características, objetivos e cenário durante os cinco anos de sua existência (2012 – 2016). Como fontes principais, utilizamos o documento orientador produzido e disponibilizado às escolas pelo MEC, bem como os Cadernos Pedagógicos dos Macrocampos.

3.1 Apresentação do ProEMI

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

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

Nesse contexto tecnológico, o processo de ensino/aprendizagem vem sendo repensado no sentido de se aproximar da realidade dos jovens com maior criatividade e espaço para participação. Contudo, vale ressaltar que a tecnologia deve vir como acessório do professor, que continua mediando o processo de aprendizagem, mas com maior interatividade. Dito com outras palavras, é muito importante a forma de apropriação das TIC em sala de aula, pois apenas a sua presença não garante inovação metodológica. Moran (2011) defende que é preciso filtrar, escolher o que focar e o que descartar. O passo seguinte é entender, analisar, refletir, compreender, contextualizar, comunicar (dizer ao outro o que compreendemos) e aplicar esse aprendizado.

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

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

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

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

Deve-se trabalhar também, atividades que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, “utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 11). O destaque na proposta do ProEMI que vai ao encontro deste trabalho é, fomentar “atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 11).

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

Contudo, Moll (2012, p.43), alerta que se deve pensar:

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

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

Sendo assim, constata-se a necessidade de ouvir os professores e alunos envolvidos no Programa, uma vez que o ProEMI está de acordo com as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, segundo o documento do MEC, “sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro” (BRASIL, 2011, p.01).

3. 2 MACROCAMPOS

A partir do pressuposto da formação integral do sujeito, o currículo do Ensino Médio Inovador deve contemplar três macrocampos obrigatórios e, pelo menos, mais dois, a escolha da escola, “conforme as necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos” (BRASIL, 2013, p. 13). Esses macrocampos deverão promover a interação direta com os alunos, podendo ainda incluir ações como formação de professores, gestão escolar e adequação dos ambientes escolares. Macrocampos são entendidos pelo MEC como:

um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional (...). Os princípios e ações deverão ser articulados em torno da proposição do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013, p. 15).

Percebemos, então, que o currículo do ProEMI deve ser organizado a partir de um eixo comum: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Mas que isso seja integrado a todas as áreas do conhecimento.

Dentre os macrocampos obrigatórios, estão: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; e Leitura e Letramento.

O macrocampo Acompanhamento Pedagógico:

poderá contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola, ou ainda, com outros programas e projetos tendo em vista as expectativas e necessidades dos estudantes em relação à sua trajetória de formação (BRASIL, 2013, p. 16).

Já, o macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa fomenta a vivência de práticas de produção de sentido, além da experiência e do contato com questões de ordem ética. “Neste sentido, as atividades de Iniciação Científica e Pesquisa poderão desenvolver-se nos mais variados espaços do contexto escolar, incluindo os 17 laboratórios e outros espaços acadêmicos e de pesquisa” (BRASIL, 2013, pp. 16 – 17). Logo, a relevância desse macrocampo está na possibilidade de desenvolver projetos de estudo e de pesquisas de campo.

Através do macrocampo Leitura e Letramento, os educandos terão a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros. Isso deverá ser trabalhado não somente na área de Linguagens, mas em articulação a outros macrocampos e também as demais áreas do conhecimento.

A partir da obrigatoriedade dos três macrocampos especificados acima, a escola tem a liberdade de optar entre os demais: Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil.

O macrocampo Línguas Estrangeiras (espanhol, inglês e outras) compreende a construção da linguagem a partir do desenvolvimento de:

habilidades de compreensão oral; a prática da comunicação oral em situações de uso da língua; a interpretação/construção de sentidos na leitura, na comunicação e na prática escrita de textos por meio de atividades diversificadas; o estudo e a prática da língua em situações formais e informais; introdução a textos literários e outras manifestações culturais, em ambientação própria para a utilização de metodologia e materiais diferenciados que potencializem os processos de aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 18).

Consideramos esse macrocampo de grande importância, uma vez que expande a perspectiva dos estudantes sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na atual sociedade.

As ações do macrocampo Cultura Corporal deverão propiciar:

práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento; a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis como formas de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo (BRASIL, 2013, p. 18).

O documento orientador (BRASIL, 2013) também prevê esportes de campo e de mesa, artes marciais ou outras atividades corporais, tais como yoga e capoeira.

O macrocampo Produção e Fruição das Artes trabalha com o desenvolvimento de práticas nas diversas formas de expressão artística, contemplando, também, as diversas linguagens. Isso tudo com o objetivo de ampliar o desenvolvimento do estudante em “aspectos relacionados ao senso estético, à relação entre cultura, arte, trabalho, ciências, relações sociais e com o ambiente, articulando estes aos diferentes campos do conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 19).

O macrocampo Participação Estudantil “envolve ações de incentivo à atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política” (BRASIL, 2013, p. 20). Logo, contempla metodologias que

“assegurem a pluralidade e a liberdade de manifestações dos jovens estudantes, apresentando alternativas estruturadas de organização, representação e participação estudantil no contexto escolar e social” (BRASIL, 2013, p. 20).

O Macrocampo Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias oferta as seguintes atividades: ambiente de redes sociais, fotografia, história em quadrinhos, jornal escolar, rádio escola, 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. Além disso, possibilita que o estudante tenha a oportunidade de se apropriar das diferentes linguagens e dispositivos comunicacionais, sob a perspectiva da educomunicação. Sendo assim, esse macrocampo terá especial enfoque nesta pesquisa, em especial, na análise dos materiais coletados.

3. 3 CENÁRIO DO PROGRAMA NO ESTADO DO RS

O Estado do Rio Grande do Sul, antes mesmo de um estudo sobre o Ensino Médio Inovador – de esfera federal -, já vinha trabalhando com a ideia de educação integral, através da reestrutura curricular do Ensino Médio, chamado, então, de Ensino Médio Politécnico⁶.

Os dois programas fundiam/confundiam-se no entendimento de alguns professores, em que pese ser um no plano estadual partindo de uma medida de implementação obrigatória e outro no plano federal, de adesão voluntária e com financiamento próprio do Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação (FNDE). Entretanto, estava evidente a similaridade na concepção de reestruturação curricular que parte da formação integral, politécnica, e das dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. O currículo de Ensino Médio Politécnico envolve a proposição dos “Seminários Integrados” e a proposta de integração curricular do Ensino Médio Inovador é baseada nos “macrocampos” como

⁶

Ver mais em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf

formas de enfrentar a rigidez disciplinar, o que gera aproximações entre as duas propostas (BRASIL, 2015).

A partir de então, o estado vem adaptando o currículo do antigo segundo grau aos moldes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) - o que incluiu a integração de, pelo menos, 12 disciplinas nas quatro grandes áreas de conhecimentos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Desde 2012, as medidas foram tomadas com o intuito de diminuir os altos índices de reprovação e evasão escolar no ensino médio. Na época, o então Secretário da Educação do RS - Jose Clovis de Azevedo - enfatizava a ideia da reformulação uma vez que se percebeu haver uma crise no ensino médio: "a escola não preparava nem para a atividade profissional nem oferecia uma formação sólida para quem pretendia seguir os estudos"⁷,

No Estado do Rio Grande do Sul, o ProEMI deu início a suas atividades em 2012, por meio da aderência de 236 escolas, em média sete escolas por Coordenadoria Regional de Educação - CRE. Para que possamos entender como se deu essa implementação no estado, realizamos uma análise do Portal da Secretaria Estadual de Educação do RS (SEDUC)⁸, onde constatamos que o Programa Ensino Médio Inovador é, atualmente, de forma não muito nítida, contemplado na seção "Programas – Escola em Tempo Integral".

Na presente página, é explicitado que o Programa Escola em Tempo Integral se engaja numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com a sua função social, que é a de permitir às crianças, adolescentes e jovens o acesso ao conhecimento, contextualizando-o com o mundo em que vivem. Discute-se, também, sobre a Meta 06 do Plano Estadual de Educação, que prevê a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica até 2025. A página ainda noticia que, no ano de 2016, 104 escolas do RS funcionaram na modalidade de

⁷ Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,rs-sai-na-frente-e-adapta-curriculo-do-ensino-medio-aos-parametros-do-enem-imp-,937533> Acesso em 16 de Março de 2017.

⁸ Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/inicial> Acesso em 24 de Março de 2017.

tempo integral, em que os estudantes permanecem, no mínimo, sete horas diárias nos estabelecimentos de ensino, com a oferta de quatro refeições diárias, respeitando as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Também buscamos a palavra “ProEMI” no site da Seduc e encontramos, na seção “Comunicação”, 37 notícias⁹. Nossa análise iniciou-se pelas notícias mais antigas. Dentre estas, poucas divulgavam as ações realizadas nas escolas por um viés pedagógico como, por exemplo, a inauguração de Rádio Escola e a realização de oficinas e viagens de estudos. A grande maioria das notícias, portanto, estão relacionadas a encontros de formação sobre o uso dos recursos vinculados ao Programa. Ficou evidente que, tanto os recursos financeiros, quanto o apoio técnico, estão sendo disponibilizados pelo Programa Dinheiro Direto na Escola com base em diagnósticos elaborados, previamente, pelas próprias escolas através do PDDE Interativo. A seguir apresentamos a descrição e análise desses registros.

3.3.1 Desenvolvimento do ProEMI no RS em notícia

A notícia que inicia esta pesquisa, publicada no primeiro semestre do ano de 2012, trata da participação da 8ª CRE na formação sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio em Porto Alegre. O objetivo do encontro foi subsidiar os educadores para dar conta da reestruturação através de um espaço de debate conceitual acerca da proposta e da sua operacionalidade nas escolas. Ficou claro, na notícia, que, no início do ano letivo, a cargo da equipe diretiva das escolas, haveria formações coordenadas pela 8ª CRE para os coordenadores pedagógicos, professores dos primeiros anos do Ensino Médio e Curso Normal, além de formação específica por área de conhecimento e também para os professores que atuarão nos seminários integrados e alunos do Ensino Médio. Além disso, destacou-se que

⁹ Pesquisa realizada no dia 24 de Março de 2017. Portanto, foram encontradas 37 notícias até essa data.

haveria acompanhamento especial para as escolas inseridas no Programa do Ministério da Educação (MEC), Ensino Médio Inovador (PROEMI).

