

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

JOÃO JOSÉ ALENCAR

**EDUCOMUNICAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO
GROSSO: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS**

Presidente Prudente
2018

JOÃO JOSÉ ALENCAR

**EDUCOMUNICAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO
GROSSO: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos formativos, ensino e aprendizagem

Orientadora: Claudia Maria de Lima

Presidente Prudente
2018

A368e	<p>Alencar, João José</p> <p>Educomunicação na rede estadual de ensino de Mato Grosso : análise das experiências das escolas / João José Alencar. -- Presidente Prudente, 2018</p> <p>184 p. : il., tabs.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientadora: Claudia Maria de Lima</p> <p>1. Educomunicação. 2. Mídia-educação. 3. Educação e Comunicação. 4. Política Pública. 5. Pedagogia de Projetos. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Educomunicação na rede estadual de ensino de Mato Grosso: análise das experiências das escolas

AUTOR: JOÃO JOSÉ ALENCAR

ORIENTADORA: CLAUDIA MARIA DE LIMA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. CLAUDIA MARIA DE LIMA
Departamento de Educação / UNESP - São José do Rio Preto


Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente


Profa. Dra. THAISA SALLUM BACCO
Comunicação e Educação / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 06 de fevereiro de 2018

*Dedico este trabalho à minha mãe Geralda Maria e à
minha irmã Ana Paula Alencar por sempre acreditarem
em mim e me incentivarem a prosseguir.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois é a Ele que recorro em todos os momentos difíceis e por sempre responder às minhas orações, com oportunidades tão bonitas e experiências de vida que sempre me enriquecem com novos conhecimentos e sabedoria.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Presidente Prudente por todo o aprendizado adquirido ao longo do meu processo formativo.

Agradeço à minha mãe, Geralda Maria, mesmo sabendo da distância que ficaríamos um do outro, desde que contei da inscrição no processo seletivo do mestrado até o último dia do término desta pesquisa esteve do meu lado, me incentivando, rezando e apoiando.

Agradeço à minha irmã Ana Paula Alencar por cuidar tão bem da nossa mãe, o que me permite estar tranquilo para buscar os meus sonhos e por ser essa irmã tão cuidadosa, carinhosa e dedicada, fazendo com que os meus sonhos também sejam os seus.

Agradeço à minha orientadora Dra. Claudia Maria de Lima pela oportunidade e aposta no meu trabalho. Também por todos os direcionamentos e aprendizado que fizeram com que me tornasse um pesquisador.

Agradeço às professoras que compõem a minha banca, Dra. Ana Luzia Videira Parisotto e Dra. Thaisa Sallum Bacco, profissionais que são excelência como docentes e pesquisadoras. Sou muito grato pelo aceite do convite e pelas ricas considerações na qualificação e na defesa do trabalho.

Agradeço à Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso por me permitir por meio de licença para qualificação remunerada que eu viabilizasse a participação e dedicação ao mestrado e, em especial, à Coordenadoria de Projetos Educativos e o setor de Gestão de Pessoas, por terem gentilmente cedido os dados para a realização da pesquisa.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente, em especial, os quais eu tive maior contato por meio das disciplinas e organização de eventos. E também aos funcionários da secretaria da Pós-Graduação, sempre muito gentis quando solicitei alguma informação.

Agradeço às minhas colegas de orientação e amigas pra toda vida, Fernanda Ribeiro de Souza e Gabriela Ferruzzi Amorin, por terem dividido os momentos de angústias, as conquistas e as dúvidas durante todo o processo do mestrado, sem vocês seria bem mais

difícil e os cappuccinos da UNESP não teriam proporcionado tantos momentos alegres. Aproveitando estendo o agradecimento a todos os colegas do grupo de pesquisa “Professores na mídia: representações sociais sobre a identidade docente” pelas discussões acadêmicas tão prazerosas.

Agradeço aos colegas do mestrado, que me acolheram durante o curso e se mostraram serem pessoas incríveis. De volta para o meu Estado estou levando uma bagagem cultural e humana bastante enriquecedora, fruto da convivência com cada um.

Agradeço aos meus amigos, em especial, Cássia Regina Tomanin, Rosana Dias da Silva, Wanderléia Pereira da Silva, Allyson Brian Coenga Ferreira Cunha, Fabiana Souza de Andrade, João Paulo Sotério dos Santos, Viviane dos Santos Almeida, Rafaela Alves de Oliveira, Casimiro Ríos García, Antônia Alves Pereira, Áurea Pereira da Silva, Teresa Tripoloni Tangerino e Natália Tripoloni Tangerino Silva que em algum momento foram importantes no processo de pesquisa, seja me ensinando a editar tabelas, com conselhos preciosos e até me dando abrigo no período de coleta de dados.

Agradeço à Escola Estadual Maria Auxiliadora e a todos os meus colegas de trabalho, em especial às irmãs salesianas e às grandes mulheres da secretaria, por sempre me apoiarem e por oferecerem condições para continuar nos meus estudos.

Agradeço a todos os pesquisadores da inter-relação educação e comunicação, por dedicarem suas vidas para que esta nova área de conhecimento, independente do conceito específico que defendam, a cada dia estão conquistando novos espaços, seja no coração das pessoas ou por meio de políticas públicas.

Por fim, agradeço a cada um que estiver lendo este trabalho e espero contribuir na sua formação e pesquisa.

“Ver aquilo que temos diante do nariz requer uma luta
constante”.

George Orwell

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem” do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e teve como objeto de estudo a educomunicação desenvolvida por meio de projetos nas escolas estaduais do estado de Mato Grosso. O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar os projetos de educomunicação na Rede de Educação Básica do estado de Mato Grosso. Os objetivos específicos foram: 1) caracterizar e descrever o perfil do educador mato-grossense na rede estadual de Educação; 2) evidenciar se/como o conceito de educomunicação e outros referenciais teóricos foram utilizados nos projetos; 3) identificar como são utilizadas as mídias na realização dos projetos. A pesquisa se justifica por abordar uma política pública que vem se destacando nas conquistas da educomunicação em todo o país e por apresentar uma análise do conceito quando inserido na educação formal por meio da pedagogia de projetos. O estudo se define como de pesquisa qualitativa, com delineamento descritivo e explicativo. No processo de coleta e análise dos dados fizemos uso da análise documental de: instruções normativas e portarias publicadas no período de 2007 a 2016; relação de atribuições de 2010 a 2016; e relatórios de atividades desenvolvidas semestralmente e/ou anualmente das escolas de Mato Grosso com profissional atribuído para desenvolver os projetos educacionais nas escolas em 2014 e/ou 2015. Ao todo foram analisados 199 documentos de 99 escolas, distribuídas em 44 municípios do estado de Mato Grosso. Também realizamos uma entrevista por meio de questionário com o coordenador do Projeto Educomunicação em 2017. No tratamento dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontam que os projetos educacionais das escolas são coordenados por professores, que atuam de docentes auxiliando os alunos com formação pedagógica e de gestores por criar ecossistemas educativos na escola e desenvolver o projeto de forma interdisciplinar. O conceito acadêmico de educomunicação não é utilizado na maioria das redações dos documentos escolares, que fazem uso do senso comum para nortear as suas práticas. Das mídias utilizadas, o rádio está presente em 86 escolas, mas, também outras mídias são citadas e percebemos que as escolas fazem uso de mais de uma em seus projetos educacionais. Identificamos um total de doze categorias trabalhadas nos projetos educacionais, sendo essas: comunicação interna dos assuntos da escola; entretenimento; desenvolvimento de competências da área da linguagem (produção e interpretação de texto, leitura e expressão oral); veiculação de conteúdo informativo da comunidade externa e do mundo; uso das mídias como instrumento didático-pedagógico; desenvolvimento de competências para uma leitura crítica da mídia; formação voltada para o ensino de técnicas no manuseio e uso das mídias; estímulo ao protagonismo juvenil; abordagem de datas comemorativas, de temas transversais e do cotidiano; prestação de serviços à comunidade; desenvolvimento de ecossistemas comunicativos na escola; diminuição da evasão e dos casos de violência na escola. Diante dos dados, podemos afirmar que os projetos educacionais em Mato Grosso são baseados no senso comum sobre o tema e necessita de uma formação continuada dos Professores Educomunicação, para que teoria e prática se desenvolvam juntas. Percebemos que os projetos possuem diversas finalidades e vem tendo em suas experiências individuais resultados satisfatórios, que tendo uma constante análise das experiências realizadas alicerçadas em uma base acadêmica podem contribuir para ampliar a política do estado de Mato Grosso e levá-la como modelo para ser aplicada em outras localidades.

Palavras-chave: Educomunicação. Mídia-educação. Educação e Comunicação. Política Pública. Pedagogia de Projetos.

ABSTRACT

The present research is attached to a research segment: “Developing Process, teaching and learning”, from the Education Post Graduation Program from Sciences and Technology State University “Julio de Mesquita Filho” and it had as a study object the educommunication developed through Mato Grosso’s state school projects. The general objective of the research was to identify and analyze the educommunication project at Mato Grosso’s State Basic Education network. The specific objectives were: 1) Characterize and describe the “mato-grossense educommunicator’s profile” from the State Education network; 2) To evidence if/how the concept of educommunication and others theoretical reference were used in the project; 3) Identify how the medias are used on the achievement of the projects. The research is justified for approaching a public policy that has been highlighted all over the country’s educommunication conquest and even for presenting an analysis from concept when it is inserted in formal education through pedagogical projects. The study is defined as a qualitative research, with a descriptive explained design. During the collect and analysis from data, an use of documentation analysis were taken from: rules and ordinances published from 2007 to 2016; list of attributions from 2010 to 2016; and activity reports developed semiannually and/or annually from Mato Grosso’s schools with attributed professional, to develop the educommunicative at schools from 2014 and/or 2015. In general 199 documents were analyzed, from 99 schools, allocated in 44 cities from MatoGrosso state. An interview with the Educommunicative Project’s coordinator was done through a questionnaire, in 2017. On the data treatment, we used the content analysis technique. The results show that the educommunicative project from schools are coordinated by teachers, that work teaching and helping the students with pedagogical development and managers, in order to create educative ecosystems at school and develop the project regarding to interdisciplinary form. The academic concept of educommunication is not in the majority of the compositions from school documents, but the use the common sense to give north for their practices. From used medias, radio is present in 86 schools, but other medias are mentioned and it was noticed that schools use more than one in their educommunicative projects. It was identified a total of 12 (twelve) developed categories: school subject intern communication; entertainment ; language competence development (text production and interpretation, reading and oral expression); attach information content from external community and the world; use of medias as pedagogical-didactical instrument; develop competences for a critical media reading; formation directed to the use and manipulation of the medias; encourage the juvenile protagonism; approach of commemorative data, from daily transversal themes; community services; develop communicative ecosystems at school; evasion and violence cases minimizing at school. Through those data, it could be affirmed that the educommunicative projects at Mato Grosso are based on the common sense about the theme and a constant capacitation of the Educommunication Teachers is needed, in order that the theory and practice to be developed together. It was noticed that the projects have lots of purposes and it has been providing on individual experiences, satisfied results, and it has a constant analysis from the experiences done, attached to an academic base and it can contribute to amplify the policies from Mato Grosso state and it can be even taken as a model, in order to be applied in other places.

Keywords: Educommunication. Midia-education. Education and Communication. Public Policy. Project Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Breve contexto histórico do processo que envolve a criação do curso de licenciatura em Educomunicação na Universidade de São Paulo (USP) 1987-2011	64
Quadro 02	Relação das instruções normativas e portarias que compõem a análise	75
Quadro 03	Objetivos, coleta de dados e procedimentos de análise da pesquisa	80
Quadro 04	Categorias profissionais para atribuição no Projeto Educomunicação	93
Quadro 05	Área e/ou disciplina de formação	95
Quadro 06	Tipos de processo contratual, de 2010 a 2016	97
Quadro 07	Atribuição de carga horária, de 2008 a 2017	97
Quadro 08	Nível de instrução dos educadores, de 2010 a 2016	100
Quadro 09	Tipos de conteúdos desenvolvidos pelas escolas por meio de rádio escolar	118
Quadro 10	Tipos de conteúdos desenvolvidos pelas escolas por meio do jornal escolar (impresso e/ou mural)	120
Quadro 11	Relação de redes sociais e plataformas digitais de armazenamento de conteúdos mencionadas pelas escolas	122
Quadro 12	Tipos de conteúdos desenvolvidos pelas escolas por meio de ambiente de redes sociais e/ou tecnologias educacionais	123
Quadro 13	Tipos de atividades desenvolvidas pelas escolas como recurso didático para abordagem de temas educacionais e tipos de conteúdos produzidos pelos alunos por meio de vídeos	124
Quadro 14	Relação dos documentos das escolas que compõe a análise	159
Quadro 15	Publicações na Imprensa Oficial de Mato Grosso (IOMAT) com os requisitos para atribuições de coordenadores dos projetos de Educomunicação, no período de 2007 a 2016	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Atribuição de Professor Educomunicação e carga horária por escola, de 2010 a 2016	99
Tabela 02	Conceito de educomunicação	104
Tabela 03	Referências para definir o conceito de educomunicação	106
Tabela 04	Mídias utilizadas nas escolas	116
Tabela 05	Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos comunicação interna dos assuntos da escola	129
Tabela 06	Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos o entretenimento	130
Tabela 07	Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos desenvolvimento de competências da área da linguagem (produção e interpretação de texto, leitura e expressão oral)	132
Tabela 08	Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos veiculação de conteúdo informativo da comunidade externa e do mundo	133
Tabela 09	Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos o uso das mídias como instrumento didático-pedagógico	134
Tabela 10	Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos desenvolvimento de competências para uma leitura crítica da mídia	136
Tabela 11	Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos uma formação voltada para o ensino de técnicas no manuseio e uso das mídias	137
Tabela 12	Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos estímulo ao protagonismo juvenil	138
Tabela 13	Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos a abordagem de datas comemorativas e de temas transversais e do cotidiano	139
Tabela 14	Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos a prestação de serviços a comunidade	141
Tabela 15	Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos desenvolvimento de ecossistemas comunicativos na escola	142
Tabela 16	Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos a diminuição da evasão e os casos de violência na escola	143

SUMÁRIO

1	PONTO DE PARTIDA	12
2	SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO	17
2.1	Dilemas da sociedade: espetáculo, consumo e individualismo	17
2.2	Concepções de Educação: escola e docência	31
2.3	Alguns aspectos da inter-relação educação e comunicação	40
2.4	Contexto histórico, social e conceitual da mídia-educação	42
2.5	Contexto histórico, social e conceitual da educomunicação	52
2.6	Educomunicação em Mato Grosso	67
3	CAMINHOS DA PESQUISA	73
3.1	Objetivos	73
3.1.1	Objetivo Geral	73
3.1.2	Objetivos Específicos	73
3.2	Caracterização da pesquisa	73
3.3	Descrição do processo de coleta e análise dos dados	84
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	88
4.1	Caracterização do Projeto Educomunicação	89
4.2	Perfil do educador mato-grossense	91
4.2.1	Critérios de seleção	92
4.2.1	Condições de trabalho	96
4.3	Abordagem conceitual da educomunicação e de outros conceitos presentes na inter-relação educação e comunicação	104
4.4	Uso das mídias nos projetos educacionais	113
4.4.1	Mídias escolares e conteúdos desenvolvidos	114
4.4.2	Finalidade dos projetos educacionais	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICES	157
	Apêndice A: Relação dos documentos das escolas que compõem a análise	158
	Apêndice B: Redação das instruções normativas e/ou portarias, de 2007 a 2016	164
	Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	173
	Apêndice D: Questionário aplicado ao coordenador do Projeto Educomunicação em 2017	175
	ANEXOS	179
	Anexo A: Finalidades da Coordenadoria de Projetos Educativos da Secretaria de Educação de Mato Grosso	180

1 PONTO DE PARTIDA

Durante e depois de realizar a graduação em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, vivenciei a inter-relação entre comunicação e educação de diversas formas, seja como produtor de conteúdo para o público adolescente, seja como mediador em práticas educacionais. É dessa última que emerge a presente dissertação¹.

Iniciei minha trajetória acadêmica no ano de 2009, no curso de Jornalismo, área das Ciências Sociais e Aplicadas, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Alto Araguaia, um pequeno município no interior do Estado. A escolha do curso não foi uma opção feita ao acaso, ao contrário, representava a realização de um sonho, a consolidação de uma história que se construía no desenvolver lúdico das minhas brincadeiras de criança e que chegava ao seu ponto de impacto e vislumbramento da realização daquela utopia infantil, com a aprovação no vestibular.

Já no primeiro ano de Jornalismo sentia a necessidade de me comunicar com um grupo muito peculiar – os adolescentes – sobre o qual sempre tive a percepção de que eram pouco assistidos pelo poder público, em especial nos temas relacionados a drogas, violência e discriminação, tão presentes em seus cotidianos. Lendo Clovis Rossi (1980) em sua célebre definição do jornalista como um agente da sociedade que vivencia uma batalha diária na disputa pelo coração e mente de seus leitores, é que veio a inspiração para o meu primeiro projeto junto ao público adolescente, o qual definiria minha inserção também na área da educação, a Revista Se Liga.

Dos primeiros rascunhos do projeto até sua consolidação como um Projeto de Extensão institucionalizado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) houve um caminho repleto de percalços e de muito aprendizado, confirmação de muitas e antigas hipóteses e surgimentos de muitos novos questionamentos.

O primeiro passo se deu a partir da sugestão da professora Shirlene Rohr de Souza, de inicialmente conhecer o público-alvo e de como avaliavam as campanhas antidrogas do Governo Federal para depois se pensar no produto a ser desenvolvido. Então, com o apoio de mais três colegas de turma, no segundo semestre de 2009, aplicamos um questionário a 81 estudantes do ensino médio em escolas públicas e particulares em municípios de dois Estados,

¹Durante toda a primeira seção me apresentarei em primeira pessoa, alternando-se propositalmente em plural e singular a fim de enfatizar que faço uma relação da minha vivência pessoal, o que assinalo em singular com a pesquisa dissertativa, as realizações coletivas estão expressas no plural.

sendo os municípios de Alto Taquari, Alto Garças e Alto Araguaia no Estado de Mato Grosso e Santa Rita do Araguaia no Estado de Goiás. As perguntas tinham por objetivo compreender com quais tipos de mídias os jovens tinham contato, o que entendiam por drogas, se tinham acesso a essas substâncias e se consideravam suficiente o conteúdo das campanhas antidrogas do Governo Federal disponibilizado nas mídias².

Em abril do ano de 2011, a Universidade do Estado de Mato Grosso lançou um edital que tinha como proposta oferecer apoio financeiro de até cinco mil reais ao desenvolvimento de projetos de extensão, oportunidade que propiciou a viabilização da revista. Como o projeto de extensão não poderia ser coordenado por alunos, conseguimos o apoio de uma professora do Departamento de Letras, a Profa. Dra. Cássia Regina Tomanin, que além de submeter o projeto, o aperfeiçoou para que a revista viesse a atender em outras (próximas) edições que viriam a trabalhar temas como: meio ambiente, *bullying* e cidadania. O projeto Revista Se Liga foi aprovado e em seguida ingressei como bolsista no referido projeto.

A primeira edição da Revista Se Liga foi constituída de textos sobre drogas, pois considerávamos que os jovens precisavam ter acesso a tal conteúdo. Unimos reportagens informativas, entrevistas, artigos sobre o tema e ainda um espaço destinado a publicar a opinião dos jovens sobre a temática das drogas³. Foi um período de muito aprendizado, pois nos deparamos com questões que não havíamos previsto, e tivemos de resolvê-las durante sua execução, caso contrário, o objetivo final (a revista em si) não seria alcançado. Com o material impresso, entregamos exemplares nas escolas públicas de Alto Araguaia – MT e Santa Rita do Araguaia – GO e, junto aos profissionais do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), mediamos palestras sobre os conteúdos publicados na revista.

Em 2012, apresentei o projeto ao professor de estágio supervisionado, Antônio Carlos Sardinha, que propôs colocar a revista como um dos campos de estágio e orientar-nos na elaboração de um projeto editorial para a publicação. Nesse mesmo ano atuei como estagiário da Revista Se Liga nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, sendo nesse período o meu primeiro contato com o conceito de Educomunicação.

No estágio realizamos uma nova pesquisa com os jovens estudantes do ensino médio das escolas públicas da região e fizemos um grupo focal com os alunos da Escola Estadual

² Os resultados da pesquisa podem ser vistos em: ALENCAR, João José; et al. Recepção da propaganda antidrogas junto aos jovens estudantes em municípios do Araguaia – MT. **ANAIS**. São Paulo: Intercom, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/centrooeste2010/expocom/EX21-0163-1.pdf>>

³ Os resultados da pesquisa podem ser vistos em: ALENCAR, João José; SILVA, Wanderleia Pereira da; LUIZ, Thiago Cury. Beber, Cair, Levantar: Os Alcoólicos Anônimos (AA) em Alto Araguaia – MT. **ANAIS**. São Paulo: Intercom, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/centrooeste2012/expocom/EX31-0046-1.pdf>>

Arlinda Pessoa Morbeck em Alto Araguaia – MT, que nos permitiu uma visão sobre o que o público-alvo gostaria de ver em uma publicação direcionada a eles e possibilitou a análise da primeira edição.

Além disso, tivemos contato com outras publicações consideradas educacionais, como é o caso da Revista Viração. A partir desse material, elaboramos o projeto editorial, as pautas e o projeto gráfico da revista. Por motivos financeiros, a revista foi lançada apenas no formato digital, com ampla divulgação nas redes sociais e nas escolas de Alto Araguaia – MT e Santa Rita do Araguaia – GO.⁴

Em 2013, já egresso da Universidade e por meio de aprovação, em concurso público promovido pela Secretaria de Educação de Mato Grosso, para exercício do cargo de Técnico Administrativo Educacional (TAE), senti a necessidade de continuar trabalhando com essa inter-relação entre educação e comunicação. Em minha unidade de lotação, a Escola Estadual Maria Auxiliadora, apresentei e obtive aprovação para desenvolver o projeto “Jovens em Ação” que tinha como mídias o jornal e o *blog*. O projeto teve adesão dos professores e alunos e, em parceria com o professor Me. Gibran Luis Lachowski do curso de jornalismo da Universidade do Estado de Mato Grosso e a jornalista Ana Paula Lachowski, nessa etapa, foram realizadas oficinas sobre a temática com alunos e professores. O projeto teve duração de um ano e se encerrou com a publicação de duas edições do jornal escolar e mais de cinco mil acessos ao *blog* escolar.

Em paralelo continuei meu vínculo informal com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por meio do qual co-orientei dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) no segmento de produção em jornalismo de revista e continuei como colaborador das atividades do projeto de extensão Revista Se Liga.

Em 2014, o curso de jornalismo da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) recebeu em seu quadro de professores, devido à aprovação em concurso público, a professora Me. Antônia Alves Pereira, que havia concluído o mestrado em Comunicação com a orientação do fundador do conceito de Educomunicação, Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

Ao assumir a coordenação da Revista Se Liga, Antônia Alves Pereira trouxe novas perspectivas para o projeto. Dessa vez, seriam os adolescentes os produtores de conteúdo e os demais colaboradores desempenhariam a função de mediadores, orientando por meio de

⁴Os resultados da pesquisa podem ser vistos em: SILVA, Neide Mariano de Freitas; et al. Revista Se Liga – Edição Cidadania. ANAIS. São Paulo: Intercom, 2013. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/centrooeste2013/expocom/EX36-0418-1.pdf>>.

oficinas temáticas e acompanhamento dos estudantes no processo de concepção dos conteúdos da revista. Dessa maneira, após no primeiro número termos trabalhado na produção de conteúdo para os jovens e na segunda edição termos realizado pesquisas e desenvolvido materiais sobre a realidade deles, na terceira edição pude vivenciar a inter-relação educação e comunicação numa perspectiva pedagógica, sob a luz da teoria da educomunicação.

Assim, a partir dessa experiência de vida e formação, surgia a necessidade de ir além e me aprimorar na teoria. Foi então que decidi prestar o mestrado em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente - SP.

Com o ingresso no mestrado e em conversas com a orientadora identificamos que no estado de Mato Grosso existia, na política de projetos educativos, a possibilidade de desenvolver projetos de mídias nas escolas a partir do Projeto Educomunicação⁵.

Após revisão de literatura, percebemos a ausência de publicações sobre os projetos desenvolvidos em Mato Grosso. Desse modo, considerando o interesse do tema para os estudos, que visam compreender a inserção da inter-relação educação e comunicação quando estabelecida na educação formal, é que emergiu como problema de pesquisa conhecer esses projetos e, a partir de uma análise, entender se realmente podem ser considerados educucomunicativos⁶.

Como forma de orientar os caminhos da pesquisa, definimos como objetivo geral: identificar e analisar os projetos de educomunicação na Rede de Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Delineamos também alguns objetivos específicos: caracterizar e descrever o perfil do educucomunicador mato-grossense na rede estadual de Educação; evidenciar se/como o conceito de educomunicação e outros referenciais teóricos foram utilizados nos projetos; identificar como são utilizadas as mídias na realização dos projetos.

Para atingir os objetivos propostos fizemos na pesquisa uso de uma abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-explicativo e para a análise de dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo.

O processo e os resultados da pesquisa estão apresentados por meio de cinco seções, em que se insere esta introdução, a discussão teórica, o caminho metodológico, os resultados obtidos por meio do estudo e as considerações finais.

⁵ Utilizaremos a nomenclatura, durante a redação de todo o texto dissertativo, Projeto Educomunicação com as iniciais em maiúscula, quando nos referirmos ao setor responsável por coordenar e fiscalizar todos os projetos do Estado.

⁶ Também é considerado um estudo sobre a educomunicação em Mato Grosso como uma forma de retribuir os investimentos do Estado na minha formação acadêmica, pois tive a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos por meio da licença para qualificação remunerada no período de 16 de junho de 2015 a 16 de junho de 2017.

A seção “Sociedade, educação e comunicação” aborda o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Em um primeiro momento contextualizamos os fenômenos da sociedade atual, destacando o espetáculo, o consumo e a individualidade. Para essa discussão nos baseamos nos principais autores sobre esses temas: Baudrillard (2010), Debord (1997), Lipovetsky (2004), Santos (1987) e TÜRCKE (2010).

Em seguida, abordamos a educação e o papel do professor e da escola na sociedade, a partir de autores como: Brandão (2007), Contreras (2002), Giroux (1997), Pérez Gómez (2007), Schein (1983), Schön (1997) e Stenhouse (1985).

Tendo apresentado a perspectiva teórica da pesquisa dos fenômenos da sociedade e da educação, partimos para uma contextualização histórica, social e conceitual dos dois principais conceitos na inter-relação entre educação e comunicação no Brasil, a educomunicação e a mídia-educação.

Ainda na seção teórica contextualizamos como a educomunicação é inserida na rede estadual de Mato Grosso, desde a implantação de um projeto piloto por meio do Educom.Centro-Oeste e depois se tornando política estadual na coordenação de projetos educativos.

Já na seção “Caminhos da pesquisa” abordamos os objetivos e a caracterização da pesquisa e descrevemos o processo de coleta de dados.

Na seção intitulada como “Apresentação e análise dos dados”, trazemos os resultados das análises dos documentos da pesquisa. E, por fim, em nossas “Considerações Finais”, apresentamos uma síntese das principais discussões realizadas durante o trabalho.

2 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2.1 Dilemas da sociedade: espetáculo, consumo e individualismo

O século XXI é definido pelo paradigma tecnológico, em que as tecnologias digitais vêm ditando os modos de comportamento, a economia, a arte e todos os demais campos que compõem a vida em sociedade. Segundo Orozco-Gómez (2011, p.160), “[...] 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”.

Estamos diante de uma constante renovação em todos os setores sociais, que se iniciou após a Revolução Industrial, por meio da modernidade, e tem o seu marco nos avanços históricos da ciência e da tecnologia, durante a pós-modernidade e hipermodernidade (CHARLES, 2004).

Santos (1987) pontua que no século XX saímos do campo das certezas para o caótico, entorpecidos pelo espetáculo em que a representação fantástica do mundo (hiper-realidade) se sobrepõe ao real, calcado no simbólico e composto por signos.

Avançando para o século XXI, Lipovetsky e Charles (2004) reconhecem que chegamos ao ponto em que acelerar no campo das inovações é requisito para se manter visível, mais do que um delírio provocado por mercadorias, perseguir a novidade tornou-se primordial para não sucumbirmos diante da concorrência.

Para definir o momento histórico que vivemos, Charles (2004, p. 26) conceitua que estamos situados na hipermodernidade, “uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer”.

No entanto, para compreendermos como a sociedade passa a vivenciar os efeitos da hipermodernidade, é que Charles (2004) nos apresenta um retrospecto histórico. O autor situa a partir da modernidade (1900 – 1950), devido ao avanço da ciência e as conquistas tecnológicas provindas da Revolução Industrial, o início da consolidação de novas perspectivas de mundo.

O modernismo surge com a ascensão do ideal capitalista, por meio da produção em massa com itens padronizados, a valorização da liberdade individual e o estabelecimento de mecanismos de controle por meio do tempo e do espaço disponível ao proletariado. Ao fenômeno social que movimenta a modernidade, Santos (1987) chama de dama de ferro, de maneira que:

A essa dama pode ser creditado o imenso progresso das nações capitalistas nos séculos XIX e XX, progresso fundado nas grandes fábricas, ferrovias, navegação e, claro, na exploração. Com ela vieram o automóvel e o avião; o telégrafo, o telefone, o rádio, a TV; o petróleo e a eletricidade; o crédito ao consumidor e a publicidade; o indivíduo burguês, sujeito livre, empreendedor, e seu arquiinimigo, o operário revolucionário; junto com macro empresas burocratizadas, rotinizando a vida, ela promoveu o Estado nacional, que cuida dos serviços (saúde, transporte, ensino) e exerceu, modernamente, o controle social e político (exército, polícia) (SANTOS, 1987, p.22).

Santos (1987) ainda define que o modernismo insere um movimento artístico e cultural que apresenta novas compreensões do que seria a arte, a literatura e a cultura, trata-se de um rompimento com as concepções estéticas e de sociedade até então tidas como os padrões estabelecidos. É por meio das mudanças da modernidade que “[...] expandiram-se também as metrópoles industriais, as classes médias consumidoras de moda e lazer; surgiu a família nuclear (marido-mulher-filhos isolados no ap) e a cultura de massa (revista, filme, romance policial, novela de TV)” (SANTOS, 1987, p.22).

Na modernidade houve uma idealização do futuro, em que se concentravam as expectativas para o encontro de uma felicidade plena. Se em outras épocas o passado era tido como os tempos gloriosos, com a modernidade a felicidade passa a ser projetada no futuro, com a ideia de que as grandes descobertas ainda estão por vir.

É com a modernidade que ocorre a ruptura, não para reinserir o presente no cerne das preocupações de todos, mas para inverter a ordem da temporalidade e fazer do futuro, e não mais do passado, o *locus* da felicidade vindoura e do fim dos sofrimentos (CHARLES, 2004, p.14, grifos do autor).

Com o avançar do século XX, eclode uma nova visão de mundo, emerge o pós-modernismo, período que se inicia na década de 1950, quando por conveniência se encerra o ciclo do modernismo.

A sociedade pós-moderna emerge em razão das frustrações com o futuro, ocasionada pelas catástrofes e guerras em meados do século XX. De maneira que o homem passa a

projetar no presente as condições para obter a felicidade. Ser feliz não é mais condição de espera para o futuro, é preciso vivenciar os prazeres da vida de imediato (SANTOS, 1987).

A origem do pós-modernismo acontece nas nações pós-industriais, em que países como o Japão, os Estados Unidos e os da União Europeia assumem a liderança no processo de globalização, quando o mundo se reconstrói das perdas do pós-guerra com a ascensão da arquitetura e da computação (SANTOS, 1987).

Santos (1987) informa que o pós-modernismo evolui para diversos setores da sociedade, indo desde a economia, as artes e a filosofia. Tem-se como destaque a presença determinante da tecnociência, em que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão embutidas em todos os setores da sociedade.

Mas, se por um lado a pós-modernidade propicia múltiplas possibilidades, principalmente a partir do campo tecnológico, também se têm os aspectos negativos, em que uma sociedade persuadida pelo espetáculo atribui a felicidade ao consumo de bens e serviços, de maneira que o indivíduo adquire uma postura egocêntrica, em que o mundo gira em torno de si e para si.

Santos (1987) apresenta como a pós-modernidade molda as relações do homem com o mundo, ao contextualizar os efeitos da pós-modernidade em quatro áreas: na tecnologia, na economia, na arte e no estilo de vida das pessoas.

Na tecnologia, o acesso à informação individual provoca uma saturação, adentrando a todos os setores da sociedade, desde a comida que se ingere no almoço até as escolhas para os momentos de lazer, “lidamos mais com signos do que com coisas” (SANTOS, 1987, p.9).

Na economia, o prazer do indivíduo se justifica no consumo, em que sua conquista é individual e atrelada a sua satisfação imediata por meio da aquisição de serviços ou produtos, de forma que “o shopping, feérico em luzes e cores, é o altar pós-moderno” (SANTOS, 1987, p.10).

Na arte um olhar descompromissado, em que um rigor estético e técnico é preterido por um olhar satírico sobre todas as coisas, “os pós-modernistas querem rir levemente de tudo” (SANTOS, 1987, p.10).

Nos estilos de vida surge um homem que põe suas crenças em dúvida e se distancia da conservação de valores como forma de se salvar para viver a felicidade instantânea e imediata (SANTOS, 1987).

As quatro áreas (tecnologia, economia, arte e estilo de vida) citadas por Santos (1987) destacam a transição da modernidade para pós-modernidade. Sendo que, a pós-modernidade

tem a moda como o seu fator determinante, em que todas as camadas sociais são introduzidas na rota do consumo (CHARLES, 2004).

Afora o desenvolvimento da autonomia que ela alicerça, a moda desempenhou igualmente papel fundamental no momento da inflexão da modernidade num sentido pós-moderno. Isso porque é com a extensão da lógica da moda ao conjunto do corpo social (quando a sociedade inteira se reestrutura segundo a lógica da sedução, da renovação permanente e da diferenciação marginal) que emerge o mundo pós-moderno. É a era da moda extrema, em que a sociedade burocrática e democrática se submete aos três componentes essenciais (efêmero, sedução, diferenciação marginal) da forma-moda e se apresenta como sociedade superficial e frívola, que impõe a normatividade não mais pela disciplina, mas pela escolha e pela espetacularidade (CHARLES, 2004, p.19).

Na pós-modernidade temos o que Santos (1987) define, como apontamento dos filósofos, de desreferencialização do real e dessubstancialização do sujeito, de modo que buscamos no objeto não necessariamente as funções concretas que lhe são cabíveis, mas a subjetividade que as emoções em possuí-los representam. De forma que a publicidade usa de memórias afetivas e desejos abstratos para seduzir o consumidor, tendo como foco induzir o consumo como uma forma de obter prazer, colocando as funcionalidades do objeto em segundo plano.

O consumo passa a ser determinado pelo poder de persuasão dos signos, de forma que “[...] eles não nos informam sobre o mundo; eles o refazem à sua maneira, hiper-realizam o mundo, transformando-o num espetáculo. [...] Não reagimos fora do espetáculo” (SANTOS, 1987, p.13).

E quando nos referimos ao espetáculo, temos como base a teoria de Guy Debord, que aborda uma sociedade em que as aparências tornam-se mais importantes do que o ser e o ter (DEBORD, 1997). A sociedade do espetáculo torna-se um referencial para compreender os efeitos da pós-modernidade nos modos de comportamento e nas demais estâncias da vida.

Guy Debord, no ano de 1967, elaborou uma teoria que tece uma crítica à sociedade do espetáculo, defendendo a tese de que o consumo de imagens é usado como forma de controle das massas. Sua obra mostra a fragmentação do homem, que separa-se de si mesmo e busca, nas mercadorias, se sentir completo.

Debord (1997) pontua que, como o homem nunca consegue a plenitude de seus desejos por estarem fragmentados em um conjunto de signos, sempre terá algo faltando, situação que gera um vazio permanente e lhe provoca um estado de inércia perante o mundo.

O autor considera que “o espetáculo é o *capital* em tal grau de acumulação que se torna imagem” (DEBORD, 1997, p.25, grifos do autor). Dessa forma, o espetáculo é uma

relação social entre pessoas que passa a ser mediada por um conjunto de imagens, que simplifica o mundo e o fragmenta. Assim, o homem deixa de pertencer a uma unidade e se isola do todo, com o espetáculo presente em toda a parte, nunca se dá por satisfeito, perde-se a individualidade e as suas atitudes se dão como repetições de modelos estabelecidos pelo espetáculo. De forma alienada, o homem acaba por ter a sua vida transformada em um produto e “[...] quanto mais sua vida se torna seu produto, tanto mais ele se separa da vida” (DEBORD, 1997, p.25).