Ainda no primeiro semestre de 2012, noticiou-se que o Estado do Rio Grande do Sul teria 232 escolas da rede estadual no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Foram postas algumas informações sobre o Programa e, dentre elas, que as escolas integrantes do ProEMI deveriam se cadastrar no Sistema de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), ferramenta de ligação entre escolas e MEC na execução do programa, por meio do CPF do diretor de cada instituição de ensino. Destacamos, também, a participação da Seduc numa videoconferência com o MEC, em que o enfoque foi o jovem do ensino médio. Portanto, relatou-se sobre o Projeto “Diálogos com o Ensino Médio”¹⁰, desenvolvido desde 2009, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre os jovens que frequentam o ensino médio, em especial, as escolas que, futuramente, farão a adesão ao ProEMI.

Dando seguimento à análise, destacamos uma notícia sobre um encontro de formação às CRES com o intuito de informar sobre ProEMI, destacando, no ano de 2012, o desenvolvimento do Programa em 232 escolas da rede estadual. Os assessores das CRES receberam orientações que devem ser repassadas às escolas, para cadastramento das mesmas no Simec.

Já no segundo semestre de 2012, dentre as notícias, destacamos uma visita da técnica do MEC da época - Gilmara da Silva, consultora da Unesco, a uma escola de abrangência da 21ª CRE, com o intuito de acompanhar a implantação do ProEMI no país; conhecer ações propostas pela escola que estão inseridas no ProEMI e coletar dados para aprimorar as ações do Programa previstas para 2013. Consideramos esta notícia de grande relevância para esta pesquisa, uma vez que traz dados sobre a importância do ProEMI às escolas. A então instituição de ensino desenvolveu a ideia de envolver todos os alunos do Ensino Médio e realizar uma

¹⁰ Disponível em <http://www.emdialogo.uff.br/> Acesso em 27 de Março de 2017.

pesquisa de campo a ser respondida por membros da comunidade, visando à obtenção de dados sobre o conhecimento local a respeito das pessoas com deficiência que moram na localidade. Assim, pautou-se na pesquisa e análise de fatos do cotidiano como incentivadores do fortalecimento da cidadania entre os jovens.

Para encerrar o segundo semestre de 2012, noticiou-se sobre uma escola da 14ª CRE que realizou uma saída de campo com alunos do Ensino Médio Politécnico, embasada no Plano de Reestruturação Curricular do ProEMI. O objetivo da viagem foi conhecer as transformações elaboradas pelo homem, identificando alternativas para melhora de qualidade de vida em seu meio, através da observação e investigação científica. Também objetivou-se melhorar a prática pedagógica de sala de aula, desenvolver habilidades e competências de forma criativa e motivadora, despertar o gosto pela pesquisa, e estabelecer conexões entre temas de diferentes áreas do conhecimento. Alunos e professores também concretizaram os conhecimentos teóricos na prática, além de desenvolverem a autoestima e a perseverança na busca de novas estratégias na construção do conhecimento.

Para iniciarmos nossa análise no ano de 2013, encontramos, no primeiro semestre, a notícia que apresentou uma proposta feita pelo MEC à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio do Programa de Pós-Graduação, em que se solicitou a realização de uma avaliação sobre a reforma do ensino médio proposta pela Seduc. Ficou acordado que, em 2014, a UFRGS se debruçaria sobre a reestruturação curricular proposta pela Seduc, que está em curso na rede.

O curso Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador (Jubemi), realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais, a partir de contratação do Ministério da Educação (MEC) também foi destaque numa notícia do primeiro semestre de 2013. Ministrado via plataforma *Moodle*, o curso de atualização foi destinado aos profissionais das escolas públicas de ensino médio que desenvolvem atividades como articuladoras/es do ProEMI em diferentes municípios brasileiros. Também destacamos a notícia sobre o encontro com assessores para o Ensino Médio nas

CREs. O debate considerou a avaliação do ProEMI na rede estadual em 2012, as mudanças para o programa em 2013, os trabalhos em grupo com reflexão sobre a interação entre o ProEMI e a reestruturação curricular da rede estadual, com o Ensino Médio Politécnico, além de informações sobre o acompanhamento e execução do ProEMI pelas escolas que aderem ao programa em âmbito federal.

Para encerrarmos a análise do primeiro semestre de 2013, discorreremos sobre a notícia de uma reunião com representantes das CREs, em que se enfatizou sobre o acompanhamento da implantação do ensino médio politécnico na rede estadual, por parte da Seduc. O objetivo era de incidir sobre as práticas cotidianas na escola para garantir mais qualidade de aprendizagem e diminuição nos índices de reprovação e abandono. Destacaram-se as reuniões locais com as comunidades escolares, considerando avanços já observados e dificuldades para implantação do Ensino Médio Politécnico. A concepção e os princípios da reestruturação curricular são: interdisciplinaridade, planejamento das práticas escolares, pesquisa, seminário integrado, interlocução com a comunidade escolar e avaliação emancipatória.

Destacamos, nesta notícia, a seguinte publicação: a reestruturação curricular proposta pela Seduc, que se encontra em implantação gradativa na rede até 2014 (turmas de 1º ano em 2012, de 2º em 2013 e as de 3º ano em 2014), tem as mesmas bases e referências da proposta de reforma no ensino médio a ser implementada em todo o país pelo Ministério da Educação (MEC). Logo, percebemos que, neste momento, o ProEMI e o Ensino Médio Politécnico se entrecruzam, seguindo princípios parecidos.

No início do segundo semestre de 2013, a Seduc noticiou que em 08 escolas do estado, o ProEMI já estava acontecendo. Em processo de adesão, mais 16 educandários. O programa, na data, estava sendo avaliado de forma positiva pelas escolas que aderiram. No decorrer do semestre, foi publicada a notícia de que mais de 700 escolas estaduais de Ensino Médio já tinham aderido ao ProEMI. A meta, então, da Seduc era inserir as 1.063 escolas de Ensino Médio do Estado no Programa até o final do ano corrente.

Ainda no segundo semestre de 2013, a 8ª CRE ganhou destaque numa notícia em que se relatou sobre uma parceria das 34 escolas de abrangência desta coordenadoria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Também noticiou-se que a 16ª CRE realizou um encontro de Capacitação do Programa Ensino Médio Inovador com as equipes diretivas das Escolas de Ensino Médio de sua abrangência. O objetivo do encontro foi capacitar os gestores para o preenchimento das abas do PDE Interativo no que condiz à prestação de contas dos recursos do ProEMI.

Também no mesmo semestre em análise, destacamos a notícia de uma reunião em Brasília com o intuito de avaliar propostas do MEC ao Ensino Médio. De acordo com a apresentação do ministro da Educação - Aloizio Mercadante, na época - a proposta nacional vem ao encontro da reforma do Ensino Médio em implantação na rede estadual do Rio Grande do Sul. Em relação à ampliação da carga horária mínima, o MEC segue o realizado no RS, propondo ampliar de 2.400 para 3.000 horas o Ensino Médio. Sobre o currículo, também há convergência entre as propostas, com a organização a partir das áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Ainda no segundo semestre de 2013, destacamos notícias relacionadas ao montante de dinheiro recebido pelas escolas de todo o RS que aderiram ao ProEMI. Outra notícia que nos chamou a atenção diz respeito a uma formação para as escolas estaduais da 5ª CRE que ainda não haviam aderido ao ProEMI, possibilitando o contato direto com o sistema PDE Interativo. Tal encontro, promovido pela assessoria do Ensino Médio Politécnico junto com o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), destacou a importância do Programa no trabalho do Ensino Médio Politécnico.

No primeiro semestre de 2014, apenas uma notícia relacionada ao ProEMI foi publicada no site da Seduc e diz respeito a uma reunião realizada para gestores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas dos municípios pertencentes a 9ª CRE, com o intuito, entre outros assuntos, de discutir sobre o Programa. Após, no

segundo semestre do ano de 2014, registramos cinco notícias. Dentre elas, destaca-se a inauguração de uma Rádio Escola e também a participação da 8ª CRE no 5º Seminário sobre Incidência de Políticas Educacionais em Redes Escolares: Políticas Curriculares e de Avaliação para o Ensino Médio (SIPERE). O evento teve como objetivo, proporcionar um espaço para socialização da discussão sobre a organização, o desenvolvimento e os resultados de práticas investigativas ou relatos de experiências acerca do processo de implementação de Políticas Curriculares e de Avaliação para o Ensino Médio, em especial, a Reestruturação Curricular, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Conforme nossa pesquisa constatou, no ano de 2015 não se publicou nenhuma notícia relacionada ao ProEMI. E, em 2016, apenas uma, que noticia a participação de coordenadores pedagógicos das escolas estaduais da 4ª CRE no 5º Encontro do Curso de Formação “O olhar da Educação Básica em Direitos Humanos”. Assim, encerram-se as notícias por nós pesquisadas a partir da palavra “ProEMI”.

4 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em vista os objetivos e questionamentos deste trabalho, optamos por uma pesquisa qualitativa. Como método, nos apropriamos do estudo de caso do Programa Ensino Médio Inovador na 8ª Coordenadoria Regional de Educação, sob a perspectiva educ comunicativa. Para compreendermos melhor sobre o método de pesquisa e os procedimentos, abordaremos aqui alguns conceitos fundamentais para o bom entendimento e organização deste trabalho.

Barros e Duarte (2015, p. 234) entendem o Estudo de Caso como um:

método que contribui para a compreensão dos fenômenos sociais complexos, sejam individuais, organizacionais, sociais ou políticos. É o estudo das peculiaridades, das diferenças daquilo que o torna único e por essa mesma razão o distingue ou o aproxima dos demais fenômenos.

Ainda, para os autores (p. 225), existem três fases para o desenvolvimento do estudo de caso:

(1) a primeira aberta ou exploratória, quando se devem especificar as questões ou pontos críticos, estabelecer os contatos iniciais para iniciar o trabalho de campo, localizar informantes e as fontes de dados para o estudo; (2) a coleta sistemática de dados, com base nas características próprias do objeto estudado; (3) a análise e interpretação sistemática dos dados e a elaboração do relatório.

Em face dos objetivos e do problema de pesquisa a ser respondido, com base na metodologia de estudo de caso, o percurso desta dissertação se deu em cinco momentos: no primeiro, fizemos uma pesquisa exploratória no Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em TIC (UFSM, 2013) da pesquisadora – “O Programa Ensino Médio Inovador na perspectiva de Educomunicação: estudo de caso da Escola Estadual de Educação Básica Eduardo Lopes da Rosa – RS”, a fim de retomar o referencial bibliográfico, bem como o material coletado que contribuisse para esta Dissertação.

Duarte e Barros (2015) discutem que a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema de pesquisa e envolve o levantamento bibliográfico e também o estudo de caso. O trabalho teve por objetivo principal investigar o processo de desenvolvimento do programa Ensino Médio Inovador e, mais especificamente, a mediação tecnológica na Escola Estadual de Educação Básica Eduardo Lopes da Rosa. A base teórica fundamentou-se, principalmente, nas Reflexões sobre o Ensino Integral e Reformulação no Ensino Médio e na epistemologia da Educomunicação e da Mediação Tecnológica (SOARES, 2002; 2011; BRASIL, 2009; MOLL, 2012). Como opção metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental, estudo de caso e aplicação de questionários. O

estudo exploratório evidenciou que a mediação tecnológica contribui para o processo de formação dos educandos, estimulando a participação e colaboração, o estreitamento dos laços professor-aluno e a expressão comunicativa dos sujeitos, possibilitando o protagonismo juvenil.

No segundo momento, com o objetivo de entender o contexto científico em que se localiza nossa pesquisa, realizamos o estado da arte, em que foram pesquisados os principais trabalhos publicados no período de janeiro de 2012, ano da implantação do ProEMI no RS, até o final do ano de 2016. Para tanto, foram realizadas buscas pelas palavras-chave: Educomunicação e Programa Ensino Médio Inovador, nas seguintes bases de dados: Biblioteca digital da USP e Portal de Periódicos da Capes.

Na biblioteca digital da USP foram identificadas doze dissertações e cinco teses sobre Educomunicação no período analisado. Sobre o Programa Ensino Médio Inovador, não foram encontradas dissertações nem teses no respectivo site pesquisado. No Portal de Periódicos da Capes foram encontrados 17 trabalhos que contemplam o Programa Ensino Médio Inovador, mas nenhum com a práxis educacional.

Dentre os estudos, destaca-se a pesquisa de Mestrado da autora Vanessa Campos de Lara Jakimiu, defendida em 2014 no Curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulado “Políticas de Reestruturação Curricular do Ensino Médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador”. O presente estudo segue um delineamento metodológico aos moldes da pesquisa bibliográfica documental, sendo que a base empírica está demarcada pelos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador e também as bases teóricas concernentes às políticas curriculares para o Ensino Médio.

A autora fez uma importante retomada dos antecedentes que deram origem ao Programa, analisando a trajetória das políticas e dos preceitos voltados para o

Ensino Médio no período de 1996 a 2014 com especial destaque para as ações e Programas que focalizaram alterações no currículo escolar. Jakimiu argumenta que sujeitos, conhecimentos, tempos e espaços são apontados como elementos que subsidiam o conceito de inovação tendo como eixo central a perspectiva da integração curricular. A autora constatou que o ProEMI, considerando suas fragilidades e suas potencialidades, sinaliza para potenciais mudanças no currículo do Ensino Médio em direção a formas menos fragmentadas de organização do conhecimento escolar.

Outro importante trabalho é de autoria de Francisca Pereira Salvino e Vagda Gutemberg Rocha - “Macrocampos como proposta de integração e inovação curricular no Programa Ensino Médio Inovador”, publicado na Revista *e-curriculum* do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP. O artigo discute a integração curricular, e analisa os cadernos de estudos enviados pelo MEC que contêm os campos de conhecimentos que possibilitam a integralização dos currículos – Macrocampos. Toma-se como referência empírica o processo de implementação do ProEMI em uma determinada escola estadual da cidade de Campina Grande/PB, onde são recorrentes as reclamações e tensões pertinentes à operacionalização dos macrocampos. Já a análise ancora-se na Teoria do Discurso, considerando o campo do currículo de acordo com autores renomados na área.

Também encontramos subsídios para essa pesquisa, no livro “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” que tem como organizadoras Benetti, Coelho, Tomazetti e Ramos (2016). Trata-se de uma narrativa com os estudos desenvolvidos ao longo da implementação e do desenvolvimento do PNEM na Universidade Federal de Santa Maria, no período de 2014 a 2015. São diferentes narrativas de experiência que têm o intuito de propagar instigantes questões para se pensar acerca da formação dos jovens na educação contemporânea.

Como podemos observar, por meio desse breve panorama de pesquisas sobre Educomunicação e o Programa Ensino Médio Inovador, poucos estudos

articulam a Educomunicação na perspectiva do ProEMI, o que, sem dúvida, justifica a importância desse estudo.

No terceiro momento, realizamos uma análise documental, tendo como base documentos do Ministério da Educação, como os cadernos pedagógicos que discorrem sobre os Macrocampos Comunicação e Uso de Mídias (BRASIL 2009; 2016); Cultura Digital (BRASIL 2009a). E também os documentos orientadores do ProEMI (BRASIL 2014; 2015).

No quarto momento, fizemos uma revisão bibliográfica centrada nas contribuições de autores que abordam o ensino integral mediado pela Educomunicação e pelas tecnologias de informação e comunicação MOLL, 2012; SOARES, 2002, 2011; DEMO, 2007; FREIRE, 1993; KAPLÚN, 1999; BIANCHETTI & JANTSCH, 1995).

Stumpf (2015, p. 51) discorre que a pesquisa bibliográfica consiste num:

conjunto de procedimentos que visa identificar informações bibliográficas, selecionar os documentos pertinentes ao tema estudado e proceder à respectiva anotação ou fichamento das referências e dos dados dos documentos para que sejam posteriormente utilizados na redação de um trabalho acadêmico.

Portanto, é indispensável que conheçamos as bibliografias tanto no que condiz à educação integral no Brasil, quanto a possível relação do ProEMI com a Educomunicação. Por ser uma atividade contínua, a consulta bibliográfica também nos serviu como orientação sobre quais passos seguir, uma vez que o ProEMI não foi pesquisado, ainda, no Estado do RS, sobre a perspectiva da Educomunicação.

No quinto passo realizamos a pesquisa de campo, apropriando-nos das TIC para a aplicação de um formulário eletrônico¹¹, através da ferramenta *Google* Formulários, com perguntas abertas e fechadas aos responsáveis pedagógicos das 30 (trinta) Coordenadorias Regionais de Educação (CRES) do Estado do Rio Grande do Sul (ANEXO 01).

Duarte e Barros (2015, p. 172) explicam que a diferença entre perguntas abertas e fechadas consiste na “forma como o entrevistado irá responder à questão”. Os autores ainda explicam que:

caso a pergunta seja aberta, o próprio entrevistado pode formular livremente sua resposta, que será registrada no questionário em forma de texto. Caso a pergunta seja fechada, o entrevistado deverá selecionar uma ou mais opções dentre uma lista prévia de respostas que será apresentada (DUARTE & BARROS, 2015, p. 172).

Ainda sobre a opção de formulários eletrônicos, podemos considerar que tal procedimento é o mais viável para esta pesquisa diante da flexibilidade da Internet, buscando encurtar distâncias para uma grande quantidade de participações. Contudo, Duarte e Barros (2015, p. 77) consideram certa cautela, uma vez que se trata de uma “forma fácil de perguntar e mais difícil de obter boas respostas”.

Sendo assim, contatamos as 30 (trinta) Coordenadorias Regionais de Educação, através dos respectivos e-mails, disponibilizados no site da Seduc/RS. Foi-lhes enviado o *link* do formulário eletrônico para que pudessem participar desta pesquisa. Decorridos 15 (quinze) dias, realizamos uma nova tentativa por e-mail e, após 20 (vinte) dias partimos para uma terceira e última tentativa. Contudo, obtivemos poucos retornos e acreditamos que isso ocorreu devido as dificuldades pelas quais passamos durante todo o decorrer de nossa pesquisa. Logo, é

¹¹ Disponível no link:

<<https://docs.google.com/forms/d/13AWtyRLB6yBGDQWQV60nHLQQYIaHReihCdmSoxaa5gQ/edit>>

importante contextualizarmos o momento político pelo qual nosso estado passou e ainda vem passando, desde o ano de 2015. Isso nos ajuda a entender, enquanto pesquisadoras, o porquê da fraca participação das escolas estaduais nos questionários enviados.

Já no primeiro ano de mandato (2015), o governo gaúcho - José Ivo Sartori - encontrou dificuldades para pagar o funcionalismo e passou a parcelar os salários a partir de julho. Em entrevista à imprensa na época, o secretário da Fazenda do Rio Grande do Sul, Giovani Feltes, confirmou o parcelamento dos salários dos servidores estaduais e detalhou o calendário de pagamento da folha do mês de julho, que foi dividido em três parcelas. De acordo com Feltes, quedas no orçamento nos últimos meses obrigaram o governo do estado a adotar a medida. Desde então, o salário dos funcionários públicos ligados ao Poder Executivo, entre eles professores e policiais, vem sofrendo parcelamentos. No mês de agosto de 2015, por exemplo, a primeira parcela foi de apenas R\$ 600,00. Isso tem gerado greves e, acima de tudo, desmotivações no trabalho.

Também precisamos perceber o contexto de nossa pesquisa em âmbito federal, uma vez que o ProEMI se constitui num Programa Federal almejado por Luiz Inácio Lula da Silva e posto em prática por Dilma Rousseff. Já no início do ano de 2016, o Brasil passou por um traumático período político em que a então presidente sofreu um *impeachment* e seu vice-presidente, Michel Temer, em setembro, assumiu o país, após decisão do Congresso Nacional. Sendo assim, o ano de 2016 foi de muitas incertezas no que diz respeito à continuidade de programas de governo. Chegamos a pensar em nossa pesquisa como um estudo de registro histórico de um Programa que foi, por um período de tempo, extinto por medida provisória pelo então Presidente da República, Michel Temer. Neste momento, então, não houve, ao longo do ano de 2016, adesão por parte das Secretarias de Educação ao ProEMI. Somente ao final do corrente ano e início do ano de 2017, que as escolas puderam aderir.

A partir de toda a problemática disposta acima, precisamos reorganizar a nossa pesquisa e, então, decidimos por aprofundar o trabalho naquela que obteve

maior adesão desde o início da implementação do ProEMI (8ª CRE) e que possui um Projeto de Educomunicação que funciona diretamente ligado ao Programa, subsidiado pelas verbas do mesmo. Diante de um trabalho consistente e ininterrupto desde a adesão, que tomamos conhecimento na II Mostra Pedagógica de Educomunicação, realizada no mês de novembro de 2016, na cidade de Santa Maria/RS e organizada pela 8ª CRE, decidimos aprofundar nossas análises de forma qualitativa em duas escolas de abrangência desta CRE. Essa escolha se deu, também, a partir de uma entrevista com o Coordenador do Projeto de Educomunicação na respectiva Coordenadoria de Educação, Professor Valnes Camargo.