Debord (1997) identifica como a mercadoria fez o mundo dependente da economia, gerando uma constante fabricação de necessidades, em que o crescimento de forma infinita domina a sociedade e transforma o trabalhador em um ser fluido. Tal meio de alienação acontece em todos os instantes da vida do indivíduo, em que até a sua hora de lazer e descanso passa a ser tido como mercadoria. O espetáculo fragmenta a felicidade, por isso não é possível se consumir o conjunto, mas apenas parte dele.

O espetacular difuso acompanha a abundância de mercadorias, o desenvolvimento não perturbado do capitalismo moderno. No caso, cada mercadoria considerada separadamente é justificada em nome da grandeza da produção da totalidade dos objetos, cujo espetáculo é um catálogo apologético. [...] Logo, a satisfação, já problemática, que é considerada como pertencente ao *consumo do conjunto* é desde logo falsificada pelo fato de o consumidor real só poder tocar diretamente numa sequência de fragmentos dessa felicidade mercantil; a qualidade atribuída ao conjunto está forçosamente ausente desses fragmentos (DEBORD, 1997, p. 43-44, grifos do autor).

A partir dessa visão da fragmentação mercantil da felicidade em objetos, Debord (1997) evidencia que o espetáculo se tornou uma forma de dominação do proletariado, que em um mundo ilusório passa a criar justificativas para uma incessante busca por mercadorias, sem perceber que essa é apenas uma forma de dominá-lo e projetar uma busca frenética por algo que lhe é posto como inatingível.

O espetacular preconizado pelo consumo cria falsas necessidades e mantém o homem como refém de um sistema no qual a sua realização depende de coisas, e quando algo é alcançado, logo é substituído por outro desejo. Com isso, ocorre o desgaste dos objetos, que passam a ser desejados até serem adquiridos e logo perdem a sua valia sendo substituídos por outro, em uma constante que consagra a ilusão da mercadoria (DEBORD, 1997).

O consumo de imagens seduz de tal forma os indivíduos, que até mesmo as resistências a esses modelos estão embutidas e articuladas à sociedade do espetáculo, sendo o próprio confronto uma mercadoria. Para validar essa constatação, Debord (1997) cita os países subdesenvolvidos que a sociedade espetacular já atraiu aos seus domínios, definindo as demandas locais e até mesmo determinando as formas de resistência como modelos

adestrados de revolução. “O espetáculo específico do poder burocrático, que comanda alguns países industriais, faz parte do espetáculo total, como sua pseudonegação geral, e seu sustentáculo” (DEBORD, 1997, p.39).

Na sociedade do espetáculo definida por Debord (1997), a construção de imagens de pessoas públicas é determinante como forma de persuasão e controle das massas, aqueles que se submetem a esse papel são denominados como vedetes do consumo, colocadas como exemplos a serem seguidos, quando na verdade são modelos construídos pelo capitalismo.

Como Debord (1997, p. 41) expõe, tais personalidades representam o suprassumo do espetáculo, onde “[...] a vedete de consumo, embora represente exteriormente diferentes tipos de personalidade, mostra cada um desses tipos como se tivesse igual acesso à totalidade do consumo, e também como capaz de encontrar a felicidade nesse consumo”. Tais vedetes constroem seus discursos e calculam suas ações dentro de condutas pré-determinadas pela sociedade do espetáculo, refletindo um ideal para o imaginário coletivo, mas distante da realidade, podendo essas ser percebidas seja em ídolos da cultura de massa ou em figuras públicas e do mercado, como políticos e empresários.

O autor faz uma crítica a quem se sujeita à condição de vedetes de consumo, apontando que tais indivíduos anulam sua identidade para terem uma imagem construída como exaltação ao espetáculo, com a intenção de iludir a grande massa, quando a imagem transmitida não se configura com o real.

Um exemplo, do modelo de construção de vedetes do consumo e do uso destas em benefício ao espetáculo, encontra-se presente nos comerciais recorrentes no século XX, que trazem e personificam o ideal de família, marcada por rostos brancos, heterossexuais, cristãos, relacionamentos estáveis, mulher submissa ao homem, casais bem sucedidos financeiramente e felizes, aparentemente sem problemas. De maneira que escondem a complexidade de conviver em grupo e a diversidade presente nas composições familiares.

Dentro do exemplo do signo da família, o atrelamos às ideias postas na sociedade do espetáculo identificada por Debord (1997). Assim, entendemos que o sistema considera o fato de que todos pertencem a uma composição familiar, mas estipulam um padrão como ideal e por meio do consumo de produtos, internalizam uma possibilidade para se aproximarem do que construíram como modelo perfeito.

O espetáculo está interligado ao consumo, o homem é dominado por seus desejos e vê no consumo uma forma de felicidade (DEBORD, 1997). Assim, o homem ao adquirir um produto, o leva não por sua funcionalidade, mas pela representação que o espetáculo lhe proporcionou, tendo uma visão do mundo por pedaços e longe de uma compreensão do todo.

Em outros termos, no produto, se busca um desejo provocado pelo conjunto de imagens do espetáculo, havendo uma recusa de enxergar a complexidade do que se é uma família, em um sentido mais amplo, e de como a sua pode proporcionar-lhe felicidade, mesmo não estando no itinerário do espetacular.

O espetáculo estipula protótipos de felicidade, seja pelos meios de comunicação de massa ou por figuras públicas, direcionados ao estímulo do consumo, desta forma o sistema utiliza da busca das pessoas em produtos, como forma de pertencimento a um modo de vida, para alienar e controlar as massas (DEBORD, 1997).

Tendo em vista as considerações sobre espetáculo e com base na abordagem sobre a pós-modernidade feita por Santos (1987), entendemos que o sujeito pós-moderno é caracterizado como um ávido consumidor de uma realidade projetada (hiper-realidade), onde os objetos se destacam em forma e cores por meio da manipulação de imagens se distanciando de sua forma física. Assim, o homem diante do excesso de informações se distancia do real em sua totalidade e passa a vivenciá-lo por partes, tendo uma noção da realidade de forma fragmentada sem a percepção do todo, em uma espécie de anestesia que o faz indiferente e acomodado aos problemas do mundo.

Considerando que o consumo juntamente com a moda e o espetáculo, é um dos signos determinantes no período de transição da modernidade para a pós-modernidade é que compreendemos a necessidade de discuti-lo, enquanto conceito, do ponto de vista teórico e sociológico.

Para ampliar a discussão, trazemos os apontamentos de Jean Baudrillard (2010), que em sua obra *A sociedade de consumo* propicia uma análise de como o consumo passa a ser determinante nas relações sociais, em que o homem projeta simulacros dos objetos desejados, de tal modo que a fotografia se torna mais atraente do que o objeto real.

Baudrillard (2010) traz em sua análise de mundo o entendimento de que vivemos em um sistema de signos, em que a felicidade propiciada pelo consumo de objetos tem curta duração, uma vez que tais objetos são logo substituídos por outros.

O autor traz a perspectiva do simulacro, por meio da qual desejamos não propriamente os objetos exaltados pela mídia, mas os sentimentos e as promessas embutidas em seu discurso publicitário. “[...] Transformou-se a relação do consumidor ao objecto: já não se refere a tal objecto na sua utilidade específica, mas ao conjunto de objectos na sua significância total” (BAUDRILLARD, 2010, p. 15-16).

De forma que se vendem sensações, a partir da transformação de desejos em necessidades, quando esta não é alcançada somos marcados pelo pensamento de que não fora

feito o suficiente e transvertidos de esperança aguardamos a graça esperada, sendo que apenas ao consumo é alçado à possibilidade de alcançá-la. “Na prática cotidiana, os benefícios do consumo não se vivem como fruto do trabalho ou de processos de produção; vivem-se como *milagre*” (BAUDRILLARD, 2010, p.22, grifos do autor).

Baudrillard (2010) ressalta que o homem tem na curiosidade um dos pontos fulcrais para se abastecer de imagens, cabendo-lhe um interesse por informações sobre o que acontece no mundo e da violência contida nos relatos a que têm acesso, desde que essas sejam fornecidas no conforto de seu lar. De maneira que a segurança de não pertencer à realidade que é consumida justifica a inércia.

Esse distanciamento do mundo se assemelha à ideia de fetichismo, pois corrobora para uma posição que atribui aos problemas da sociedade a desculpa para o não enfrentamento dos condicionantes do consumo e a permanência em um estado de contemplação. Como Baudrillard (2010, p.28) metaforiza “[...] a sociedade de consumo pretende ser uma Jerusalém rodeada de muralhas, rica e ameaçada eis a sua ideologia”.

Outro ponto presente na análise de Baudrillard (2010) é o desperdício como forma de autorrealização em que tanto a sociedade em seu escopo quanto o indivíduo na sua condição de consumidor encontram na ostentação, em ter além do necessário, uma condição de existência.

O autor denomina como consumição, quando a destruição das coisas e a busca pelo supérfluo são significadas como qualidades por seus proprietários. Assim, o desperdício e a destruição dos objetos representam a fartura e consolida o ter como ideal de vida (BAUDRILLARD, 2010).

Na visão de Baudrillard (2010), na sociedade de consumo o “ter” traz *status* econômico e social nas relações de poder e coloca o sujeito como membro da classe dominante. De maneira que o “aparentar ter” possibilita um simulacro em que o consumidor se aproxima das concepções de sucesso, projetadas pelos meios de comunicação de massa por meio de ídolos midiáticos.

A destruição adquire um valor simbólico na sociedade de consumo, em que o supérfluo é priorizado e se torna significante de felicidade, cujo somente no excesso é que se tem a existência justificada. “Só na destruição é que os objectos existem *por excesso*, dando testemunho da riqueza no próprio acto de desaparecimento” (BAUDRILLARD, 2010, p.46, grifos do autor).

Para Baudrillard (2010), a ideia de felicidade, que preside a busca do indivíduo por sua completude por meio do consumo ilimitado, está intrinsecamente ligada a fatores sócio

históricos que instauraram o mito da igualdade. Quando se aborda a igualdade se refere ao ideal de que todos têm necessidades, projetadas para serem saciadas por meio do consumo, de forma que se transmite aos objetos o sentimento de pertencimento.

A tese implícita é a seguinte: perante as necessidades e o princípio de satisfação, todos os homens são iguais, porque todos eles são iguais diante do *valor de uso* dos objectos e dos bens (se bem que sejam desiguais e se encontrem divididos em relação ao *valor de troca*). Porque a necessidade se cataloga pelo valor de uso, obtêm-se uma relação de utilidade *objectiva* ou de finalidade natural, em cuja presença deixa de haver desigualdade social ou história. Ao nível do bife (valor de uso), não existe proletário nem privilegiado (BAUDRILLARD, 2010, p. 50-51, grifos do autor).

Mas, na realidade, nem todos têm acesso aos mesmos objetos, o que instaura a mística da felicidade no consumo, que transmite um bem-estar ao adquirir um determinado objeto, pois ele representa uma ascendência social. Os objetos mais do que sua utilidade em si representam signos de hierarquia, que perfazem relações de poder e diferenciação entre classes, onde o que você tem determina a que grupo você pertence (BAUDRILLARD, 2010).

O consumo é uma maneira de mensurar a felicidade, torná-la palpável, permitindo a criação de necessidades que são perseguidas pelo homem como forma de pertencimento ao mundo. E é no consumo que se estabelece a diferenciação de classe, já que nem todos possuem os mesmos objetos e o sentimento de possuir um objeto de maior raridade ascende o seu proprietário como um privilegiado, e não há privilégios sem penúria, não há riqueza sem pobreza (BAUDRILLARD, 2010).

De acordo com Baudrillard (2010), o sistema capitalista introduziu a ideia de abundância, em que quanto mais se produz, mais se propicia o acesso aos objetos, no entanto, essa prerrogativa prioriza os interesses das classes dominantes, que necessitam de uma sociedade de consumidores para continuarem em condição de privilegiados. “[...] o crescimento em si é função de desigualdade. A necessidade que a ordem ‘desigualatária’ e a estrutura social de privilégio têm de se manter é que produz e reproduz o crescimento como seu elemento estratégico” (BAUDRILLARD, 2010, p.56, grifos do autor).

A abundância é colocada como um paradigma da democracia, em que todos teriam acesso aos bens produzidos como direitos que lhe garantam igualdade. Baudrillard (2010) aponta que a massificação de produtos é considerada como uma forma de garantir ao homem o direito à felicidade, só que nesse raciocínio se concentra o problema, pois ao se estender o progresso capitalista como direito social mostra que determinado produto já não existe de forma natural.

Na visão do autor só há direitos quando esses já não existem igualmente para todos, deixou de ser natural e passou a ser mercadoria, estabelecendo como meio de obter lucro econômico configurando-se como um privilégio social. “[...] *Não há direito ao espaço senão a partir do momento em que já não existe espaço para todos* e em que o espaço e o silêncio constituem privilégio de uns quantos, à custa dos outros” (BAUDRILLARD, 2010, p.62, grifos do autor).

A relação desigual existente na lógica social do consumo, de acordo com o autor, pode ser analisada a partir de dois aspectos de fundamental relevância no processo de consumo:

1. Como *processo de significação e de comunicação*, baseado um código em que as práticas de consumo vêm inserir-se e assumir o respectivo sentido. O consumo revela-se aqui como sistema de permuta e equivalente de uma linguagem, sendo abordado neste nível pela análise estrutural. [...]
2. Como *processo de classificação e de diferenciação social*, em que os objectos/ signos se ordenam, não só como diferenças significativas no interior de um código, mas como valores estatutários no seio de uma hierarquia. Nesta acepção, o consumo pode ser objecto de análise estratégica que determina o seu peso específico na distribuição dos valores estatutários (com a implicação de outros significantes sociais: saber, poder, cultura, etc.) (BAUDRILLARD, 2010, p.66, grifos do autor).

Para o autor, a lógica social do consumo criou um processo de diferenciação, que classifica o indivíduo em grupos. Dessa forma, ele deixa de ser visto por suas características individuais, as suas diferenças são captadas e ordenadas em modelos, e tais representam a inserção dentro de um grupo, que possui suas próprias demandas de consumo (BAUDRILLARD, 2010).

Baudrillard (2010, p. 92, grifos do autor) pontua que “o consumo define-se como *exclusivo do prazer*”. Assim, a partir do momento em que você se identifica com um determinado grupo, então passa a consumir os produtos que configuram a representação de si mesmo. O indivíduo passa a constituir suas escolhas entre modelos estabelecidos pelo consumo.

[...] O prazer sente-se em função de si mesmo, mas quando se consome, nunca é isoladamente que se consome (eis a ilusão do consumidor, cuidadosamente alimentada por todo o discurso *ideológico* acerca do consumo), entra-se num sistema generalizado de troca e de produção de valores codificados em que, pese aos próprios, todos os consumidores se encontram reciprocamente implicados (BAUDRILLARD, 2010, p.92, grifos do autor).

A sociedade de consumo esvazia o contraditório, produz uma homogeneização em favor da produção, em que tudo leva ao consumo. Para pertencer a um grupo você tem de consumir um conjunto de coisas e com isso o grande dilema é a busca da personalidade. “[...]”

O narcisismo do indivíduo na sociedade de consumo *não é fruição da singularidade, é refração de traços coletivos*” (BAUDRILLARD, 2010, p.115, grifos do autor).

Baudrillard (2010) aponta que a publicidade apela por um discurso individualista que se dirige ao receptor como um ser único, mas o que de fato é residual nesse discurso é oferecimento de protótipos. “O indivíduo é, de todos os lados, convidado a deleitar-se, a comprazer-se. Depreende-se que é agradando a si mesmo que se têm todas as probabilidades de agradar aos outros” (BAUDRILLARD, 2010, p.115).

Para Baudrillard (2010), a sociedade vive em um ciclo que o consumo é o fator determinante, tem-se o consumo como uma ideia e a publicidade como o regente de tal concepção. Sendo assim, o consumo leva a sociedade a se ver sem saídas e cada vez mais saturada, refém de si mesma.

Situada a discussão sobre o que é o consumo e as suas implicações na sociedade, a partir de Baudrillard (2010), retomamos a discussão de sociedade, partindo da transição da pós-modernidade para hipermodernidade, em uma análise dos tempos que se vivencia na década de 2010.

Se na pós-modernidade o sujeito foi sintonizado a uma ideia de experimentação constante, a situação se inverte nos tempos atuais. Como aponta Lipovetsky (2004), por meio das descobertas da ciência e o excesso de informações a que somos submetidos, o homem tem sob suspeitas o espetáculo e age com certa cautela às cobranças que a moda e o consumo pós-moderno nos trouxeram. “No momento em que triunfam a tecnologia genética, a globalização liberal e os direitos humanos, o rótulo *pós-moderno* já ganhou rugas, tendo esgotado sua capacidade de exprimir o mundo que se anuncia” (LIPOVETSKY, 2004, p. 52, grifos do autor).

Para Lipovetsky (2004), o pós-modernismo deve ser visto como um período de curta duração, em que o culto ao individualismo era predominante, os prazeres tidos sem reservas e o individualismo cultuado na imagem de que tudo ao homem era possível. O homem estava em êxtase com o espetáculo. Mas, para o autor, nos tempos atuais, a sociedade passa a viver um hiperindividualismo, marcado pelos extremos da responsabilidade e irresponsabilidade. A modernidade já não é mais da experimentação, estamos na era da plenitude, vivenciando o fardo e as maravilhas que a liberdade pós-moderna nos proporcionou.

[...] O Estado recua, a religião e a família se privatizam, a sociedade de mercado se impõe: para disputa, resta apenas o culto à concorrência econômica e democrática, a ambição técnica, os direitos do indivíduo. Eleva-se uma segunda modernidade, desregulamentadora e globalizada, sem contrários, absolutamente moderna, alicerçando-se essencialmente em três axiomas constitutivos da própria modernidade

anterior: o mercado, a eficiência técnica, o indivíduo. Tínhamos uma modernidade limitada; agora, é chegado o tempo da modernidade consumada (LIPOVETSKY, 2004, p.54).

A liberdade excessiva apresenta seu ônus. Em um mundo competitivo, já se não é possível deixar as causas acontecerem sem medir as suas consequências, “[...] eis agora o tempo do desencanto com a própria pós-modernidade, da desmitificação da vida no presente, confrontada que está com a escalada das inseguranças” (LIPOVETSKY, 2004, p.64).

Segundo Charles (2004), na era hipermoderna o consumo e o individualismo se transformaram, tanto que adquiriu o prefixo hiper, que os elevam a outro nível, em que as coisas necessitam de um mais para serem percebidas.

O hiperconsumo recodifica o sentido de consumo, antes caracterizado como instrumento para rivalizar com o outro, agora tem como princípio adquirir prazer. O luxo, um dos principais símbolos do consumo, na hipermodernidade “[...] é cada vez mais consumido pela satisfação que proporciona (um sentimento de eternidade num mundo entregue à fugacidade das coisas), e não porque permite exibir status” (CHARLES, 2004, p.26).

O indivíduo hipermoderno é um ser contraditório, pois é flexível na mudança de comportamento em relação aos problemas do cotidiano e menos previsível, mas sua tendência é em direção aos extremos em suas escolhas. Com a saturação de imagens manipuladas buscando o seu interesse, o hiperindivíduo está mais consciente das suas escolhas, mas também está mais vulnerável ao excesso de informações que lhe são disponíveis. Como aponta Charles (2004, p.28):

A lógica pós-moderna da conquista pessoal foi substituída por uma lógica corporativista de defesa de prerrogativas sociais. Eis apenas uma amostra dos paradoxos que caracterizam a hipermodernidade: quanto mais avançam as condutas responsáveis, mais aumenta a irresponsabilidade. Os indivíduos hipermodernos são ao mesmo tempo mais informados e mais desestruturados, mais adultos e mais instáveis, menos ideológicos e mais tributários das modas, mais abertos e mais influenciáveis, mais críticos e mais superficiais, mais céticos e menos profundos.

O homem passa a sentir o peso de um mundo acelerado, uma cobrança que a moda impõe quando se torna regra, movido a novidades e marcado pela pouca duração das coisas. Se antes extasiado com as possibilidades ofertadas, agora o homem usa da racionalidade e da técnica para continuar o seu processo de evolução, mais, do que se preocupar com o agora, se olha para o futuro com receios, a prevenção tornou-se uma das principais características do homem hipermoderno (LIPOVETSKY, 2004).

Em um tom de metáfora, podemos dizer que o homem se deslumbrou com as novidades que o mundo pós-moderno lhe apresentava e agora, passado o tempo da euforia, precisa usar da racionalidade para perpetuar o estado de espírito a que foi submetido. “[...] Embora triunfe o tempo breve da economia e da mídia, o fato é que nossas sociedades continuam voltadas para o futuro, menos romântico e paradoxalmente mais revolucionário, pois se dedica a tornar tecnicamente possível o impossível” (LIPOVETSKY, 2004, p.68).

No cenário hipermoderno, a sociedade do espetáculo identificada na obra de Debord (2010) sofre retroalimentações, sendo que TÜRCKE (2010) propõe uma visão crítica da individualização do homem e do seu frenesi pelo consumo, presente na publicidade, a partir da lógica da sensação.

Para TÜRCKE (2010, p.10), a perspectiva de sociedade do espetáculo posto por Debord:

[...] ocorre na forma de um projeto que tangencia, de modo genial, o espaço, o tempo e a história, e que raramente aprofunda a análise, como se isso não fosse necessário, como se o trabalho de base da crítica social já tivesse sido feito e bastasse saber o que são o capitalismo e o fetiche da mercadoria e a única coisa que restasse fosse descobrir seus disfarces mais recentes. Isso é muito ingênuo.

De acordo com TÜRCKE (2010), a sociedade do espetáculo de Debord aborda alguns aspectos da persuasão do uso de imagens, em prol de manipular as emoções do espectador, mas fica na superficialidade e carece de um aprofundamento sensorial. Em suma, entendemos que a interpretação dos modos de viver na hipermodernidade, a partir do estímulo de sensações para seduzir o espectador são compostos por sistemas complexos, que têm por objetivo induzir o indivíduo ao consumo.

Segundo TÜRCKE (2010), o uso da publicidade como forma de atrair consumidores recodificou o sentido de sensação. “Originalmente, a sensação significou nada mais do que percepção. Nos dias atuais, entende-se principalmente como sensação aquilo que, magneticamente, atrai a percepção: o espetacular, o chamativo” (TÜRCKE, 2010, p. 9).

Para TÜRCKE (2010), é preciso provocar sensações no homem para lhe despertar o interesse. Tendo por risco um produto de qualidade passar despercebido se a embalagem não lhe causar uma sensação. Pelas mídias e na efervescência do consumo são estabelecidos os simulacros de felicidade e a manipulação de imagens conduz para que o consumidor identifique em produtos um conjunto de outros fatores psíquicos, transformando tais mercadorias em relevantes pelas emoções que lhe causam.

[...] Ou seja, se tudo o que *não* está em condições de causar uma sensação tende a desaparecer sob o fluxo de informações, praticamente não sendo mais percebido, então isso quer dizer, inversamente, que o rumo vai na direção de que apenas o que causa uma sensação é percebido (TÜRCKE, 2010, p.20, grifos do autor).

De maneira que o indivíduo, cada vez mais acostumado aos recursos da propaganda em lhe vender prazeres em forma de produtos, requer aos meios de comunicação de massa e a publicidade uma customização de seus interesses e memórias, para se manterem competitivas em um mercado saturado de informações. Como pontua Türcke (2010, p. 26-27):

A propaganda torna-se autorreferencial, autoirônica, não mais concebe o espectador como um tolo, ou deslumbrado ingênuo a ser esclarecido, mas como um apto compartilhador de conhecimento, um copensador, alguém com quem só se terá sucesso se o comercial adiantar algo do prazer que a compra do produto promete. Um comercial está então no ápice de seu meio quando preenche o requisito daquilo que em francês é chamado *nerveux* – quando excita o sistema nervoso como um todo, prazerosa e eletrizantemente, em uma estrutura sensorial na qual o produto em questão se encontra firmemente inserido.

Com o excesso de informações e os recursos em constante sofisticação, o indivíduo encontra-se sobrecarregado, com medo do que pode vir no futuro e preocupado em se manter atualizado, para não perder o seu espaço. “[...] Quanto menos as normas coletivas nos regem nos detalhes, mais o indivíduo se mostra tendencialmente fraco e desestabilizado [...]” (LIPOVETSKY, 2004, p.84).

Diante da sociedade hipermoderna e considerando que a informação está disponível de maneira ilimitada, mais do que ter acesso, é imprescindível saber selecionar as informações, para que se transformem em conhecimento. Orozco-Gómez (2011) destaca que o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) necessita de uma recepção crítica por parte de quem a utiliza, e cabe à escola propiciar uma formação adequada para a compreensão e autonomia diante dos discursos midiáticos.

Assim, a área da educação deve considerar as novas demandas da hipermodernidade e a demanda de informações a que os indivíduos estão expostos, proporcionando que a escola seja um espaço reflexivo sobre os problemas dessa nova fase, tendo em sua base estrutural, o que Orozco-Gómez (2011) denomina como uma racionalidade da relevância.

Dentro desta racionalidade, o objetivo principal não estaria no ensino, mas no aprendizado, entendido aqui não somente como um resultado a partir de certos insumos, mas sim como processo realizado em situações específicas que procuram abertamente estimulá-lo. Um processo, também, sempre contextualizando na cultura dos educandos, que leve em conta seus anteriores hábitos de aprendizagens e de comunicação, suas destrezas para conseguir inferir, sintetizar, associar, formular hipóteses, abstrair, explorar. Destrezas que, por sua vez, requerem desenvolvimento

paralelo à sua interação com os novos meios e tecnologias. (OROZCO-GÓMES, 2011, p.169-170)

A mencionada racionalidade da relevância está atrelada ao uso das mídias, que necessita de uma compreensão crítica dos recursos utilizados para despertar sensações. A educação e a comunicação no século XXI são indissociáveis e é urgente o diálogo entre as áreas, para que o indivíduo possa saber usar as tecnologias com responsabilidade, tornando-se um ser reflexivo (OROZCO-GÓMES, 2011).

Assim, considerando o exposto até aqui, a presente pesquisa parte do princípio de se dever compreender a sociedade do qual fazemos parte e seus principais dilemas, para só então podermos estabelecer como principal fenômeno estudado a inter-relação entre a educação e a comunicação. Entendemos o diálogo interdisciplinar da educação com a comunicação, como forma de resistência aos excessos da hipermodernidade e na luta pelo homem como ser reflexivo.

Dando continuidade a essa linha de raciocínio é que no próximo tópico trataremos do campo da educação, discutindo conceitos, o papel da escola e da docência como forças para combater os efeitos nocivos da hipermodernidade em prol da autonomia do homem.

2.2 Concepções de Educação: escola e docência

O conceito de educação é amplo e envolve todo o saber repassado no ambiente comunitário de uma pessoa para outra, existente nos mais variados grupos étnicos, com caracterizações e modelos próprios de cada cultura, tanto na forma como no conteúdo que determinado tipo de educação é conferida. Sendo que as funções da educação variam, desde garantir a sobrevivência por meio dos conhecimentos de uma comunidade ou para organizar hierarquicamente os grupos sociais e estabelecer as habilidades que competem a cada classe (trabalhadores e patrões) em uma sociedade capitalista (BRANDÃO, 2007).

Brandão (2007) pontua que existem vários tipos de educação e que a escola é apenas uma das variadas formas de se obter conhecimento. Os saberes necessários a um determinado grupo não serão exatamente os mesmos que os de outro, de forma que uma educação que cabe a uma sociedade pode ter uma menor, ou nenhuma significância quando transferida para outro contexto social ou uma diferente cultura.

Na sociedade atual, o poder de legitimação do conhecimento faz com que a escola desempenhe um papel fundamental na organização da sociedade e controle da prole. É a partir do modo que os saberes são introduzidos na escola que se determina o tipo de sociedade que

se terá, pois além da formação para o trabalho e a aprendizagem dos conhecimentos básicos para o desenvolvimento de capacidades cognitivas (leitura, escrita e interpretação), a escola também é um espaço de socialização (BRANDÃO, 2007).

Pérez Gómez (2007) reafirma que a educação tem como um de seus principais fundamentos a socialização, permitindo que um conhecimento seja transmitido de uma geração para outra e, considerando a complexidade da sociedade, que tem a exigência de conhecimentos básicos para seu funcionamento, é que reside o papel da escola. Segundo Pérez Gómez (2007, p.13), “[...] a preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública requer a intervenção de instâncias específicas como a escola, cuja peculiar função é atender e canalizar o processo de socialização”.

De acordo com Pérez Gómez (2007), a escola no processo de socialização cumpre duas funções, a de incorporação no mercado de trabalho e de intervenção na vida pública. Ressalta-se que incorporação no mercado de trabalho “[...] requer o desenvolvimento das novas gerações, não só, nem principalmente de conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas também da formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.15). Cabe à escola organizar o conhecimento e oferecer o básico ao seu público, de maneira que prepare os indivíduos para as necessidades do mercado, permitindo uma força de trabalho apta a se integrar as exigências de seus empregadores.

A função de intervenção na vida pública acontece quando a escola prepara os discentes para viver em sociedade, respeitando as normas sociais estabelecidas, também os instruindo para participação das decisões políticas, em via de garantir o bom funcionamento das instituições. Para cumprir essa função, a escola se vê diante de um complexo sistema, em que o mundo da economia anseia por um perfil social de obediência a regras impostas por aqueles que detêm o poder, tendo em sua base uma estrutura desigual, que para alguns se sobressaírem outros serão desconsiderados. Em contraponto, o mundo político democrático, parte da ideia de direitos e deveres iguais a todos os indivíduos, considerando as diferenças pertinentes a cada um (PÉREZ GÓMEZ, 2007).

Pérez Gómez (2007, p.15), partindo do debate de como a escola prepara o indivíduo para a vida pública, aborda que:

[...] Na esfera política, efetivamente, todas as pessoas têm, em princípio, os mesmos direitos; na esfera econômica, no entanto, a primazia não é dos direitos da pessoa mas os da propriedade. Dessa forma, a escola encontra-se frente a demandas inclusive contraditórias no processo de socialização das futuras gerações. Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, idéias, atitudes e pautas de

comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar. Características bem diferentes, daquelas que requer sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado.

Em meio às funções de socialização da escola, temos o currículo escolar, que é um campo de disputa política. Sobre os saberes que devem ser repassados existem interesses de diferentes organizações sociais (igrejas, movimentos populares, grupos étnicos, entre outros) que opinam e tentam, por meio de políticas públicas, a inserção de suas pautas como saberes escolares.

Essa constante disputa se deve ao fato de que a escola, em uma perspectiva idealista, é vista como um espaço de aprendizagem que influencia e molda o pensar e o caráter de seus frequentadores. No entanto a família, os meios de comunicação e a religião também possuem um papel determinante na formação de um cidadão e, manter a escola alinhada as suas ideologias torna-se o motivo de interferências quanto aos saberes que compõem o currículo escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2007).

De maneira que diferentes grupos sociais querem utilizar o currículo escolar, para reafirmar suas convicções, por entenderem, como Pérez Gómez (2007, p.17) aponta, que:

[...] os alunos/as, assimilando os conteúdos explícitos do currículo e interiorizando as mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula, vão configurando um corpo de idéias e representações subjetivas, conforme as exigências do *status quo*, a aceitação da ordem real como inevitável, natural e conveniente.

Em suma, na escola os saberes encontram-se legitimados e adquirem o status de oficial, sendo a versão que um determinado currículo adota sobre um tema o pensamento que todo o grupo a que foi submetido terá como a verdade dos fatos. A forma como se estabelece os saberes escolares cabe uma crítica, sendo essa uma maneira de perpetuar desigualdades sociais e afunilar o pensamento a uma só ideia, sem possibilidade de diferentes pontos de vista sobre um fato, requisito fundamental para se estabelecer a reflexão crítica sobre qualquer tema. Nesse modelo imposto nas escolas, o educador é encarregado de difundir o pensamento de quem o assalaria e hierarquicamente determina as funções e conteúdos que lhe são destinados (PÉREZ GÓMEZ, 2007). Como expõe Brandão (2007, p.33):

Em nome de quem os constitui educadores, estes especialistas do ensino aos poucos tomam a seu cargo a tarefa de assumir, controlar e recodificar domínios, sistemas, modos e usos do saber e das situações coletivas de distribuição do saber. Onde quer que apareça e em nome de quem venha, todo o corpo profissional de especialistas do

ensino tende a dividir e a legitimar divisões do conhecimento comunitário, reservando para o seu próprio domínio tanto alguns tipos de graus do saber da cultura, quanto algumas formas e recursos próprios de sua difusão.

A escola institucionaliza o discurso dominante, mesmo que este esteja empregado de uma ideologia marcada pela competitividade e individualismo, mas também apresenta resistências e estabelece em meio a lutas, discussões que tendem a considerar a pluralidade de pensamentos presentes na sociedade. “Assim, a escola legitima a ordem existente e se converte em válvula de escape das contradições e desajustes sociais” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.16).

Segundo Pérez Gómez (2007), a escola está longe de ser um ambiente homogêneo e por meio das interações pertinentes a cada grupo escolar, retroalimenta o discurso do currículo oficial com base nas experiências individuais dos alunos e nas reflexões em grupo a partir de um processo dialético, comum a sistemas democráticos.

Na escola, os alunos repetem os valores morais e os preconceitos que adquiriram em outros espaços. Com isso, a partir da forma que determinados conteúdos são aplicados, é que esses outros condicionantes poderão ser desconstruídos, gerando novas retroalimentações, ou se manterão fortalecidos e intactos, subsidiando os padrões já estabelecidos.

Um exemplo da disputa em torno dos saberes escolares é a discussão de gênero nas escolas, em que durante a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), dos municípios e estados, houve manifestações de igrejas e de grupos populares para que o tema fosse retirado⁷. A manifestação obteve êxito com a retirada do termo de gênero e orientação sexual na redação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação.

A principal alegação dos manifestantes defensores da retirada da discussão de gênero nas escolas é que esse tipo de educação caberia aos pais e que, quando a temática fosse introduzida no currículo escolar, viria em uma perspectiva de ideologia, tendo como finalidade a doutrinação dos alunos para fins não pedagógicos.

Quando se consideram dados como o levantamento do número de homicídios de gays, lésbicas, travestis e transexuais pela Organização Não Governamental de Gays na Bahia

⁷ Para aprofundar a discussão em torno do Plano Nacional Escolar (PNE) e da retirada das discussões de gênero dos documentos elaborados por municípios e estados, ver a reportagem: MUNDIM, Isabelle. **O que é a ideologia de gênero que foi banida dos planos de educação afinal?** UOL, publicada em 11/08/2015. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/11/o-que-e-a-ideologia-de-genero-que-foi-banidos-planos-de-educacao-afinal.html>; e o artigo científico: ALMEIDA, Kaciane Daniella de; LUZ, Nanci Stanckida. **Ideologia de Gênero no PNE: uma discussão a partir de sítios.** XI jornadas latino-americanas de estudos sociais da ciência e da tecnologia. Anais.Curitiba: UTFPR, 2016. Disponível em: http://www.esocite2016.esocite.net/resources/anais/6/1471871843_ARQUIVO_kacianeartigosocite.pdf.

(2016), que aponta 318 assassinatos ocorridos em 2015 por intolerância, uma média de um assassinato a cada 27 horas, justifica-se a importância da discussão na escola. No entanto, devido a interferência de outros grupos mais reconhecidos socialmente no jogo político, a escola é impedida de cumprir seu papel de agente transformador, pois o contradiscurso destoa da finalidade proposta na abordagem da questão do gênero, de uma educação voltada para tolerância e aceitação das diferenças. O debate é subvertido com o discurso de ideologia de gênero, que traz ao assunto a representação de um método para doutrinar alunos e deslegitimar a educação dada pelos pais.

A disputa pelos saberes escolares torna-se ainda mais explícita quando parte do mesmo grupo que repudia a discussão de gênero na escola defende a inclusão de uma disciplina de criacionismo no currículo educacional⁸. Uma teoria de caráter religioso e que não possui um aparato científico para justificá-la no ambiente escolar. A influência de grupos religiosos em decisões políticas tem como exemplo, a decisão do Supremo Tribunal Superior (STF) no dia 27 de setembro de 2017, que permitiu que a disciplina de Ensino Religioso adquirisse uma função confessional, com abordagem da doutrina cristã como conteúdo curricular.

Como contradiscurso ao ensino confessional se repete o argumento da doutrinação em outra perspectiva, ao vincular religião ao conteúdo curricular, os alunos são persuadidos a ter como entendimento de mundo a visão do cristianismo, descaracterizando a escola laica, em que o Estado não tem uma religião oficial e por isso todas as manifestações de crenças devem ser respeitadas, como prega a Constituição.

Percebe-se, nos dois exemplos, que há uma polarização, em que quando se aborda uma temática, os argumentos utilizados são de que a escola tenderá para um lado e em vez de fornecer aparatos para formação de um pensamento crítico, em que o aluno ponderará os discursos na sua interpretação e ações no mundo, tende a bitolar o indivíduo, fazendo-o ver a situação a partir de um único ângulo.

Considerando o papel social da escola, temos as bases para se discutir a relação professor-aluno, fundamental para que de fato a instituição escolar se mantenha relevante, como espaço para compartilhar conhecimentos e ir além desse paradigma, sendo também o lugar para transformá-lo em benefício da sociedade.

Dentro desse panorama, Contreras (2002) destaca a autonomia no campo educativo na perspectiva de uma relação da consciência de que o professor ensina e o aluno aprende, no

⁸Acompanhe o encaminhamento do projeto de lei neste link:
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=777616>

qual, academicamente, entende-se a existência de diferentes modelos de compreensão para discutir a autonomia do professor.

Para aprofundarmos a discussão sobre as diferentes perspectivas de ser professor, ‘como a de um especialista técnico (CONTRERAS, 2002; SCHEIN, 1983), de prático e/ou reflexivo (CONTRERAS, 2002; SCHÖN, 1997; STENHOUSE, 1985) e de intelectual transformador (GIROUX, 1997).

Contreras (2002) pontua que o especialista técnico contempla o profissional que tem como parâmetro de ensino a racionalidade técnica, que “[...] consiste na solução de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p.99).

Como nos apresenta Contreras (2002), a partir dessa concepção é preciso levar em consideração três componentes essenciais do conhecimento profissional desenvolvido por Schein (1983): componente de ciência ou disciplina básica (conhecimento); componente de ciência aplicada ou de engenharia (técnica); componente de habilidade e atitude (prática).

Dessa forma, de acordo com Contreras (2002), ao considerar os três componentes no ensino de forma separada, em que um determina o conhecimento, o outro estabelece a técnica e por fim é que se tem a prática, entende-se que a relação que se estabelece entre a elaboração do conhecimento e a sua aplicação são de caráter hierárquico. Assim a ciência aplicada se responsabiliza pela formulação de regras tecnológicas, entendendo que os fins que se pretendem são fixos e bem definidos e cabe ao profissional técnico aplicar esse conhecimento em sua prática profissional (CONTRERAS, 2002).

Contreras (2002) argumenta que o especialista técnico precisa ter uma perícia técnica aplicada à solução de problemas, em que se supõe que o professor tenha conhecimentos adequados e realize sua aplicação inteligente. Esses conhecimentos viriam a partir de uma formação inicial e permanente, que garante ao professor ter esse domínio.

Segundo Contreras (2002), o professor, na perspectiva do especialista técnico, possui objetivos entendidos como produtos, com resultados pré-determinados; capacidade instrumental de conseguir os resultados previstos; assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalização se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista.

Todavia, Contreras (2002) faz a ressalva de que, por serem entendidos como *experts* no ensino, considera-se que os especialistas técnicos não dispõem das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas o domínio das que já foram elaboradas, configurando em uma separação hierarquizada entre pesquisadores e professores, em que o segundo depende do

primeiro. Com isso, o professor técnico entende que a ação consiste na aplicação de decisões técnicas, com soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo, entre os meios disponíveis, o que melhor se adequar aos fins previstos. Mas, nessa perspectiva surge como ponto de conflito a formulação do problema, que nem sempre é tão previsível como se estima a ciência aplicada.

Já em relação ao professor reflexivo e/ou prático, Contreras (2002) mostra como essa dimensão profissional se encontra presente em diversos autores, com alguns pontos diferentes e algumas convergências, entendendo a prática como espaço que estabelece o conhecimento profissional.

Em síntese, Contreras (2002) aborda que os professores ao se basearem na prática: consideram qualidades que se possam guiar a prática, valores que se queira construir e realizar na ação educativa; coerência com as formas de realização e aprendizagem; o docente assume o compromisso com opções pedagógicas, em que as respostas e sua justificação devem ser elaboradas de forma implícita, normalmente no decorrer da própria atuação.

Contreras (2002) contextualiza a perspectiva de profissional reflexivo, a partir de Schön (1983 apud CONTRERAS, 2002), que preconiza que as atividades espontâneas presentes no cotidiano, se dividem em conhecimento na ação (consiste nas práticas habituais que desenvolvemos diariamente de forma espontânea) e reflexão na ação (representa o ato de pensar, a partir de um repertório adquirido, em possibilidades de ação para os problemas que surgem).

De acordo com Contreras (2002), Schön aponta que a prática da reflexão não se relaciona bem com questões burocráticas, no que tange ao debate da profissionalização. O professor prático vê o problema e a solução de forma simultânea, tentando resolvê-lo à medida que o identifica e o compreende, aplica-se a esse contexto a metáfora de atuação artística do professor, que vê a lida com as questões do cotidiano escolar como uma prática humana, em que não se tem resultados antecipados.

Em outro texto, Schön (1997) aborda que é preciso aprender a ouvir os alunos, passo importante para fazer com que a escola adote a prática reflexiva, pois é nesse saber ouvir que se identificam os problemas, “para que”, “na” e “sobre” a prática insiram métodos mais significativos. Para o professor ser reflexivo, é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: a compreensão das matérias pelos alunos; a interação interpessoal entre o professor e o aluno; a dimensão burocrática da prática (SCHÖN, 1997).

Já Stenhouse (1985), na perspectiva do professor prático e/ou reflexivo, vai além e também o considera como pesquisador. O autor entende o ensino como uma arte e o aluno

como um ser individual, em que o professor no convívio em sala de aula se depara com situações diferentes e de natureza única. Com isso, não se tem como prever antecipações sobre o ensino, pois esse vive em constante processo, em que a determinação de objetivos a serem trabalhados, como se espera do especialista técnico, impede a compreensão do ensino em sua complexidade.

Contreras (2002) corrobora a ideia de que, na perspectiva do professor prático e/ou reflexivo, o currículo deve estar em constante transformação, em que “[...] o professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (CONTRERAS, 2002, p.119).

Dessa forma, Contreras (2002) pontua que o professor prático e/ou reflexivo na visão de Schön (1997) e Stenhouse (1985) tem em comum o entendimento de qual seria o motor da reflexão, mas com perspectivas diferentes. Enquanto Schön (1997) entende que o ato reflexivo acontece a partir da observação do problema e de suas consequências, Stenhouse (1985) considera que a reflexão se faz presente na busca de soluções.

Com base no que fora exposto, Contreras (2002) aponta que a perspectiva do professor prático e/ou reflexivo considera que as deliberações e reflexões de questões educacionais não podem ser discutidas fora da escola. De maneira, que para tal perspectiva:

[...] Somente é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas, porque, em um sentido plenamente aristotélico, o que se refere aos valores educativos não pode vir resolvido à margem da prática na qual estes são buscados. Só quem pratica e só na prática podem-se realizar os valores educativos enquanto tratam de perguntar sobre seu significado (CONTRERAS, 2002, p.129-130).

Em uma análise crítica desse modelo, Contreras (2002) afirma que, ao excluir o direito da comunidade do debate público sobre a educação, um assunto de interesse de todos, se identifica um dos problemas da racionalidade prática. Dessa forma, o autor aponta que, do mesmo jeito que se critica o profissional técnico, por esse servir a interesses externos, torna-se passível de crítica uma ação que legitima as decisões do professor como necessariamente boas, sem contemplar os demais segmentos que contextualizam os problemas de sala de aula. Assim, mostra-se importante pensar em uma ação reflexiva sem ignorar o debate público, sendo essa uma das principais características do professor intelectual-transformador.

Giroux (1997) ressalta que os professores vêm perdendo o caráter de intelectuais reflexivos para serem considerados meros técnicos, resultado de uma profunda desvalorização docente. De acordo com o autor, uma pedagogia do gerenciamento vem tomando conta das

práticas educacionais, em que se constituem comissões de especialistas em currículo, materiais pedagógicos, entre outros, sem contar com a participação do professor, que recebe os materiais provenientes de especialistas como guias de trabalho.

Cada vez mais, o professor passa a ter o seu trabalho controlado, com a finalidade de que adotem procedimentos homogêneos para públicos com culturas e situações socioeconômicas diferentes. “A noção de que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos diferentes é estrategicamente ignorada dentro da lógica e contabilidade da teoria pedagógica administrativa” (GIROUX, 1997, p.161).

Giroux (1997) aponta que a forma de apresentar resistência aos modelos que ignoram o professor como um ser reflexivo, é defender a teoria dos professores como intelectuais transformadores, podendo esse termo ser associado ao docente de diferentes formas. Primeiro, entende a docência com um trabalho reflexivo em contraste a ideia aplicada da racionalidade técnica, que aborda o professor como transmissor de conteúdo. Em segundo, direciona as condições ideológicas para que esse atue como intelectual. E em terceiro, ajuda a indicar o lugar do professor no debate público, articulando interesses políticos, econômicos e sociais por uma pedagogia transformadora.

O autor mostra que é preciso compreender o papel do ensino como uma classe de intelectuais, ativos em prol de uma sociedade livre, entendendo a formação de professores, a escola pública e os princípios que regem a educação como norteadores para uma sociedade democrática e organizada (GIROUX, 1997).

De acordo com Giroux (1997), a escola possui uma representatividade econômica, social e cultural interligada às questões de poder e controle, onde a escola é um campo de fazer legítimas as formas particulares de vida social, em que se estabelece como lugar de disputa das diversas formas de conhecimento e formas de regulação moral. Essas que vêm a deliberar sobre como deve ser configurado esse espaço. Para agir com autonomia sobre os agentes reguladores, a escola tem que se fazer neutra com professores que não sejam neutros, formando cidadãos críticos e ativos.

Giroux (1997, p.163) aborda que “[...] essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Assim, a escola deve agir sobre a política na luta pela superação de desigualdades sociais, formando cidadãos conscientes de seu papel transformador e usar o papel político no caráter formador, incentivando os jovens de forma coletiva a serem multiplicadores de valores na construção de uma sociedade mais justa. “Os intelectuais

transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (GIROUX, 1997, p.163).

A perspectiva de professores como intelectuais transformadores vê a escola em constante movimento, fugindo da ideia de mera transmissão de saber e da prática por resultados em sala de aula. Nessa perspectiva, a escola é vista como transformadora da sociedade, trabalhando uma formação contínua além dos muros da escola. E assim visualiza como parâmetro o papel do professor como um agente político, que incorporado pelos aspectos inerentes à imagem do intelectual transformador se torna o motor das mudanças necessárias para todos os campos da vida (GIROUX, 1997).

Considerando o conceito de educação, as funções da escola e os modelos de professor que a academia tem sistematizado, a presente pesquisa considera que o professor intelectual transformador é o mais adequado para os paradigmas da sociedade hipermoderna.

A justificativa que norteia a ideia do educador como um agente transformador da sociedade é a defesa de uma educação para a autonomia, que permita a formação de um sujeito crítico da sociedade e autônomo diante do fenômeno do consumo como catalisador das relações sociais, para que de fato tenhamos uma sociedade mais justa. Para que essa utopia seja possível, tornam-se primordiais as discussões sobre a relação entre educação e comunicação, que vem conceitualmente apontando alternativas para uma educação transformadora.

2.3 Alguns aspectos da inter-relação educação e comunicação

A partir de um diálogo interdisciplinar entre os campos da educação e da comunicação, defende-se o direito universal e democrático de acesso à informação, preparando cidadãos conscientes e capazes de interpretar o mundo em que vivem, para que sejam capazes de identificar os mecanismos utilizados nas mídias para seduzi-los e refletirem sobre as mensagens que lhe são expostas. Dessa forma, se tem o entendimento que o uso das, para, com e entre as mídias nos processos educativos, organizam-se por meio de um novo campo acadêmico e com autonomia na elaboração de uma própria práxis (FANTIN, 2005; SOARES, 2011).

Assim, tendo em vista o caráter complexo e abrangente dessa discussão, tem-se a inter-relação entre os campos da educação e comunicação, contextualizada por meio de conceitos e áreas de intervenção emergentes como o da mídia-educação e da educomunicação.

O conceito de mídia-educação representa um movimento mundial, que surge no campo da educação, tendo diversas nomenclaturas conforme os lugares em que se estabelece, como por exemplo, pode ser identificado como *media education*, em inglês e *educación en los médios*, em espanhol (FANTIN, 2005).

No Brasil, o campo se estabelece com base em referencial teórico a partir de experiências europeias no uso do conceito, e possui como dimensões indissociáveis, a de ferramenta pedagógica como didática para a leitura crítica da mídia e produção de conteúdo, e objeto de estudo complexo e multifacetado que se encontra em constante construção (FANTIN, 2005).

Já a educomunicação é um conceito que surge no campo da comunicação, a partir dos resultados de estudos latino-americanos de recepção e uso das mídias, no sentido da preparação de um indivíduo ativo e crítico diante do discurso hegemônico dos grandes veículos de comunicação. (SOARES, 2011)

De acordo com Soares, o NCE/ECA/USP define educomunicação como:

O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo dessa forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2003 apud SOARES, 2011, p.36).

Apesar de divergências conceituais, que serão apontadas nos próximos tópicos, os conceitos de mídia-educação e educomunicação vêm se consolidando no Brasil por meio de pesquisas acadêmicas e políticas públicas, considerando que ambos têm mais similaridades do que disparidades e desejam a formação de cidadãos ativos e críticos diante das mídias.

Para compreender a contribuição dos conceitos de mídia-educação e educomunicação ao se pensar em uma educação transformadora é que dedicaremos um olhar histórico, social e conceitual na perspectiva de cada conceito nos tópicos seguintes. Entendendo-os como diferentes em suas bases teóricas e convergentes na perspectiva de se estabelecer uma inter-relação entre os campos da educação e comunicação no processo educacional.

2.4 Contexto histórico, social e conceitual da mídia-educação

Quando se fala do papel das mídias na escola, seja no conceito de mídia-educação ou educomunicação, existe a preocupação de preparar o aluno para receber o discurso midiático de forma crítica, além de compreender o mundo de maneira mais ampla. E para isso é preciso ensinar o espectador a manter uma postura de distanciamento do conteúdo exposto, para que se possa ler o que está por trás do conteúdo aparente (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Bévort e Belloni (2009) apontam para o movimento internacional da mídia-educação, entendendo-a como um mecanismo para que a escola prepare o aluno para uma consciência autônoma e cidadã, formando sujeitos ativos no processo de recepção e de produção com as mídias. Com essa intenção, as autoras fazem um recorte histórico de como o tema vem se desenvolvendo no cenário mundial e salientam as principais discussões e resistências encontradas no Brasil.

Situando historicamente, como apresentam Bévort e Belloni (2009), o conceito de mídia-educação aparece na década de 1960 em instituições reconhecidas mundialmente, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que inicialmente compreende a educação para as mídias como o uso dos meios de comunicação para promover uma educação a distância.

Em outro texto, Belloni (2012) destaca que em seus primórdios havia a centralidade do conceito em uma perspectiva instrumental, como forma de fazer uso das mídias para alfabetização e aprendizagem. “No contexto internacional dos anos 1960, a mídia-educação se confundia com a teleducação e a rádio educativa utilizadas como recurso para campanhas em massa de educação de adultos, oficiais ou promovidas pelos movimentos populares” (BELLONI, 2012, p.36).

Já na década de 1970, surge uma definição mais abrangente do que é a mídia-educação, tendo duas dimensões, a de objeto de estudo (que compreende a leitura crítica das mensagens midiáticas) e a de ferramenta pedagógica (que abrange o uso da tecnologia educacional como ferramenta para o planejamento de educação) (BÉVORT; BELLONI, 2009).

A discussão internacional do entendimento de uma compreensão teórica e prática para a educação para as mídias, fez com que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizasse em 1982, na Alemanha Ocidental, um evento que reuniu 19 países, criando a Declaração de Grünwald, considerado o documento fundador da

mídia-educação, com definição do conceito e uma base comum a ser adotada pelos países participantes (BÉVORT; BELLONI, 2009).

A proposta foi além do entendimento da mídia-educação como uma abordagem dos meios de comunicação de massa, considerando-a como forma de expressão da opinião que deveria ser apropriada por todos os cidadãos (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Ainda na década de 1990 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estendeu a discussão sobre mídia-educação para diversos países, levando em consideração as características específicas de cada nacionalidade, preocupando-se com a formação de professores e participação dos alunos nesse processo. Com as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a mídia-educação fica mais complexa, já não se pode negar a participação do jovem como produtor da informação nesse processo, o que é reforçado por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1989 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e progressivamente ratificado pela maioria dos países. Essa discussão deu origem a eventos importantes como a Conferência de Viena em 1999 e Agenda de Paris em 2007 (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Segundo Bévort e Belloni (2009), a agenda de Paris, evento que comemorou os 25 anos da Declaração de Grünwald (ocorreu em 2007), veio reforçar a importância da mídia-educação na luta contra as desigualdades sociais. De maneira, que propicia ao jovem ter uma participação ativa e democrática na sociedade com a apropriação do domínio técnico e uma compreensão crítica da mensagem transmitida pelas mídias, valorizando sua cultura e identidade como cidadão.

As autoras estabelecem como primordial o caráter de militância que compõe as ações da mídia-educação, identificando que essa vem percorrendo uma longa trajetória para ser reconhecida, enfrentando resistências principalmente pelo seu objetivo de formar cidadãos críticos da realidade em que vivem (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Fantin (2005, 2006) identifica que um dos motivos que faz a mídia-educação encontrar resistência é que ainda falta estabelecer o estatuto epistemológico e os fundamentos da mídia-educação. A autora, por meio dos resultados de sua tese⁹, avança nas perspectivas dos estudos de Belloni (no Brasil) e Rivoltella (na Itália) para apresentar contribuições e discussões que aprimoram conceitualmente o que se entende por mídia-educação na realidade brasileira.

⁹A tese de Monica Fantin trata de um estudo de recepção do filme *O mágico de Oz* em duas escolas brasileiras e uma na Itália, abordando as funções da mídia-educação com o objetivo da formação de espectadores críticos e com olhar estético sobre as mídias (FANTIN, 2006).

A autora especifica que devidos às mudanças políticas, sociais e culturais da Itália para o Brasil não é possível fazer uma aplicação direta do que se vem sendo feito na realidade europeia e sim enriquecer o debate sobre o assunto, mas defende que conhecer essas pesquisas auxilia na compreensão da mídia-educação a partir de duas dimensões:

[...] pode configurar-se como **campo de conhecimento interdisciplinar** na interseção entre as ciências da educação (didática em particular) e as ciências da comunicação (principalmente a sociologia da comunicação e a semiótica), delineando-se também como possível disciplina; e pode ser entendida como **prática social** em contextos não só extra-escolares. Ou seja, podemos entender a mídia-educação como duas áreas de saber e de intervenção em diversos contextos: como práxis educativa como um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis com objetivos, metodologias e avaliação (FANTIN, 2006, p.36-37, grifos da autora).

Em sua obra, Fantin (2006) contextualiza historicamente a mídia-educação em quatro concepções (inoculatória, de leitura crítica, ideológica e das Ciências Sociais), considerando para tal recorte a pesquisa de Len Masterman (FANTIN, 2006), que desenvolveu um mapeamento da mídia-educação na Europa até a década de 1990. Esse estudo propicia a compreensão do fenômeno e apresenta como a mídia-educação vai modificando suas estratégias de ação, conforme as especificidades de cada época.

Com base no estudo de Len Masterman, Fantin (2006) aponta que inicialmente a preocupação da mídia-educação era voltada para conscientizar a respeito das mensagens transmitidas por meio de textos impressos da cultura popular (concepção inoculatória), consideradas como prejudiciais para a educação por sua fácil assimilação, que tiraria a capacidade intelectual e de reflexão de seus leitores.

Depois na década de 1960, quando já contextualizada conceitualmente, a mídia-educação se preocupa com os efeitos do cinema e sua deturpação do que seria arte (concepção de leitura crítica), focando nos aspectos técnicos e de *marketing* que envolvem a construção e divulgação das películas, mas ignorando a problemática no entorno do potencial de múltiplas interpretações em um filme (FANTIN, 2006).

Entre as décadas de 1970 e 1980 as atenções são voltadas para a comunicação alternativa (concepção ideológica), principalmente na realidade sul-americana, como forma de se estabelecer resistência no que se refere às lutas políticas, criando-se meios e discussões no sentido de oferecer ao público uma compreensão das intenções do discurso midiático dos grandes veículos de comunicação (FANTIN, 2006).

Fantin (2006) aponta que com a concepção ideológica desenvolveram os estudos da semiótica, como sendo:

[...] um dos princípios fundamentais da mídia-educação que é o da não-transparência dos meios, os estudos do neomarxismo de Althusser e Gramsci recuperando a idéia das mídias como sistema de reprodução social ao mesmo tempo em que configuram uma arena de luta hegemônica cultural e político-econômica e os estudos da audiência considerando o papel ativo na interpretação dos textos midiáticos. Tais estudos mostraram que ler criticamente os produtos midiáticos não significara mais apenas o julgamento de valor, mas a desconstrução e desmistificação de sua lógica, reconhecendo os traços de cultura hegemônica (FANTIN, 2006, p.45).

Já a partir da década de 1980, a mídia-educação compreende, de acordo com Fantin (2006, p.45), “as mídias como uma das instâncias da prática social que estabelece complexas relações com as outras” (concepção das Ciências Sociais), que constituem e determinam relações na sociedade. Dessa forma, todas as outras concepções estabelecidas avançam para configuração de novas questões da mídia-educação, entendendo que:

O momento interpretativo dos textos midiáticos é um conjunto complexo de operações implicando um papel ativo do usuário e a mídia-educação poderia atuar nesse sentido a partir da integração didática entre os estudos da semiótica, da ideologia e da análise do consumo (FANTIN, 2006, p.46).

Fantin (2006) recorre a concepções identificadas (inoculatória, de leitura crítica, ideológica e das Ciências Sociais) no estudo de Masterman (1997, apud FANTIN, 2006) sobre a mídia-educação no continente europeu, com o objetivo de estabelecer o estatuto epistemológico da mídia-educação no Brasil.

Fantin (2006) retrata que para cada concepção da mídia-educação existia um método em vigor, sendo:

- 1) concepção inoculatória: Análise de textos impressos;
- 2) concepção de leitura crítica (década de 1960): Análise narrativa, simbólica, dos códigos de programação, de gênero;
- 3) concepção ideológica (décadas de 1970 e 1980): Análise crítica dos meios;
- 4) concepção das Ciências Sociais (a partir da década de 1980): Métodos das pesquisas de recepção e dos estudos culturais.

A pesquisadora faz a ressalva da necessidade de estudos mais específicos do contexto brasileiro (FANTIN, 2006). Mas, tendo em vista as pesquisas desenvolvidas na América Latina, como a teoria das mediações de Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco Gómez, é que a autora entende os aspectos conceituais das concepções apontadas nos estudos de Len Masterman como aplicáveis a uma compreensão da mídia-educação na realidade brasileira, ressaltando que:

Diante disso, é preciso entender que tais concepções não são lineares e estanques, pois sendo o conhecimento uma produção histórica e social é possível vislumbrar suas múltiplas inter-relações que muitas vezes se manifestam conjuntamente em diferentes contextos sócio-culturais e nas diversas práticas educativas, que são dinâmicas e multifacetadas. (FANTIN, 2006, p.50)

A partir da compreensão conceitual da mídia-educação com base no contexto histórico do conceito no continente europeu e os métodos que se desenvolvem atrelados a esse desdobramento é que Monica Fantin avança na concepção de mídia-educação elaborada por Maria Luiza Belloni (2001 apud FANTIN, 2006).

Monica Fantin aponta que Belloni (2001 apud FANTIN, 2006) entende a mídia-educação como sendo objeto de estudo, enquanto comunicação educacional seria a definição para entender a inter-relação entre educação e comunicação como disciplina, em uma dimensão que a compreende como ferramenta pedagógica.

Trazendo a mídia-educação para o contexto escolar, Fantin (2006) aborda que o conceito tem como principal objetivo educar para cidadania. A autora se utiliza de aspectos conceituais apontados por Pier Cesare Rivoltella (2005, apud. FANTIN, 2006), dentre esses, identifica quatro tipos de cidadania existentes a partir da mídia-educação:

- a) direito civil: que garante como direito a liberdade de pensamento e expressão dos sujeitos em frente ao controle político e ideológico das mídias;
- b) cidadania política: que envolve a participação dos cidadãos para propor e discutir assuntos relacionados à mídia;
- c) cidadania social: que trata de direitos que permitam associações e instituições participarem de forma ativa e com igualdade na tomada de decisões junto às agências formativas e empresas de mídias;
- d) cidadania cultural: que cuida de direitos de que as pessoas tenham assegurado a livre expressão conforme suas relações culturais. (RIVOLTELLA, 2005, apud. FANTIN, 2006)

De acordo com Rivoltella (2005 apud FANTIN, 2006), essas formas de se estabelecer a cidadania por meio da mídia-educação conferem um duplo exercício que permite tanto uma cidadania do pertencimento (que garante ao sujeito ser representado pelas mídias por meio de sua cultura) como uma cidadania instrumental (que estabelece direitos e deveres de todos na vida em sociedade).

Na perspectiva de educar para a cidadania, Fantin (2006) aponta que a mídia-educação vem se constituído em três contextos:

- a) contexto metodológico ou tecnológico, em que “a mídia-educação é pensada no sentido de fazer educação com os meios e se configura a partir de uma visão instrumentalista das mídias no âmbito da metodologia didática” (FANTIN, 2006, p. 85);
- b) contexto crítico, no qual “a mídia-educação atua no sentido de fazer educação sobre os meios ou educação para as mídias, envolvendo diversas instâncias educativas” (FANTIN, 2006, p. 86);
- c) contexto produtivo, de maneira que “a mídia-educação é entendida no sentido de fazer educação através dos meios ou dentro das mídias, envolvendo também a área de formação profissional” (FANTIN, 2006, p. 86).

Com base nos contextos da mídia-educação é que Monica Fantin pontua a importância da formação de professores para se apropriarem do conceito, de forma que esse conhecimento se estabeleça em suas práticas em sala de aula e na percepção de um mundo cada vez mais tecnológico. De acordo com Fantin (2006, p.89):

Considerando ser inegável a necessidade social de formação e de intervenção educativa, tal formação pode ser pensada a partir de diversos níveis: cursos de capacitação para educadores tendo como objeto as mídias e as novas tecnologias; cursos de graduação e de pós-graduação nas áreas de comunicação e educação; acompanhamento de experiências de movimento e animação cultural e do tipo curricular sobre aspectos da comunicação de massa, entre outras.

Fantin (2006) aborda o processo formativo e aquisição de competências referentes às mídias a partir de duas perspectivas, sendo elas:

Mídia-educador: tem como referência os estudos de Pier Cesare Rivoltella, que vai além da concepção de um professor especialista em mídias, com uma formação plural e contínua, adquirindo competências que lhe permitam uma visão ampla das possibilidades da mídia-educação e lhe confirmam a capacidade de ser um formador multimídia, articulando ações e políticas do âmbito tecnológico para o pedagógico. “Assim, a competência do mídia-educador envolve a mediação cultural e técnica” (FANTIN, 2006, p.94).

Educomunicador: na perspectiva de Geneviève Jacquinet (2006 apud FANTIN, 2006), que considera que cada professor deve ter além das competências próprias de seu ofício, as que também se associam ao uso das mídias na educação, não sendo um especialista, mas um professor atualizado com as demandas do século XXI. “Disso resulta que a mídia-educação deva ser um patrimônio de cada professor” (FANTIN, 2006, p. 95).

Ainda entendendo como a mídia-educação se configura no campo da formação profissional, Fantin (2006) explica que as concepções de mídia-educador e educador apontam para sujeitos que no âmbito escolar se agregariam. Sendo que:

O mídia-educador é papel, que além de ter os requisitos de todos os educadores, tem um papel específico, que é trabalhar com as ferramentas tecnológicas mas também desenvolver pesquisas. E o “educador”, que seria uma função de todos os professores da atualidade que deverão saber trabalhar com os meios, trabalhará junto com o especialista que será o mídia-educador, diz Rivoltella. Neste contexto, o autor prefere falar de áreas de competência profissional mais do que um perfil específico sobre o papel do mídia-educador e sobre as funções do “educador”, relacionando as áreas de competência profissional que podem sugerir diversos perfis (FANTIN, 2005, p. 98-99).

Considerando a mídia-educação na perspectiva dos estudos apresentados, percebe-se que o conceito no Brasil, a partir da visão de Fantin (2006), é compreendido como: prática social (no uso das, com e para as mídias no contexto educativo); campo (estabelecendo um perfil profissional e conferindo a possibilidade de ser estudada como um fenômeno transdisciplinar, mas com sua própria práxis); e disciplina (sendo inserida no currículo com conteúdos de vários campos, em especial, no da educação e da comunicação).

Na década de 2010, a mídia-educação se depara com novas configurações sociais e problemas, estando diante de um cenário que convida ao repensar o conceito, principalmente com o papel que as mídias digitais desempenham na sociedade atual. Segundo Rivoltella (2012), as mídias digitais vêm provocando um cenário de mudança no comportamento do homem com a tecnologia. “A causa principal dessa mudança é a chegada da mídia digital, a difusão das lógicas culturais que a mídia digital está articulando” (RIVOLTELLA, 2012, p.24).

O autor menciona dois conceitos que emergem diante das mídias digitais, a desmediação – em que não precisa mais da mediação de uma empresa jornalística para compartilhar ou criar conteúdos de mídia – e desprofissionalização – em que, por exemplo, qualquer cidadão pode publicar conteúdos jornalísticos em suas mídias sociais, mesmo que não tenha formação específica que o habilite como jornalista.

No contexto social dos anos de 2010, Rivoltella (2012) destaca que a mídia-educação passa por três rupturas: a mídia-educação precisa ser estimulada em outros setores da vida além da escola, sendo também ampliada para o campo familiar e em todos os territórios; necessita contemplar públicos de todas as idades; precisa criar novos métodos na análise das formas textuais, tendo uma preocupação em formar não só receptores críticos, mas também produtores conscientes.

Assim, emerge no contexto social uma nova mídia-educação, que precisa considerar diferentes formas de aprendizagem presentes em outros espaços além da escola, e considerar que a educação para os meios não acontece em uma só perspectiva, mas em várias, inclusas em uma sociedade plural e repleta de diversidades culturais. Como aponta Rivoltella (2012, p.26) “[...] Numa sociedade intercultural, a mídia-educação está perdendo ênfase: está perdendo ênfase, mas está ganhando importância. Parece um paradoxo, mas é verdade”.

No Brasil, a mídia-educação vem se estabelecendo por meio de diversas pesquisas que podem ser encontradas e identificadas em artigos apresentados em eventos como as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além de trabalhos dissertativos e teses dos programas de Pós-Graduação em Educação e áreas correlatas, e obras coletivas a fim de gerar reflexões sobre o conceito.

Um exemplo de antologias publicadas e que colaboram para disseminação de pesquisas sobre mídia-educação, bem como seus respectivos campos de atuação na realidade brasileira é a obra *Agente e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*¹⁰ (ELEÁ, 2014).

Como o próprio título já diz, a obra apresenta artigos referentes aos três países mencionados, divididos em três eixos que compreendem as pesquisas desenvolvidas em cada país separadamente. Sobre o Brasil temos um panorama de pesquisas e práticas com artigos nos eixos: I. Crianças, jovens e mídias - que evidenciam avanços conceituais em pesquisas com crianças e o uso de mídias; II. Mídia-educação: Políticas públicas, propostas curriculares e formação de professores – apresentam os avanços para que a mídia-educação se torne parte dos currículos acadêmicos e seja considerada como um tema de relevância para ser discutido e posto em prática na área da educação e III. Panorama de práticas no Brasil – que traz relato de experiências e práticas desenvolvidas em diferentes contextos sociais brasileiros.

No eixo I têm-se três artigos, dentre esses destacamos *Crianças fazendo mídias na escola. Desafios da autoria e da participação*, em que Gilka Girardello (2014, p.21-28) aborda a importância da utilização dos meios de comunicação na escola como espaço para dar voz à criança, permitindo-as criar e terem noção de autoria perante o mundo.

A autora enfoca que para ter êxito no produto final é preciso que o processo seja realizado com dedicação e atenção, mostrando por meio de exemplos que, com um trabalho conjunto entre professor e alunos, é possível a fomentação de noções de estética na criança. “Os desafios apontados, a partir de experiências brasileiras, reforçam a ideia de que a criação

¹⁰ A obra foi editada por Ilana Eléa e trata-se de uma produção da *The International Clearinghouse on Children, Youth) & Media at NORDICOM, University of Gothenburg*.

participativa das crianças valendo-se das mídias é um fenômeno potencialmente poderoso de letramento enquanto leitura e escrita do mundo” (GIRARDELLO, 2014, p.28).

Dos dois artigos que compõem o eixo II, destacamos o texto *Mídia-educação na formação de professores. A experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro a partir da proposta da UNESCO*, de Alexandra Bujokas de Siqueira (2014, p.59-67), descreve como a UFTM conseguiu implantar em seus cursos de licenciatura uma formação voltada para a leitura crítica dos meios. O conteúdo é provindo dos materiais pedagógicos e a matriz curricular elaborada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

A autora aponta que o conjunto de três disciplinas (leitura e produção de textos; metodologia científica; comunicação, educação e tecnologia) que formam o eixo múltiplas linguagens da UFTM oferecem a oportunidade de desconstruir o discurso midiático, identificando as representações e estereótipos contidos nesse discurso; e depois na prática propicia aos professores construir por meio de aplicativos e *softwares* educativos propostas de ações midiáticas voltadas para o contexto educativo.

Para Siqueira (2014, p.65), “a experiência indica que a proposta da mídia-educação é uma via prática e realizável para formar intelectual e pedagogicamente esse público, em sintonia com demandas contemporâneas da escola”.

Dentro as dificuldades apontadas pelos licenciando para o desenvolvimento da mídia-educação no contexto escolar, Siqueira (2014) expõe que eles apontam para a desvalorização salarial da profissão docente, que provoca uma sobrecarga de trabalho, tendo que trabalhar em mais de uma unidade escolar para completar o orçamento familiar. Com o excesso de atividades desenvolvidas, os professores se sentem desmotivados e acabam por ver em uma educação para os meios, mais uma atividade entre as muitas que já desenvolvem e optam por priorizar outras demandas.

A pesquisadora também ressalta que, mesmo a mídia-educação não sendo incorporada na grade curricular nacional, o exemplo de Minas Gerais demonstra que é uma questão de tempo para o país aderir às práticas que já estão consolidadas no cenário internacional (SIQUEIRA, 2014).

No eixo III, nos são apresentados cinco artigos com relatos de experiências concretas do papel transformador da mídia-educação, contribuindo para uma educação crítica e criativa a partir do uso do conceito.

Temos no artigo *Mídias, reflexão e ação. Um panorama das atividades mídia-educativas em contextos formais e informais de educação brasileira*, de Lyana Thédiga de

Miranda (2014, p. 71-77), uma síntese dos avanços da mídia-educação na legislação, nas políticas públicas, nas organizações da sociedade civil, nas ações voltadas à infância e práticas de consumo, nos currículos e nas pesquisas acadêmicas.

A autora ressalta as conquistas da mídia-educação, que provocam o engajamento de seus agentes no Brasil e se mostram cada vez mais promissoras e com importantes conquistas para a temática, mas que há ainda um longo caminho a ser desbravado e a forma como ele será percorrido é uma das questões a serem discutidas. “Nessa visão panorâmica das atividades mídia-educativas no Brasil, as miscelâneas, os atravessamentos e as influências, em contextos macro e micro, buscam a consolidação de uma postura cidadã” (MIRANDA, 2014, p.75).

Outro artigo desse eixo que mostra experiências bem sucedidas da mídia-educação é *Escolas de cinema em escolas públicas do Rio de Janeiro*, de Adriana Fresquet (2014, p. 87-93), que apresenta o contexto, a metodologia e o relato de experiência com atividades desenvolvidas por meio do uso pedagógico do cinema no ambiente escolar.