No ato da entrevista com o professor Camargo, o questionamos sobre as ações desenvolvidas por estas duas escolas selecionadas. Foi então, que o professor nos disponibilizou o Relatório do Projeto de Educomunicação, realizado por elas no ano de 2016. Além disso, nos informou o contato direto das professoras responsáveis por tal Projeto nas duas escolas pesquisadas. Durante o mês de Março de 2017, entramos em contato com essas duas professoras responsáveis pelo Projeto de Educomunicação em suas respectivas escolas. Enviamos-lhes um questionário que serviu para percebermos a relação do ProEMI com a Educomunicação. Após, partimos para a análise desses dois materiais coletados: o questionário respondido pelas coordenadoras das duas escolas pesquisadas e o Relatório do Projeto de Educomunicação, do ano de 2016, disponibilizado pelo Professor Valnes Camargo.

Diante da densidade do Relatório (2016) feito pelas duas coordenadoras e por nós analisados, julgamos dispensável a aplicação de entrevistas com ambas. Assim, a análise se deu com base nos questionários enviados a elas, de maneira virtual, e nos Relatórios disponibilizados pelo Professor Camargo.

4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEMI: o olhar de gestores

Apresentamos, neste capítulo, os resultados obtidos por meio da aplicação de questionários de perguntas abertas e fechadas com cinco (05) Coordenadorias Regionais de Educação (CRES) do Estado do RS que responderam ao questionário, num total de 30 (trinta) enviados.

Nosso objetivo aqui não é conhecer o perfil dos entrevistados (escolaridade, idade e sexo), mas questões relacionadas à implementação do ProEMI no estado do RS. Cabe informar que as respostas dos coordenadores foram sistematizadas a fim de agrupar os aspectos comuns e destacar as singularidades. Na sequência de cada pergunta, apresentamos a sistematização das respostas, bem como a interpretação e análise, à luz dos autores estudados.

Primeiramente questionou-se sobre o significado do ProEMI em âmbito estadual. As coordenadorias responderam que, com a reestruturação curricular do Ensino Médio, as escolas estaduais tiveram a possibilidade de aderir ao Programa Ensino Médio Inovador, que fornece subsídio financeiro para o redesenho curricular. Além disso, também representa uma verba substancial para a aquisição de materiais e execução de projetos visando a qualificação do currículo escolar.

As coordenadorias foram enfáticas em relatar que o ProEMI busca a integração dos componentes curriculares de cada área do conhecimento e entre as áreas, tendo em vista que o principal problema não é a quantidade de disciplinas, mas sim a desarticulação do currículo. Isso, proporcionando ao processo pedagógico escolar, vivenciar momentos de significativas aprendizagens, com a introdução de metodologias inovadoras de ensino, o que oportunizou uma nova forma de aprender, através da pesquisa. Percebemos, neste momento, o problema da fragmentação da aprendizagem e da necessidade de articulação entre as disciplinas, ou seja, da interdisciplinaridade.

O tempo de permanência do aluno na escola também foi elencado pelas CRES, já que, passou de quatro para cinco horas diárias, sendo este aumento de carga horária um dos requisitos para as escolas aderirem ao programa. O tempo do estudante foi ampliado em decorrência da inserção de atividades diversificadas e integradoras.

A ideia de *redesenho curricular* nos remete a Miguel Arroyo (2012) quando enfatiza que o jovem tem direito a tempos-espacos de um justo e digno viver e, isso perpassa pelos conteúdos escolares que devem dialogar com o contexto social e cultural do educando. Ainda Arroyo (2012, p. 34) questiona-se: “por que aumentou a consciência popular do direito a mais educação e mais tempo de escola?”. O autor segue problematizando essa questão:

a infância-adolescência popular está perdendo o direito a viver o tempo da infância. O direito a tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos. Do Estado exige-se espaços públicos de tempo de um viver digno da infância-adolescência (ARROYO, 2012, p. 34).

Logo, a ideia de aluno como protagonista contribui para reforçar a criação de ecossistemas comunicativos que melhore as relações dos agentes que atuam nas escolas. Sendo assim, o aluno passa a participar de forma crítica, discutindo e refletindo sobre as suas inquietações (SOARES, 2011). Percebemos, então que a proposta do ProEMI foi um desafio que precisou ser articulado por todos os atores do processo: professores como mediadores, poder público com programas educacionais, mas especialmente os educandos, visto que se inverte a lógica do conhecimento dado, para o conhecimento construído em sistema de cooperação, colaboração, para efetivamente promover sua emancipação enquanto sujeito.

No quadro abaixo apresentamos a adesão anual das escolas por Coordenadoria Regional desde a implantação do ProEMI:

Tabela 01: Mapeamento da aderência, desde 2012 (CRES)¹²

Ano de Adesão	04ª CRE	08ª CRE	10ª CRE	11ª CRE	39ª CRE	Total de Escolas no RS (por ano)
2012	14	51	27	06	04	102
2013	38	51	27	37	16	169
2014	38	51	27	40	27	183

Quanto ao ano de aderência das atividades do ProEMI, todas as CRES que retornaram o questionário enviado, informaram que o início das atividades do ProEMI se deu em 2012. A tabela apresenta de 2012 a 2014, não constando dados de 2015 e 2016 pelo fato de que não teve mais a adesão do Programa por parte das escolas, ou seja, apenas deu-se seguimento àquelas escolas já contempladas pelo ProEMI, não abrindo, assim, espaço para o ingresso de novas instituições de ensino.

Percebemos na tabela 01 que apenas duas CRES implementaram o ProEMI, de forma integral, no ano de 2012, e assim continuou nos anos de 2013 e 2014 (08ª e 10ª). As demais CREs, foram, aos poucos, aderindo ao Programa. Contudo, a partir do segundo ano de implementação, o número de escolas participantes foi aumentando. Consideramos que isso se deve a percepção das escolas da eficácia do programa, no que diz respeito ao trabalho com os alunos, já que oportunizou uma verba substancial para que as escolas pudessem desenvolver atividades diferenciadas com seus estudantes, trazendo esses como protagonistas de um processo interdisciplinar e não apenas como meros reprodutores de conteúdos fragmentados.

Pelas respostas obtidas, percebemos que as escolas foram aderindo progressivamente no início dos anos de 2013 e 2014. Porém, por não terem

¹² Fonte: Secretaria de Educação do RS. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/busca_escolas.jsp> Acesso em 13 de novembro de 2016.

recebido integralmente os recursos prometidos, muitas destas, nos anos de 2015 e 2016 não puderam desenvolver suas atividades relacionadas ao Ensino Médio Inovador.

No que se refere a questão sobre a adesão anual das escolas ao macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias” desde a implantação do ProEMI, a resposta obtida da 8ª CRE, é representativa das demais coordenadorias:

a adesão aos macrocampos foi realizada apenas no ano em que as escolas aderiram ao Programa e realizaram o planejamento de suas ações através do PDDE Interativo (Programa Dinheiro Direto na Escola). Os recursos financeiros vieram em parcelas, recebidas pelas escolas entre os anos de 2013 e 2015. Assim, a adesão não ocorre de modo anual (a proposta inicial é que seria a cada dois anos, porém no ano de 2015 foi informado pela Seduc que as escolas deveriam fazer um plano integrado dentro da ferramenta PDDE Interativo, o qual abrangeria todos os Programas que a escola participa, sendo que até o momento não abriu mais nada). A adesão a três macrocampos era obrigatória e ao restante opcional, porém ao realizar o planejamento as escolas contemplaram todos eles.

A partir do exposto sobre o macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias”, percebemos que, não só esse macrocampo, mas, todos chamaram a atenção das escolas. Isso demonstra que o ProEMI constituiu-se num projeto eficiente no sentido de trabalhar com a realidade dos alunos de maneira contextualizada, ou seja, interdisciplinar.

Quando questionadas sobre a importância do Macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias”, as CRES se referiram ao uso das mídias como instrumentos para o aperfeiçoamento das atividades letivas, construindo uma cultura voltada para a instrumentalização da comunicação como meio para desenvolver o conhecimento e ampliação da participação. Isso significa dizer, ainda, que o acesso à comunicação e a cultura digital nas diferentes formas de interação das pessoas entre si, com a tecnologia e com a informação, configura-se em outras formas de produção e socialização dos conhecimentos.

Outra importante informação nesta questão, é de que o presente macrocampo proporcionou aos discentes, acesso às mídias, pois o trabalho com elas em sala de aula disponibilizou novas formas comunicacionais, habilidades, competências, linguagens, aprendizagens e conhecimentos. Pressupõe, então, novos conceitos e metodologias de ensinar e aprender em que o planejamento, a flexibilidade, a leitura e o diálogo sejam o ponto de partida e de chegada da construção do conhecimento.

Porém, ficou evidente através das respostas das coordenadorias que, muitos docentes ainda não se sentem preparados para trabalhar com mídias e tecnologias em sala de aula. Assim, para a efetiva implementação deste macrocampo é importante que o Programa contemple formação para que os professores consigam coordenar as atividades em sala de aula orientando os alunos quanto ao uso das tecnologias de modo responsável, ético e colaborativo, pois apesar dos mesmos terem contato desde muito cedo com a cultura digital, isso não garante o uso responsável e educativo.

Outra importância do macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias”, manifestada pelas CRES, foi o de desenvolver meios e espaços de reflexão e criação interdisciplinar dos processos e dispositivos digitais e midiáticos e possibilitar o diálogo com a cultura local. A “Educomunicação” também foi levantada pelas CRES como uma possibilidade concreta de oportunizar a aprendizagem, já que é fundamental explorar o uso das mídias, ampliando a cultura digital na escola com recursos atualizados, utilizados pelos professores e alunos de maneira diversificada, com o objetivo de ampliar e compreender as relações em busca do conhecimento.

A partir do elencado acima, como sendo as percepções das CRES sobre a importância do Macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias”, passaremos a refletir sobre esse contexto a luz dos autores aqui estudados.

A ideia de aperfeiçoamento das atividades letivas é discutida por Soares (2011), no contexto da educomunicação, não importa a tecnologia que está sendo

utilizada, o mais importante é a mediação oferecida por ela, permitindo a ampliação dos diálogos sociais e educativos. Nesses diálogos, os estudantes passam a constituírem-se como sujeitos, formando sua personalidade, permeada pelas possibilidades, nesse caso, das tecnologias para produção de conhecimento. Através da livre expressão – com o uso das mídias, os alunos têm a possibilidade de explorar e ampliar seu potencial comunicativo qualificando suas relações a partir do grau de interação que for capaz de produzir.