Segundo Fresquet (2014) o projeto denominado “Cinema para Aprender e Desaprender” foi desenvolvido a partir de 2012, por meio de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O projeto propiciou a criação de seis escolas de cinema, envolvendo “duas escolas municipais, duas estaduais e duas federais (especializadas em estudantes cegos e surdos)” (FRESQUET, 2014, p.87).

A experiência das escolas de cinema contemplou formação de professores e alunos que tiveram contato com conteúdo teórico e prático sobre a estética e linguagem cinematográfica. De seis escolas inicialmente participantes, o projeto se estendeu e passou a atender 13 projetos de extensão. Também influenciou no campo da pesquisa por meio da inclusão de tópicos especiais e disciplinas eletivas no currículo do Programa do qual a pesquisa faz parte na UFRJ.

As primeiras ações não se fecharam em si mesmas e catalisaram possibilidades para que o projeto se multiplicasse e ampliasse não só o ensino e a prática, mas também contemplando a pesquisa. De maneira que a amplitude do uso do cinema na educação é contextualizada por Fresquet (2014, p.92):

Consideramos que fazer uma experiência de introdução ao cinema, dentro e fora da escola, traz, para professores e alunos da educação básica, aprendizados específicos, além dos indícios do que não é possível ver e saber, do ponto de vista individual, e nisto ganha força a presença do outro para a construção social do conhecimento. O cinema, também como um outro, alarga nosso conhecimento do mundo, do tempo e

de nós mesmos. A possibilidade de identificar essa relação entre mim e o outro, mediada pela câmera, constitui uma mola para ativar a tensão entre dois estados cuja potência pedagógica o cinema movimenta com especial competência: crer e duvidar. Transitar entre esses dois polos que paralelamente nos aproximam de certa materialidade do real para o infinito do imaginário exercita a inventividade de ensinantes e aprendentes em dois gestos fundadores da educação: descobrir e inventar o mundo.

A antologia resenhada neste tópico permite compreender como a mídia-educação potencializa uma educação com uma pedagogia em que os conteúdos fazem sentido ao aluno, trazendo noções de estética e de compreensão das múltiplas linguagens inseridas nas mídias. Também desenvolve o pensamento crítico e de autoria do estudante, propiciando uma educação para o mundo, para que ele veja além da margem e se materializa como um exemplo concreto que compreende a formação para cidadania como a base da educação.

Eléa (2014), no capítulo introdutório, destaca que a antologia aborda a relação educação e comunicação considerando como principal conceito o da mídia-educação. Mas Eléa (2014) considera que essa escolha não vem a desmerecer a educomunicação, que também é citada em alguns dos artigos que compõem a obra, mas que, a seu ver, tem um papel mais voltado à compreensão do fenômeno nos estudos do campo da comunicação.

Na intenção de compreender as diferenças entre os campos da mídia-educação e educomunicação é que traremos, no próximo tópico, aspectos teóricos e práticos que fundamentam o conceito da educomunicação.

2.5 Contexto histórico, social e conceitual da educomunicação

Para se compreender o campo da educomunicação pontuamos que esse tem sua base estruturante a partir de pesquisas latino-americanas do campo da Comunicação que identificaram demandas diferentes do que se via propagando no continente por meio do conceito *media education* (SOARES, 2000).

A educomunicação tem como um dos principais teóricos Ismar de Oliveira Soares, professor titular da Escola de Comunicação e Artes da USP, que defende a emergência de um conceito e campo de intervenção social que assuma e diferencie a inter-relação Comunicação e Educação no continente latino-americano (SOARES, 2000).

Para elaborar o conceito de educomunicação, Ismar Soares organizou pesquisas junto ao Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, que incluiu: levantamento do perfil de pesquisadores na interface Comunicação e Educação, com

aplicação de questionários junto a 178 especialistas e entrevista com outros 25 com renome na abordagem dessa temática, todos com pesquisas na América Latina; e a realização de eventos promovidos pelo NCE/ECA/USP que permitiu coletas de dados, incorporados no decorrer do processo de sistematização e fundamentação do conceito de educomunicação (SOARES, 2000).

A perspectiva adotada pela Educomunicação é exposta por Ismar de Oliveira Soares pela primeira vez no artigo *Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*, na Revista Contato¹¹. Depois, o autor utiliza a *Revista Comunicação & Educação*, editada pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) para divulgar as pesquisas e os avanços da educomunicação. Como aponta Soares (2011, p.11) “[...] desde que o termo apareceu publicado, pela primeira vez, em 1999, para designar um novo campo de intervenção social, coube à revista Comunicação & Educação cumprir o papel de elucidar os diferentes componentes do conceito”.

Em um dos seus artigos mais recentes, denominado *Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação*¹² (2014a), o autor realiza uma contextualização histórica para compreendermos como surge o conceito de educomunicação, evidenciando a importância do pensamento latino-americano.

No artigo, o autor retoma os primórdios das discussões sobre uma educação para os meios, percorrendo o trajeto de como a inter-relação Comunicação e Educação vem sendo discutida a partir de variáveis conceitos na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina.

O autor identifica essa discussão como Educação Midiática, classificando-a como pertencente: “a três protocolos básicos, entendidos como conjuntos de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educacional)” (SOARES, 2014a, p.17).

Soares (2014a) identifica o Protocolo Moral como oriundo da Igreja Católica, que surge na década de 1930 com o ápice do cinema e se instaura objetivando o combate aos malefícios causados pelas mídias. Com a ascensão da televisão, na década de 1950, os adeptos desse Protocolo passam a se preocupar como os conteúdos midiáticos estão entrando nas residências familiares.

De acordo com Soares (2014a), o Protocolo Moral teve como marco uma campanha realizada em parceria com várias denominações religiosas, que contou com 10 milhões de

¹¹SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Contato: revista brasileira de comunicação, arte e educação. Brasília, ano 1, n.2, p.5-75, jan./mar. 1999.

¹² O artigo foi veiculado no exemplar nº 2 de 2014 da revista *Comunicação & Educação*.

assinaturas, ocasionando na criação do Código Hays¹³, em defesa da infância e da juventude, fazendo com que a indústria cinematográfica norte-americana (Hollywood) aderisse às regras de conduta.

Nessa perspectiva, existe uma luta contra a publicidade infantil e a defesa por uma classificação indicativa, que pretende inibir que crianças e adolescentes tenham acesso a material inapropriado a sua faixa etária (SOARES, 2014a).

Já o Protocolo Cultural é classificado por Soares (2014a) como a abordagem de uma educação para os meios, interiorizadas principalmente na sociedade europeia e norte-americana, como forma de preparar as crianças para o uso criativo e pedagógico das mídias. “Admitem que uma criança ou jovem que tenha acesso a informações sobre a mídia ficará imune a seus excessos, especialmente os que exercem efeitos psicológicos sob sua formação” (SOARES, 2014a, p.18).

Soares (2014a) destaca nessa vertente a participação dos Estados Unidos na criação de manuais para professores de língua inglesa de como se deve trabalhar a educação para os meios, que é uma ação caracterizada como *Media Literacy* e o papel da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em desenvolver currículos na perspectiva do *Media Education* em nível mundial para a educação formal. No Brasil, o autor identifica que esse eixo se encontra pela corrente da mídia-educação (SOARES, 2014a).

Já o Protocolo Mediático possui como foco o processo comunicativo, Ismar Soares (2014a) aborda que o referido protocolo compreende, não só a análise e o entorno das mídias, mas todas as instâncias da vida dos sujeitos sociais, garantindo por meio da educação o direito do acesso democrático às mídias e suas múltiplas possibilidades, em especial, a livre expressão.

Segundo Soares (2014a), esse Protocolo é compreendido como decorrente das pesquisas latino-americanas, que consideram o protagonismo de estudantes e professores nessa inter-relação, tendo como conceito chave, a educomunicação. Sendo assim, se estabelece de maneira que:

Na escola, o que se propõe é a revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações. O que distingue este protocolo é sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como

¹³ O Código Hays foi um conjunto de regras de censura adotado em 31 de março de 1930, nos Estados Unidos, tendo por objetivo subordinar as produções teatrais e de cinema veiculadas em terras norte-americanas a padrões determinados por um grupo de instituições religiosas, liderado pelo advogado presbiteriano William H. Hays, que presidia a poderosa *Motion Picture Association of America* (MPAA) (NAZARIO, 2007).

objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros. No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educomunicadores. (SOARES, 2014a, p.18)

A educomunicação se estabelece na interface Comunicação e Educação, na perspectiva de Soares (2014a) transcende a ideia de uma leitura crítica dos meios e se preocupa em transformar o processo comunicativo em um direito democrático. Partindo desse interesse, se desvincula da *media education* e desenvolve um referencial próprio, a partir de estudos latino-americanos, consolidado primeiramente por meio de Organizações Não Governamentais (ONG) e movimentos populares para depois se articular junto à educação formal (SOARES, 2014a).

O pensamento da Escola Latino-americana, é considerado por Ismar Soares como a base do Protocolo Mediático, em que a partir das lutas da sociedade civil e de movimentos sociais, que desenvolveram pesquisas e práticas por meio da educação popular, elaboraram um contraponto aos meios de comunicação de massa.

Situado que a inter-relação Comunicação e Educação pode ser abordada a partir de diferentes perspectivas, a partir das quais Ismar Soares (2014a) define essa temática por educação midiática, é que partimos para compreender o pensamento latino-americano, identificando o seu contexto histórico.

Soares (2014b) apresenta no artigo *A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção*¹⁴, uma contextualização histórica a partir dos principais eventos e movimentos realizados na América Latina desde a década de 1960.

O autor aponta que as primeiras ações na inter-relação Comunicação e Educação aconteceram na década de 1960 por meio de cineclubes (espaços em que eram exibidos filmes, em sua maioria de natureza europeia, e a partir deles se estabeleciam discussões de âmbito cultural e político) e eventos promovidos pela Igreja Católica (sendo uma das instituições religiosas que participaram da discussão estabelecida a partir do Protocolo Moral) (SOARES, 2014b).

Segundo o pesquisador, a ideia de se trabalhar na América Latina com o cinema por meio de uma proposta educativa surge em 1968 com o Plano Deni (Plan de Niño), na cidade de Quito, localizada no Equador. De maneira que:

A proposta direcionava-se a exibir e analisar produções cinematográficas com crianças, iniciando-as na compreensão da linguagem audiovisual, chegando a levar os alunos a produzirem narrativas, abrindo possibilidades para que expressassem sua

¹⁴ Sendo o referido artigo publicado como introdução à edição brasileira do livro *Educomunicação: para além do 2.0* (2014), organizado por Roberto Aparici.

visão de mundo. O Plano previa a preparação de professores para trabalhar com o cinema em sala de aula. (SOARES, 2014b, p.9)

Soares (2014b) aponta que o projeto foi elaborado pelo pedagogo Luis Campos Martínez e depois assumido pela Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC), que o propagou por toda a América Latina e ainda está em atuação em alguns países. No Brasil, o Plano Deni está em execução por meio do projeto CINEDUC¹⁵, com sede no Rio de Janeiro.

Já na década de 1970, o autor destaca a leitura crítica da televisão e a comunicação para o desenvolvimento como movimentos de *media education* na América Latina. Soares (2014b) aponta que os movimentos desenvolvidos naquela época estavam preocupados com os efeitos das mídias, como o cinema e a televisão, na formação moral e psicológica de crianças e jovens.

Soares (2014a, 2014b) identifica que as primeiras correntes instaladas no continente, eram: a leitura crítica dos meios, em que a “a categoria teórica de análise era essencialmente ideologia (NEOTTI, 1980), herança da filosofia marxista” (SOARES, 2014b, p. 9), que criticava a imposição de conteúdos pelas classes dominantes; e a teoria dos efeitos “uma das vertentes, na educação, da teoria da aprendizagem social, de cunho comportamentalista (as crianças e jovens aprendiam com a mídia, que necessitava ser vigiada)” (SOARES, 2014a, p.20).

A essas correntes instaladas no continente, Soares (2014b) aponta que houve resistências, de forma que “teve início, igualmente nesse período, o movimento latino-americano em torno ao planejamento participativo, o que representava uma proposta de revisão, na prática social, das teorias de desenvolvimento” (SOARES, 2014b, p.10). Sendo que se destaca o *Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicacion* para América Latina, situado em Quito, no Equador, como uma das instituições que mais fomentaram pesquisas e formação de especialistas a contribuir com esses estudos.

Já a década de 1980 é marcada pelo desenvolvimento do pensamento latino-americano, em que a UNESCO com a intenção de articular políticas públicas na inter-relação Comunicação e Educação organiza eventos com autoridades políticas, que estabelecem parcerias para desenvolver essa temática no continente. Soares (2014b, p.11) afirma que:

Para tanto, a organização promoveu um encontro no México, em dezembro de 1979, reunindo os ministros da educação e do planejamento dos países da América Latina e do Caribe, com o objetivo de examinar os problemas fundamentais da educação no contexto do desenvolvimento geral da região, criando o que foi denominado de Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe. Em decorrência, em abril de 1981, a UNESCO reuniu ministros da educação, em Quito, para especificar as

¹⁵ Para mais informações em relação ao projeto, acesse o site: <http://www.cineduc.org.br>

ações nas áreas do uso dos meios de comunicação nas escolas, bem como no da educação crítica perante as mensagens massivas (GUTIERREZ, 1984). A partir desta deliberação, a organização ampliou sua presença no continente, apoiando, entre outras ações, os Seminários Latino-americanos de Educação para a televisão, realizados, respectivamente, em Santiago, Chile (1985), Curitiba, Brasil (1986) e Buenos Aires, Argentina (1988), com uma síntese, em 1990, em LasVertientes, Chile (MIRANDA, 1992).

Soares (2014b) aponta ainda que os principais eventos organizados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na América Latina refletiam que os movimentos até então estabelecidos no continente, como a *media education*, de origem europeia, e a *media literacy*, decorrente do pensamento norte-americano, não faziam sentido para esse público. Com isso, segundo o autor, fortaleceram-se pesquisas que deram ao pensamento latino-americano uma forma diferenciada de trabalhar a inter-relação comunicação e educação, que até então estava focada na educação formal. Sendo que dentre os projetos emergentes desta perspectiva, Soares (2014b, p.12) menciona que:

Este foi, por exemplo, o sentido do Projeto de Leitura Crítica da Comunicação da UCBC, no Brasil, que dos anos 1980 aos anos 1990 ofereceu um serviço de formação às lideranças do movimento popular e a docentes interessados na análise da presença da cultura midiática na sociedade. A essência da metodologia consistia em permitir a pessoas e grupos que descobrissem a natureza de suas relações com a mídia, a partir de seu lugar social e de seus próprios interesses (perspectiva dialética, em oposição a uma perspectiva cognitivista), ao que se somava o convite para que se apoderassem das linguagens e dos processos de produção.

Avançando para década de 1990, Soares (2014b) expressa que o pensamento latino-americano adere em sua configuração os Estudos Culturais Ingleses, entendendo a interface comunicação e educação na perspectiva de prática social, de forma que “não eram os meios que importavam, mas os processos comunicativos enquanto produção de cultura” (SOARES, 2014b, p.12).

Sendo importante divulgar as pesquisas e processos estabelecidos no hemisfério Sul para o hemisfério Norte do Continente Americano, é que Soares (2014b) aponta que o período de 1990-2000 foi um campo fértil para pesquisas e eventos na inter-relação comunicação e educação. Em especial, o autor destaca o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, realizado em maio de 1998, por meio uma parceria entre o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo e o *World Council for Media Education* (organização coordenada por Roberto Aparici, tendo sua sede em Madri).

Em relação ao evento de São Paulo, Soares (2014b) ressalta que “um total de 1.500 pessoas tomou parte, sendo 170 provenientes de 30 países, representando os cinco

continentes” (SOARES, 2014b, p.14). Em síntese, o autor define que, no evento, ficou latente que as discussões da *media education* ampliaram seu foco de discussão no continente latino-americano, estendendo-se do ambiente educativo, na perspectiva de uma leitura crítica dos meios, para o âmbito cultural, considerando como objetivo principal a compreensão do processo comunicativo em todas as esferas sociais (SOARES, 2014b).

Ismar Soares compreende que o pensamento latino-americano se diferencia das demais correntes teóricas, que como já definidas pertenciam ao Protocolo Moral e o Cultural, gerando a necessidade de um conceito que definisse essa nova modalidade e contemplasse as perspectivas do Protocolo Mediático. Assim nasce a educomunicação.

Para o autor, a educomunicação tem como principal característica a transversalidade – que permite que a proposta educacional transite e dialogue em outras áreas-, com caráter multidisciplinar – capaz de integrar em sua proposta conceitos de diferentes áreas - que pode estar presente em diferentes espaços educativos, como a educação formal, em organizações não governamentais, empresas do terceiro setor e demais instâncias da vida (SOARES, 2011).

De maneira que, para Soares (2008), na perspectiva da educomunicação, entendem-se como espaços educativos os ambientes em que se possa:

[...] promover a formação humana e o aprendizado numa perspectiva construtivista e participativa, mediante a prática da comunicação dialógica, incluindo tanto a educação formal (escolar, curricular), seja de forma presencial, seja a distância, quanto a não-formal (popular, não-sistemática) e a informal (midiática, esporádica) (SOARES, 2008, p.45).

Sendo que na educação formal o conceito pode ser aplicado em três âmbitos (SOARES, 2011):

- a) administrativo – em que a escola repensa a partir da educomunicação a prática comunicativa entre direção, professores e estudantes;
- b) disciplinar – por meio do currículo escolar, na disciplina de comunicação que comporia a área denominada “Linguagens, Códigos e suas tecnologias” e seria aplicada junto a estudantes do ensino médio;
- c) transdisciplinar– instituída com base na pedagogia de projetos, interagindo com as demais áreas de conhecimento presentes no currículo escolar, desenvolvendo-se por meio de oficinas práticas e produção de produtos e conteúdos midiáticos realizados pelos alunos.

Para que, de fato, se estabeleça um ambiente educacional surge o signo de ecossistema comunicativo, que também se estabelece como metas a serem alcançadas e é

“usado para designar as teias de relações das pessoas que convivem nos espaços onde esses conjuntos de ações são implementados” (SOARES, 2011, p.37).

Ismar Soares se apropria do conceito de ecossistema comunicativo de Jesús Martín-Barbero e estabelece nova significação, que tem por objetivo com esse signo apresentar a configuração da sociedade a partir de múltiplas culturas e com isso apontar os desafios decorrentes de uma sociedade cada vez mais tecnológica (SOARES, 2010).

Jesús Martín-Barbero (2011) aborda que os ecossistemas comunicativos são construídos por meio da realidade em que os sujeitos convivem com a tecnologia, em que a partir do contato dos jovens com as possibilidades tecnológicas se transforma a interação desses com o mundo. Assim, se estabelecem novas formas de pensar e agir, que “se está transformando em alguma coisa tão vital como o ecossistema verde, ambiental” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p.37).

O autor, a partir desse pressuposto, estabelece a crítica que a escola como está configurada desconsidera esses ecossistemas na formação dos discentes e por não saber como lidar com essa realidade, então os reprimem. De maneira que essa repressão acontece muito porque os jovens vivenciam uma cultura tecnológica que lhe são inerentes enquanto que, para os adultos, trata-se de uma realidade distante da qual foram criados e para a qual necessitam de adaptação (MARTÍN-BARBERO, 2011).

Diante do professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje, senta-se um alunado que, por osmose com o meio ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade. Estes configuram os saberes-mosaico, como os chamou A. Moles, porque são feitos de pedaços, de fragmentos, o que não impede os jovens de ter, com freqüência, um conhecimento mais atualizado em física ou em geografia que seu próprio professor. Isso está trazendo para a escola um fortalecimento do autoritarismo, como reação à perda de autoridade do professor, e não uma abertura para esses novos saberes. Em lugar de ser percebida como uma chamada a que se reformule o modelo pedagógico, a difusão descentralizada de saberes, possibilitada pelo ecossistema comunicativo, resulta no endurecimento da disciplina do colégio para controlar esses jovens, cada vez mais frívolos e desrespeitosos com o sistema sagrado do saber escolar (MARTÍN-BARBERO, 2011, p.126-127).

Assim Martín-Barbero (2011) aponta a necessidade da educação ponderar as culturas extraescolares estabelecidas, de forma que prepare a juventude a ter consciência cidadã para conviver com a diversidade e com os desafios provenientes da cultura tecnológica.

Ressalta-se que a escola, ao ignorar a realidade da juventude em seu processo de ensino-aprendizagem, gera a exclusão, principalmente daqueles que não encontram em outros

espaços as condições para refletir, interpretar e adquirir autonomia diante do espetáculo com qual convivem diariamente.

Pois, enquanto os filhos das classes favorecidas entram em interação com o ecossistema informacional e comunicativo a partir de seu próprio lar, os filhos das classes populares – cujas escolas públicas não têm, em sua imensa maioria, a menor interação com o ambiente informático; escolas que são para eles o espaço decisivo de acesso às novas formas de conhecimento – estão ficando excluídos do novo espaço laboral e profissional que a cultura tecnológica propõe. Vemos, portanto, que há uma carência de demandas de comunicação no espaço educativo e que o acesso a elas não é democrático. (MARTÍN-BARBERO, 2011, p.132-133)

Dessa maneira, é preciso que a educação escolar faça sentido e esteja contextualizada com os outros saberes adquiridos fora da escola e para isso a educomunicação surge como uma alternativa para criar esse elo (SOARES, 2011).

Na concepção educomunicativa o conceito de ecossistema comunicativo não é utilizado apenas para situar a realidade tecnológica e sim representa a possibilidade de se criar o diálogo e incentivar a participação de todos os sujeitos no processo comunicativo. Sendo assim:

Diferentemente dos que, como Martín-Barbero, empregam o conceito para designar a nova atmosfera gerada pela presença das tecnologias às quais cada um de nós e a própria educação estaríamos compulsoriamente conectados, preferimos usar o termo como uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias. (SOARES, 2011, p.44)

A concepção de Soares (2011), como se vê no conceito de ecossistema comunicativo, vem para mostrar a possibilidade real de se fazer uma mediação tecnológica na escola, já que ao utilizá-la para modificar a cultura da sociedade, se permite ir além do caráter instrumental das tecnologias, para convertê-las em estrutural.

Soares (2010; 2011) evidencia o direito democrático no acesso à informação como um dos principais objetivos da educomunicação, refletindo que a partir da tomada de consciência e de uma atitude reflexiva diante da sociedade da informação é possível a criação de um ecossistema comunicativo: “[...] que emerge associado a uma nova economia cognitiva, que define o que é conhecimento, ao mesmo tempo em que especifica os modos próprios da produção deste mesmo conhecimento” (SOARES, 2010, p.62). Concebendo o ecossistema comunicativo como tendo sido construído, se estabelece a figura do educador, que tem como orientação desenvolver suas ações qualificando-as como inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas.

Claudio Messias aponta que o educador, na perspectiva do conceito de educação por Ismar Soares, tem influências de Mario Kaplún que “define o papel do *educador*, sendo este um agente cuja práxis, na ciência das sociedades, tem o papel de advertir para os interesses presentes na comunicação hegemônica” (MESSIAS, 2011, p.25, grifos do autor).

De acordo com Messias (2011), Mario Kaplún é o primeiro a trazer a ideia de educador, sem chegar necessariamente ao conceito de educação, ele aborda esse campo como comunicação educativa, no qual em sua percepção cabe ao educador fazer com que o aluno observe e tire suas próprias conclusões a respeito da mídia.

No entanto, o educador nas perspectivas de Ismar Soares e Mario Kaplún possui discrepâncias, sendo que:

Há diferença entre o conceito que parte das observações de Kaplún e a ação empiricamente contextualizada nas investigações de Soares para definir a práxis do educador. O autor argentino tensiona que exista uma ação comunicativa reflexiva em um contexto de educação na comunicação, com hipótese sobre uma eventual teoria educativa para a comunicação mediada. Já Soares vê aplicação, por um novo agente do ecossistema comunicativo, de intencionalidade educativa ao uso dos processos, recursos e tecnologias da informação a partir da perspectiva de uma mediação participativa e democrática da informação (MESSIAS, 2011, p. 122).

Mario Kaplún (2014) aponta para uma pedagogia da comunicação, que vai além do uso instrumental das mídias, em sua proposta o meio não é o mais importante e sim o processo, que faz com que os alunos desenvolvam a autoaprendizagem, tornando-se receptores críticos e emissores autônomos.

Uma educação – seja ela presencial ou através da mídia – capaz de responder aos desafios formativos contemporâneos deverá ativar as potencialidades de autoaprendizagem e coaprendizagem que se encontram latentes em seus destinatários e estimular a gestão autônoma dos educandos em seu *aprender a aprender*, em seu próprio caminho para o conhecimento: a observação pessoal, a confrontação e o intercâmbio, o cotejo de alternativas, o raciocínio crítico, a elaboração criativa. Assim concebida, mais que de ensino a distância, seria apropriado falar de uma autoeducação orientada (KAPLÚN, 2014, p.67, grifos do autor).

A proposta da comunicação educativa feita por Kaplún (2014) não é negar ou eliminar o papel do professor, mas sim propiciar uma maior abertura do leque de possibilidades no processo educativo, no qual o “aprender” possa transcender a sala de aula e manter um processo contínuo em que os alunos o potencializem em suas relações sociais. É necessário que haja interlocução, com compartilhamento de conhecimentos, em que o estudante desenvolva suas habilidades cognitivas a partir de um processo comunicativo.

[...] Aprender e comunicar são componentes de um mesmo processo cognitivo, componentes simultâneos que se penetram e se necessitam reciprocamente. Se nossa ação educativa aspira a que os estudantes tenham uma real apropriação do conhecimento, teremos maior certeza de consegui-lo se soubermos oferecer-lhes e abrir-lhes instâncias de comunicação. Educar-se é envolver-se e participar de uma rede de múltiplas interações comunicativas (KAPLÚN, 2014, p.72).

Para Kaplún (2002), o educador é um educador que usa a comunicação para possibilitar a autonomia do educando ao adquirir conhecimentos e ter uma formação crítica diante dos conteúdos a que são submetidos. O educador necessita ter conhecimento da pedagogia da comunicação, ser crítico de si mesmo perante as mensagens a que é submetido, tendo coerência entre o seu pensamento com a forma e o conteúdo que apresenta. Segundo Kaplún (2002, p. 157, tradução nossa): “[...] Se pretendermos formar consciência crítica em nossos destinatários, devemos ser o primeiro a tê-la. Se aspiramos a problematizá-los, devemos começar por problematizar e questionar a nós mesmos”.

Já para Soares (2011), cabe ao educador gerenciar o ecossistema comunicativo identificando suas demandas e orientando os demais atores do processo, de forma que se estabeleça e garanta que a educação se instale em prol de um ambiente democrático.

Para isso, Soares (2011) aponta que a educação possui seis áreas de intervenção na educação formal, que incorporam outros conceitos existentes, e cabe ao educador identificar qual delas é a mais apropriada para que se possa inserir a prática educacional. Sendo essas (SOARES, 2011):

1. *a área da educação para a comunicação* - busca entender o fenômeno da comunicação a partir dos estudos de recepção e leitura crítica da mídia;
2. *a área da expressão comunicativa por meio das artes* – aproxima-se do conceito de Arte-Educação, compreende a produção artística no âmbito coletivo, mas considera a expressão artística presente nas performances individuais;
3. *a área da mediação tecnológica na educação* – considera o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, desde que essa esteja amparada em uma prática solidária, preocupada mais com o processo do que com o resultado final;
4. *a área da pedagogia da comunicação* – está presente na preocupação com a educação formal, visa o trabalho em conjunto de professor e aluno e acontece principalmente por meio da pedagogia de projetos;
5. *a área da gestão da comunicação* – presente no planejamento e execução de ações e programas que devem ocorrer nas demais áreas de intervenção;

6. *a área da reflexão epistemológica* – sistematiza as experiências da relação entre comunicação e educação, mantendo-se atenta ao uso coerente da teoria na prática.

Soares (2011) ressalta que provavelmente cada unidade que trabalha com projetos de educomunicação possui a sua forma particular de interpretá-la, pontuando que além das áreas de intervenção apresentadas existem outras possibilidades relacionadas à pluralidade dos ecossistemas comunicativos.

A respeito da educomunicação inserida na educação formal, pontuamos que esta inserção se deve ao caráter político com que o conceito vai se estabelecendo no País. Como aponta Soares (2011), a educomunicação se consolida por meio de projetos e políticas públicas: como do Educom.Rádio, que se consolidou no Estado de São Paulo e se desenvolveu para outras regiões brasileiras; dos inúmeros projetos de Organizações Não Governamentais (ONG) que trabalham na perspectiva educacional, constituindo a Rede CEP – Comunicação, Educação e Participação, que tem sua sede instalada em São Paulo; e de parcerias com o Governo Federal na criação da disciplina de Comunicação no currículo escolar do Programa Ensino Médio Inovador, que elabora o projeto de Educação profissional de Nível Médio, obedecendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), no qual se coloca a inter-relação entre comunicação e educação de forma estratégica no processo educativo.

Tais ações fizeram com que surgisse uma demanda por formação de profissionais capacitados para atuarem no campo da educomunicação. Então, com a institucionalização dessa nova área do saber a Escola de Comunicação e Artes (ECA-SP) da Universidade de São Paulo (USP) aprovou a criação do curso de Licenciatura em Educomunicação, possibilitando a formação de um profissional, que dentre outras funções, está habilitado para trabalhar nos espaços de educação formal ministrando a disciplina de comunicação, em especial, no ensino médio. A proposta do curso também habilita para que o educador exerça atividades de consultoria e pesquisa, atendendo Organizações Não Governamentais (ONG) e empresas do terceiro setor na inter-relação Comunicação e Educação.

Soares (2011) aborda que o licenciado em Educomunicação:

[...] trata-se de um profissional em condições de atender às demandas do ensino formal (é um licenciado, por isso pode lecionar), sendo-lhe facultado o acesso às diferentes áreas do trabalho profissional que não exigem diplomas específicos, mas que requerem saberes apropriados: falamos da área da consultoria nos diferentes espaços em que a interface comunicação/educação gera processos e produtos, a saber: a produção midiática dirigida à educação e ao trabalho nas organizações do terceiro setor, voltadas para a relação entre mídia e infância/juventude. Licenciado e

consultor, o novo profissional é necessariamente um pesquisador, seu terceiro foco de atividade, no campo da educomunicação. (SOARES, 2011, p.67)

Messias (2011) mostra que a ideia de um curso de licenciatura na interface Comunicação e Educação vem sendo defendida por Ismar Soares desde a década de 1980, quando é lotado no quadro de professores na ECA/USP e que até a aprovação do curso de licenciatura foi um caminho longo. Sendo que Ismar Soares foi aperfeiçoando suas pesquisas e estabelecendo referencial teórico e prático para que, finalmente, em 2009, o conselho deliberativo aprovasse o curso de licenciatura em Educomunicação (Quadro 01).

Quadro 01: Breve contexto histórico do processo que envolve a criação do curso de licenciatura em Educomunicação na Universidade de São Paulo (USP) 1987-2011

Período (ano)	Acontecimento
1987	Apresentação da primeira proposta de criação de curso superior na inter- relação comunicação e educação com a nomenclatura de Comunicação Educativa.
1990	Iniciam-se as discussões para a apresentação de segunda proposta de criação de curso superior, com aprovação em um primeiro momento de um projeto de profissionalização em Comunicação e Cultura.
1991	Criação do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE): espaço que amadurecia as discussões para elaboração do conceito, aprofundamento e embasamento teórico, articulação de políticas públicas, consolidação do campo e criação de curso de graduação, sendo todos os apontamentos citados referentes à Educomunicação.
1994	Ismar de Oliveira Soares apresenta ao Departamento de Comunicação e Artes da USP a proposta de criação de dois cursos: a) Bacharelado em Comunicação e Educação; b) Licenciatura em Comunicação Educativa.
1994	Em 1994 é lançada a revista <i>Comunicação & Educação</i> , periódico que é considerado por pesquisadores da área como um dos mais importantes na divulgação de pesquisas educacionais e na consolidação do conceito de educomunicação.
1997 a 1998	Soares realiza a pesquisa “A Inter-relação Comunicação e Educação no Âmbito da Cultura Latino-americana (O perfil dos pesquisadores e especialistas na área)”, que seria utilizada como embasamento para criação do curso de Educomunicação.
2005 a 2009	Período que de acordo com Soares consolida a Educomunicação como área de interesse para a formação profissional.
2009	Apresentação da terceira proposta de criação de curso na inter-relação Educação e Comunicação com aprovação pelo Conselho Universitário da USP no dia 09 de novembro.
2011	Iniciam-se no mês de fevereiro as atividades do curso de Educomunicação.

Fonte: Adaptado pelo autor (2017) a partir de dados da dissertação de Claudio Messias (2011)

Apesar de se afirmar como conceito científico nas pesquisas desenvolvidas pela Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (ECA), Messias (2011) observa que existe além da educomunicação do saber científico, a do saber popular. De

maneira que o saber científico é proveniente das pesquisas e sistematizações das experiências da área, enquanto o saber popular seria com base nas experiências de vida de seus idealizadores no desenvolvimento de projetos, sendo tão competentes como os que estão apropriados de conhecimento teórico da educomunicação.

De acordo com o autor, tanto a educomunicação consciente, estabelecida em um processo de formação e reconhecida a partir do conceito acadêmico, como a desenvolvida na prática, amparada pela intuição e experiência no senso comum de seus praticantes, podem ser consideradas como educomunicação. Assim, “seja com rompimento ou com surgimento de novo paradigma, a Educomunicação, pensada enquanto campo da ciência, também o é, neste parâmetro, senso comum” (MESSIAS, 2011, p.2010).

No entanto, Messias (2011) faz a ressalva de que o uso das mídias em um contexto pedagógico sem a formação adequada, constituído apenas de boas intenções e motivado para desenvolver tais ações sem uma sustentação teórica estará susceptível a decepções e fracassos, que possibilita uma descrença, em relação ao conceito, a partir da sua experiência prática. Dessa forma, sustenta a importância de um curso de licenciatura para sanar a ausência de uma base conceitual e potencializar as ações educacionais.

Ao ser criado um curso de nível superior no campo da educomunicação, como a forma de habilitar os educadores a atuarem com o uso das mídias na escola, é que os pesquisadores da mídia-educação questionam a legitimidade do conceito para se aplicado nos ambientes escolares. Pois, a mídia-educação entende que o educador é uma característica que deve ser intrínseca a todos os professores e, portanto deve estar assegurado no currículo da formação de professores, sendo as habilidades no manuseio de técnicas e consultoria atribuídas a um profissional denominado como mídia-educador (FANTIN, 2006).

Os pesquisadores da educomunicação da Universidade de São Paulo, ao elaborarem uma licenciatura em educomunicação, atribuem esse conhecimento a um profissional específico, caberia ao educador, portanto, as funções de professor, consultor e pesquisador (SOARES, 2011), já que, quando se estabelece o profissional a trabalhar com mídias na educação, formado em curso da área da comunicação, ocorre um desconforto, pois haveria mais um grupo de fora na disputa de poder pelo conteúdo aplicado na educação formal.

Em torno desse debate, Soares pontua o que diferencia os conceitos de mídia-educação de educomunicação, dizendo que:

O primeiro traduz a preocupação da educação formal com a mídia, tanto no sentido de analisá-la quanto no de usá-la como recurso para garantir a melhoria da educação,

ou mesmo no trabalho dos mestres com seus alunos. No caso, o que está em jogo é a relação entre sistema de ensino e sistema midiático, vistos sob a ótica da eficiência do ensino, replicando modelos europeus ou norte-americanos (media education, media literacy). Já o segundo conceito – o da Educomunicação –, revela a decisão política de grupos organizados da sociedade, inicialmente no âmbito da educação não-formal, de preparar o cidadão para assumir sua condição de agente comunicativo através do reconhecimento e do exercício compartilhado do direito universal à expressão. Aqui, o que está em causa é a experiência processual da ação comunicativa e sua intencionalidade política, à luz da reflexão latino-americana em torno das teorias das mediações (SOARES, 2008, p.48).

Neste ponto, Claudio Messias se posiciona e expõe o pensamento que vigora dentre os pesquisadores da educomunicação: “concluo que media education e/ou mídia-educação são meras flexões e/ou desdobramentos de um eixo inicial da Educomunicação preconizada por Soares” (MESSIAS, 2011, p.140).

Do ponto de vista de Monica Fantin, que defende a mídia-educação, as ressalvas ao conceito de educomunicação inviabilizam essa generalização, pois provoca receios que devem ser observados, no qual aponta:

Sobre a educomunicação, poderíamos questionar em que medida esse termo pode se revelar uma falsa questão ou uma armadilha conceitual. Alguns educadores se perguntam: Por que a educação reduziu-se às três letras “edu” para referir-se a esta inter-relação entre comunicação e educação? Será que a abreviação da palavra educação para três letras [edu] não estará revelando outras abreviações de sentidos e significados? Será que o termo educomunicação não identificará a predominância da ênfase comunicação em detrimento da educação? Será que os possíveis desdobramentos desta redução não reforçam o que se pretende evitar? (FANTIN, 2006, p.34).

No entanto, Fantin (2005) considera que as contradições entre os campos apontam para um caráter potencialmente enriquecedor que podem se desdobrar para a construção de um conceito maior e que, a seu ver, iria ao encontro do estatuto epistemológico que propõe para a mídia-educação, tendo como importante intenção entender o educar para as mídias, como ir além de seus aspectos instrumentais, para compreendê-las como produtoras de significados e incorporadas às mediações escolares.

Nas políticas públicas, temos em documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC, 2000) uma denominação de educador, que o abrange como um especialista no uso de mídias em um contexto educativo, contemplando a concepção de Ismar de Oliveira Soares e o que Monica Fantin e Pier Cesare Rivoltella conceberam como mídia-educador.

Os Educadores são agentes sociais com larga experiência e um alto nível de formação, atuando no ensino formal (cursos fundamental, médio, superior, formação de professores para o exercício de uma Pedagogia da Comunicação) e não-formal (organizações e instituições da sociedade civil), nas empresas, nos

meios de comunicação (grandes meios, emissoras educativas e comunitárias de rádio e televisão), nos movimentos populares, nas organizações não governamentais. Eles atuam junto a públicos diversos e específicos, de todas as faixas etárias e grupos sociais minoritários e/ou socialmente excluídos ou estigmatizados (MEC, 2000, p.20).

Retomando a discussão sobre o curso de licenciatura em educomunicação da Universidade de São Paulo (USP), que objetiva a formação de um professor específico para a inter-relação educação e comunicação e que nasce da comunicação (o curso faz parte da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo) e não no campo da educação, entendemos que se encontra uma das divergências entre mídia-educação e educomunicação, já que fica subentendido que os profissionais da comunicação seriam os únicos agentes capazes de formar este profissional, quando o processo formativo de um professor envolve competências específicas do campo da educação.

Nos estudos apresentados que tratam da mídia-educação e educomunicação percebe-se que independente de divergências conceituais, as pesquisas na inter-relação entre educação e comunicação caminham para uma convergência na efetivação de políticas públicas que garantam a temática no currículo da educação básica e de formação de professores.

Cabe a cada contexto escolar aprofundar as discussões dos conceitos de mídia-educação e educomunicação, para então assumir qual a perspectiva teórica utilizada em na Rede de Educação Básica de cada estado ou município. Em um segundo momento, há que se abrir para o diálogo com os defensores da linha teórica preterida, visando formar parcerias nas lutas que lhe forem convergentes.

Dessa forma, a presente pesquisa abrange como a educomunicação é entendida e configurada na educação formal. Para isso, tem-se como recorte o estado de Mato Grosso, que inicialmente recebe a educomunicação nos moldes da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) e depois a assume nas políticas de educação básica da Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) por meio de projetos educativos, estabelecendo uma interpretação do conceito que se justifica como objeto de estudo desta pesquisa.

2.6 Educomunicação em Mato Grosso

O Estado de Mato Grosso possui uma economia com forte influência do agronegócio, de acordo com o Instituto Mato-grossense de Economia Agropecuária (IMEA) o Produto

Interno Bruto (PIB) do setor corresponde a 50,5% da arrecadação do Estado, sendo o maior produtor de soja, algodão, milho e gado do país (INSTITUTO MATO-GROSSENSE DE ECONOMIA AGROPECUÁRIA, 2014).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), o Estado tem uma população estimada em 3.265.486 habitantes e conta com 141 municípios distribuídos em uma área geográfica de 903.378,292 km².

A história do povoamento no Estado se deve por meio dos Bandeirantes, que ao descobrir jazidas de ouro na região do rio Coxipó, despertaram o interesse para a exploração dos recursos naturais da região. “Assim, em 1718, um bandeirante chamado Pascoal Moreira Cabral Leme subiu pelo rio Coxipó e descobriu enormes jazidas de ouro, dando início à corrida do ouro, fato que ajudou a povoar a região” (MATO GROSSO, 2016, p.1).

Assim, Mato Grosso se apresenta como um Estado com forte influência da produção agrícola. Também é composto por uma vegetação diversificada com três ecossistemas naturais (Pantanal, Cerrado e Mata Atlântica). Além de ter, em sua história, um desenvolvimento populacional a partir do ciclo do ouro, atraindo povos de todas as regiões do país, de maneira que absorveu as características de outras culturas regionais na formação de seu povo.

Portanto, a cultura mato-grossense espelha uma síntese cultural dos vários grupos étnicos, também responsáveis pela própria característica racial do povo mato-grossense. Dentro dessa ótica pode-se evidenciar, a inclusão do branco, do índio e do negro nos diversos segmentos culturais do Estado, quer na cultura popular, literatura, artes plásticas, teatro, música, artesanato, ou mesmo nos saborosos pratos da tradicional culinária mato-grossense (FERREIRA, 2011, p.1).

Na área educacional, o Censo Escolar (2014) contabiliza um total de 2.688 escolas de educação básica localizadas no Estado, com um quadro de 98.300 funcionários, no qual 80% das escolas têm instalações com Internet, sendo dessas apenas 61% no sistema banda larga (INSTITUTO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA, 2014).

Sendo que a educomunicação nesse Estado é apresentada em um cenário diferente de onde as pesquisas em torno do conceito até então estavam concentradas.

Em revisão de literatura, de 243 resultados na busca pelo descritor “educomunicação” no banco de teses & dissertações da CAPES¹⁶, abrangendo pesquisas em todas as áreas de conhecimento, não se identificou nenhuma pesquisa que tome como objeto a educomunicação

¹⁶ Pesquisa realizada em 16 de fevereiro de 2017 no site <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>.

instituída nas políticas estaduais de educação pública em Mato Grosso, consolidando o caráter inédito da presente pesquisa.

Entretanto, identificou-se uma pesquisa que aborda a educomunicação adentrando a rede estadual de Mato Grosso, ainda em sua fase piloto, quando se tratava apenas de uma experiência que reproduzia um modelo desenvolvido na cidade de São Paulo. Sendo essa a dissertação de mestrado intitulada *EDUCOM.RÁDIO: Indícios e sinais*, de Claudia Consolação da Moreira, defendida em 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Em sua dissertação, Moreira (2007) faz uma análise do processo de implantação do projeto piloto Educom.Rádio Centro Oeste em Mato Grosso, que contemplou uma formação para professores coordenadores dos projetos nas escolas selecionadas. O projeto em sua fase inicial era direcionado para linguagem radiofônica recebendo o nome de EDUCOM.Rádio, onde além da formação dos professores, houve a doação de kit radiofônico para instalação das rádios escolares.

Em sua pesquisa, Moreira (2007) aborda que a educomunicação é apresentada à educação básica mato-grossense em 2003, por meio do projeto Educom.Rádio Centro-oeste, organizado pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), a Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo (FUSP) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

O projeto Educom.Rádio Centro-oeste trata-se de uma versão do *Nas ondas do rádio*, também conhecido por *Educom.Rádio*, que atendeu 55 escolas da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo nos anos de 2001 a 2004 (MOREIRA, 2007).

A iniciativa em São Paulo foi concebida por meio de uma parceria entre o NCE/USP com o Projeto Vida (decorrente da aplicação da lei n. 13096 de 08/12/2000), no intuito de oferecer uma alternativa no combate à violência no contexto escolar da cidade de São Paulo, onde aproximadamente 12 mil pessoas, dentre estudantes, professores, pais e demais membros da comunidade escolar passaram por uma formação sobre a linguagem e produção radiofônica (SOARES, 2002; 2005).

Devidamente apropriados do conhecimento estabelecido, os participantes tiveram apoio financeiro e estrutural para desenvolver projetos em suas unidades escolares, recebendo a doação de miniestações de rádio (MESSIAS, 2011).

Em 2004, na cidade de São Paulo, de projeto piloto o programa se consolida como política permanente, sendo aprovada a Lei Municipal Nº 13.941, com regulamentação em 16

de agosto de 2005, que passou a considerá-lo política pública, transcendendo políticas de um governo específico para estabilizar-se no contexto da rede municipal de ensino (MESSIAS, 2011).

O projeto teve repercussão e é considerado por Soares (2011) como um marco na implantação de políticas públicas na área da Educomunicação, tanto que se estendeu a outros estados e deu origem a programas semelhantes como o Educom.Centro Oeste (2004-2007).

De acordo com Alves e Machado (2005), o projeto Educom. Centro Oeste teve atuação nas redes estaduais de educação básica nos estados de Mato Grosso (20 escolas), Mato Grosso do Sul (20 escolas) e Goiás (30 escolas) atendendo um total de 2.465 participantes, sendo esses: 15 membros de equipe técnico-pedagógica, 140 professores, 2.100 estudantes e 140 membros da comunidade.

O desenvolvimento do projeto Educom.Centro-Oeste aconteceu de forma que:

[...] O trabalho se caracterizou por meio da formação de um grupo de profissionais da educação para o uso da linguagem e da produção radiofônica no contexto escolar. Os objetivos analíticos foram:

- oferecer subsídios teóricos para a compreensão da natureza do fenômeno comunicativo na sociedade da informação;
- ampliar as habilidades de expressão dos participantes e das equipes de alunos e membros das comunidades com os quais passarão a trabalhar;
- colaborar para que os cursistas adquiram habilidades voltadas para o campo do planejamento, implementação e avaliação de projetos educacionais através do uso da linguagem radiofônica (ALVES; MACHADO, 2005, p.2).

Em Mato Grosso, o projeto teve adesão da Secretaria de Educação desenvolvendo um trabalho que incluía a formação de professores e montagem de rádios escolares nas unidades atendidas. Tendo como foco alunos do Ensino Médio, o projeto atuou em 14 municípios com 20 escolas atendidas, abrangendo diferentes microrregiões do Estado (MOREIRA, 2007).

Moreira (2007) mostra que o projeto em Mato Grosso focou em três vieses da Educomunicação, sendo eles:

- a) educação para a recepção crítica dos meios de comunicação;
- b) mediação tecnológica em espaços educativos;
- c) gestão da comunicação em espaços educativos.

Segundo a autora, no período em que esteve em funcionamento (2004-2007), “foram beneficiados com as ações diretas do Educom. Rádio 155 professores e técnicos-pedagógicos, e indiretamente, 2.100 alunos e 280 membros da comunidade” (MOREIRA, 2007, p.63).

A partir da iniciativa do Educom.Rádio, Próspero (2013) mostra que Mato Grosso deu continuidade à proposta e transformou o projeto de educomunicação em política pública por meio da Lei Estadual nº8.889/08, de autoria do deputado estadual Alexandre César, sancionada e publicada no Diário Oficial de Mato Grosso em 10 de junho de 2008.

Em seu texto, a Lei Estadual nº8.889/08 dispõe sobre a implantação do programa “Rádio Escola Independente” da Rede Estadual de Educação Básica com o apoio do Governo do Estado e da iniciativa privada para a compra de equipamentos. Porém, Próspero (2013) evidencia que:

Na avaliação da coordenadora local, Albimarcia da Neves Espíndola, o projeto de lei veio fortalecer as ações de rádio que estavam sendo desenvolvidas no Estado, mas o programa “Rádio Escola Independente” não foi implementando conforme previsto. No entanto, o Estado continua fomentando as iniciativas por meio do Projeto Educomunicação, a partir da experiência com o Educom. Rádio Centro-Oeste, realizado desde 2005 (PRÓSPERO, 2013, p.109).

De acordo com a autora, a Secretaria de Educação deu continuidade ao processo de formação, dessa vez em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que nos anos de 2007, 2008 e 2009 promoveu encontros de formação com professores das escolas que haviam sido contempladas com equipamentos para instalação de rádios escolares, o kit Educom (PRÓSPERO, 2013).

No entanto, ressaltamos que a autora também aponta a partir de levantamento realizado em 2011 pela Coordenadoria de Projetos Educativos da Secretaria de Educação de Mato Grosso, que “[...] praticamente metade dos professores responsáveis pelo projeto nas escolas não foi ainda capacitado, tendo em vista as mudanças das equipes nas unidades escolares” (PRÓSPERO, 2013, p.110).

Alencar e Lima (2015) em pesquisa sobre as publicações da Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso (IOMAT), referentes à contratação ou atribuição de profissionais para trabalharem com projetos de educomunicação na rede estadual de educação básica, identificaram que as instruções normativas ou Portarias de 2007 até 2014 registraram uma diminuição significativa nas condições de trabalho deste profissional.

Os autores apontam que em 2007 a Portaria previa a atribuição de um professor efetivo da área de linguagem com carga horária de 30 horas, dando preferência aos docentes que passaram pela formação continuada do Educom.Rádio. Já em 2008 essa contratação valia tanto para um professor efetivo de Letras ou um Técnico Administrativo Educacional (TAE), podendo ser contratado ou efetivo no regime de 30 horas (ALENCAR; LIMA, 2015).

Em 2010, as restrições começam a aparecer. Primeiro com atribuição para esse projeto sendo exclusivo para professores efetivos, licenciados em Letras. Já em 2013, a educomunicação não foi prevista nos documentos de atribuição ou contratação de profissionais da educação (ALENCAR; LIMA, 2015).

Em 2014, o projeto de educomunicação passa a contemplar apenas 1/3 da carga horária (10 horas) dos professores da rede estadual de educação básica, mantendo exclusividade de dedicação ao projeto os professores licenciados em Letras e efetivos na Rede Estadual. Alencar e Lima pontuam que:

[...] a perda da dedicação total para o desempenho das funções do Projeto demonstra que o conceito de educomunicação deixa de ser prioridade na política educacional para ser atendido como um projeto paralelo em que o professor que o gerencia precisa apenas de parte de sua carga horária remunerada para executar as atividades necessárias (ALENCAR; LIMA, 2015, p.832-833).

Os autores ainda ressaltam que, em todos os documentos analisados, a palavra educador não é atribuída aos profissionais que trabalham com projetos de educomunicação (ALENCAR; LIMA, 2015).

Assim, compreendemos que a educomunicação se instala na rede estadual dentro da política de projetos, atribuindo como requisito para gerenciá-lo ser professor de Letras efetivo no Estado e com o tempo relativiza a dedicação ao projeto como uma ocupação parcial da carga horária deste profissional.

Portanto, considerando a concepção de educomunicação proposta por Soares (2011), surgem questionamentos sobre a educomunicação desenvolvida no estado de Mato Grosso e o perfil profissional dos coordenadores dos projetos das/nas escolas. Partindo dessa inquietação é que temos a metodologia que orientou a coleta e análise dos dados neste trabalho, como poderemos ver nas seções seguintes.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

A presente seção apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa e a descrição do processo da coleta a análise dos dados. Também abordamos uma reflexão teórica justificando esta como uma pesquisa qualitativa e os motivos que levaram à escolha dos procedimentos de coleta dos dados (pesquisa documental) e da técnica utilizada para tratamento e análise dos dados (análise de conteúdo).

A metodologia escolhida tem por finalidade atender aos objetivos da pesquisa, que surgem durante o processo e se tornam guias, orientando o olhar do pesquisador sobre o corpus das análises.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo Geral

- Identificar e analisar os projetos de educomunicação na Rede Estadual de educação básica do estado de Mato Grosso.

3.1.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar e descrever o perfil do educador mato-grossense na rede estadual de Educação;
- Evidenciar se/como o conceito de educomunicação e outros referenciais teóricos foram utilizados nos projetos;
- Identificar como são utilizadas as mídias na realização dos projetos;

3.2 Caracterização da pesquisa

O estudo se apresenta como de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa usa como perspectiva um teor descritivo das relações estabelecidas e das informações encontradas, “procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.58).

Chizzotti (2003) aborda que os estudos denominados qualitativos têm como pressuposto básico na análise de fenômenos humanos a percepção que estes estão repletos de características específicas. Segundo o autor, na pesquisa qualitativa são consideradas as especificidades que tornam os fenômenos sociais dotados de características pontuais e por isso admitem uma flexibilidade dos recursos metodológicos, à medida que a necessidade do uso de outros mecanismos emerge.

O presente estudo se define dentro da pesquisa qualitativa, como tendo delineamento descritivo-explicativo (GIL, 2002). O uso da pesquisa descritiva se deve pelo fato da necessidade de conhecer e sistematizar as características dos projetos investigados para então com o uso da pesquisa explicativa analisar os dados levantados.

De acordo com Gil (2002), as pesquisas descritivas têm por principal objetivo: “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p.42). Já as pesquisas explicativas se caracterizam por ter “[...] como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”(GIL, 2002, p.42).

Como instrumento de coleta de dados, escolhemos a pesquisa documental, pois como aponta Gil (2002, p.45) “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

O caráter da pesquisa documental proposta é de propiciar um olhar externo que compreenda que tipo de educomunicação vem sendo desenvolvido em Mato Grosso e identificar as demandas comuns aos projetos e as múltiplas interpretações que se tem a partir do conceito.

De forma que a análise dos documentos pesquisados propiciem novos questionamentos sobre a educomunicação em Mato Grosso, pois como argumenta Gil (2002, p. 47) “[...] algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios”.

Os documentos foram coletados em duas fases. Na primeira fase foram localizadas todas as portarias e instruções normativas que tinham relação com o Projeto Educomunicação na Rede, desde sua criação. Em seguida solicitamos acesso à relação de escolas que já haviam recebido o Projeto Educomunicação e aos relatórios dos projetos desenvolvidos, destes foram

selecionados para a análise 199 documentos de 99 unidades escolares (Apêndice A) que serão detalhados mais adiante.

Com a intenção de entender os critérios de seleção das escolas e profissionais do Projeto Educomunicação verificamos as instruções normativas e portarias de atribuição de profissionais da educação básica¹⁷ para os projetos educacionais das escolas. Ao todo, a pesquisa no site da Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso (IOMAT) resultou em 15 documentos¹⁸, que correspondem desde a efetivação do Projeto Educomunicação na Coordenadoria de Projeto Educativos da Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso em 2007, até o ano de 2016 quando realizamos a coleta de dados.

Quadro 02: Relação das instruções normativas e portarias que compõem a análise

Data	Identificação do documento	Assunto
12 /11/2007	INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 008/2007/GS/Seduc/MT	Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e ou aulas ao pessoal docente e redistribuição dos servidores administrativos pertencentes ao quadro efetivo em situação de remanescentes, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino e nas Escolas Municipais que possuem convênio com a Seduc, para oferta do Ensino Médio e demais providências.
22/10/2008	PORTARIA nº. 257/08/GS/Seduc/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e das Escolas Municipais que possuem convênio com a Seduc, para oferta do Ensino Médio, e demais providências.
24/10/2008	PORTARIA Nº 295/08/GS/Seduc/MT	Dispõe sobre alterações na Portaria 257/08/GS/Seduc/MT.
01/10/2009	PORTARIA Nº. 371/09/GS/SEDUC/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e das Escolas Municipais que possuem convênio com a Seduc, para oferta do Ensino Médio, e demais providências.
19/11/2010	PORTARIA Nº 583/10/GS/SEDUC/MT	Dispõe sobre o processo de gestão e de atribuição de classes e/ou aulas e regime/jornada de trabalho no âmbito das Escolas Estaduais Indígenas.

¹⁷ As instruções normativas e/ou portarias de atribuição de profissionais da educação básica do estado de Mato Grosso são documentos publicados no sítio da Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso (IOMAT), que abordam os critérios para pontuação de servidores efetivos e contratados para o exercício de cargos nas escolas estaduais do estado no ano seguinte. Ver mais em: IOMAT (Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso). Pesquisa “Educomunicação”. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/busca/#p=1&q=educunica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 11 de Março de 2017.

¹⁸ Os excertos com a redação completa, que abordam exclusivamente o Projeto Educomunicação estão disponíveis na íntegra no Quadro 15 do Apêndice B deste trabalho.

19/11/2010	PORTARIA Nº. 584/10/GS/SEDUC/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências.
14/10/2011	PORTARIA Nº 451/11/GS/SEDUC/MT:	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências.
23/10/2012	PORTARIA Nº 309/12/GS/Seduc/MT	Processo de gestão e de atribuição de classes e/ ou aulas e regime/jornada de trabalho no âmbito das Escolas Indígenas Estaduais.
24/10/2012	PORTARIA Nº. 306/12/GS/Seduc/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências.
13/12/2013	PORTARIA Nº. 434/13/GS/SEDUC/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências.
13/12/2013	PORTARIA Nº 435/13/GS/Seduc/MT	Processo de gestão e de atribuição de classes e/ou aulas e regime/jornada de trabalho no âmbito das Escolas Indígenas Estaduais.
07/11/2014	PORTARIA Nº. 310/014/GS/Seduc/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências.
26/11/2015	PORTARIA Nº 416/2015/GS/SEDUC/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências.
09/12/2015	PORTARIA Nº 437/2015/GS/SEDUC/MT	Dispõe sobre o processo de gestão e de atribuição de classes e/ou aulas e regime/ jornada de trabalho no âmbito das Escolas Indígenas Estaduais.
21/10/2016	PORTARIA Nº 337/2016/GS/SEDUC/MT	Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/ aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências.

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Em sequência, para obter uma dimensão do Projeto Educomunicação no estado de Mato Grosso, já com os dados de quantas escolas e municípios foram atendidos e as condições de trabalho (carga horária) disponibilizado para os profissionais atribuídos desenvolverem os projetos, informações resultantes da primeira fase da pesquisa documental, utilizamos dois documentos, a relação de atribuições na função de Professor

Educomunicação¹⁹ e a relação de atribuições por quantidade e carga horária semanal por unidade escolar na função de Professor Educomunicação, ambas no período de fevereiro/2010 a julho/2016.

Desses documentos, tivemos acesso aos seguintes dados: municípios e escolas contempladas com o Projeto Educomunicação; quantidade de profissionais por escola e carga horária; tipos de processo e período de início e fim de cada contrato; nomes e nível de escolaridade dos profissionais atribuídos.

E para se compreender a estrutura, a dinâmica e a interpretação do conceito de educomunicação de cada escola é que recorreremos aos documentos dos projetos enviados à Secretaria de Educação de Mato Grosso, com as ações pretendidas e relatórios das atividades desenvolvidas. Esses documentos foram fornecidos pelas escolas por meio de e-mail para controle interno da Coordenadoria de Projetos Educativos da Secretaria de Educação de Mato Grosso e a nós disponibilizados na primeira fase de coleta de dados, no ano de 2016, pelo então coordenador do Projeto Educomunicação. Ao todo, selecionamos para análise 199 documentos correspondentes a 99 escolas, que contaram com a atribuição de professores nos anos de 2014 e/ou 2015, localizadas em 44 municípios no estado de Mato Grosso.

Os documentos foram selecionados por apresentarem dados do projeto que respondessem aos objetivos específicos da pesquisa. Dentre esses se encontram: relatórios para implantação do Projeto Educomunicação na escola e solicitação de profissional para coordenar o projeto; relatório semestral de atividades desenvolvidas na escola; relatório final com descrição das atividades desenvolvidas ao longo do ano.

Apesar da caracterização dos relatórios não ter um padrão e cada escola contemplar fases diferentes (antes, durante e após a execução do projeto), para a análise da presente dissertação, equiparamos os relatórios, já que se complementam nas informações que temos de cada experiência escolar. Ou seja, optamos por uma leitura do conjunto de documentos de cada escola como um todo, e não de forma fragmentada. O fator que influenciou esta escolha foi uma percepção já na leitura flutuante do material, que a maioria das escolas não tinha entregado os relatórios sistematizados de cada fase do projeto. Por exemplo, de algumas escolas só há registro do projeto de implantação e de outras só obtivemos acesso ao relatório final, enquanto de outras temos apenas o relatório semestral. Porém, esses documentos são a totalidade existente na Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso, uma vez que não tivemos nenhum registro de acesso negado. Em resumo, os documentos obtidos revelaram

¹⁹O Estado de Mato Grosso utiliza a nomenclatura Professor Educomunicação na atribuição de carga horária aos professores que foram atribuídos para desenvolver projetos de educomunicação em suas respectivas escolas.

que não havia uniformidade de entrega de relatórios que contasse o registro do trabalho desenvolvido.

Também observamos que, em certos arquivos, mesmo identificados de uma forma, o relatório abordava outros aspectos e se caracterizava como um documento que mesclava diferentes fases do projeto, por exemplo: temos casos em que o documento era nomeado como projeto a ser desenvolvido no ano correspondente e no decorrer do arquivo se identificava que esse também possuía a descrição das atividades do ano anterior. Por isso, na organização e apresentação dos dados da análise da pesquisa nos referimos à quantidade de escolas que tiveram seus projetos e relatórios observados e não a quantidade de documentos.

Com a coleta de dados documentais verificou-se a necessidade de um posicionamento do coordenador do Projeto Educomunicação para se compreender, a partir dos objetivos específicos da pesquisa, como a Secretaria de Educação entende a função e o papel do Projeto Educomunicação, além do que está escrito nos documentos, na educação básica mato-grossense.

Optamos como procedimento de pesquisa o questionário, com perguntas abertas e fechadas, direcionada ao coordenador do Projeto Educomunicação em atuação no ano de 2017, Mizael Teixeira Silva. Como nos aponta Gil (2002, p.114) o questionário trata de “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”, a escolha deste ocorreu em comum acordo com o participante da pesquisa, para adequar a sua disponibilidade de tempo.

Por meio da pesquisa documental tivemos acessos aos documentos que foram elaborados ou já passaram pelo conhecimento interno da Secretaria de Educação de Mato Grosso para controle de como a política de projetos educacionais está sendo desenvolvida. Mas, é a partir do tratamento dos documentos que compõem a análise, que a finalidade ao qual foram destinados se retroalimenta.

Durante o processo, definimos como procedimento adotado no tratamento dos dados a análise de conteúdo, em que “essa técnica possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações” (GIL, 2002, p. 89).

A análise de conteúdo (BARDIN, 1977) possui como principal característica o seu caráter multifacetado, que permite ao pesquisador recursos para partir da generalização dos dados à obtenção de um resultado preciso do universo em estudo. Também corrobora para uma leitura do que se está nas entrelinhas, indo além da descrição sistemática para uma interpretação da realidade a ser verificada.

Bardin (1977, p.9) explica que a análise de conteúdo refere-se a:

[...] Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extracção de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade [...].

A escolha da análise de conteúdo se deve por permitir o uso de diferentes técnicas na pesquisa qualitativa, para que assim possamos ter um resultado mais fidedigno dos fatos a partir de suas diferentes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A análise dos documentos e do questionário foi estabelecida a partir dos objetivos específicos da pesquisa, em que com base nesses objetivos elencamos categorias de análise e as relacionamos com os índices que atendiam as questões e aspectos a serem observados, conforme podemos conferir no Quadro 03.

Quadro 03: Objetivos, coleta de dados e procedimentos de análise da pesquisa

Objetivo Geral:	Identificar e analisar os projetos de educomunicação na rede estadual de educação básica de Mato Grosso.		
Objetivos Específicos	Documentos de análise	Categoria de análise (Indicadores)	Questões/Aspectos Observados
<p>Caracterizar e descrever o perfil do educador mato-grossense na rede estadual de Educação.</p>	<p>Portarias de contratação e atribuição de professores de 2007 a 2015.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Critérios de seleção (categoria profissional) - Critérios de seleção (área e/ou disciplina de formação) - Condições de trabalho (atribuição de carga horária) - Condições de trabalho (funções do educador mato-grossense atuante nas escolas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais profissionais da educação podem exercer o cargo de Professor Educomunicação? - Qual a exigência de área de formação e/ou disciplina que ministra para atribuição na função de Professor Educomunicação? - Qual é a carga horária prevista aos profissionais atribuídos no Projeto Educomunicação? - Quais as atividades que deverão ser exercidas pelo Professor Educomunicação? - No paradigma do conceito de educomunicação, criado por Ismar de Oliveira Soares, qual são as atividades equivalentes ao educador que o Professor Educomunicação de Mato Grosso se equipara?
	<p>Relação de atribuição na função de Professor Educomunicação de 2010 a 2016.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Condições de trabalho (atribuição de carga horária) - Condições de trabalho (tipo de processo contratual) - Condições de trabalho (Grau de escolaridade dos profissionais atribuídos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a carga horária destinada aos profissionais atribuídos no Projeto Educomunicação? - Os atribuídos como Professor Educomunicação são profissionais efetivos ou contratados? - Os profissionais efetivos, que são atribuídos como Professor Educomunicação, integram essa atividade dentro da sua carga horária, estabelecida no plano de carreira e indicada no concurso público, ou acrescentam essa função como complemento da sua carga horária? - Qual é o grau de escolaridade dos profissionais atribuídos como Professor Educomunicação?

	Questionário com o coordenador do Projeto Educomunicação no ano de 2017.	<ul style="list-style-type: none"> - Critérios de seleção (requisitos para atuar como um educador mato-grossense) - Condições de trabalho (funções do educador mato-grossense atuante nas escolas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Questão 02: Como são estabelecidos os critérios para atribuição dos professores do Projeto Educomunicação? - Questão 03: Para a Coordenadoria de Projetos Educativos e para a Secretaria de Educação, qual é o perfil esperado do educador mato-grossense atuante na rede estadual? - Questão 04: No último biênio do Projeto Educomunicação, quais foram as principais mudanças realizadas no perfil do profissional atribuído? - Questão 05: Considerando que as últimas portarias preveem como função do professor atuante no projeto apenas promover nas escolas oficinas sobre as mídias, dessa forma como a secretaria ver esse profissional? Justifique a sua resposta.
Evidenciar se/como o conceito de educomunicação e outros referenciais teóricos foram utilizados nos projetos;	Documentos das escolas (Projetos de implantação e relatório das atividades desenvolvidas).	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito educomunicação (uso do conceito) - Conceito educomunicação (definição do conceito) - Outros referenciais teóricos (uso de conceitos) 	<ul style="list-style-type: none"> - As escolas especificam o conceito de educomunicação nos documentos elaborados para o Projeto Educomunicação? - Quais são os autores e/ou instituições que as escolas atribuem o conceito de educomunicação? - Quais são os outros referenciais teóricos que sustentam a redação dos documentos das escolas? - De que forma é feita a relação entre outros conceitos e o Projeto Educomunicação?
	Questionário com o coordenador do Projeto Educomunicação no ano de 2017.	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito educomunicação (definição do conceito) - Conceito educomunicação (uso do conceito) 	<ul style="list-style-type: none"> - Questão 6: Para o senhor, qual é a definição de educomunicação? - Questão 7: Na sua visão, como a Coordenadoria de Projetos Educativos e a Secretaria de Educação entendem o conceito de educomunicação? - Questão 8: Na sua visão, como os professores que desenvolvem os projetos nas escolas interpretam o conceito de educomunicação? - Questão 9: Na atual conjectura do Projeto Educomunicação, qual é a relevância do conceito teórico estruturado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo? - Questão 10: Na sua visão, quais as principais contribuições que o Estado de Mato Grosso por meio do Projeto Educomunicação oferece para as discussões sobre mídias e educação?

		<p>- Outros referenciais teóricos (uso de conceitos)</p>	<p>Considera que o trabalho desenvolvido no Estado está em consonância com os estudos da base teórica que se origina o projeto ou Mato Grosso está reelaborando o conceito?</p> <p>- Questão 11: É realizado algum tipo de formação para os professores que desenvolvem projetos educacionais pela Secretaria de Educação ou pelo Centro de Formação de Professores (CEFAPRO) ou por outra instituição sobre o conceito de educação? De que forma a secretaria se organiza para suprir a carência de formação dos professores atuantes no Projeto Educação?</p> <p>- Questão 12: Outros conceitos que abordem a inter-relação entre comunicação e educação, como a mídia-educação, são considerados na formação dos professores e na estruturação do Projeto Educação? Por quê?</p>
Identificar como são utilizadas as mídias na realização dos projetos.	Documentos das escolas (Projetos de implantação e relatório das atividades desenvolvidas).	<p>- Uso das mídias</p> <p>- Finalidade dos projetos</p>	<p>- Quais as mídias utilizadas nos projetos escolares?</p> <p>- Quais os conteúdos mais frequentes nas mídias dos projetos educacionais?</p> <p>- Qual a finalidade do uso das mídias na escola?</p>
	Questionário com o coordenador do Projeto Educação no ano de 2017.	<p>- Conceito de mídia (uso das mídias)</p> <p>- Principais mídias (uso das mídias)</p> <p>-Finalidade dos projetos</p>	<p>13) Para o senhor, o que significa mídia?</p> <p>14) Na sua visão, o que a Coordenaria de Projetos Educativos e a Secretaria de Educação entendem por mídia?</p> <p>15) Na sua visão, o que os professores atuantes em projetos educacionais em Mato Grosso entendem por mídia?</p> <p>16) Quais são as principais mídias utilizadas nas escolas e na sua visão o porquê dessas mídias serem as principais escolhas das escolas?</p> <p>17) Na PORTARIA Nº 416/2015/GS/ SEDUC/MT, se estabelece no § 3º A escola deverá escolher de 01 (uma) a 03 (três) atividades que serão executados no projeto dentre as seguintes: a) jornal escolar; b) rádio escolar; c) histórias em quadrinhos; d) fotografia; e) vídeo; f) ambiente de redes sociais; g) robótica educacional; h) tecnologias educacionais.</p>

		- Divulgação dos conteúdos dos projetos (uso das mídias)	<p>Como se estabeleceu essas como atividades dos projetos? Entendem-se todos esses itens como mídias ou o termo atividade amplia o projeto para além do uso das mídias e por quê?</p> <p>18) Na sua visão, quais são os objetivos das escolas com o uso dessas mídias?</p> <p>19) Os produtos desenvolvidos nos projetos educacionais circulam apenas nas comunidades escolares em que são desenvolvidos ou são repercutidos pela Coordenadoria de Projetos Educativos e Secretaria de Educação para o restante do estado? O porquê dessa opção e como acontece?</p>
--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Pretendemos dessa forma que a pesquisa ofereça contribuições para os estudos de como a educomunicação vem se desenvolvendo quando inserida na educação formal, em especial, no estado de Mato Grosso. Assim, caracterizada metodologicamente é que partimos para descrever o processo de coleta e análise dos dados que estrutura a pesquisa.

3.3 Descrição do processo de coleta e análise dos dados

Para respondermos aos objetivos da pesquisa, bem como elaboramos os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a análise iniciamos com uma revisão de literatura com aprofundamento de leituras sobre os dois principais conceitos utilizados no trato da inter-relação educação e comunicação no Brasil: educomunicação e mídia-educação.

Na revisão de literatura buscamos identificar artigos, teses, dissertações e demais produções acadêmicas que tratavam sobre o objeto escolhido (a educomunicação na rede estadual de Mato Grosso).

A coleta de dados das portarias e instruções normativas foi realizada no sítio da Superintendência Imprensa Oficial de Mato Grosso (IOMAT)²⁰. Nesse levantamento foram encontrados 15 documentos de instruções normativas e/ou portarias, que estabelecem os critérios para contratação ou atribuição de profissionais para atuar em projetos de educomunicação e nas publicações divulgadas na página institucional da Secretaria de Educação do Governo de Mato Grosso²¹. Em ambos os sítios pesquisados fez-se o uso do descritor “educomunicação” no espaço destinado a busca de arquivos²².

Tais dados nos deram informações que foram a base para o andamento da pesquisa. E então, partimos para coleta de dados na Secretaria de Educação em Mato Grosso, realizada durante os meses de julho e agosto de 2016. Elaboramos ainda em Presidente Prudente- SP um ofício caracterizando a pesquisa e pedindo acesso aos relatórios das escolas para a fase de coleta de dados.

²⁰ IOMAT (Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso). Pesquisa “Educomunicação”. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/busca#/p=1&q=educomunica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 11 de Agosto de 2015.

²¹ MATO GROSSO (Estado). Pesquisa “Educomunicação”. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/busca/?search=educomunica%E7%E3o>. Acesso em 11 de Agosto de 2015.