Em relação a outras formas de produção e socialização dos conhecimentos, podemos destacar aquelas em que o educador propõe sobre o aprimoramento dos conteúdos, seja de forma autoavaliativa, ou de revisão coletiva, mas sempre fazendo sentido aos alunos. Segundo o Manual do MEC:

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 (grifos do autor) (BRASIL, 2011, p. 27).

Percebemos ainda, a ideia trabalhada por Soares de que:

uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema 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 (2011, p. 17).

Sobre a mediação comunicativa, entendemos que, possibilita a aproximação com o cotidiano dos estudantes, condição *sine quanon* para produção de significados, como explica Soares:

Na verdade, uma educação eficiente precisa inserir-se no cotidiano de seus estudantes e não ser um simulacro de suas vidas. Fazer sentido para eles significa partir de um projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo que o mundo que os cerca e que acompanhe essas transformações. Que entenda o jovem. E não dá para entendê-lo, sem querer escutá-lo (2011, p. 08).

Percebemos, então, que a formação dos professores, na graduação e na educação continuada não está dando conta de preparar para essa apropriação tecnológica, comunicativa e pedagógica. Algumas políticas públicas que dão suporte ao ProEMI, como destaca-se o Pacto Nacional do Ensino Médio, já vem demonstrando uma preocupação em capacitar os professores para que esses consigam repensar suas práticas voltadas para os redesenhos curriculares e orientações vigentes

O caderno que discorre sobre o Macrocampo “Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica” (BRASIL, 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.

Constatamos também, que três, das cinco gestoras participantes da pesquisa, conhecem os trabalhos sobre Educomunicação e, por isso, compartilham das ideias de Soares (2011, p. 15), quando discorre que “a educomunicação 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”.

Portanto, entendemos que a educomunicação pode possibilitar o empoderamento do jovem para (re) construir seu próprio mundo, exercendo o direito humano e social à comunicação, seja através daquilo que ele sonha, seja através daquilo que ele ainda não teve a oportunidade de conhecer. Neste trabalho,

entendemos empoderamento como um processo de transformação do sujeito, que visa potencializar o exercício da cidadania por meio de uma educação comunicativa.

Quando questionadas, se há escolas que se enquadram no perfil do programa, mas ainda não aderiram, e, caso não, qual seria o principal motivo, todas as coordenadorias responderam que, dentro do perfil exigido pelo programa, atualmente, nenhuma escola está de fora, apesar de algumas ainda não entenderem muito bem a importância do ProEMI. Aqui, podemos talvez relacionar tal deficiência com a ideia de que muitos gestores veem os programas de educação integral como “mais tempo na escola para tirar os alunos do risco de contaminação com a violência, as drogas, o roubo” (ARROYO, 2012, p. 37). Isso significa que essas políticas, lamentavelmente, acabam sendo vistas, muitas vezes, como práticas que servem apenas para *moralizar os filhos do povo* (grifos nossos).

Na questão sobre as principais resistências e desafios enfrentados em relação à adesão das escolas perante o Programa, as CRES participantes desta pesquisa, manifestaram que, inicialmente, a proposta de reestruturação do ensino médio teve muita resistência, pois os professores ainda não estavam preparados para as mudanças que ocorreriam, tais como a reorganização dos componentes curriculares; o aumento da carga horária; a iniciação à pesquisa científica (pesquisa como princípio pedagógico); a integração da disciplina Seminário Integrado (para garantir a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento) ao currículo; e a avaliação emancipatória.

Assim, consideramos que o principal desafio foi o de superar a cultura escolar tradicional, já que nem todas as CRES obtiveram a participação efetiva dos professores na elaboração do projeto. Além disso, muitos gestores não se aprofundaram na proposta do Programa e viram a adesão somente como uma possibilidade de obter uma verba extra. Isso pode ter se dado, conforme constatamos pelas respostas das coordenadorias, pela falta de esclarecimentos quando iniciou o Programa, também a questão burocrática como, por exemplo, a

prestação de contas e, o mais relevante, o de encontrar pessoas para trabalharem nas escolas com os macrocampos.

Em relação as principais dificuldades que as escolas enfrentaram para o desenvolvimento das atividades propostas pelo ProEMI, percebemos a unanimidade de algumas respostas, tais como: planejar ações que atendam aos anseios da comunidade escolar; encontrar monitores disponíveis; organizar a prestação de contas e os orçamentos, além da incerteza quanto a data do recebimento da verba; e a falta de uma Internet de qualidade nas escolas.

No que se refere ao Macrocampo de Comunicação e Cultura Digital, percebemos que dentre os principais anseios das gestoras, estão o de encontrar monitores qualificados e disponíveis, ou seja, profissionais habilitados para elaborar diagnósticos, coordenar e avaliar projetos no campo da educação/comunicação. Isso significa dizer que seja alguém que saiba usar e se apropriar da mediação das TIC de forma colaborativa; pelo assessoramento do sistema de meios de comunicação no que se refere à produção educativa; pelo desenvolvimento de debates acerca da recepção das mensagens midiáticas; e pelas reflexões e sistematizações de suas próprias experiências na interface comunicação/educação na difusão das práticas. Esse perfil remete ao educador em suas três dimensões: professor, consultor e pesquisador (Soares, 2011).

Com base nos relatos das gestoras, as principais melhorias/mudanças proporcionadas pelo ProEMI nas escolas, foi o de ampliar e fortalecer práticas efetivas que garantam o direito ao Ensino Médio de qualidade para todos. Além de ampliar o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, já que oferece apoio financeiro para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares (equipamentos, viagens de estudo).

Ficou evidente, também, que cada escola teve a liberdade de aplicar os recursos financeiros que vieram bem como de escolher os macrocampos a serem trabalhados. Foram adquiridos vários recursos tecnológicos, além de livros de Literatura Infante-Juvenil, assinatura de periódicos, mapas e dicionários. Também foi

realizada adequações dos espaços escolares, bem como a aquisição de climatizadores de ar, possibilitando um ambiente de estudo mais agradável; material de apoio para a realização das oficinas; reestruturação de Laboratórios de Ciências e de Informática; viagens de estudos; materiais esportivos; e instrumentos musicais.

A partir do exposto, percebemos que um dos objetivos do Programa foi alcançado, o de garantir qualidade e permanência dos jovens na escola, através de propostas mais condizentes com as suas necessidades, sejam essas de cunho científico ou profissional. Além da preocupação com a exigência do mercado de trabalho, o Ensino Médio Inovador deve preencher a lacuna que existe entre os saberes da escola, desvinculados, na maioria das vezes, da realidade e da constituição do ser humano. Fazer com que esse sujeito que conclui a educação básica tenha uma formação adequada para que ele seja um cidadão, tarefa primordial da escola, juntamente com o apoio das políticas públicas (BRASIL, 2014).

Percebemos, também, que as escolas envolvidas no Programa, respeitaram as orientações do MEC, quando discorre sobre o destino dos recursos financeiros, devidamente aprovados pelos Comitês do Programa:

aquisição de equipamentos e mobiliários para o fortalecimento e apoio das atividades docentes e melhoria do ensino, como os destinados a laboratórios de ciências, informática, sistema de rádio-escola, cinema, mídia e outros relacionados à dinamização dos ambientes escolares; Aquisição de materiais didáticos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades de ensino e aperfeiçoamento profissional dos gestores e professores; Aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços necessários à adequação dos ambientes escolares relacionados às práticas pedagógicas indicadas nos respectivos projetos (BRASIL, 2014, p. 23).

No papel de gestoras públicas, as participantes deram sugestões de melhorias ao ProEMI, tais como: autonomia das escolas na questão do uso das verbas para construção de espaços físicos; continuidade dos recursos¹³; encontros de formação com orientações do programa; e seminários para apresentação de

13 Muitas escolas fizeram o Plano em 2012 e apenas em 2015 acabaram de receber os recursos em parcelas, ou seja, o planejamento foi feito uma única vez e, até o momento, as escolas não tiveram informações sobre a continuidade dos repasses do Programa.

depoimentos de escolas que tiveram mudanças significativas na questão da aprendizagem, com o objetivo de retomar o ProEMI.

4.2 ProEMI: REALIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CENÁRIO DA 8ª CRE

A 8ª Coordenadoria Regional de Educação, com sede em Santa Maria, foi criada em 1938, com o objetivo de prestar orientação técnico-pedagógica e administrativa às escolas de Educação Básica estaduais e particulares, distribuídas nos oito municípios que constituíam a 8ª região escolar da época. Inserida na proposta da mantenedora (SEDUC), a 8ª Coordenadoria incentiva as escolas no aprimoramento da Gestão Escolar e da Gestão da Aprendizagem. Dentro da valorização pedagógica, busca contemplar espaços voltados à diversidade e Programas e Projetos Especiais, investindo em parcerias com outras instituições e no trabalho voltado às comunidades escolares.

Apresentamos, neste momento, os resultados obtidos por meio da aplicação de questionários de perguntas abertas e fechadas com as professoras responsáveis pelo projeto de Educomunicação, que atua diretamente ligado ao ProEMI e subsidiado por recursos desse Programa, nas respectivas escolas selecionadas para esta pesquisa.

As respostas das educadoras foram sintetizadas e, sempre que necessário, utilizadas em citação direta, seguindo o padrão: resposta da professora da escola rural (PER); resposta da professora da escola urbana (PEU). Na sequência de cada pergunta, com a respectiva sistematização das respostas, bem como a nossa interpretação, faremos a análise, à luz dos autores estudados.

Primeiramente, questionou-se a área de atuação dessas professoras: ambas atuam na área de Linguagens. A PER respondeu atuar no Ensino Médio entre 01 e

05 anos. Já a PEU, entre 05 e 10 anos. Isso significa que nenhuma das duas possui ampla experiência com adolescentes. Ambas as professoras possuem entre 40 e 50 anos de idade e possuem, como escolarização, até a graduação, o que nos implica lembrar que as “licenciaturas são, ainda, concebidas segundo uma estrutura segmentada e têm por objetivo promover competências docentes em condições de responder às solicitações disciplinares que constituem os currículos do ciclo básico continuado” (CITELLI, 2011, p. 60).