²² Os resultados da pesquisa, ainda em fase inicial, estão presentes na seguinte publicação: ALENCAR, João José; LIMA, Claudia Maria. **O educador mato-grossense: análise documental de publicações institucionais e da Imprensa Oficial do Estado**. In: Seminário Educação 2015: Educação e seus sentidos no mundo digital. **Anais**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação, 2015. p. 823-839.

Em um primeiro momento, houve uma conversa informal sobre a pesquisa com o coordenador do Projeto Educomunicação em 2016, realizada na sede da Secretaria de Educação de Mato Grosso, localizada em Cuiabá-MT. O coordenador do Projeto Educomunicação relatou que tinha assumido a pasta no ano de 2016 e que estava em fase de reorganização do projeto, e diante da ausência dos projetos e relatórios impressos das escolas na coordenadoria estava solicitando-os em versão digital, do ano de 2014 em diante.

Para ter acesso aos relatórios disponíveis na Secretaria de Educação tivemos como orientação protocolar o pedido formalmente, então realizamos o registro do ofício e no período de dois dias tivemos a autorização que dava acesso a esses documentos. É importante frisar que tais relatórios são para controle interno da Secretaria de Educação e que por isso não são disponibilizados para consulta pública, sendo necessária, para ter acesso a eles, uma autorização da Secretaria de Educação de Mato Grosso.

Estando autorizada a realização da coleta de dados, nos foram cedidos todos os arquivos relacionados ao Projeto Educomunicação que estavam disponíveis no computador do coordenador, fazendo uma cópia de pasta nomeada “Educomunicação” em um dispositivo móvel (Pen Drive), que continha além dos relatórios, pareceres, relatórios de visitas às escolas, dentre outros documentos das gestões anteriores e os elaborados desde que ele assumiu a função.

Também houve a tentativa de encontrar os arquivos impressos mais antigos, já que no ofício solicitávamos os dados das escolas a partir do ano de 2008. No setor de arquivo de documentos nos informaram de que, naquele local, só estavam os mais recentes, de 2012 em diante, junto a uma das servidoras foi realizada a busca em caixas com a descrição “Projetos educativos da SEDUC” e em meio a projetos de fanfarras, bibliotecas escolares e outros identificamos aproximadamente 15 relatórios referentes a projetos de educomunicação²³.

No início da pesquisa tínhamos como foco ter acesso a todos os projetos arquivados anteriores a 2012, mas não obtivemos sucesso, já que no local que armazenava os documentos mais antigos, que se encontra distante da sede da Secretaria de Educação, constatamos que no processo de encaminhamento de uma unidade para outra não houve a devida organização dos arquivos em caixas com suas identificações corretas e que encontrar tais documentos naquele momento seria inviável. No entanto, deixamos os dados de contato dos pesquisadores (nome,

²³ Frisamos que no decorrer do processo, definimos como recorte da pesquisa, apenas os documentos referentes às escolas que tiveram profissionais atribuídos no Projeto Educomunicação em 2014 e/ou 2015 e em uma leitura flutuante dos relatórios impressos, identificou-se que estes não eram consonantes com o critério estabelecido.

número de telefone, e-mail e objetivo da pesquisa) para caso encontrassem os relatórios de 2008 em diante, sendo que até o término da pesquisa não obtivemos retorno.

Durante a coleta de dados, identificamos a necessidade de um levantamento geral de quantas escolas participaram do Projeto Educomunicação, desde quando a Secretaria de Educação de Mato Grosso abriu essa possibilidade, a partir das atribuições de profissionais da educação para o exercício em 2008.

Os documentos já coletados possibilitavam uma visão de que forma funcionavam os projetos, mas não eram suficientes para saber desde quando a respectiva escola trabalhava com o Projeto Educomunicação. Ainda restavam dúvidas como: Quantas escolas de fato receberam e executaram o projeto? As instruções normativas e/ou portarias de atribuição foram seguidas na íntegra?

Na Coordenadoria de Projetos Educativos não havia tais informações, então recorremos ao setor de Gestão de Pessoas, para saber se dispunham dos dados que necessitávamos, lá nos instruíram que protocolasse formalmente o pedido no setor de Atendimento ao Público.

Em seguida, em conversa com uma das responsáveis pelo setor de Gestão de Pessoas, ela se dispôs a ajudar e informou que solicitaria este relatório junto a um dos técnicos responsáveis pelo sistema operacional. Encaminharam por e-mail, no período de duas semanas, dois arquivos: atribuições por quantidade e carga horária semanal por unidade escolar na função de Professor Educomunicação – período de fevereiro/2010 a julho/2016 (apresenta as unidades de lotação do projeto, seus respectivos municípios e para cada ano a quantidade de profissionais lotados no projeto de cada escola e a carga horária atribuída); relação de atribuições na função de Professor Educomunicação – período fevereiro/2010 a julho/2016 (apresenta nome da escola e do município que recebeu o projeto; nome, escolaridade e carga horária do responsável atribuído para coordenar o projeto na escola; tipo de processo com data de início e do fim de cada contrato).

Com esta etapa de coleta de dados concluída,, recorremos à análise de conteúdo elaborada por Bardin (1977), em que primeiro realizamos a leitura flutuante dos relatórios, permitindo uma pré-análise e exploração do material.

A organização do material propiciou que a pesquisa mesclasse dados objetivos da relação dos professores atribuídos no Educomunicação e impressões de caráter subjetivo da leitura flutuante dos relatórios das escolas. Também resultou em um levantamento de quais documentos possuíamos de cada unidade escolar e foi a partir da seleção do material que definimos as questões a serem observadas nos relatórios do projeto, ou seja, a partir desta

etapa é que reformulamos os objetivos específicos da pesquisa e estabelecemos os critérios, índices e categorias da análise.

Ainda na fase de análise, sentimos a necessidade de um posicionamento oficial da Secretaria de Educação de Mato Grosso, que contemplasse os objetivos da pesquisa e respondesse a questões insuficientes, quando apenas observado os documentos. Dessa maneira, no mês de agosto de 2017, encaminhamos e-mail para Coordenadoria de Projetos Educativos solicitando uma entrevista com o coordenador do Projeto Educomunicação.

Nesta etapa, fomos comunicados que o Projeto Educomunicação estava sob a coordenação do professor Mizael Teixeira Silva e optamos por encaminhar, juntamente com o Termo de Livre Esclarecimento (Apêndice C), um questionário com as questões estabelecidas (Apêndice D), para adequarmos a sua disponibilidade de horários. De maneira que o coordenador no ano de 2017 teve mais tempo para elucidar os questionamentos. Possibilitamos ao participante da pesquisa 15 dias de prazo para responder ao questionário, este que contou com 25 perguntas, sendo todas respondidas.

Portanto, considerando todas as fases da coleta de dados e documentos levantados para atender aos objetivos específicos da pesquisa, é que foram elaboradas as categorias de análise, conforme trazemos na seção seguinte com apresentação e análise dos dados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresentamos e analisamos os dados coletados por meio de documentos e questionário. Em um primeiro momento, caracterizando o Projeto Educomunicação e, depois, procedendo com as análises para atender os objetivos específicos da pesquisa.

Para manter o anonimato das escolas, nos excertos e dados correspondentes a um caso específico, as identificamos por números, em que o primeiro algarismo corresponde ao município em que se localiza e o segundo representa a unidade escolar citada, já que em uma mesma localidade podem existir mais de uma escola atribuída no Projeto Educomunicação.

As escolas, citadas no texto, correspondem apenas as que tiveram documentos analisados na pesquisa e são identificadas em uma sequência em que os municípios seguem uma ordem alfabética, já as unidades escolares são numeradas aleatoriamente. Em uma analogia, temos o seguinte exemplo: Escola 1.1 – Presidente Prudente. Escola Estadual Machado de Assis; Escola 1.2 – Presidente Prudente. Escola Estadual Castro Alves; Escola 2.1 – Presidente Venceslau. Escola Estadual Clarice Lispector.

Na estrutura da seção, iniciamos apresentando uma caracterização do Projeto Educomunicação, identificando a sua intencionalidade, com base na proposta estabelecida pela Coordenadoria de Projetos Educativos e público alvo, a partir dos dados que apontam quantos municípios e escolas foram contemplados nas atribuições de projetos educacionais.

Dando prosseguimento, delineamos o perfil do educador mato-grossense, a partir dos critérios de seleção para ocupar o cargo e das condições de trabalho que lhe são oferecidas.

Em seguida, observamos se o conceito de educação foi utilizado nos documentos das escolas e de que forma foi exposto, bem como, buscamos os outros referenciais teóricos da inter-relação educação e comunicação utilizados nos documentos analisados.

E por fim, analisamos quais as mídias utilizadas e suas finalidades nos projetos educacionais.

4.1 Caracterização do Projeto Educomunicação

O Projeto Educomunicação faz parte das políticas de educação básica do estado de Mato Grosso, e surge com o término do projeto piloto Educom.Rádio (2004-2007), realizado pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP), que atendeu aos três estados da região Centro-Oeste²⁴. Em Mato Grosso, a Secretaria de Educação deu continuidade à proposta, a vinculando à Coordenadoria de Projetos Educativos, que:

[...] tem como missão subsidiar as escolas na elaboração do Projeto Político Pedagógico, coordenar, acompanhar e avaliar os projetos educativos para o fortalecimento curricular da educação básica, competindo-lhe:

I – desenvolver ações articuladas com Política Pedagógica Educacional da Secretaria Estadual de Educação e integradas com as diversas áreas da Superintendência de Educação Básica;

II – organizar, no âmbito da Educação Básica, a execução dos Projetos Educativos Escolares, nas Escolas Públicas Estaduais;

III – coordenar e acompanhar a execução dos projetos nas escolas públicas estaduais em articulação com a coordenadoria do ensino fundamental e médio (MATO GROSSO, ANEXO A).

As iniciativas, submetidas à Coordenadoria de Projetos Educativos, têm que disponibilizar os projetos para atender todos os turnos ofertados na comunidade escolar e desenvolver um trabalho que não se restrinja a uma única área e/ou disciplina dos componentes curriculares. Dessa forma, compreende-se que os:

[...] Projetos na escola é um recurso didático que deve ser alinhado ao Projeto Político Pedagógico da escola e de cunho multidisciplinar. Nesta perspectiva constitui condição para a melhoria da qualidade do ensino, pois supera a clássica fragmentação existente entre as disciplinas e contribui para a formação global do educando, fazendo com que os conteúdos aprendidos na escola tenham aplicabilidade e tenham significado na vida cotidiana do educando (MATO GROSSO, ANEXO A).

A Coordenadoria de Projetos Educativos atribui ao Projeto Educomunicação “[...] a criação e o fortalecimento de ambientes educacionais nas escolas, para facilitar o processo ensino/aprendizagem, através do uso rádio, jornal e outras tecnologias, promovendo a expressão comunicativa na comunidade escolar” (MATO GROSSO, ANEXO A). Sendo que a atribuição de um profissional, com remuneração, na coordenação das atividades

²⁴ Na seção 2 apresentamos uma exposição teórica sobre o projeto Educom.Centro Oeste e sua inserção no estado de Mato Grosso.

educativas das escolas, permitiu que os projetos tivessem um acompanhamento contínuo por meio de relatórios das atividades desenvolvidas.

Os critérios para atribuição, por unidade escolar, são expostos em instruções normativas e/ou portarias, com publicação anual, que definem como forma de inserção ou continuação no Projeto Educomunicação o envio do projeto de implantação para as escolas que ainda não foram contempladas, e relatórios com as atividades desenvolvidas e o plano de ações para o ano seguinte, no caso das escolas que já possuem e pretendem continuar com os projetos educacionais. Além disso, os projetos das escolas devem ter pareceres favoráveis a sua realização emitidos pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e da Assessoria Pedagógica dos municípios, que fiscalizam e dão o aval de que a escola possui instalações, equipamentos e que a proposta está em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

Em relação ao material necessário para desenvolver as atividades, a Coordenadoria de Projetos Educativos aponta que na implantação do projeto, em 2007, a Secretaria de Educação entregou os equipamentos necessários para que as escolas desenvolvessem o trabalho com mídias e “[...] Nos anos subsequentes, as escolas interessadas fizeram a aquisição de materiais com recursos próprios, planejados no PDE [...]” (MATO GROSSO, ANEXO A).

Segundo o documento da Coordenadoria de Projetos Educativos, o Projeto Educomunicação também se preocupa em aperfeiçoar os conhecimentos dos coordenadores dos projetos, sendo que “[...] anualmente, é ofertada uma formação para os profissionais que atuam nessa função” (MATO GROSSO, ANEXO A).

Tendo situado o Projeto Educomunicação, seguimos para conhecer a sua dimensão no cenário mato-grossense. A partir das informações provenientes da coleta de dados, obtivemos respostas em relação a quantas escolas e municípios já tiveram profissionais atribuídos, de 2010 a 2016. No período pesquisado, considerando as escolas que ainda estão e as que já encerraram o projeto, constatamos que foram contempladas ao todo 178 escolas com o Projeto Educomunicação, dos quais dessas 155 estão localizadas na zona urbana e 23 na zona rural.

As escolas caracterizadas como zona urbana são consideradas como o parâmetro da educação básica no Estado, e as consideradas de zona rural são escolas do campo, que são tidas como adaptação ao modelo padrão, com características próprias quanto ao ensino e aprendizagem. Também ressaltamos que, dentre as escolas localizadas na zona rural, existem as que atendem especificamente indígenas, não sendo especificada na relação de atribuição

essa subcategoria, só que em alguns dos anos pesquisados, o processo de atribuição em atendimento a este público é por portarias específicas.

Já em relação ao atendimento a dimensão territorial do Estado, pontuamos que do total de 141 municípios de Mato Grosso, 66 municípios, equivalente a 47%, receberam o Projeto Educomunicação por pelo menos um ano letivo, em um período de sete anos.

Com base nas informações postas, percebe-se que o Projeto Educomunicação trata-se de uma política de educação básica da Secretaria de Educação de Mato Grosso, com uma década de funcionamento, que prevê apoio aos projetos escolares com equipamentos, atribuição de um coordenador para desenvolver as atividades em cada escola e formação continuada. Tendo por meio de relatórios individuais de cada experiência escolar e uma fiscalização que comporta todos os agentes de uma gestão democrática, desde o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (composto por pais, professores, gestão e funcionários da secretaria e da infraestrutura) à Assessoria Pedagógica (representante local da Secretaria de Educação). O Projeto ainda se estabelece como política de Governo, pois não possui uma lei específica que o regulamenta, podendo ser interrompido a qualquer momento, de maneira que todo o trabalho construído seria descontinuado, a partir de alegações como contenção de gastos ou remanejamento de funções.

Compreendendo as contribuições do Projeto Educomunicação para a inter-relação educação e comunicação, torna-se importante conhecer o perfil do profissional, que assume os projetos educacionais nas escolas mato-grossenses, bem como as condições de trabalho que lhe são oferecidas, e com esse propósito seguimos para o próximo tópico.

4.2 Perfil do educador mato-grossense

Para atender ao objetivo específico de caracterizar e descrever o perfil do educador mato-grossense na Rede Estadual de educação básica se estabeleceu como documentos de análise, as instruções normativas e/ou portarias e a relação de atribuições. Além do uso do questionário com questões específicas, junto ao coordenador no ano de 2017 do Projeto Educomunicação, Mizael Teixeira Silva.

Definimos, a partir dos dados identificados, duas categorias para análises: critérios de seleção e condições de trabalho.

Na categoria critérios de seleção, observamos os seguintes índices: categoria profissional, área e/ou disciplina de formação e requisitos para atuar como um educador mato-grossense.

Enquanto na categoria condições de trabalho, os índices foram: atribuição de carga horária, funções do educador mato-grossense atuante nas escolas, tipo de processo contratual e grau de escolaridade dos profissionais.

4.2.1 Critérios de seleção

Na categoria critérios de seleção, observamos nas portarias de atribuição de profissionais da educação básica estadual, publicadas no período de 2007 a 2016, que em todas elas não é utilizada a nomenclatura educador, quando se refere ao profissional que atua como coordenador dos projetos educativos nas escolas.

Já na relação de atribuições, de 2010 a 2016, o nome da função exercida é Professor Educação, que em uma análise semântica entendemos este na condição de um docente que desenvolve atividades educativas, que vão além do ensino, cuja ausência de um conectivo, indica que é o responsável por tudo o que se refere à Educação na escola.

Se houvesse o conectivo “de”, em que a atribuição fosse “Professor de Educação” ou uma barra separando as palavras, já mudaria o sentido semântico da palavra, pois indicaria a Educação como área e/ou disciplina, mantendo a função deste como um docente, voltado ao ensino de conteúdos específicos. Já no caso, em que a atribuição fosse como “Professor Educador”, então definiria que este profissional exerce atividades docentes e também educativas, colocando as duas palavras como cargos diferentes e que se complementam para estabelecer uma nova função.

Nas análises, os profissionais atribuídos no Projeto Educação, serão tratados como Professor Educação e/ou educador.

Dando continuidade às análises, pontuamos que as categorias profissionais atuantes na rede estadual de Educação de Mato Grosso foram definidas pela Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998, que “[...] cria a carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, tendo por finalidade organizá-la, estruturá-la e estabelecer as normas sobre o regime jurídico de seu pessoal” (MATO GROSSO, 1998).

Na Lei Complementar nº 50/1998 são estabelecidas três categorias profissionais na educação, em que cada uma tem a sua função dentro da escola, com diferentes graus de

escolaridade exigidos para ingresso na função: Professor (Ensino Superior), Técnico Administrativo Educacional (Ensino Médio) e Apoio Administrativo Educacional (Ensino Fundamental).

Tendo posto como a partir dos documentos é referida a função de educador e as categorias profissionais que compõem a carreira dos profissionais da educação básica de Mato Grosso, observamos dentre os critérios de seleção quais categorias podem exercer o cargo de Professor Educação.

Em resposta ao questionário, o coordenador do Projeto Educação em 2017, aborda os critérios de seleção postos pela Coordenadoria de Projetos Educativos:

Mizael Teixeira Silva: De acordo com o artigo 37 da portaria 416 de 2015, as unidades escolares, não terão atribuição imediata para a função de “Professor Educação” e deverão encaminhar o projeto para análise e deferimento. No parágrafo 4 da portaria, também é possível ver que o profissional a ser atribuído no projeto deve ser efetivo e/ou estabilizado, com Licenciatura ou Bacharelado em umas das áreas do conhecimento, com jornada de trabalho de 10 (dez) horas/aula semanais, desenvolvendo as oficinas temáticas de mídias escolares com alunos e divididas por turno de conhecimento.

Analisando as instruções normativas e/ou portarias, percebemos que no período de dez anos, o Projeto Educação teve modificações no perfil de atribuição, podendo o educador ser professor ou técnico administrativo, de acordo com o ano letivo que exerceu a atividade, conforme apresentamos no Quadro 04.

Quadro 04: Categorias profissionais para atribuição no Projeto Educação

Categoria e regime de trabalho	Ano letivo designado para exercício das funções atribuídas no Projeto Educação									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Técnico Administrativo (Efetivo)		X	X				*Critérios não estabelecidos em Portaria de atribuição de Profissionais da Educação.			
Técnico Administrativo Educacional (Contrato temporário)		X								
Professor (Efetivo)	X					X				X
Professor (Efetivo e/ ou estabilizado)		X	X	X	X	X		X	X	

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Percebemos que o educador mato-grossense nos processos de atribuição, em suma, corresponde ao perfil posto por Mizael Teixeira Silva, de um professor, que na maioria das vezes o critério de seleção indica que seja efetivo e/ou estabilizado.

Entende-se por professor efetivo, o profissional que assumiu cargo mediante a aprovação em concurso público e, estabilizado, quando obtido estabilidade no trabalho. Os requisitos para garantir a estabilidade estabelecem que: “Art. 20 O Profissional da Educação Básica habilitado em concurso público o empossado em cargo da carreira adquirirá estabilidade no serviço público ao completar 03 (três) anos de efetivo exercício, condicionada a aprovação no estágio probatório” (MATO GROSSO, 1998). Para ser aprovado, no estágio probatório, tem que obter 60% do valor da nota, a partir da média de um total de cinco avaliações, realizadas semestralmente.

As instruções normativas e/ou portarias, entretanto, não inibem e também não preveem a atribuição de professores contratados temporariamente, tanto que, a Coordenadoria de Projetos Educativos em outro documento aponta que “a SEDUC disponibiliza um profissional - efetivo ou contratado - para coordenar as atividades” (MATO GROSSO, ANEXO A). De maneira que entendemos esse critério de seleção de ser efetivo e/ou estabilizado como preferencial para a função, sem necessariamente ser obrigatório.

Também percebemos que em 2009 e 2010, os efetivos, como Técnico Administrativo Educacional, também tinham a possibilidade de exercer a função de educador. Sendo que, para o ano de 2009, indicava a possibilidade de contratação de Técnico para a função, pressupomos que em caso de não haver interesse dos professores efetivos, mesmo com licenciatura, o profissional contratado seria integrado na categoria de Técnico, tendo as mesmas funções, mas com um salário menor.

Com as instruções normativas e/ou portarias destinadas à atribuição dos anos letivos de 2010 em diante, percebe-se que houve uma definição do educador como docente e, inclusive, coincide com o dado de que é somente a partir de 2010, que temos a relação de atribuições.

Com o cruzamento de dados se supõe que a definição de Professor Educação é somente a partir de 2010, e que antes esse perfil estava em sintonia mais para um consultor e/ou gestor, do que para um professor.

Em relação à área de atuação do educador mato-grossense, as instruções normativas e/ou portarias fazem observações quanto à formação habilitada para exercer a função, conforme Quadro 05.

Quadro 05: Área e/ou disciplina de formação

Critério de formação	Ano letivo designado para exercício das funções atribuídas no Projeto Educomunicação									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Área de Linguagem	X									
Professor licenciado em Letras		X	X	X	X					
Preferencialmente professor licenciado em Letras						X				
Técnico Administrativo Educacional (Ensino Médio)		X	X							
Licenciatura ou Bacharelado e experiência de trabalho na função pretendida.								X		
Licenciatura ou Bacharelado em uma das áreas de conhecimento									X	X

*Critérios não estabelecidos em Portarias de atribuição de Profissionais da Educação.

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017).

Os dados nos mostram que a atribuição para o período de 2008 a 2013, tinha como critério de seleção a atribuição de um professor licenciado em Letras, da área da Linguagem, o que sugere que apenas os profissionais com esta formação estariam aptos a trabalhar com as mídias na escola.

Porém, a partir do processo de atribuição para o ano de 2015, consideram-se aptos a concorrer à vaga, todos os professores que possuem formação superior, seja bacharelado e/ou licenciatura, com a ressalva de experiência junto à função pretendida.

Na busca por saber qual é o perfil esperado pela Secretaria de Educação para ser um educador mato-grossense, é que questionamos o coordenador do Projeto Educomunicação, tendo como resposta:

Mizael Teixeira Silva: De acordo com Orientativo Pedagógico 2017 o professor educador deve ser alguém que esteja preparado para ser uma espécie de gestor de comunicação dentro da escola. Isso é, um profissional que conheça as práticas educativas, o mundo da produção midiática e o uso das tecnologias.

Também perguntamos sobre as principais modificações no perfil do Professor Educomunicação:

Mizael Teixeira Silva: Com relação ao perfil do profissional atribuído, espera-se que o mesmo avance no conhecimento das novas tecnologias midiáticas, procurando despertar no aluno uma visão mais crítica do uso das mídias.

Com base nas repostas do coordenador do Projeto Educomunicação e dos documentos analisados, observamos que o Projeto Educomunicação vem se modificando, se em um primeiro momento os critérios de seleção não definiam se era de um docente ou técnico, na atual conjectura, o educador mato-grossense é identificado por professor.

A formação do Professor Educomunicação, antes destacada como uma competência da área da Linguagem, especificamente dos licenciados em Letras, do processo de atribuição para 2015 em diante foi alterada, já se reconhece o uso das mídias e a educação com possibilidades de abordagens por professores de todas as áreas. Pontuamos que o projeto sendo interdisciplinar e multidisciplinar em sua concepção, ao considerar que as competências para ser um educador estão além da formação inicial, passa a entender a educação como área do saber com múltiplas possibilidades e presente na inter-relação educação e comunicação, o que por natureza já define o conceito como interdisciplinar.

Portanto, ao identificarmos os critérios do processo de seleção dos educadores mato-grossenses, seguimos para a realidade deste, observando suas condições de trabalho, que vão de carga horária, nível de instrução e atividades lhe atribuídas.

4.2.2 Condições de trabalho

Para conhecermos se os critérios de seleção, de fato, conferem com o perfil do educador mato-grossense é que temos a categoria de análise condições de trabalho, em que buscamos dados para compreender o perfil e as possibilidades de trabalho ofertadas pelo Projeto Educomunicação.

Em todas as instruções normativas e/ou portarias de atribuição se estabelecem como critério de seleção, quando se tem a exigência de um docente para o cargo, que seja efetivo e/ou estabilizado. Tendo este dado, observamos o índice “tipo de processo contratual” e encontramos algumas modalidades de contrato: professor efetivo, contrato de aulas, termo de aulas adicionais e em substituição (Quadro 06).

Quadro 06: Tipos de processo contratual, de 2010 a 2016

Tipos de Processo	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Professor Efetivo	09	16	41	87	58	44	62
Contrato de Aulas	05	07	11	06	39	44	29
Termo de Aulas Adicionais	—	—	—	—	21	31	42
Professor Efetivo em Substituição	—	—	—	—	01	—	—
Contrato de Aulas em Substituição	—	—	—	—	—	01	01
Termo de Aulas Adicionais em Substituição	—	—	—	—	—	01	—

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor (2017)

Os contratos estabelecidos, como professor efetivo, são destinados aos docentes que foram aprovados em concurso público com carga horária de 30 horas, que se dedicam ao exercício das funções de educador no seu horário de trabalho; nos casos em que o professor é contratado temporariamente, o processo é denominado: contrato de aulas; quando os professores efetivos atribuem no Projeto Educomunicação, além da quantidade de horas estabelecidas no plano de carreira, então se tem a modalidade: termo de aulas adicionais; e nos casos específicos, que é gerado um contrato para um profissional ocupar a vaga por um breve período de tempo, enquanto o titular da vaga por algum motivo necessitou se ausentar são acrescentadas as palavras “em substituição”, após o tipo de processo, que aponta o caráter provisório na função.

Com base nos dados, temos de 2010 a 2016, uma predileção por professores efetivos, seguindo uma das orientações do processo de atribuição. Em seguida, há um maior número de processos de atribuição por contrato de aulas, com exceção de 2016, em que há um crescimento nos números de termos de aulas adicionais, demonstrando uma predileção dos professores efetivos, exercerem a sua jornada de trabalho em sala de aula e terem o Projeto Educomunicação como um acréscimo nos seus rendimentos. Os casos em substituição aconteceram eventualmente.

Para sabermos a disponibilidade de tempo, que cada profissional tem para desenvolver as atividades do Projeto Educomunicação nas escolas, observamos nas instruções normativas e/ou portarias a carga horária destinada na atribuição (Quadro 07).

Quadro 07: Atribuição de carga horária, de 2008 a 2017

Carga Horária	Ano letivo designado para exercício das funções atribuídas no Projeto Educomunicação									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
30 horas	X	X	X	X	X	X	*Critérios não estabelecidos em Portarias de atribuição de Profissionais da Educação.			
10 horas								X	X	X

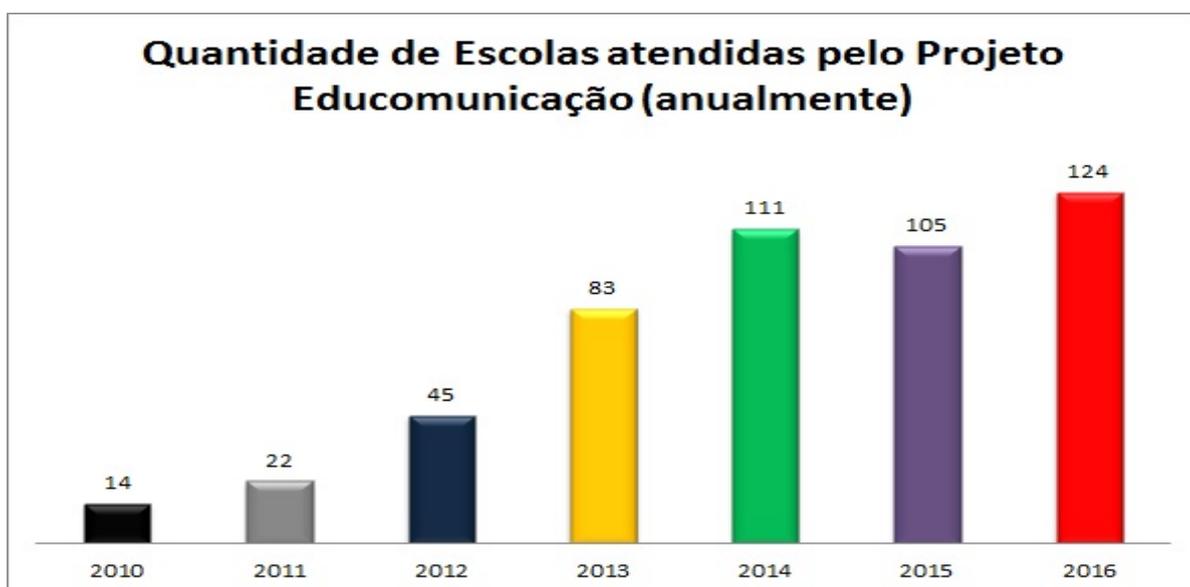
Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Ao comparar os dados das instruções normativas e/ou portarias com a relação de atribuições, verifica-se que os dados estão em sintonia com as orientações da seleção e que a partir de 2014, quando os profissionais atribuídos não foram orientados no processo de atribuição sobre as suas condições de trabalho, é que há uma diminuição da carga horária de 30 para 10 horas semanais.

Também é do ano letivo de 2014 em diante, instalado processo de termo de aulas adicionais, em que os professores efetivos deixam de incorporar a função como educador a sua jornada de trabalho e passam a aderir ao acréscimo das 10 horas, adicionando a função de Professor Educação como um rendimento extra, ao que já é definido no plano de carreira.

Em relação às escolas, percebemos que no ano letivo de 2013 houve um aumento de 84% de unidades atendidas com o Projeto Educação em relação a 2012, sendo que a partir de 2014 passou a ser atribuída apenas 10 horas aos educadores (Gráfico 01). Esse dado demonstrou uma decisão política de ofertar o Projeto Educação para mais escolas, sem interferir no orçamento do Governo, para isso diminui o tempo de dedicação do professor com o projeto e conseqüentemente o investimento com atribuições por escola.

Gráfico 01: Escolas com o Projeto Educação por ano



Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

A maioria das escolas teve a atuação de apenas um Professor Educação, mas em casos específicos verifica-se a atribuição de até dois professores, esse dado é perceptível

quando o número de escolas atendidas é menor do que o número de profissionais atribuídos, como se vê na comparação entre o Gráfico 01 e a Tabela 01.

Tabela 01: Atribuição de Professor Educomunicação e carga horária por escola, de 2010 a 2016

Ano	Total de profissionais atribuídos na rede estadual de Mato Grosso	Total da carga horária atribuída na rede estadual de Mato Grosso
2010	14	420
2011	22	660
2012	47	1.410
2013	83	2.490
2014	112	1.188
2015	106	1.060
2016	125	1.290

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)²⁵

Os motivos que levam uma escola a contar com mais de um profissional não está descrito nas Portarias e também não se tem uma justificativa nos arquivos de atribuição. Não se sabe se nessas escolas têm dois projetos diferentes ou é devido a necessidade de atender uma grande quantidade de alunos que se abre essa exceção.

A partir dos dados, compreendemos que a decisão de aumentar os dados quantitativos de atribuição de escolas, em detrimento a quantidade de horas dedicadas ao projeto, corroborou para que o Estado em 2016, quando comparado ao ano de 2010, tenha tido um aumento de aproximadamente 900% da quantidade de profissionais atribuídos (Gráfico 01), sendo desproporcional aos 300% no total de horas destinadas ao desenvolvimento dos projetos nas escolas (Tabela 01). De maneira que, a diminuição de 30 para 10 horas possibilitou que aumentasse de um para três profissionais, que poderiam ser atribuídos no Projeto Educomunicação.

Dentre os critérios para atribuição nas instruções normativas e/ou portarias temosa do profissional ter participado de capacitação ou ter conhecimento sobre a temática, mas não se especifica de que forma se deve comprovar a aptidão para o exercício da função, entende-se que essa análise cabe aos gestores das unidades escolares.

Recorremos à relação de atribuições para saber a formação destes profissionais, porém não tivemos acesso às áreas e/ou cursos de formação dos atribuídos, apenas nos foram disponibilizados o grau de escolaridade, como aponta o Quadro 08.

²⁵ Os dados utilizados foram fornecidos pela Secretaria de Educação de Mato Grosso, incluem-se nesse documento os cálculos com os seus resultados expostos nas tabelas e gráficos deste tópico.

Quadro 08: Nível de instrução dos educadores, de 2010 a 2016

Grau de escolaridade	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ensino Médio	02	01	01	—	01	—	01
Graduação	01	02	09	15	32	41	31
Especialização	10	19	38	67	79	66	89
Mestrado	01	01	04	11	07	11	11
Doutorado	—	—	—	—	—	—	01

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Em todos os anos, percebemos que há um maior percentual de profissionais atribuídos com especialização, mostrando que estes foram além da formação inicial, porém, como não temos a indicação das áreas em que se especializaram, não é possível determinar que a instrução obtida, os habilitem a trabalhar com as mídias em uma perspectiva pedagógica.

Também temos que, quando não especialista, o professor é graduado, seguido da habilitação em mestrado, representado por um número pequeno de professores, mas que manteve estável de 2015 a 2016. Há casos, em que o profissional atribuído tem apenas o ensino médio, em que se conclui serem professores que possuem formação em magistério, com nível técnico em ensino médio e ainda não tem uma formação em ensino superior. Temos apenas um caso, em que o atribuído tem grau de instrução em nível de doutorado, mostrando que os professores que chegaram ao nível de instrução máxima, que se permite a elevação salarial no plano de carreira, não demonstraram interesse em participar do Projeto Educomunicação.

Dando continuidade ao perfil do educador mato-grossense observamos o índice funções do educador, para ver se de fato o que lhe é outorgado como seus deveres cabem a um docente.

Até o ano de 2012, as instruções normativas e/ ou portarias estabelecem que o profissional atribuído, em síntese, deve: organizar as reuniões e demais tarefas do projeto; mediar as ações desenvolvidas entre os estudantes participantes, os professores e os outros setores da escola; acompanhar a produção dos discentes; capacitar os estudantes para o uso das mídias; providenciar os relatórios e a relação de equipamentos necessários referentes ao projeto.

Na Portaria Nº. 310/014/GS/Seduc/MT o projeto de Educomunicação é reestruturado, no qual as principais modificações podem ser vistas quando a comparamos a Portaria Nº. 306/12/GS/Seduc/MT.

Sendo que, na Portaria N°. 306/12/GS/Seduc/MT (MATO GROSSO, 2012b, p.41) aponta como funções do docente do projeto:

[...] § 2º. PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO: As unidades escolares que já desenvolvem o Projeto Educomunicação atribuirão 01 professor efetivo e/ou estabilizado, preferencialmente licenciado em Letras, em regime de trabalho de 30 horas semanais, com conhecimento e/ou participação em capacitação do Projeto tendo como função:

I – exercer a jornada de trabalho de 30 h/a semanais nas atividades educacionais: planejamento das ações aprovado pelo coordenador pedagógico, pauta, programação, produção, gravação e formação do grupo monitor;

II – participar de reuniões para elaboração do cronograma de programação;

III - acompanhar a produção;

IV - reunir periodicamente com a comunidade escolar para planejar e produzir a programação do período;

V - adequar à programação a proposta pedagógica da escola e ao calendário escolar;

VI - formar e fortalecer o grupo monitor para o funcionamento do veículo nos três turnos;

VII- apresentar relatório bimestral à Coordenação Pedagógica da unidade escolar que encaminhará a direção da escola e a coordenação de projetos educativos - SUEB/ SEDUC;

VIII - apresentar à direção da escola a demanda de ampliação e manutenção dos equipamentos necessários para a produção;

IX – participar do projeto Sala do Educador;

X – participar das reuniões pedagógicas com os demais professores da área de linguagem.

Já a Portaria N°. 310/014/GS/Seduc/MT (MATO GROSSO, 2014, p.35) as refine por:

[...] § 4º. PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO – As unidades escolares que desenvolveram ou desejam desenvolver o PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO não terão atribuição imediata para a função de Professor no referido Projeto.