Quando questionadas sobre o consumo cultural extraescolar, a PER sinalizou: rádio, audiovisual (TV, vídeos etc.), jornal impresso, redes sociais na Internet e fotografia. Já a PEU, audiovisual (TV, vídeos etc.), redes sociais na Internet e fotografia. Isso demonstra, além do perfil profissional, “formas de vida, interesses particulares, fontes de informações, redes de sociabilidades” (CITELLI, 2011, p. 67) e são essas pessoas que estão em sala de aula, promovendo a cidadania, contudo, constatamos que “a convivência e/ou familiaridade maior com os computadores, a Internet, os aparelhos de televisão digital não se integra, necessariamente” no contexto de sala de aula (CITELLI, 2011, p. 73).

Em ambas as escolas pesquisadas, o macrocampo "Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias" está ativo (ano de 2017). A PER considerou relevante seguir com este macrocampo uma vez que a escola percebeu resultados positivos dos anos anteriores. Isso demonstra a preocupação da instituição em “viabilizar para crianças, adolescentes e jovens uma educação em tempo integral verdadeiramente voltada à integridade do ser humano” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 149).

Sobre as mudanças ocorridas na escola com a implementação do ProEMI, a PER exemplificou o caso dos professores, já que muitos vêm repensando suas práticas pedagógicas. Consideramos, então que, formar para a cidadania, também implica uma aprendizagem por parte dos educadores já que esses, no sentido dialógico, necessitam revisar seus “próprios valores, visão de mundo, conceitos e preconceitos, os quais também precisam ser admitidos e exorcizados” (LIMA, 2011, p. 54).

Ainda na mesma questão, ambas as educadoras salientaram a importância dos recursos financeiros do programa, uma vez que, conseguiram adquirir vários materiais para as escolas como, por exemplo, recursos audiovisuais. Para Citelli (2011, p. 69), as instituições de ensino vêm se equipando de aparelhos televisores, DVD, rádio, aparelhos de CD etc., o que “representa uma tentativa de acompanhar a celeridade das mudanças ocorridas no âmbito das tecnologias audiovisuais”. Dessa forma, percebemos que “o mundo da escola registra crescente aproximação às novas tecnologias e às linguagens postas em circulação, mesmo pelos *media* tradicionais como rádio, jornal, televisão” (CITELLI, 2011, p. 72).

Quando questionadas sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação nas aulas, a PER manifestou que a televisão, o laboratório de informática, a Internet e o aparelho sonoro são utilizados com frequência. Já a lousa digital não é utilizada devido à formação insuficiente e ao não domínio da montagem da estrutura, bem como a falta de uma sala para que a lousa fique montada de forma fixa. Através dessas mídias, a professora solicita pesquisas aos alunos, trabalha com jogos e também com filmes. Já a PEU, pontuou a televisão, o laboratório de informática e a Internet como utilizados com frequência, o aparelho sonoro raramente e a lousa digital nunca utilizada, pelos mesmos motivos citados acima. Esta professora citou o *google*, o *facebook* e o *youtube* como os ambientes mais frequentados, por ordem de preferência.

No momento em que as professoras fazem uso das TIC em sala de aula, proporciona-se ao aluno que ele seja mais autônomo e participativo, desenvolvendo seu protagonismo através de produções textuais, dramatizações e desenhos (PER). A PEU ainda manifestou que em contrapartida aos professores, os alunos, muitas vezes, dominam mais as tecnologias. Tal resposta nos faz refletir sobre os profissionais da educação, na sua maioria imigrantes digitais, que se angustiam com seus limites, já que as mídias “demandam tempo para sua fruição. O tempo, para nós, continua o mesmo, embora seja percebido de modo diferente, dado o acúmulo de informações e, principalmente, graças às modificações do conceito de espaço” (BACCEGA, 2011, p. 37).

Na questão sobre a importância da mediação da comunicação e das TIC no processo de ensino aprendizagem, a PER manifestou que tal mediação é relevante, pois é através de um ambiente agradável e familiar aos adolescentes, que eles desenvolvem o senso crítico e a criatividade. Isso, para a PEU, melhora o processo de ensino aprendizagem dos educandos. A partir dessa questão, evidenciamos que a tecnologia está sendo pensada em sua abrangência, ou seja, em sua capacidade de formar cidadãos, visto que ela “está em todos os sujeitos, alunos, pais, professores, uma vez que impregnada na trama cultural” (BACCEGA, 2011, p. 34). Contudo, o mais importante, ainda conforme Baccega (2011), consiste na percepção sobre o lugar que as tecnologias ocupam, hoje, na formação dos alunos, dos cidadãos, da sociedade contemporânea nos vários âmbitos: “da circulação de informações à mudança dos conceitos de tempo/espaço, à modificação na produção e sua influência sobre o consumo e sobre o mercado de trabalho” (BACCEGA, 2011, pp. 34 - 35). Isso, sem dúvida, ainda é um desafio do campo comunicação/educação.

Quando questionadas sobre o que mudou na sua prática, metodologia de ensino aprendizagem, com a implantação do macrocampo "Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias", a PER manifestou que “as aulas se tornaram mais dinâmicas, com alunos mais entrosados, trabalhando de uma forma democrática”. A PEU também manifestou que, “com o uso das mídias, as aulas se tornaram mais atrativas aos alunos”. Contudo, precisamos destacar que “os docentes continuam sendo o grande agente mediador dos nexos com os discentes, que, por seu turno, estão marcados pela sociedade da informação e da comunicação” (CITELLI, 2011, p. 63).

A PER, na questão sobre as mudanças, principalmente em termos comportamentais, éticos e cognitivos, observadas nos alunos após a implantação do macrocampo "Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias", destacou que “o comportamento dos alunos melhorou, uma vez que eles se identificam com as

tecnologias e, portanto, o trabalho em sala de aula tornou-se mais interessante”. No mesmo questionamento, a PEU, respondeu:

os alunos participam mais das aulas, aprendem de forma prazerosa, bem como, a todo momento, o professor também está aprendendo a fazer uso de novas tecnologias com o próprio aluno. Há uma troca de saberes. Isto eleva a autoestima do aluno que passa a ter seus saberes considerados. Deixa de ser um mero receptor de informações e passa a ser protagonista do seu conhecimento (PEU).

Já sobre as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do macrocampo "Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias", a PER não percebeu nenhuma em sua escola, uma vez que considerou que o trabalho dos profissionais da educação só melhorou. Para a PEU, são várias as dificuldades:

a Internet que cai, os computadores que travam, nets que não conectam Internet por mais de 30 minutos, tablets que não funcionam, ou seja, os celulares dos alunos acabam sendo melhores ferramentas do que o material fornecido pelo governo. Mesmo que tenhamos conhecimento, cursos, boa vontade, não temos equipamentos adequados. Corremos o risco de planejarmos uma aula brilhante e criativa e não podermos ministra-la por problemas técnicos (PEU).

Dentre as sugestões de melhorias para o bom desenvolvimento do macrocampo "Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias" nas escolas, a PER sugeriu capacitações aos professores. Sugeriu, também, que os professores da escola trabalhem mais em conjunto. Cabe, então, salientarmos que “uma cultura de cooperação, a atitude de diálogo e o trabalho coletivo são elementos-chave para a constituição da rede de saberes inerente a esse novo paradigma e para a gestão compartilhada de um projeto contemporâneo de educação integral” (TITTON; PACHECO, 2012, pp. 151 - 152). Isso nos faz vislumbrar um novo perfil de educador que, aos poucos, está chegando nas escolas contempladas pelo ProEMI, seja para trabalhar com os Macrocampos, seja para auxiliar os alunos na Rádio Escola, por exemplo.

Já a PEU, considera que:

o governo deveria investir na melhoria dos equipamentos enviados à escola. Ouvimos e vemos propagandas de tantos nets, nets e tablets distribuídos, mas a maioria com defeito e sem utilidade. Temos armários com mais de trinta nets sem utilidade alguma.

Como já mencionado anteriormente, essas duas professoras possuem dez horas de sua carga horária para desenvolverem o Projeto de Educomunicação promovido pela 8ª CRE. Quando questionadas sobre o que desenvolviam na escola nessas dez horas, a PER manifestou: “oriento os alunos em suas pesquisas de aula, organizando apresentações de trabalhos aos professores das diferentes áreas de conhecimento”. Já a PEU: “realizo, juntamente com os alunos da escola, reuniões de pauta, transmissão de rádio nos recreios, cobertura dos eventos da escola, auxílio aos colegas no uso das mídias em suas aulas e projetos, edições de fotos, vídeos etc.”.

Partimos, nesse momento, para a análise documental dos Relatórios de Atividades dos Projetos de Educomunicação (2016) das duas escolas pesquisadas. Seguiremos a seguinte legenda: relatório da escola rural (RER); relatório da escola urbana (REU).

A página inicial dos relatórios apresenta dados de identificação com um desenho realizado pelos alunos, que divulga a Rádio Escola em cada uma das instituições pesquisadas.

A Introdução do REU consiste numa prévia sobre o que será desenvolvido em tal documento, especificando as atividades realizadas pelos alunos que fazem parte do projeto, tendo como objetivo demonstrar a importância deste projeto não só para o educando, mas para a escola como um todo. Na mesma seção, o RER enfatiza que o projeto de rádio se iniciou na escola no mês de junho do ano de 2016. Logo, o relatório busca trazer uma síntese das atividades desenvolvidas na escola e as percepções sobre a importância do projeto para o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Ainda, salienta que, para os professores desta

instituição de ensino, o importante é sempre acreditar e incentivar seus alunos a crescer e desenvolver-se cada vez mais.

Os relatórios destacam as principais ações realizadas na perspectiva da educomunicação, em consonância com os Macrocampos do ProEMI e também viabilizadas a partir dos recursos financiados pelo governo federal.

Através do projeto de Rádio Escola, percebemos que as instituições pesquisadas já compreenderam o papel da mídia na configuração da cultura, conforme proposto por Baccega (2011, p. 32):

trata-se, agora, de constatar que eles (meios) são também educadores, uma outra agência de socialização, e por eles passa também a construção da cidadania. É desse lugar, o qual procura colocar em sintonia mídia e escola, aceitando que a escola já não é mais o único *lugar do saber*, que devemos relacionar-nos com os meios. E é esse o lugar em que temos de esclarecer que modalidade de programação da mídia queremos para pavimentar as mudanças sociais no sentido da construção da efetiva cidadania (grifos do autor).

Percebemos, também, que são projetos complexos, uma vez que envolveram toda a escola, ou seja, os profissionais como um todo. Estamos, portanto, nos voltando à construção de uma nova variável histórica, em que:

a comunicação/educação inclui, mas não se resume a, educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso da tecnologia em sala de aula, formação do professor para o trato com os meios etc.. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado (...) sem esquecer os vários suportes, as várias linguagens – televisão, rádio, teatro, cinema, jornal, cibercultura etc. (BACCEGA, 2011, p. 32).

Na perspectiva da autora, a mídia se constitui em “um novo espaço do saber, ocupando parte do lugar que antes era destinado apenas à escola” (2011, p. 41). Tal assunto vem sendo discutido desde 1996, na Lei Federal nº 9394, como explica Lima (2011, p. 54):

a educação não se limita à escola e aos meios formais/intencionais com os quais trabalha, mas é um campo amplo e encontra-se em processo na família, nas relações sociais, no trabalho, na sociedade, na cultura e nos meios de comunicação inseridos nesses ambientes.

Os teóricos aqui estudados nos ajudam a compreender as ações desenvolvidas pelas escolas pesquisadas, pois percebemos que, através da Rádio Escola, os alunos têm a oportunidade de manifestarem seus sentimentos e subjetividades, por exemplo, como observamos no REU: no dia oito de março realizou-se uma atividade em homenagem ao dia internacional das mulheres, em que foram recitados versos, oferecidas músicas, bem como foram feitas homenagens de alguns rapazes para suas namoradas.

Ainda sobre este assunto, discorrem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tratam do ideal de uma educação para a cidadania, “obtido não apenas por meio de uma educação mais abrangente em termos de vagas, mas também de um ensino de qualidade e docentes preparados e conhecedores dos avanços das pesquisas em diferentes áreas do conhecimento” (LIMA, 2011, p. 54). O documento também sinaliza para o trabalho com os temas transversais, algo que ficou muito visível nos Relatórios das duas escolas pesquisadas. Dentre os principais, destaca-se o trabalho com o Meio Ambiente, a importância da Leitura e também temas sobre problemáticas locais: drogas, violência, gravidez na adolescência etc.. Temas que envolvam problemáticas atuais e urgentes, sejam de abrangência nacional ou mundial, precisam fazer parte do “cotidiano dos educandos e devem ser contemplados na perspectiva da interdisciplinaridade” (LIMA, 2011, p. 54).

Destacamos, também, no REU, a participação dos estudantes da Rádio Escola na feira do livro promovida anualmente pela cidade de Santa Maria. Através das imagens do relatório, fica claro o protagonismo dos jovens envolvidos na cobertura do evento. Isso significa “a possibilidade de (...) participar e intervir na sociedade” que, transcende os currículos escolares. São os diferentes espaços da comunidade e da cidade que podem constituir-se em “espaços de aprendizagem, na

medida em que possibilitam experiências de caráter pedagógico” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 151). A partir desta ação educacional, a escola recebeu livros doados por autores que se fizeram presentes no evento.

A Escola da Zona Rural, através da Rádio, divulga os seus projetos, dos quais destacamos o da sacola da leitura, o de ballet e o da hora do conto. São os próprios estudantes, sob a coordenação dos educadores, os responsáveis pela elaboração das notícias na Rádio, o que faz com que todos sintam-se pertencentes ao ambiente de ensino. Trabalha-se, então, sob a perspectiva de reconhecimento da “educação enquanto compromisso coletivo” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 152).

Ainda sobre as análises acima no que se refere à Rádio Escola como um projeto educacional, podemos relacioná-las com a ideia de que:

enfrentados os desafios, a comunicação/educação estará apta a levar os alunos a uma produção que valorize aspectos da cultura em que vivem, que abra discussões sobre a dinâmica da sociedade, sua inserção na totalidade do mundo, conhecendo-o para modificá-lo – reformando-o e/ou revolucionando-o, numa nova linguagem audiovisual, num novo mundo (BACCEGA, 2011, p. 41).

A partir desse protagonismo dos jovens nos projetos de Rádio Escola, consideramos que os mesmos passam a valorizar mais a sua cultura, o seu saber, a sua escola e a sua comunidade. Através de entrevistas, citadas como ações dos projetos, o estudante coloca-se no lugar do outro, percebendo as diferenças e valorizando a individualidade e o coletivo. Parte-se, primeiramente, de suas realidades e, num segundo momento, busca-se fora da instituição do ensino o novo, o diferente, uma outra realidade que muitos não teriam a oportunidade de conhecer. Isso é, conforme já mencionado, proporcionado pelo ProEMI, através das viagens de estudos, por exemplo. Não basta que tenhamos apoio financeiro. Precisamos ir mais além, ou seja, reconhecer outros espaços fora das instituições de ensino, como lugares, também, de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de análise desta dissertação de Mestrado constitui-se no Programa Ensino Médio Inovador, instituído pelo MEC com o objetivo primordial de garantir aos jovens da última etapa da Educação Básica, o acesso a uma educação de qualidade. A partir deste Programa, os órgãos federais responsáveis por sua implementação visaram a permanência desses jovens na escola e o sucesso da sua conclusão nos estudos. Assim, os órgãos que tratam diretamente da educação brasileira concretizam um plano de metas que convocam para o compromisso de *todos pela educação* (grifos nossos).

O estado do RS já vinha, desde antes da adesão ao ProEMI, implementando algumas inovações no currículo das escolas de Ensino Médio. Falamos muito, nesta pesquisa, sobre o Ensino Médio Politécnico que, percebemos, assemelhar-se aos objetivos do ProEMI, em especial, no que condiz ao trabalho por áreas do conhecimento e também pelo ensino através da pesquisa, remodelando as práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos, através de uma participação interativa de protagonismo juvenil.

A análise dos documentos oficiais que instituíram a fundação do discurso orientador do ProEMI, a nossa prática enquanto educadoras e os questionários respondidos, tanto pelas gestoras das CREs do RS, quanto pelas coordenadoras do projeto de educomunicação nas escolas pesquisadas, mostraram que o Programa tem propiciado, acima de tudo, suporte financeiro à criação e à difusão de uma cultura escolar que busque um currículo mais dinâmico, flexível e compatível com as especificidades dos sujeitos estudantes. Constatamos, também, que o agente de repasse de verbas do ProEMI trata-se do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Interativo).

Esses recursos financeiros sinalizam para a tentativa de uma educação de qualidade, proporcionando viagens de estudo, equipamentos para Rádio Escola e compra de livros para a biblioteca escolar, conforme constatamos na análise dos questionários. Com relação ao trabalho com os Macrocampos, concluímos que as escolas do RS desenvolvem atividades diferenciadas, mas fragmentadas, sendo a integração curricular ainda um desafio. Isso se deve, ao nosso ver, por se tratar de um Programa muito recente, o que necessita ser estudado e assimilado pelos profissionais de educação que receberam, em suas licenciaturas, uma formação mais fragmentada por disciplinas.

A partir deste contexto e aproximação teórica, e ao concluir este estudo cuja proposta foi a de investigar os usos e apropriações das mídias e das TIC no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador na 8ª CRE, bem como o processo de desenvolvimento do protagonismo e da emancipação dos sujeitos envolvidos, sob o viés educacional, desde o período da implementação do Programa no Estado do RS – ano de 2012, colhemos resultados que podem colaborar para o aperfeiçoamento de uma política de educação integral de qualidade no país.

A educação mostrou-se, então, como um potencial paradigma mediador da educação integral, já que, conforme nossa pesquisa bibliográfica, possibilita a construção de sujeitos críticos e criativos, com práticas pedagógicas inovadoras e participativas uma vez que se utilize de métodos pelas linguagens e dispositivos midiáticos. Um trabalho pelo viés educacional poderá contribuir nos diferentes espaços de sociabilidades e aprendizagens para a formação e desenvolvimento de culturas plurais e de ecossistemas comunicativos.

Ao dialogar com autores como Mario Kaplún, Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos, Miguel Arroyo, Jaqueline Moll e Ismar de Oliveira Soares, constatamos uma proximidade epistemológica entre a educação integral e a educação, o que sinaliza para um diálogo também sobre a interdisciplinaridade. Assim, foi possível repensar as práticas e fazeres no espaço formal de aprendizagem voltado à educação integral na 8ª Coordenadoria Regional

de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Os autores estudados se complementam, já que possuem como principal objetivo o empoderamento do sujeito, via educação, para sua inclusão numa sociedade contemporânea permeada de tecnologias de informação e comunicação.

No momento do retorno dos questionários enviados às CREs do RS, nos decepcionamos com a baixa participação. Contudo, concluímos que tal ocorrência deu-se pelo momento político o qual as escolas estavam vivenciando, no que diz respeito ao atraso no repasse de verbas indispensáveis ao seguimento do ProEMI. O Programa aqui estudado, chegou a ser, por um período de tempo – ano de 2016 - extinto por medida provisória do então Presidente da República, Michel Temer. Somete no final do ano de 2016, as escolas puderam fazer novamente a adesão e, até o momento, não se fala em repasses financeiros.

Outra preocupação que tivemos durante a análise dos questionários, em especial, das professoras coordenadoras do Projeto de Educomunicação em suas escolas, foram respostas esvaziadas de sentido, ou seja, manifestaram apropriarem-se das mídias e das TIC em suas salas de aula, contudo, apenas como ferramentas atrativas aos alunos, um diferencial às aulas, sem constatarem a real importância das mídias para possibilitar a participação e o protagonismo juvenil. Contudo, no momento da análise dos relatórios dos projetos de educomunicação desenvolvidos nas escolas pesquisadas, conseguimos visualizar um trabalho riquíssimo que vêm sendo desenvolvido nas instituições de ensino, a partir de recursos do ProEMI e, em especial, por um viés educacional. A mediação tecnológica, uma das subáreas da educomunicação, acontece de maneira transversal, nos diferentes macrocampos que compõem o Programa e também no macrocampo específico da comunicação e cultura digital.

Constatamos que o questionário selecionado inicialmente para mapear todo o Estado não é o melhor instrumento para investigar o trabalho que está sendo desenvolvido pelas escolas sob o paradigma da educomunicação. Foi na análise dos relatórios que nos certificamos que essa relação entre comunicação e educação

está sendo efetivada nas escolas, por mais que muitos educadores ainda não compreendam o campo da *educomunicação* (grifos nossos). Constatamos, a partir das fotografias, que os jovens estão sendo ouvidos e estimulados ao envolvimento nas discussões e decisões da escola, especialmente, quando essas estão relacionadas com seus interesses. Isso, sem dúvida, desperta o sentimento de pertencimento dos sujeitos estudantes pela escola, transformando a instituição num espaço prazeroso para apropriação de saberes. Também verificamos a interação entre os jovens, seus professores e a comunidade, reforçando a ideia de um aprendizado interdisciplinar e de uma relação mais dialógica.