I - As escolas que desenvolveram as atividades do Projeto Educomunicação em 2014 e que darão continuidade ao trabalho em 2015, ou ainda as escolas que desejam implantar o projeto em 2015, deverão encaminhar justificativa à Coordenação de Projetos Educativos/SUEB até 22.12.14, detalhando as ações já realizadas e previstas, bem como as propostas para 2015.

II – a justificativa deverá estar pautada no PPP da unidade escolar, validada pelo CDCE e Assessoria Pedagógica, com o parecer e somente mediante autorização da Coordenação de Projetos Educativos/SUEB, poderá ser destinada parte da carga horária do professor efetivo e/ou estabilizado para fim de orientação e acompanhamento das atividades a serem desenvolvidas no Projeto Educomunicação.

III - O profissional a ser atribuído no Projeto Educomunicação deverá atender o seguinte critério: a) Ser professor efetivo e/ou estabilizado, com Licenciatura ou Bacharelado e experiência de trabalho na função pretendida, com jornada de trabalho de 30 horas/aulas semanais, sendo 10 horas desenvolvidas nas atividades do Projeto Educomunicação com alunos, divididas de acordo com o número de turnos/alunos de atendimento; b) Realizar trabalho interdisciplinar, de forma que contemple os anseios da comunidade escolar em termos de utilização pedagógicos dos recursos do Projeto Educomunicação; c) planejar as atividades do Projeto Educomunicação em parceria, e sempre que possível, com os professores das demais áreas, em consonância com o PPP e as diretrizes educacionais, nacionais e estaduais; d) elaborar o relatório semestral das atividades desenvolvidas e apresentá-lo a equipe gestora para análise, orientação e avaliação.

Em comparação da Portaria Nº. 310/014/GS/Seduc/MT com a Portaria Nº. 310/014/GS/Seduc/MT, percebemos uma diminuição de dez funções atribuídas para apenas quatro, mantendo a orientação de atender todos os turnos de funcionamento da escola e com destaque de mudança do perfil, ao indicar que o Professor Educomunicação estabeleça parcerias com os demais docentes no desenvolvimento das atividades educacionais.

Seguindo a análise, na Portaria Nº 416/2015/GS/SEDUC/MT, temos uma orientação de que o Professor Educomunicação deve conduzir suas funções “desenvolvendo as oficinas temáticas de mídias escolares com alunos e divididas por turno de atendimento” (MATO GROSSO, 2015a, p.27). Estipulando como perfil do educador ser um docente apto a formar os alunos para o uso das mídias e o desvinculando de um consultor, que estabelece e gerencia ecossistemas comunicativos na escola.

Com isso percebemos que no desenrolar do Projeto Educomunicação os profissionais a quem o cargo fora atribuído tiveram redimensionadas as suas funções, em que tendo uma carga horária menor para desenvolver as suas atividades acaba sendo orientado a concentrar suas ações na promoção de oficinas, buscando parcerias com os demais professores na escola na promoção de atividades de cunho interdisciplinar.

Para o coordenador do Projeto Educomunicação em 2007, o educador mato-grossense encontra-se na condição de professor mediador para supervisionar o uso das mídias e consultor que estabelece ecossistemas comunicativos entre os demais professores e suas respectivas disciplinas, a comunidade escolar e os alunos participantes no projeto.

Mizael Teixeira Silva: A função do professor atuante no projeto vai além de promover oficinas sobre mídias nas escolas. Além de mediar o uso das mídias, esse profissional deve exercer atividades na interface comunicação e educação de caráter interdisciplinar, isto é, deve envolver todas as disciplinas que a escola trabalha.

Buscando na literatura, qual seria o perfil ideal do educador, encontramos a posição de Ismar de Oliveira Soares, precursor do conceito inserido em Mato Grosso e responsável pela fundação do curso de Licenciatura em Educomunicação pela Universidade de São Paulo. O autor aborda em suas obras as áreas de atuação do perfil profissional do educador, com base na proposta do curso de Licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo (USP), sendo um docente que ministra disciplinas e um consultor que administra projetos, abordando que:

[...] a proposta aposta, inicialmente, na necessidade de se atender às exigências da LDB, em especial, das normas para a reforma do Ensino Médio, formando um *professor* para – ao lado dos professores de Letras – assumir a docência de aspectos

específicos dos conteúdos referentes à área da comunicação, suas tecnologias e linguagens. Já o *consultor* responderá pelas demandas de escolas, setores da administração pública e de organizações da sociedade civil no âmbito do planejamento e da implementação de projetos que necessitem conhecimentos específicos na inter-relação comunicação/tecnologias/educação (SOARES, 2011, p. 68, grifos do autor).

Em uma análise das instruções normativas e/ou portarias e relação de atribuições, tendo como base a literatura sobre o conceito de educomunicação, é que compreendemos, inicialmente, que os educadores em Mato Grosso eram vistos em uma condição de consultor, organizando as reuniões com os alunos e professores gerenciando as atividades dos projetos, de forma a fomentar ecossistemas comunicativos nas unidades escolares.

Já a partir das Portarias de 2015, por meio da Nº 416/2015/GS/SEDUC/MT, quando essa função é direcionada para aplicação de oficinas, o Projeto Educomunicação assume o direcionamento em que cabe ao profissional atribuído apenas o exercício da docência. A ideia de consultor é subentendida com o indicativo das mídias, que acaba por direcionar a produção de produtos, que podem ser desenvolvidos como atividades das oficinas, mas não se tem como nas instruções normativas e /ou portarias a indicação de reunir com os demais professores e até mesmo acompanhar a produção de conteúdo pelos alunos.

A Portaria Nº 337/2016/GS/SEDUC/MT reitera essa visão de que o educador mato-grossense é um docente que atua no projeto como um mediador pedagógico, oferecendo a compreensão da linguagem das mídias para que os alunos possam a partir deste conhecimento elaborar seus produtos.

Art. 29 Projeto Educomunicação em 2017- para ter direito ao Projeto, as unidades escolares deverão observar:

I - os servidores não terão atribuição imediata para a função de Professor Educomunicação, devendo antes, encaminhar o projeto (conforme orientações técnicas da CPE/SUEB), para análise e deferimento no *email* da Coordenadoria de Projetos Educativos/SUEB até **12.02.17**;

II - as escolas que já aderiram e/ou desenvolveram o Projeto Educomunicação em 2016 deverão encaminhar junto ao projeto de 2017, o Relatório das atividades executadas em 2016, para acompanhamento das atividades desenvolvidas.

Parágrafo único. O profissional a ser atribuído no Projeto Educomunicação deverá ser professor efetivo, com Licenciatura ou Bacharelado em uma das áreas de conhecimento e ter habilidade para desenvolver a função pretendida, com jornada de trabalho de 10 (dez) horas/aulas semanais, desenvolvendo as oficinas temáticas de mídias escolares com alunos e divididas por turno de atendimento (MATO GROSSO, 2016b, p.22).

Assim temos que o perfil do educador mato-grossense encontra-se em constantes transformações, e em 2017, direciona-se para um docente efetivo e estabilizado na carreira, que tenha conhecimento da inter-relação educação e comunicação e que estabeleça,

por meio de oficinas, formação para os alunos no uso das mídias. Essa mudança se deve ao fato da carga horária de 10 horas semanais não viabilizar uma dedicação exclusiva ao projeto, acarretando uma atuação menos abrangente por parte dos professores atribuídos.

Tendo descrito o perfil do educador mato-grossense, cabe o questionamento do tipo de educação praticado no Estado e os outros referenciais que constituem os projetos nas escolas, aspectos que serão observados no próximo tópico.

4.3 Abordagem conceitual da educação e de outros conceitos presentes na inter-relação educação e comunicação

Seguindo a análise, atendemos neste tópico o objetivo específico de evidenciar se/como o conceito de educação e outros referenciais teóricos foram utilizados nos projetos, para isso observamos os documentos das escolas e o questionário respondido pelo coordenador do Projeto Educação em 2017.

Em primeiro momento, aferimos se o conceito de educação foi utilizado nos documentos das escolas, consideramos quando o conceito era citado e se havia uma preocupação em explicá-lo.

Das 99 escolas observadas, apenas 35 trouxeram a educação na redação do texto e nas outras 64 escolas não houve menções, como nos aponta a Tabela 02.

Tabela 02: Conceito de educação

Uso do conceito de educação	Quantidade de escolas*
Ausente	64
Presente	35
Total de escolas	99

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2018)

*A quantidade se refere ao número de escolas que em alguns de seus documentos trouxeram uma definição do conceito.

Na análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), a autora aponta que a “[...] a ausência de elementos (relativamente a uma certa provisão) pode, nalguns casos, veicular um sentido” (BARDIN, 1977, p.108). No caso dos documentos das escolas, percebemos nas 64 que não citaram o conceito de educação, prezaram pela descrição das atividades, tanto as desenvolvidas como as propostas, no entanto, apesar de utilizarem as mídias em seus projetos, as escolas demonstraram desconhecimento do conceito de educação quando o ignoram como norteador da sua prática.

Para ter uma compreensão, se de fato as escolas praticam a educomunicação, já que na maioria dos projetos não há uma reflexão teórica do conceito, é que elaboramos as perguntas 6, 7 e 8 do questionário dirigido ao coordenador do Projeto Educomunicação em 2017:

6. Para o senhor, qual é a definição de educomunicação?

Mizael Teixeira Silva: Entendo que Educomunicação é relação de interdependência entre educação e comunicação, ambas coexistem para agregar conhecimentos aos nossos alunos. Neste processo espera-se que o aluno explore as potencialidades pedagógicas das várias plataformas midiáticas, construindo com criticidade vários saberes.

7. Na sua visão, como a Coordenadoria de Projetos Educativos e a Secretaria de Educação entendem o conceito de educomunicação?

Mizael Teixeira Silva: Entendem que Educomunicação é um conceito pedagógico que propõe o uso de recursos tecnológicos e técnicas da comunicação no processo de ensino e aprendizagem através de meios de mídia. Como se vê pelo nome, é o encontro da educação com a comunicação.

8. Na sua visão, como os professores que desenvolvem os projetos nas escolas interpretam o conceito de educomunicação?

Mizael Teixeira Silva: Conforme análise dos relatórios recebidos, podemos perceber que as atividades desenvolvidas nas escolas nos leva a entender que o conceito citado na questão anterior é o interpretado pelos profissionais atribuídos no projeto.

Em uma análise das respostas do coordenador, entendemos que o conceito no Projeto Educomunicação é compreendido como uma ferramenta pedagógica, uma denominação que se estabelece no uso das mídias na escola de forma sistematizada, em que possibilita as escolas utilizarem os meios de comunicação dentro de um projeto específico para essa finalidade. Assim, os projetos das escolas ao focarem na redação dos documentos a parte prática do uso das mídias, de forma mais descritiva do que propriamente a reflexão de como a educomunicação foi transformadora no espaço escolar, estão em consonância com o que é esperado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso.

Dando continuidade à análise, tivemos documentos de 35 escolas que atribuíram autoria e/ou referência ao conceito de educomunicação e estabelecemos a partir das definições elencadas três categorias de análise: Estudos desenvolvidos na Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (ECA/USP); senso comum; e Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Tabela 03: Referências para definir o conceito de educomunicação

Referência atribuída na definição do conceito de educomunicação	Quantidade de escolas*
Estudos desenvolvidos na Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (ECA/USP)	15
Senso comum	15
Ministério da Educação e Cultura (MEC)	05
Total de escolas	35

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

*A quantidade se refere ao número de escolas que em alguns de seus documentos trouxeram uma definição do conceito.

Como nos mostra a tabela 03, temos 15 escolas que reconheceram a legitimidade do conceito e o atribuíram aos estudos do Núcleo de Comunicação e Educação, liderado por Ismar de Oliveira Soares na Universidade de São Paulo. Dentro destas escolas, selecionamos os documentos de quatro (ESCOLAS 3.3, 4.1, 9.1 e 19.1), que além de trazerem o significado do conceito, também discutem e refletem outros pressupostos da educomunicação.

A Escola 3.3 aborda o conceito de Educomunicação a partir de Ismar de Oliveira Soares (2005). Também na perspectiva do autor e das práticas educacionais a escola destaca: a importância de uma leitura crítica das mídias para que as crianças não sejam receptores passivos do material publicitário a que estão expostas; a relevância da inter-relação educação e comunicação para discutir problemas do cotidiano e repensar o modo de se pensar a educação; e apresenta nos objetivos que as mídias inseridas na educação oportunizam a democratização da comunicação, estimulados por políticas públicas de educomunicação, como é o caso do projeto realizado na escola.

Para a Escola 3.3 a educomunicação modifica a forma como os alunos recebem os conteúdos expostos pelas mídias, em que aprendem a elaborar produtos midiáticos com um uso consciente das técnicas aprendidas, em favor da comunidade em que vivem e:

“[...] potencializam a participação e engajamento dos alunos no processo de construção e formação de sentidos e significados pelos meios” (ESCOLA 3.3).

Na Escola 4.1 temos a definição do conceito de educomunicação em uma perspectiva metodológica, tendo apontado como base os estudos desenvolvidos na Universidade de São Paulo.

“[...] a educomunicação é conceituada como o método de ensino no qual a comunicação em massa e a mídia em geral são usadas como elemento de educação. É também um campo de convergência entre a educação e outras ciências humanas, que começou a surgir a partir dos anos 70, pela Escola de Comunicação e Artes da USP (Universidade de São Paulo) (ESCOLA 4.1)

Ainda a Escola 4.1 destaca o papel do educador para desenvolvimento da comunicação na comunidade escolar e especifica que o projeto faz uso do conceito, por meio de princípios fundamentais como: integralidade, interatividade, inclusão, motivação, afetividade e cooperação, criatividade, participação, contextualização e sentido.

Já a Escola 9.1, para contextualizar o conceito de educação, inicia trazendo o que é comunicação, a partir de Baccaga (2002). Para a Escola 9.1, a comunicação é vista em uma perspectiva de circulação de múltiplos saberes e com a percepção de um mundo envolto nos processos de socialização, indo além das mídias e do processo emissor-mensagem-receptor. Depois segue para Soares (2005) para falar da educação e da influência das mídias, defendendo uma postura crítica na recepção de mensagens dos meios e neste contexto define que a educação:

[...] surge para ser explorada tanto por comunicadores como por educadores, colocando em debate, por exemplo, o modo como as informações chegam principalmente aos nossos jovens, adolescentes e efeitos que geram nas formas de convivência no social. Trata-se de uma nova área de conhecimento para ser aplicada, no sentido de se analisar seus pressupostos, confirmá-los ou mesmo confrontá-los. (ESCOLA 9.1)

Identificamos no relatório de implantação do projeto, que a Escola 19.1 atribui ao Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e suas pesquisas, como a origem do conceito de educação. Também destaca grande parte das áreas de intervenção da educação (educação para recepção crítica; expressão comunicativa através da arte; mediações tecnológicas no espaço educativo; gestão dos processos comunicativos; reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação) e aborda a educação como uma comunicação alternativa aos grandes veículos de massa.

A Escola 19.1 conclui a redação do texto se referindo à educação, no cenário atual, como um dos pilares do sistema educativo:

[...] podemos compreender melhor que a escola de hoje é o somatório de três forças: Educação, Comunicação e Ação (ESCOLA 19.1).

As quatro escolas que selecionamos representam as ideias contidas nos documentos das outras 11, que atribuíram o conceito de educação às pesquisas de Ismar de Oliveira Soares na Universidade de São Paulo. Demonstrando que a educação é entendida

como uma possibilidade educativa para a escola assimilar as novas demandas tecnológicas e midiáticas do mundo contemporâneo. Também pontuaram que o projeto tem como uma das suas principais características prepararem os discentes na recepção e produção de conteúdos para as mídias de forma crítica.

Considerando que em um universo de 99 escolas apenas 15 atribuíram o conceito às pesquisas desenvolvidas por Ismar de Oliveira Soares na Universidade de São Paulo é que questionamos o coordenador do Projeto Educomunicação em 2017:

9. Na atual conjectura do Projeto Educomunicação, qual é a relevância do conceito teórico estruturado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo?

Mizael Teixeira Silva: Pode-se perceber que quando o projeto foi implantado no estado de Mato Grosso as unidades escolares empregavam apenas a rádio escolar e os jornais como aliados no processo de ensino-aprendizagem. A partir dos avanços tecnológicos novos recursos midiáticos foram ganhando espaço e assim as propostas de atividades dentro do projeto também foram se ampliando para atender esta demanda. Hoje esperamos que estas atividades devam ser desenvolvidas de forma a criar um ambiente colaborativo numa perspectiva de estrutura que permita que o aluno seja mais crítico e criativo. Os professores neste processo devem ser capazes de verificar que as novas tecnologias são de grande importância e que elas devem ser utilizadas para garantirem resultados favoráveis a sociedade.

Ainda sobre o conceito de educomunicação, considerando que o projeto está inserido no estado de Mato Grosso desde 2004, como projeto piloto e, a partir de 2007, como política da Coordenadoria de Projetos Educativos da Secretaria de Educação de Mato Grosso, perguntamos:

10. Na sua visão, quais as principais contribuições que o Estado de Mato Grosso por meio do Projeto Educomunicação oferece para as discussões sobre mídias e educação? Considera que o trabalho desenvolvido no Estado está em consonância com os estudos da base teórica que se origina o projeto ou Mato Grosso está reelaborando o conceito?

Mizael Teixeira Silva: Partindo do pressuposto de que educomunicação é um conceito relativamente novo, penso que o trabalho desenvolvido no Estado se referencia em teorias baseadas na interface Comunicação/Educação e neste sentido podemos visualizar a aproximação da comunicação e a educação, por meio da linguagem do rádio, jornal impresso e outros recursos midiáticos. É certo que temos que avançar no sentido de promover discussões sobre mídias e educação através do Projeto Educomunicação, e assim consolidarmos as práticas educacionais em todo o estado. A Seduc- MT, sempre apresenta resultados quanto ao projeto em eventos e encontros, o Colóquio Mato-grossense de Educomunicação é um exemplo desses encontros.

Observamos que não há uma preocupação em se ater ao conceito da Universidade de São Paulo (USP) que deu origem as atividades educacionais em Mato Grosso, mantendo como alicerce da proposta a sua possibilidade como ferramenta pedagógica. Também

percebemos que o Estado vem ampliando a proposta inicial do Projeto Educomunicação, sendo que se antes tinha predileção em trabalhar com a linguagem radiofônica, como abordado por Moreira (2007), na atualidade ampliou a proposta para atender outras mídias.

Nos documentos das escolas, também identificamos que 15 escolas utilizaram o senso comum para definir o conceito de educomunicação, sem consistência teórica e referência a autor, apresentando apenas concepções cotidianas do que é trabalhar com mídias na escola, do qual focaremos em quatro nesta análise (ESCOLAS 11.2, 21.1, 30.1 e 43.1).

A Escola 11.2 menciona a educomunicação como uma política pública que vem promover a cultura de paz, sendo que não se tem uma reflexão teórica, não se mencionam pesquisas e nem autores que sustentem a compreensão deste enquanto conceito.

O Educomunicação é uma ação de política pública, que tem como objetivo melhorar a comunicação e a interação nas escolas. Promove também a cultura de paz em unidades localizadas em regiões com índice de violência alto (ESCOLA 11.2).

Já na Escola 21.1 são citados os conceitos de educomunicação e ecossistemas comunicativos. Sendo a educomunicação colocada como construtora de ecossistemas educativos e também uma forma de livre expressão e comunicação democrática, acrescentando que o projeto educamunicativo se agrega aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que cabe a área de linguagens e suas tecnologias.

Nos documentos da Escola 21.1, percebemos que não houve uma preocupação de atribuir referências e discutir a partir de obras e autores a proposta educamunicativa, houve uma preferência de apenas se referir à educomunicação com base no senso comum, apontando que o conceito:

[...] tem como meta construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação (ESCOLA 21.1).

Temos na Escola 30.1, uma abordagem do conceito de educomunicação com base no senso comum, considerando-o como forma de recepção e produção crítica das mídias. A Escola 30.1 também se refere ao educamunicador, como um profissional formado na prática educamunicativa e que no ambiente escolar deve focar na produção de conteúdos midiáticos voltados à escola e demais demandas, desde que estas não possuam vínculos comerciais.

Portanto, a educomunicação abrange tanto a recepção quanto a produção de material midiático [...] entende-se que o educamunicador não é formado na e pela academia, mas sim na prática educamunicativa, que pode acontecer dentro ou fora da escola, em ambientes formais ou informais de aprendizagem. O educamunicador (como agente escolar) deve ter focalização na produção de mídias, quando preocupada com a pluralidade cultural (neste caso tendo como foco ações da Escola), mas com olhar

também voltado para a participação popular, a consciência crítica e demais demandas, sem, porém, ênfase à demanda comercial (ESCOLA 30.1).

Temos na Escola 43.1 uma definição de educomunicação, que a relaciona com os ecossistemas comunicativos, a mediação tecnológica das mídias, a gestão participativa, o protagonismo juvenil e a leitura crítica dos meios, colocando tais características como presentes no projeto. No entanto, não se tem menção a autores e pesquisas acadêmicas que sustentem a redação do texto.

A Educomunicação é uma ciência transversal que congrega elementos tanto da educação, quanto da comunicação. Além de oferecer uma visão mais abrangente das Tecnologias da Informação e da Comunicação, também possibilita vislumbrar a criação de Ecossistemas Comunicativos em diversos ambientes. A educomunicação parte de um trabalho interdisciplinar passando pela construção coletiva entre alunos e professores, sendo que esses últimos são os mediadores do processo. Os meios tecnológicos são encarados como mediação tecnológica, capazes de levar os interlocutores do processo a uma educação de qualidade e à construção de textos e intertextos, utilizando o computador, blog, twitter, o vídeo e a rádio pátio. Essa Proposta é fundamentada na interdisciplinaridade, metodologia participativa, gestão compartilhada, trabalho em equipe, acolhida das diferenças dos educandos (ESCOLA 43.1)

Nas escolas categorizadas como uso do senso comum para definir o conceito de educomunicação, percebemos que há uma compreensão dos preceitos do conceito, mas não há um diálogo com o que fora produzido academicamente e com outras experiências já desenvolvidas. A educomunicação está presente e se tem uma tentativa de defini-la, sem ter uma compreensão do contexto histórico e social que a compõe.

Na discussão se o senso comum pode ser usado para definir a educomunicação sem descaracterizar o conceito, Messias (2011) pontua que nem toda educomunicação precisa estar calcada pelo saberes científicos, “[...] as vivências diretas na inter-relação comunicação/educação, por menor que seja a relação com os preceitos científicos que dão base à Educomunicação que surge na academia, podem ser consideradas práticas educacionais [...]” (MESSIAS, 2011, p.37). Mas Messias (2011) também alerta que se tem um risco maior de frustração com o conceito, pois não se tem uma base de apoio que auxilie a entender e resolver os problemas não previstos, que podem surgir no decorrer do projeto.

Na leitura dos dados, também observamos que cinco escolas atribuíram ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), como referência do conceito de educomunicação, criando uma terceira categoria de análise e do qual destacaremos o conteúdo dos documentos de duas escolas (ESCOLAS 32.1 e 33.1).

Temos por exemplo, o caso da Escola 32.1, que ressalta o papel da inserção da comunicação na educação para que a escola ganhe sentido na abordagem dos seus conteúdos e cita que:

[...] o Ministério da Educação reconhece o surgimento de um novo campo - o da Educomunicação - e o de um novo profissional que atue na formação de ecossistemas comunicacionais, promotores do bom uso das mídias (ESCOLA 32.1).

Já a Escola 33.1 compreende o conceito de educomunicação a partir do Documento Orientativo do Ensino Médio Inovador, em que a escola escolheu o macrocampo Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil como uma das áreas de atuação e o projeto educacional da escola está inserido neste contexto.

Percebemos nas escolas que atribuem o conceito de educomunicação ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) estão inclusas dentro de outras políticas públicas instituídas em âmbito federal e que têm a educomunicação como uma das suas áreas de atuação, por exemplo, o programa Mais Educação e o Ensino Médio Inovador (EMI). Assim, a educomunicação se descaracteriza de uma base acadêmica para uma definição mais pragmática, em que as escolas que introduzem o conceito, recebem de forma já determinada como deve ser aplicado.

Considerando que a maioria dos projetos não associou corretamente o conceito de educomunicação às pesquisas que deram início a proposta educacional em Mato Grosso, é que na pergunta 11, aferimos junto ao coordenador do Projeto Educomunicação se existe alguma formação continuada para que os participantes do projeto compreendam o conceito em sua base acadêmica.

11. É realizado algum tipo de formação para os professores que desenvolvem projetos educacionais pela Secretaria de Educação ou pelo Centro de Formação de Professores (CEFAPRO) ou por outra instituição sobre o conceito de educomunicação? De que forma a secretaria se organiza para suprir a carência de formação dos professores atuantes no Projeto Educomunicação?

Mizael Teixeira Silva Em anos anteriores foram realizadas capacitações a respeito do uso de mídias no contexto educacional, tais como implementação e uso da rádio escolar no processo de ensino-aprendizagem. Penso que este é outro ponto que também devemos avançar, pois é um fator de grande importância para o sucesso do projeto. Trabalhamos com troca de experiências de trabalhos desenvolvidos entre as escolas no intuito de estimular boas ações quanto ao projeto. Hoje temos uma parceria com a Fundação Uniselva que complementa o Projeto Educomunicação em algumas escolas do estado. A parceria beneficia alunos, professores e toda a comunidade.

Tem-se então que há uma ausência de formações e reflexões sobre o conceito de educomunicação em Mato Grosso, que acaba por criar um desvínculo com sua origem acadêmica, sendo que a proposta da educomunicação como novo campo de conhecimento há possibilidades para amparar esta situação.

Dentre as áreas de intervenções da educomunicação, propostas por Soares (2011), temos a área da reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação, constituída para sistematizar e acompanhar por meio de pesquisas as experiências educacionais. Como aponta Soares (2011, p.27) “[...] é na verdade, a reflexão acadêmica, metodologicamente conduzida, que vem garantindo unicidade às práticas da Educomunicação, permitindo que o campo seja reconhecido, evolua e se legitime”.

Tendo em vista, que as escolas têm que produzir relatórios anuais do andamento dos projetos, a área da reflexão epistemológica se incorporada como uma das orientações para a realização destes relatórios aparenta ser uma opção para que o conceito não se dilua em experiências isoladas.

Mas, além da educomunicação, como posto na seção 2, existem outras linhas teóricas que discutem a inter-relação educação e comunicação, como é o caso da mídia-educação, e por isso investigamos nos documentos das escolas se foram feitas escolhas por outras vertentes acadêmicas, tendo como resultado que nenhuma escola utilizou-se de outro conceito para definir esta inter-relação. Também averiguamos esta questão junto ao coordenador do Projeto Educomunicação em 2017:

12. Outros conceitos que abordem a inter-relação entre comunicação e educação, como a mídia-educação, são considerados na formação dos professores e na estruturação do Projeto Educomunicação? Por quê?

Mizael Teixeira Silva Sabe-se que o conceito da mídia-educação se encontra na esfera da reflexão acadêmica, e que alguns teóricos como Inês Vitorino, da Universidade Federal do Ceará, identifica esse termo como o envolvimento crítico dos alunos com os processos comunicativos, assim entendo que o estado de Mato Grosso está inserido dentro desta perspectiva na estruturação do projeto.

Percebemos a partir da observação dos relatórios e do questionário com o coordenador do Projeto Educomunicação, que as discussões sobre o uso de outros conceitos na abordagem da inter-relação educação e comunicação não são preocupações do Estado, entendendo que as escolas por trabalharem com as mídias em uma perspectiva pedagógica já incorporariam outros referenciais teóricos.

Soares (2011) ao abordar as áreas de intervenção da educomunicação demonstrou, por meio da reflexão epistemológica, a necessidade de acompanhar os desdobramentos do

conceito no cotidiano e nas interpretações que lhe são conferidas. Para o autor, “[...] a área da reflexão epistemológica dedica-se à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática” (SOARES, 2011, p. 48).

O Projeto Educomunicação por meio dos projetos e relatórios oportuniza conhecer como o uso das mídias vem se estabelecendo nas escolas, tendo dados para discutir melhorias. Mas os projetos ao apenas descrever as atividades desenvolvidas se desvinculam do conceito, por mais que os resultados sejam transformadores, pois o uso das mídias foi constituído na maioria dos projetos pelo senso comum, do que cada profissional entende por ser a forma correta de se trabalhar com as mídias, sem uma orientação do conhecimento constituído academicamente e proveniente de outras experiências.

Com a análise de como o conceito de educomunicação e outros referenciais teóricos presentes na inter-relação educação e comunicação são abordados nos projetos das escolas, é que partimos para observar no próximo tópico quais mídias utilizadas e as finalidades das práticas educacionais na rede de educação básica do estado de Mato Grosso.

4.4 Uso das mídias nos projetos educacionais

Este tópico responde ao objetivo específico de identificar como são utilizadas as mídias na realização dos projetos, tendo como material de análise as instruções normativas e/ou portarias de atribuição de profissionais da educação, os documentos das escolas e o questionário com o coordenador do Projeto Educomunicação em 2017.

A análise tem dois focos de observação, sendo eles: as mídias utilizadas nos projetos educacionais e a finalidade para o qual são utilizadas.

Em um primeiro momento, observamos a definição do conceito de mídias para a Secretaria de Educação de Mato Grosso, as mídias utilizadas nos projetos educacionais e os tipos de conteúdos trabalhados em cada mídia e que foram mencionados nos documentos das escolas.

Já em um segundo momento, elencamos e discutimos a partir dos projetos das escolas, um total de 12 categorias que identificamos como sendo a finalidade dos projetos em suas práticas educacionais, sendo elas: comunicação interna dos assuntos da escola; entretenimento; desenvolvimento de competências da área da linguagem (produção e interpretação de texto, leitura e expressão oral); veiculação de conteúdo informativo da

comunidade externa e do mundo; uso das mídias como instrumento didático-pedagógico; desenvolvimento de competências para uma leitura crítica da mídia; formação voltada para o ensino de técnicas no manuseio e uso das mídias; estímulo ao protagonismo juvenil; abordagem de datas comemorativas, de temas transversais e do cotidiano; prestação de serviços à comunidade; desenvolvimento de ecossistemas comunicativos na escola; diminuição a evasão e os casos de violência na escola.

4.4.1 Mídias escolares e conteúdos desenvolvidos

A partir das pesquisas consultadas sobre a inter-relação educação e comunicação que faz a defesa desta como um campo de conhecimento emergente, entendemos que este novo campo tem como base uma visão plural das possibilidades das mídias inserido no contexto educativo, seja por seus conteúdos, suas técnicas, seu fascínio como espetáculo e sua finalidade como transformador social.

O conceito de mídia, como nos aponta Santaella (2010), é uma tradução para o português do termo *media* utilizado para definir todo meio de comunicação de massa, associado tanto aos meios de transmissão de notícias, às telenovelas, às mensagens publicitárias, entre outros. A autora explica que se utiliza mídia no singular quando se refere apenas a um meio de comunicação e no plural no trato de um conjunto deles, sendo que no cenário virtual e com a tendência de multimídias e intermídias, em que uma mídia transita pela linguagem e uso de outras, a definição no plural se torna mais adequada (SANTAELLA, 2010).

Santaella (2010) também aborda que com o advento das novas tecnologias, em que cada indivíduo se torna um potencial produtor de mídias, as empresas de grande porte perderam a exclusividade em informar o público. Nesse sentido, a facilidade ao acesso a tecnologias midiáticas ocasionou que o termo mídia também “passou a se referir a quaisquer tipos de meios de comunicação, incluindo aparelhos, dispositivos ou mesmo programas auxiliares da comunicação” (SANTAELLA, 2010, p. 62).

Diante de um cenário abrangente, em que o uso das mídias na escola apresenta diversas possibilidades, coube à pesquisa identificar o que as experiências educacionais das escolas estaduais de Mato Grosso consideram como mídias e, é a partir deste questionamento que direcionamos as perguntas 13, 14 e 15 ao coordenador do Projeto Educomunicação em 2017:

13) Para o senhor, o que significa mídia?

Mizael Teixeira Silva: Mídia é um intermediador de informações que para alcançar o seu objetivo utiliza-se de várias plataformas.

14) Na sua visão, o que a Coordenaria de Projetos Educativos e a Secretaria de Educação entendem por mídia?

Mizael Teixeira Silva: Mídia é uma plataforma que pode ser utilizada para transmitir informações educacionais aos alunos.

15) Na sua visão, o que os professores atuantes em projetos educomunicativos em Mato Grosso entendem por mídia?

Mizael Teixeira Silva: Todos os mecanismos capazes de transmitir informações, seja ele um computador ou jornal ou celular e outros.

Analisamos, a partir das respostas do questionário aplicado, que a Secretaria de Educação de Mato Grosso associa o termo mídia ao sentido de meio ou dispositivo que transmite informações e que em um entendimento pedagógico as mídias são vistas como instrumento didático na difusão de conhecimentos educacionais.

Também recorremos às instruções normativas e/ou portarias de atribuição de profissionais da educação em Mato Grosso, e percebemos que no período de 2007 a 2014, há a descrição das atividades que deverão ser desenvolvidas pelos profissionais atuantes nos projetos das escolas, mas a descrição das mídias que o Estado considera para serem trabalhadas está definida apenas na Portaria Nº 416/2015, cuja redação traz o termo “atividade” para se referir aos meios usados para orientar as ações do projeto, de maneira que consideramos o termo atividades como equivalente ao de mídias na análise.

Para compreendemos como as escolas empregam o sentido de mídias, considerando a Portaria Nº 416/2015, que elaboramos a questão 17 do questionário:

17) Na PORTARIA Nº 416/2015/GS/ SEDUC/MT, se estabelece no § 3º A escola deverá escolher de 01 (uma) a 03 (três) atividades que serão executados no projeto dentre as seguintes: a) jornal escolar; b) rádio escolar; c) histórias em quadrinhos; d) fotografia; e) vídeo; f) ambiente de redes sociais; g) robótica educacional; h) tecnologias educacionais. Como se estabeleceu essas como atividades dos projetos? Entendem-se todos esses itens como mídias ou o termo atividade amplia o projeto para além do uso das mídias e por quê?

Mizael Teixeira Silva: inicialmente tínhamos somente o contexto da rádio escolar e jornal escolar. Através de pesquisas junto as escolas, levando em consideração os avanços tecnológicos e respeitando o ambiente social em que os alunos estavam inseridos, propiciou-se as escolas novas atividades em que se pudesse explorar as potencialidades pedagógicas de vários recursos tecnológicos, permitindo assim a execução de atividades que se estendem além das mídias.

Como vemos na resposta do coordenador do Projeto Educomunicação, as primeiras experiências foram instauradas com base em mídias tradicionais, como a rádio e o jornal, sendo incorporadas outras mídias e recursos tecnológicos ao projeto, a partir da percepção

destas outras possibilidades pelos professores atuantes nas escolas. Assim, entendemos que a educomunicação em Mato Grosso se entende em uma perspectiva que vai além das mídias, tanto que a Portaria Nº 416/2015 aponta a robótica educacional como uma das atividades relacionadas ao Projeto Educomunicação.

Dando continuidade a análise, mensuramos nos documentos referentes às 99 escolas que fizeram parte da pesquisa, com base na descrição das atividades propostas e desenvolvidas, a frequência em que cada mídia é utilizada nos projetos educacionais. Consideramos para esta análise apenas as mídias atribuídas como possibilidades do projeto na Portaria Nº 416/2015.

Ao total, tivemos menção ao uso de 227 mídias nos projetos educacionais das 99 escolas analisadas nesta pesquisa, pois na maioria das escolas são citadas mais de uma mídia no projeto educacional. Tendo como resultado que a rádio escolar (86) é a mais utilizada, seguida pelo jornal escolar (53) e ambiente de redes sociais (29). As demais mídias postas na Portaria Nº 416/2015 também foram citadas, com exceção da robótica educacional, conforme apresenta a tabela 04.

Tabela 04: Mídias utilizadas nas escolas

Mídias	Quantidade de escolas
Rádio escolar	86
Jornal escolar (Impresso e/ou mural)	53
Ambiente de redes sociais	29
Tecnologias educacionais	22
Vídeo	22
Fotografia	09
História em quadrinhos	06
Robótica Educacional	--
Total de mídias utilizadas nas escolas	227

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2018)

Averiguamos junto ao coordenador do Projeto Educomunicação as mídias mais recorrentes e o motivo da predileção por elas, sendo suas respostas consonantes com o resultado da análise dos documentos das escolas, atribuindo como as mídias mais utilizadas:

Mizael Teixeira Silva: Rádio Escolar (boa parte das escolas possuem estrutura para executar as atividades); Jornal Escolar (tipo de mídia em que os alunos estão familiarizados); Internet (devido a facilidade de acesso. Os alunos estão bem inseridos no contexto das redes sociais e outros).