No que se refere às dificuldades enfrentadas pelos sujeitos envolvidos no ProEMI, destacam-se a falta de espaços físicos, a inadequação dos espaços existentes, a escassez de recursos humanos, a dificuldade em organizar a prestação de contas e os orçamentos do Programa, além da incerteza quanto à data do recebimento da verba. Sobre as dificuldades em acomodar os alunos nas 30 horas semanais exigidas pelo Programa, percebemos que ambas as escolas pesquisadas encontraram alternativas se apropriando de espaços públicos como a praça central, por exemplo, para desenvolverem as suas atividades educacionais. Tais iniciativas vão ao encontro dos objetivos do ProEMI de expansão dos territórios de saberes, para além do espaço formal da escola.

Sobre a escassez de recursos humanos, relacionamos com a atual situação precária do Magistério no estado do RS: salários parcelados e sem ajuste; suspensão de novas nomeações de professores; contratos emergenciais de pouca duração, entre outros. Logo, isso interfere diretamente no trabalho conjunto da instituição de ensino.

No que condiz à dificuldade de gestão em organizar a prestação de contas e os orçamentos do Programa, pensamos que qualquer financiamento deve prever formações continuadas de qualidade para os profissionais da educação. Também aos gestores para que possam, com eficiência, elaborar projetos para a captação de recursos, e organizarem-se administrativa e burocraticamente para a utilização e

acompanhamento dos recursos recebidos pelas escolas. Assim, tornam-se fundamentais também iniciativas da comunidade escolar que propiciem a criação de sólidos vínculos para o efetivo reconhecimento do projeto dentro da comunidade escolar.

Mesmo com todas as adversidades encontradas durante a trajetória de implantação e desenvolvimento do ProEMI, constatamos que as escolas, com a visibilidades dos professores e gestores envolvidos, estão conseguindo articular parcerias, como é o exemplo do Projeto de Educomunicação, sob supervisão do professor Valnes Camargo da 8ª CRE que busca desenvolver atividades de formas criativas e participativas, envolver a comunidade escolar e superar as resistências históricas de uma educação formal apenas no ambiente escolar. Ou seja, a educação integral está sendo efetivada a partir de um trabalho conjunto dos educadores e gestores das escolas e das Coordenadorias Regionais de Educação, subsidiadas pelos recursos proporcionados pelo ProEMI. Isso demonstra a importância de tal Programa, mesmo que, muitas vezes, não muito bem entendido pelas escolas, diante da falta de formação continuada dos profissionais e descaso do Estado com suas interrupções e atrasos nos repasses.

Por fim, pensamos que diante das descontinuidades e mudanças de governo e de políticas voltadas ao ensino integral, não podemos deixar de pensar esse nosso estudo também como um registro histórico, uma vez que está em andamento um outro Programa de Ensino Médio, intitulado “Novo Ensino Médio”, proposto a partir de Medida Provisória no ano de 2016, e que, não daremos maiores detalhes, pois não é o objetivo desse estudo.

REFERÊNCIAS

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 espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BACCEGA, M. A. **Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica.** In.: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. C. (org.). *Edcumunicação: construindo uma nova área de conhecimento.* São Paulo: Paulinas, 2011, p. 31 – 42.

BENETTI, C. C. (et al). **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio UFSM: narrativas de experiência.** Santa Maria: Caxias, 2016.

BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

BRANDÃO, C. R. **O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje.** In.: MOLL, Jaqueline (org.) *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012, p. 46-71.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Comunicação e Uso de Mídias.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Cultura Digital.** Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Macrocampo Comunicação e Uso de Mídias.** Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2011-pdf/8209-comunicacao-uso-midias-final-versao-preliminar-pdf>.> Acesso em 01 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 01 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **ProEMI: bases para a reformulação do Ensino Médio no Brasil. Relatório (2011 – 2014).** Curitiba: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. 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 01 de setembro de 2016.

CHAGAS, M. A.; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual**. In.: MOLL, Jaqueline (org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 72-81.

CITELLI, A. O. **Comunicação e educação: implicações contemporâneas**. In.: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. C. (org.). Edcomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 59 – 76.

DOMINGUINI, L. **Ensino médio inovador: primeiros resultados de um projeto em implantação**. Santa Catarina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), 2013.

DUARTE, J.; BARROS, A. (org.) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

FAZENDA, I. C. A.. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FAZENDA, I. C. A.. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2. ed.. São Paulo: Olho d'água, 1993.

GIOLO, J. **Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In.: MOLL, Jaqueline (org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

HENZ, C. I. **Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação**. In.: MOLL, Jaqueline (org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 82-93.

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

LACERDA, M. P. **Apresentação**. In.: MOLL, Jaqueline (org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 17-18.

LÉVY, P.; trad. Carlos Irineu da Costa. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, S. M. C. de. **Comunicação & Educação: um olhar para a diversidade**. In.: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. C. (org.). Edcomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 53 – 58.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MARTÍN-BARBERO J. **Desafios culturais: da comunicação à educomunicação**. In.: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. C. (org.). Edcomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 121 – 134.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed., Campinas: Papirus, 2011.

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

OROZCO-GÓMEZ G. **Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI**. In.: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. C. (org.). Edcomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 159 – 174.

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.

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

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 01, n.2, jan/mar. 1999, p. 05-75.

SOARES, I. O. **Metodologias da educação para comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina.** In.: BACCEGA, Maria Aparecida. "Gestão de processos comunicacionais." São Paulo: Atlas, 2002.

SOARES, I. O. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

STUMPF, I. R. C. **Pesquisa Bibliográfica.** In.: DUARTE, J.; BARROS, A. (org.) Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

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.

ANEXO 01 – instrumento coordenadorias regionais de educação

Esta é uma pesquisa realizada pela Professora da Rede Estadual de Ensino Luciane da Silveira Brum, mestranda em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria – RS. O objetivo geral do trabalho é investigar o desenvolvimento do macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias” (Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI) na Rede Estadual de Ensino do RS, no período de 2012 a 2016. **Obrigada pela contribuição!**

CRE:

- O que representa o Programa Ensino Médio Inovador em âmbito estadual?
- Em que ano o ProEMI iniciou suas atividades na respectiva Coordenadoria Regional de Educação?
- Quantitativamente, qual a adesão anual das escolas da respectiva Coordenadoria Regional de Educação desde a implantação do ProEMI?
- Quantitativamente, qual a adesão anual das escolas da respectiva Coordenadoria Regional de Educação que aderiram ao macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias” desde a implantação do ProEMI?
- Na sua opinião, qual a importância do macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias”?
- Há escolas que se enquadram no perfil do programa, mas ainda não aderiram? Na sua opinião, qual seria o principal motivo?

- Quais as principais resistências e desafios enfrentados em relação à adesão das escolas perante o Programa?
- Quais as principais dificuldades que as escolas enfrentam para o desenvolvimento das atividades propostas pelo ProEMI?
- Com base nos relatórios das coordenadoras das escolas, quais as principais melhorias/mudanças proporcionadas pelo ProEMI?
- Como gestora pública, que sugestões de melhorias você apresentaria?
- Cite, neste espaço, duas escolas (uma rural e outra urbana) de abrangência da respectiva Coordenadoria Regional de Educação, que aderiram ao Macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias” e que você considera que realmente o ProEMI fez a diferença.

Nome completo da escola:

Endereço eletrônico (e-mail):

ANEXO 2 – instrumento coordenadoras do projeto de Educomunicação

Esta é uma pesquisa realizada pela Professora da Rede Estadual de Ensino Luciane da Silveira Brum, mestranda em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria – RS. O objetivo geral do trabalho é investigar o desenvolvimento do macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias” (Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI) na Rede Estadual de Ensino do RS, no período de 2012 a 2016. **Obrigada pela contribuição!**

- A qual Coordenadoria Regional de Educação (CRE) você pertence?
- Sua escola está localizada:
 - () área urbana
 - () área rural
- Área de atuação:
 - () Ciências Humanas
 - () Ciências da Natureza
 - () Matemática
 - () Linguagens
- Tempo de atuação no Ensino Médio
 - () menos de 01 ano

entre 01 e 05 anos

entre 05 e 10 anos

entre 10 e 20 anos

entre 20 e 30 anos

mais de 30 anos

- Sexo

masculino feminino

- Idade

entre 20 e 30 anos

entre 30 e 40 anos

entre 40 e 50 anos

entre 50 e 60 anos

mais de 60 anos

- Escolaridade

graduação

especialização

mestrado

doutorado

- Consumo cultural extraescola

rádio

audiovisual (TV, vídeos etc..)

jornal impresso

redes sociais na Internet

fotografia

blog

outro: _____

- O macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias (ProEMI), neste ano de 2016, está ativo em sua escola?

sim não

- Por quê? Obs.: não caso de estar inativo, as respostas abaixo devem se pautar na experiência até o ano de 2015.

- O que mudou na escola com a implantação do ProEMI?

- Você utiliza a comunicação, mídia – tecnologias de informação e comunicação – nas suas aulas?

sim não

Quais? Com que frequência?

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
--	-------	-----------	----------------	--------

Televisão				
Lab. De Informática				
Internet				
Lousa digital				
Aparelho sonoro				

- Na Internet, caso você use, cite 03 (três) ambientes mais frequentados, por ordem de preferência:

- Nas atividades mediadas pelas TIC – tecnologias de informação e comunicação - há espaços para participação do aluno e desenvolvimento da criatividade, autonomia, protagonismo?

() sim () não dê exemplos: _____

- Em sua opinião, qual a importância da mediação da comunicação e das TIC no processo de ensino aprendizagem?

- O que mudou na sua prática, metodologia de ensino aprendizagem, com a implantação do macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias” (ProEMI)?
-

- Destaque as mudanças, principalmente em termos comportamentais, éticos e cognitivos, observadas nos alunos após a implantação do macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias” (ProEMI)?
-

- Quais as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias” (ProEMI)?
-

- Quais suas sugestões de melhorias para o bom desenvolvimento do macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias” (ProEMI) em sua escola?
-

- Quais suas sugestões de melhorias para o bom desenvolvimento do programa (ProEMI) em sua escola?
-

ANEXO 3 – 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 Luciane da Silveira Brum Figueira, RG n. 1092146602, aluna do Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

O estudo é intitulado “O Programa Ensino Médio Inovador: um olhar educacional na 8ª Coordenadoria Regional de Educação”, e tem por objetivo investigar os usos e apropriações das mídias e das TIC no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador no estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente na 8ª CRE, bem como o processo de desenvolvimento do protagonismo e da emancipação dos sujeitos envolvidos.

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, ____/____/ 2017

Assinatura