A pesquisa também analisou os tipos de conteúdo presentes em cada mídia, com o propósito de compreender se os projetos reproduzem simulacros dos veículos comerciais ou desenvolvem a partir das técnicas e linguagens midiáticas uma proposta educativa.

Como vimos na tabela 04, a rádio escolar está presente de forma massiva nas escolas mato-grossenses, sendo a mídia trabalhada no projeto piloto Educom.Centro Oeste e Educom.Rádio em Mato Grosso, no período de 2004 a 2007, e depois fomentada pela Lei Nº 8.889, de 10 de junho de 2008, que dispõe sobre a implantação do Programa Rádio Escola no âmbito das escolas estaduais do estado de Mato Grosso.

Constatamos que a rádio escolar é a mídia mais usada nos projetos educacionais por características próprias do veículo, que trabalha com a oralidade e tem um histórico educativo, em que perpassam desde as primeiras experiências radiofônicas até sua transformação em uma das mídias mais populares do Brasil.

Como nos apresenta Moreira (2007), o rádio surge no Brasil com programas e distribuição inicialmente voltados para a elite, em 1931 passa a ser explorado comercialmente e com isso se torna o primeiro grande veículo de comunicação de massa, por alcançar todos os públicos, desde o trabalhador rural ao empresariado.

O uso do rádio como função educativa é eminente desde os seus primórdios no Brasil, presente nos programas do pioneiro do rádio, Edgar Roquete Pinto, na década de 1920, que em seus programas “eram veiculadas aulas de Português, Francês, História do Brasil, Geografia Natural, Física, Química, Higiene e Silvicultura” (MOREIRA, 2007, p.47). Em 1937 foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa, uma das primeiras políticas governamentais na difusão da rádio educativa, acompanhada de outras iniciativas por parte das rádios comerciais (MOREIRA, 2007).

Dentre as inúmeras experiências desenvolvidas no Brasil no âmbito da rádio educativa, temos em 1º de setembro 1970 - com um governo proveniente do Regime Militar e em meio à desarticulação das políticas de Educação de Base até então implantadas - o surgimento do Projeto Minerva, elaborado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetismo (Mobral), que veiculava programas pedagógicos com conteúdos voltados a alfabetizar e preparar as pessoas para o exame supletivo (MOREIRA, 2007).

Uma das vantagens do rádio, em comparação com as outras mídias, é que apresenta um baixo custo de instalação e a possibilidade de ajustes com relação ao registro linguístico utilizado nas transmissões. Dessa forma, a mensagem chega a lugares mais remotos e a pessoas com diferentes níveis de instrução.

Moreira (2007) sintetiza e expõe os fatores que fizeram do rádio umas das mídias com maior apelo popular:

A simplicidade técnica do rádio dá oportunidade para que pessoas não especializadas se arrisquem em “fazer rádio”. Além disso, essa singeleza proporciona ao radialista tornar a programação flexível, o que dá imediatismo e instantaneidade ao veículo. Isso permite que a informação seja disseminada rapidamente, conseqüentemente, o ouvinte saiba dos fatos no momento em que acontecem [...] O rádio hoje é uma mídia pessoal, livre de fios e tomadas, pode ser levado a qualquer lugar. Pode ser ouvido mesmo em lugares onde não haja energia elétrica. É importante também falar que pode ser ouvido mesmo que as pessoas estejam realizando as mais distintas tarefas (MOREIRA, 2007, p. 43)

E foi trazendo o rádio para o universo escolar, com as adaptações da mídia ao ambiente de educação formal, mas mantendo a essência da linguagem radiofônica, é que a educação teve uma grande repercussão na cidade de São Paulo e depois adentrou outros estados, como é o caso de Mato Grosso (MOREIRA, 2007).

Retomando a pesquisa, na leitura dos documentos, das 86 escolas que trabalham com rádio escolar, tivemos 17 tipos de conteúdos atribuídos (seis escolas não especificaram seus conteúdos). Como nos apresenta o quadro 09.

Quadro 09: Tipos de conteúdos desenvolvidos pelas escolas por meio de rádio escolar

Conteúdos	Quantidade de escolas
Músicas	65
Recados, avisos e cobertura de eventos referentes à escola	53
Transmissão de notícias e conteúdos informativos	46
Leituras literárias e de outros gêneros textuais	38
Conteúdos pedagógicos e interdisciplinares	31
Entrevistas	26
Brincadeiras, concursos, sorteios e jogos	23
Datas comemorativas	21
Variedades	19
Aniversariantes	09
Radionovelas	08
Homenagens	08
Enquetes e pesquisas	07
Debates	06
Mensagens e anúncios publicitários	05
Spots e vinhetas	05
Cantigas	04

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Observamos na análise dos tipos de conteúdos das rádios escolares, que os três primeiros colocados - músicas (65); recados, avisos e cobertura de eventos referentes à escola (53); e transmissão de notícias e conteúdos informativos (46) – são conteúdos presentes e fundamentais nas mídias comerciais, de maneira que com base em Moreira (2007) refletimos que: a transmissão de músicas é a principal representação associada à rádio; as notícias voltadas à realidade de um público mais local e restrito, no caso os projetos educacionais da comunidade escolar, se configuram como divulgação de informações e serviços utilitários ao cotidiano dos ouvintes; e a transmissão de notícias, que faz do rádio o catalisador do global

para o local, trazendo assuntos discutidos em âmbito nacional e internacional para o território de todos os cidadãos, por mais distantes que suas realidades estejam das pautas apresentadas.

Na quarta e quinta colocação dos conteúdos mais recorrentes nas rádios escolares - leituras literárias e de outros gêneros textuais (38); e conteúdos pedagógicos e interdisciplinares (31) – aparecem tipos mais comuns ao ambiente educacional. O uso instrumental da programação da rádio para expor atividades escolares, demonstra o potencial pedagógico e didático das mídias, que tem por objetivo propagar o conhecimento e interesse dos alunos nos conteúdos curriculares.

Também foram citados outros tipos de gêneros e/ou produtos da linguagem radiofônica, como: entrevistas (26); brincadeiras, concursos, sorteios e jogos (23); datas comemorativas (21); variedades (19); aniversariantes (09); enquetes e pesquisas (07); debates (06); radionovelas (08); homenagens (08); mensagens e anúncios publicitários (05); spots e vinhetas (05); cantigas (04).

Percebemos que o uso de rádio escolar permite aos alunos conhecer e usufruir de técnicas e gêneros radiofônicos nas suas produções, também serve de experimentação para trazer conteúdos curriculares em uma linguagem próxima ao cotidiano deles. Como já apontava Moreira (2007), na análise do Projeto Educomunicação em sua fase piloto, para os alunos “[...] o rádio pode ser concebido como um veículo com o qual podem contar para ampliar o volume de suas vozes, de forma a partilhar o que sentem e pensam” (MOREIRA, 2007, p. 93/94).

Seguindo com as observações da pesquisa, tivemos como a segunda mídia mais utilizada nos projetos educacionais, o jornal escolar, que ao todo foi mencionada por 53 escolas das 99 analisadas.

O jornal escolar, como destaca Kaplún (2014), tem como histórico o seu caráter social e de desenvolvimento dos preceitos da cidadania. Nesse sentido, as primeiras experiências do jornal escolar como possibilidade pedagógica foram realizadas por Celéstin Freinet, nos anos de 1920 e tinha por objetivo a produção de textos dos alunos, que fossem lidos e repercutidos por outras pessoas, sobre a realidade que vivenciavam.

Celéstin Freinet, em meio as suas debilitações físicas²⁶ e uma preocupação que os conteúdos aprendidos na escola fizessem sentido para os alunos, visualizou no jornal escolar

²⁶ Celéstin Freinet foi soldado na Primeira Guerra Mundial e devido a um ferimento no pulmão, tinha dificuldades respiratórias e vocais, que provocavam acessos de tosse depois de alguns minutos de fala contínua. Na escola que dava aula e que desenvolveu o método do jornal escolar, localizada em uma aldeia dos Alpes Marítimos, ao sul da França, Celéstin Freinet e mais um professor tinha que atender todos os graus de escolaridade, o que com seus problemas de saúde e ideais de vida o colocava desconfortável diante do método

uma ferramenta de baixo custo que possibilitasse aos discentes compartilhar com outras pessoas os seus textos, incentivando a pesquisa, a redação e o desenvolvimento de uma postura crítica perante o mundo (KAPLÚN, 2014).

Kaplún (2014) aborda que os alunos de Freinet tornaram a realização do jornal escolar um registro dos conhecimentos adquiridos, em que além de produtores de conteúdo, também eram leitores críticos dos conteúdos distribuídos pela imprensa oficial:

Ao mesmo tempo, interessaram-se por ler a imprensa profissional e analisar as notícias. A coleção do jornal escolar foi se tornando a memória coletiva do grupo, registro de seu processo de descobrimento e de seus avanços na produção de conhecimento. De aquisição individual, o saber passou a transformar-se em construção coletiva, em produto social, de acordo com o método Freinet (KAPLÚN, 2014, p.64).

Assim, temos no jornal escolar a possibilidade pedagógica de trabalhar mais do que o desenvolvimento da leitura e escrita, também a capacidade de reflexão dos alunos perante os temas desenvolvidos, a partir de diferentes gêneros textuais. O trabalho com a língua portuguesa, por exemplo, passa a ser visto como algo que permeia o cotidiano. Nessa perspectiva, acontece o uso real e social da língua (ANTUNES, 2003).

Na análise, observamos que dos tipos de conteúdo presentes nos documentos de 53 escolas com projetos de jornal escolar, tivemos menção a 24 tipos de conteúdo (dez escolas não especificaram os conteúdos trabalhados), conforme pode ser visto no Quadro 10.

Quadro 10: Tipos de conteúdos desenvolvidos pelas escolas por meio do jornal escolar (impresso e/ou mural)

Conteúdos	Quantidade de escolas
Notícias, avisos e recados	21
Produção de textos sem especificações de gêneros textuais	14
Variedades	13
Entrevistas	10
Reportagens	10
Jogos	09
Poesias e poemas	08
Fotografias	06
Resenhas	05
Editorial	04
Crônica	04
Aniversariantes	03
Anúncios publicitários	03
Boletim informativo	03
Datas comemorativas	03
Artigos	02
Charges	02
Carta ao leitor	01

tradicional de ensino, que consistia na transmissão de conteúdos por parte do professor e recepção passiva por parte dos alunos (KAPLÚN, 2014).

Depoimentos	01
Redações	01
Caricatura	01
Classificados	01

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Percebemos que há uma abrangência de gêneros textuais nos jornais escolares e que os jornais escolares também foram descritos como mídias que se apresentam em diferentes formatos, podendo ser confeccionados em versão impressa, como mural na escola e em arquivos disponibilizados em plataformas digitais. De maneira que o jornal escolar segue os preceitos de Celéstin Freinet, mantendo a escrita como uma forma de desenvolver a auto-aprendizagem do aluno, com apoio e mediação do professor, adaptando-se à disponibilidade financeira e contexto social de cada escola.

Retomando as mídias dos projetos escolares, tivemos menção de duas que são próprias do universo digital, sendo elas: ambiente de redes sociais, presentes em 29 escolas e tecnologias educacionais citadas em 22.

Na análise percebemos que os documentos buscaram se adequar as mídias expostas na Portaria Nº 416/2015, mas que em alguns casos os projetos não demonstraram compreensão das diferenças entre esses dois termos. Temos como exemplos, o trabalho com o *Facebook* sendo citado como tecnologia educacional ou referindo-se a outras plataformas como *blogues*²⁷ como sendo ambiente de redes sociais.

Na organização das categorias, consideramos que os termos, ambiente de redes sociais e tecnologias educacionais, dependendo do contexto que são utilizados, podem ser vistos como sinônimos. Sendo assim, mensuramos como mídia trabalhada na escola “ambiente de redes sociais” e/ou “tecnologias educacionais”, conforme a escola se referia a estas nos documentos e quando havia apenas a descrição das atividades, sem tomada de posição em qual das mídias previstas na Portaria Nº 416/2015 o projeto se identificava, é que relacionávamos a escola com o termo mais adequado.

A dificuldade de se definir e diferenciar os conceitos de ambiente de redes sociais e de outras mídias decorrentes do universo tecnológico, assim como tecnologias educacionais, também é um comentário presente na obra de Santaella e Lemos (2010). A autora aponta que o conceito de redes é abrangente e diferente conforme as áreas de conhecimento que se aplica, com isso dependendo da perspectiva teórica que se usa terão definições distintas (SANTAELLA; LEMOS, 2010).

²⁷ Nesta dissertação utilizaremos a nomenclatura *blog*, quando nos referirmos a esta mídia no singular, e *blogues*, quando nos referirmos a esta no plural.

Considerando que para a análise utilizamos o termo redes sociais, é que fazemos uso da definição dado por Santaella e Lemos (2010), a partir de uma síntese das pesquisas de Licoppe e Smoreda (2005 apud SANTAELLA; LEMOS, 2010). De maneira, que a autora entende redes sociais como tendo três pólos distintos:

- a. Redes sociais (conjuntos de laços sociais de variadas métricas);
- b. Trocas realizadas por meio de uma sucessão de gestos corporificados e atos de linguagem que podem assumir diferentes formatos e gêneros, mesmo dentro de um mesmo meio;
- c. Vários meios técnicos disponíveis em uma dada historicidade que fazem a mediação das interações atuais (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p.14)

Santaella e Lemos (2010) também atribui às novas mídias, que surgiram a partir da era tecnológica e tem o computador como suporte, a nomenclatura de mídias digitais. Sendo que para a análise equiparamos as atividades de ambiente de redes sociais e tecnologias educacionais citados nos projetos educacionais e, iremos nos referir nas menções que abrange as duas, por mídias digitais.

Na pesquisa identificamos quais as redes sociais citadas pelas escolas e a diferenciamos de outras redes em que a interação entre as pessoas não é o foco e sim o armazenamento de conteúdos produzidos pelos seus membros. Percebemos que o *Facebook* (21) é a rede social mais utilizada, enquanto as outras citadas (*Twitter*, *Linkedin*, *Snapchat*) aparecem uma única vez dentre os documentos das escolas. Já das plataformas digitais de armazenamento de conteúdos observamos uma predileção pelo uso do *blog* e/ou *site* (18), seguido pelo *Youtube* (02) e, com uma menção cada, o *Moodle* e o *ISSU*, conforme apresenta o Quadro 11.

Quadro 11: Relação de redes sociais e plataformas digitais de armazenamento de conteúdos mencionadas pelas escolas

Redes sociais	Quantidade de escolas
<i>Facebook</i>	21
<i>Twitter</i>	01
<i>Linkedin</i>	01
<i>Snapchat</i>	01
Plataformas digitais de armazenamento de conteúdos	Quantidade de escolas
Blog/ Site	18
<i>Youtube</i>	02
<i>Moodle</i>	01
<i>ISSU</i>	01

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Também observamos quais os tipos de conteúdos desenvolvidos nas mídias digitais dos projetos educacionais, dos quais identificamos 13 categorias (três escolas não especificaram o uso destas mídias), conforme nos mostra o Quadro 12.

Quadro 12: Tipos de conteúdos desenvolvidos pelas escolas por meio de ambiente de redes sociais e/ou tecnologias educacionais

Conteúdos	Quantidade de escolas
Divulgação de assuntos referentes à escola	10
Assistência a outras mídias da escola	10
Fotos de eventos escolares	08
Trabalhos desenvolvidos em sala de aula	04
Notícias	04
Curiosidades e dicas	03
Entrevistas	03
Produção de textos sem especificações de gêneros textuais	02
Práticas pedagógicas	02
Resenhas	01
Poemas	01
Divulgação de eventos	01
Programas em áudio	01

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Temos como resultado que a divulgação de assuntos referentes à escola (10) e assistência a outras mídias da escola (10) são os tipos de conteúdo mais frequentes nas mídias digitais, seguido por fotos de eventos escolares (08), trabalhos desenvolvidos em sala de aula (04) e notícias (04). Também aparecem como tipos de conteúdos das mídias digitais: curiosidades e dicas (03), entrevistas (03), produção de textos sem especificações de gêneros textuais (02), práticas pedagógicas (02), resenhas (01), poemas (01), divulgação de eventos (01) e programas em áudio (01).

Os dados apontam que as mídias digitais têm como característica expor o que acontece na escola para a comunidade externa, seja como meio de suporte para as outras mídias trabalhadas nos projetos ou como um meio de divulgação para a sociedade do que a escola vem produzindo. Já os outros tipos de conteúdos remetem a gêneros textuais, demonstrando a intenção de um uso pedagógico das mídias para o desenvolvimento de competências de escrita, leitura e oralidade nos alunos.

Continuando a análise, tivemos 22 escolas que mencionaram o uso de vídeos nas atividades dos projetos educacionais. Destas, percebemos que o vídeo aparece com duas finalidades, a de recurso didático, em que o professor utiliza da linguagem audiovisual para trabalhar outras temáticas com os alunos e, a de produção de conteúdos em vídeos, em que os próprios estudantes se apropriam das técnicas imagéticas para produzir vídeos autorais de

diferentes gêneros. A frequência e a forma de se trabalhar com vídeos que aparecem nos documentos das escolas estão presentes no Quadro 13.

Quadro 13: Tipos de atividades desenvolvidas pelas escolas como recurso didático para abordagem de temas educacionais e tipos de conteúdos produzidos pelos alunos por meio de vídeos

Atividades desenvolvidas por meio do uso de vídeos como recurso didático	Quantidade de escolas
Exibição de filmes e vídeos	06
Oficinas sobre produção audiovisual	02
Mostras com produtos audiovisuais	01
Tipos de conteúdos produzidos pelos alunos por meio de vídeos	Quantidade de escolas
Vídeos produzidos pelos alunos sem especificações	07
Entrevistas	06
Telejornal	04
Vinhetas	04
Reportagens	03
Clipes	03
Documentários	03
Cobertura dos eventos e acontecimentos escolares	02
Leitura de poesias pelos alunos	01
Humor	01
Datas comemorativas	01
Propagandas	01
Narração de textos	01
Notícias	01
Registro de aulas	01
Programa de TV	01

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

O uso de vídeos como recurso didático para abordagem de temáticas educacionais foi utilizado nos projetos por meio de exibição de filmes e vídeos (06), de oficinas sobre produção audiovisual (02) e mostras com produtos audiovisuais (01) evidenciando a utilização de vídeos para amparar discussões e trazer dinâmica as aulas.

Fantin (2006) aborda que, a exibição de filmes no espaço escolar deve se diferenciar de uma recepção orientada para apenas fins de entretenimento, de maneira que "[...] o filme num contexto formativo será mediado por fatores diferentes dos que intervêm em contextos mais informais, e é importante ter em mente as transformações que operam na passagem da fruição lúdico-evasiva à educativa" (FANTIN, 2006, p.106).

A autora pontua que a partir de um determinado filme, o professor tem a possibilidade de aplicá-lo uma finalidade educativa, dando novo significado ao teor comercial da obra e trazê-lo para um contexto crítico e reflexivo, indo além do enredo ficcional para debater e transformar em conhecimento os temas que orientam a trama (FANTIN, 2006).

[...] um filme produzido para o cinema comercial e consumido como recurso didático assemelha-se a um mesmo objeto que muda de pele, pois uma ficção espetacular pode se tornar um documento de reflexão se for trabalhada em dois espaços sociais diferentes relativos ao espetáculo e à escola [...] (FANTIN, 2006, p.107)

A pesquisa mostra que os projetos educomunicativos que fizeram uso da exibição de vídeos como recurso didático, além de mencionarem a exibição de filmes, também tiveram casos que citaram, brevemente sem uma descrição mais detalhada, a elaboração de mostras com várias obras e de oficinas que preparam o espectador para uma recepção crítica, que vislumbre outros elementos estéticos e discursivos presentes na linguagem cinematográfica. Tais atividades, ao serem pontuadas como possibilidades de abordagem nos projetos educomunicativos, corroboram para a defesa de Fantin (2006, p.103) de que “[...] a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos”.

As escolas, ao mencionarem o trabalho com vídeos, também destacaram a produção dos alunos, com uma variedade de produtos desenvolvidos nos projetos, tais como: vídeos produzidos pelos alunos sem especificações (07); desenvolvimento de conteúdos similares a produtos exibidos nas grandes mídias como telejornal (04), documentários (03), clipes (03), propagandas (01) e programa de TV (01); abordagem de conteúdos veiculados a gêneros mais específicos como entrevistas (06), vinhetas (04), reportagens (03), cobertura dos eventos e acontecimentos escolares (02), humor (01) e notícias (01); e experimentações didáticas e pedagógicas, fazendo uso da linguagem audiovisual para gravação em vídeos de leitura de poesias pelos alunos (01), do trabalho com datas comemorativas (01), de narração de textos (01) e do registro de aulas (01).

O potencial pedagógico do trabalho com as mídias, em especial, o vídeo, também está presente em outras pesquisas, e destacamos em específico, a tese de Thaisa Sallum Bacco (2016), que defende, a partir de um grupo colaborativo, a inter-relação educação e comunicação na formação de professores e a produção de mídias em sala de aula. Da experiência realizada por Bacco (2016), as professoras participantes no início não tinham nenhuma intimidade ou pouca experiência com técnicas midiáticas e a partir de uma formação colaborativa, em que cada encontro elas discutiam textos e participavam efetivamente de todos os passos do curso, é que produziram produtos de mídia com os seus alunos.

Das seis docentes que participaram da pesquisa de Bacco (2016), três optaram pela produção de vídeos com seus respectivos alunos. A pesquisadora retrata que a professora K utilizou da linguagem do videodocumentário, para relatar o desperdício de alimentos na

escola. Enquanto a professora L fez uso do teatro filmado, para registrar a encenação de seus alunos de três contos. Já a professora D produziu junto aos alunos um filme de animação, utilizando a técnica do *stop motion*.

Ao final do processo, tanto alunos como as professoras se sentiram realizados por usarem das técnicas audiovisuais na produção de conhecimento (BACCO, 2016). Um exemplo é a fala da professora D que apontou como a realização de um filme em *stop motion* foi um meio de motivar os alunos no processo de ensino aprendizagem, tanto pela técnica midiática utilizada, quanto pelos conteúdos interdisciplinares assimilados na produção da história escolhida:

[Professora D:] Foi um trabalho significativo onde envolveu a sala como um todo. Para os alunos uma experiência nova, aprenderam com entusiasmo. O conteúdo trabalhado “vento: uma fonte de energia” de ciências foi de fácil compreensão. Utilizar a técnica de animação deixou a aprendizagem mais agradável, de forma que os alunos compreenderam a importância do ar em sua vida (BACCO, 2016, p.175, grifos nosso).

A pesquisa de Bacco (2016) alinhada à menção de diferentes produtos no uso do recurso de vídeos nos projetos educacionais mato-grossenses demonstra que, a partir de um trabalho pedagógico com as mídias, abrem-se várias possibilidades de despertar o interesse dos alunos para aquisição de conhecimentos e incentivá-los a serem produtores de conteúdo.

Dentre as mídias citadas nos documentos das 99 escolas, que compõem o corpus desta pesquisa, também identificamos a menção ao trabalho com duas outras mídias, fotografia (09) e história em quadrinhos (06).

As nove escolas que citaram a fotografia dentre as atividades desenvolvidas, não descreveram um trabalho específico para trabalhar esta mídia, em geral, as fotografias foram utilizadas como complemento e como parte das outras mídias, seja na cobertura de eventos escolares ou como imagens para ilustrar reportagens e entrevistas. Também foi mencionada como tema de oficinas, do qual destacamos a que foi elaborada pela Escola 16.1:

7ª Oficina: Trabalhando a fotografia

Público-alvo: Equipe de Trabalho.

Conteúdo básico: Técnicas fotográficas; Minimização de custos/novas tecnologias (foto de celular); Fotojornalismo (implicações).

Materiais/local: Câmera fotográfica digital; Celulares com câmera; Lab. informática.

Responsável: PROFESSOR EDUCOMUNICAÇÃO

Duração: 1 encontro de 3h (ESCOLA 16.1, grifos do autor).

Dentre as seis escolas que trabalharam com história em quadrinhos, quatro citaram o uso da mídia como conteúdo do jornal escolar e/ou das mídias digitais, mas tivemos dois exemplos de um trabalho específico com essa mídia.

Na Escola 36.2 os alunos desenvolveram fanzines manualmente, trazendo como tema "conhecendo Mimoso", município que se encontra localizado na região pantaneira. Os discentes produziram duas versões das histórias em quadrinhos, em português e espanhol, mostrando-a como uma possibilidade de se praticar o ensino de línguas.

Já a Escola 39.1 realizou em 2015, um trabalho interdisciplinar, que contou com a parceria de professores de diferentes disciplinas, que sugeriram temáticas e deram suporte ao projeto, resultando em histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos:

[...] em conjunto com as disciplinas de Língua Inglesa (contando histórias em inglês), Educação Física (falando sobre obesidade), Ciências (conscientizando sobre o Zika vírus, epidemia do momento), Língua Portuguesa e Arte com varal literário e apresentações musicais (ESCOLA 39.1)

Em síntese, a partir dos relatos das atividades desenvolvidas com diferentes mídias, consideramos que o Projeto Educomunicação possibilitou aos professores atuantes nos projetos das escolas saírem da zona de conforto e vem estimulando novas práticas pedagógicas no âmbito da inter-relação educação e comunicação.

Com a análise de quais são as mídias utilizadas nos projetos educacionais das escolas mato-grossenses, observamos uma variedade de atividades e temáticas trabalhadas, bem como de produtos elaborados. De maneira que, reverberamos uma constatação de Bacco (2016), a partir de sua tese de doutoramento, em que afirma: “[...] a utilização de produtos midiáticos modifica toda a dinâmica da sala de aula e atrai atenção dos alunos” (BACCO, 2016, p.193). Ainda pontuamos que a mídia necessita que seja utilizada, porém a partir de uma proposta pedagógica para que cumpra sua função educativa.

Também percebemos que o rádio, a primeira mídia introduzida no projeto, continua sendo desenvolvida e com adesão de 86 das 99 escolas analisadas, mostrando uma predileção pela linguagem radiofônica para o trabalho com mídias nas escolas. Mas, também identificamos que os projetos tendem a adotar mais de uma mídia na realização de suas atividades, ao citarem o uso de 227 mídias.

Com os resultados até então apresentados recorreremos às seguintes perguntas “qual é o propósito destes projetos? Qual a finalidade a que se destinam?” E tendo por objetivo ampliar a discussão e saber a intencionalidade, que os projetos educacionais de Mato Grosso estipulam e esperam por meio de suas ações, é que partimos para outro foco da análise.

4.4.2 Finalidade dos projeto educucomunicativos

A educomunicação presente na rede estadual de educação básica de Mato Grosso está inserida no contexto da pedagogia de projetos, que difere do modelo de transmissão de conteúdos por meio de disciplinas. A pedagogia de projetos demanda uma metodologia que considere os saberes dos alunos e entenda que cada pessoa tem o seu próprio tempo para assimilar um conteúdo e transformá-lo em conhecimento. Como nos aponta Andrade (2009, p.37):

Quando se trabalha com projetos, a escola deixa de ser o local para simples apreensão dos conteúdos acadêmicos e passa a ser um ambiente onde o saber se constrói, um local onde os conteúdos acadêmicos são utilizados na prática, auxiliando a resolução de situações conhecidas ou vivenciadas pelos alunos. A Pedagogia de Projetos trabalha com a transdisciplinariedade, ou seja, relacionam-se os diferentes saberes na busca da melhor compreensão das situações reais. Não existe apenas a preocupação do acúmulo dos saberes formais. É uma educação voltada para a articulação da aprendizagem individual do aluno nos diferentes conteúdos. A inter-relação dos diferentes saberes devem ocorrer de maneira autônoma, a partir dos problemas que surgirão no desenvolvimento do tema norteador do projeto.

Andrade (2009) aborda que a educomunicação alinhada à pedagogia de projetos representa a junção de uma teoria presente na inter-relação educação e comunicação a uma metodologia de trabalho, de maneira que possibilita atividades com as mídias em prol da formação de um aluno crítico perante as questões do mundo.

Tendo em vista, que os projetos educucomunicativos estão introduzidos em um contexto diferente do que se propõe a educação formal, mesmo estando presentes no ambiente escolar, coube o questionamento da finalidade que as escolas intencionam com o uso das mídias, em que por meio da pergunta 18 questionamos o Coordenador do Projeto Educomunicação:

18) Na sua visão, quais são os objetivos das escolas com o uso dessas mídias?

Mizael Teixeira Silva: O uso dessas mídias permite que a escola se enquadre no perfil do aluno atual, que já percebeu que no modelo tradicional de ensino, a escola não é a única fonte de conhecimento. Assim nessa perspectiva a escola se torna atrativa e uma forte fonte de informações gerando grande impacto na sociedade.

Pela resposta do Coordenador, vemos que o Projeto Educomunicação é consonante com os ideais da pedagogia de projetos apresentada por Andrade (2009), de compreender e considerar no desenvolvimento das práticas educucomunicativas, o contexto social em que o aluno está inserido.

Com base em conhecer as motivações dos 99 projetos educacionais, distribuídos em 44 municípios no estado de Mato Grosso é que observamos na metodologia, nos relatos das atividades desenvolvidas e nos objetivos presentes nos documentos das escolas, quais são as finalidades que orientam o uso das mídias nas práticas educacionais.

Nos 199 documentos pesquisados, relativos a 99 escolas, identificamos 12 categorias que justificam a finalidade dos projetos educacionais, e no decorrer do texto as apresentaremos, juntamente com excertos de algumas escolas. Ressaltamos que uma mesma escola pode ter exposto mais de uma razão para existência dos projetos educacionais, portanto cada escola pode aparecer em mais de uma categoria.

O motivo da realização de projetos educacionais em Mato Grosso, que teve mais menções, como podemos ver na tabela 08, é o de comunicação interna dos assuntos da escola, presente em documentos de 86 escolas.

Tabela 05: Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educacionais comunicação interna dos assuntos da escola

Sim	86
Não	13
Total de escolas	99

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

A Escola 13.1 destacou o papel do projeto como forma de possibilitar uma comunicação interna entre todos os membros da comunidade escolar e acrescentou que o projeto vem gerando resultados satisfatórios.

[...] a Rádio escola funcionou diariamente no ambiente escolar com a participação ativa dos integrantes da escola, conforme disponibilidade e interesse [...] estamos com o nosso PROJETO desde o ano de 2013 e está sendo maravilhoso cada ano que passa (ESCOLA 13.1).

A comunicação interna a que o projeto educacional da Escola 19.1 se propõe tem como finalidade:

[...] o apoio direto às necessidades de comunicação da escola, como palestras, reuniões, visitas de autoridades na escola, eventos, apresentações e conselhos realizados no espaço escolar [...] (ESCOLA 19.1).

A inserção dos alunos dos projetos educacionais como participantes ativos nos assuntos da comunidade escolar, possibilitou:

[...] fazer com que o aluno sinta-se parte integrante da escola, sendo um agente capaz de atuar nesta, com responsabilidade pelo que acontece na mesma [...] (ESCOLA 19.1).

Temos na Escola 22.1 um trabalho articulado com as outras atividades desenvolvidas, em que a prática educomunicativa esteve a serviço de divulgar e interagir para que os diversos projetos e eventos realizados pela instituição fossem divulgados em todos os turnos de atendimento, por meio do rádio e do jornal escolar. O uso das mídias teve dentre os resultados alcançados:

[...] comunicação com a comunidade escolar, cobertura dos eventos, participação dos alunos no concurso de redação (ESCOLA 22.1).

Também empatado em primeiro lugar, tivemos menção ao entretenimento como finalidade dos projetos educomunicativos, presente em 86 das 99 escolas analisadas, como demonstra a tabela 06.

Tabela 06: Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educomunicativos o entretenimento

Sim	86
Não	13
Total de escolas	99

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Identificamos o entretenimento na descrição das atividades desenvolvidas na Escola 18.5, em que a escola contextualiza que o público-alvo atendido é de:

[...] uma comunidade formada, em sua grande maioria, por pessoas desfavorecidas sócio-economicamente onde o grande responsável pela transmissão e produção de conhecimentos é a escola (ESCOLA 18.5).

Respeitando o contexto social em que se encontram os alunos, o entretenimento acontece por meio de uma programação musical e de apresentações cívicas, que tem por resultado:

[...] a estruturação da auto-estima, às vezes perdida ou fragilizada nas pessoas oriundas de segmentos sociais e economicamente menos favorecidos (ESCOLA 18.5).

Assim, para a Escola 18.5, entreter os alunos com responsabilidade social e também com uma premissa educativa a partir de outras atividades de pesquisa, leitura e escrita que

compõe o projeto, possibilita que o uso das mídias seja um instrumento que proporcione interatividade no ambiente escolar.

A Escola 37.1 aborda o papel das mídias na vida dos discentes e docentes, destacando que:

[...] os meios de comunicação social constituem uma segunda escola, uma escola paralela à convencional. Com sua linguagem subliminar e encanto, atraem e prendem a atenção, produzem e reproduzem linguagem e cultura (ESCOLA 37.1).

Para manter o interesse dos alunos pelo ambiente escolar, a Escola 37.1 estabeleceu o entretenimento como uma das finalidades do projeto educacional, em que além da exibição de músicas por meio do rádio, também realizaram:

[...] intercâmbio com outras escolas sobre as atividades desenvolvidas na rádio; momentos cívicos; participação na organização dos eventos escolares através de apresentações (ESCOLA 37.1).

As ações relatadas entendem que as mídias utilizadas acrescentaram novas possibilidades pedagógicas, pois consideram que:

[...] o rádio, como as outras mídias eletrônicas, é mais dinâmico, atraente, sedutor e rápido do que a dinâmica escolar (ESCOLA 37.1).

Temos na Escola 44.2 o entretenimento não só com uma finalidade concebida para os alunos que participam de forma ativa do projeto, mas também para os demais membros da comunidade escolar, que são os receptores dos produtos oriundos da prática educacional.

A Escola 44.2 proporcionou por meio de atividades como leituras de textos, peças teatrais, danças, exposições, entre outros, a realização de atividades culturais e de lazer para entreter a comunidade escolar e que permitiram uma gama de novos conhecimentos para quem realiza e para quem tem acesso às produções. Tendo dentre os resultados alcançados:

[...] interação dos alunos com o projeto; união entre os profissionais da escola para que o projeto fosse realizado; a motivação e a descoberta de alunos com grandes potenciais na área da tecnologia (ESCOLA 44.2).

A terceira categoria mais citada pelos projetos educacionais foi a de desenvolvimento de competências da área da linguagem (produção e interpretação de texto, leitura e expressão oral), sendo mencionadas por 57 escolas, conforme é apresentado na tabela 07.

Tabela 07: Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educomunicativos desenvolvimento de competências da área da linguagem (produção e interpretação de texto, leitura e expressão oral)

Sim	57
Não	42
Total de escolas	99

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Observamos que a Escola 17.1 desenvolveu por meio de três mídias uma série de atividades, sendo elas rádio, jornal e *blog* escolar, em que cada mídia estimulou competências da área da Linguagem, em que:

[...] foram direcionadas de maneira a proporcionar a todos, oportunidades de melhorar a comunicação oral e escrita (ESCOLA 17.1)

Na rádio escolar, o projeto educomunicativo da Escola 17.1 contribuiu para o desenvolvimento da oralidade por parte dos alunos, em que por meio do processo de realização de um produto midiático emergem novas habilidades comunicativas, por exemplo:

"[...] quando os educandos aprendem a fazer um programa de rádio, eles se veem a perceber a necessidade da aprendizagem linguística para o rádio [...]" (ESCOLA 17.1).

Em relação ao jornal e o *blog* escolar, a Escola 17.1 citou uma parceria com uma professora da disciplina de português, que estimulou nos alunos a leitura de livros e elaboração de resenhas para serem publicadas nas mídias escolares, estimulando a leitura e produção textual. Tendo como resultado, que:

[...] os estudantes demonstraram sentir orgulho de si mesmos sabendo que todos ali estavam lendo o que escrevera, além disso, os pais puderam ver o resultado de suas criações [...] o educando não escreve pelo conceito, mas sim por prazer, e isso em relato da professora trouxe melhora para todos na sala de aula, principalmente na escrita (ESCOLA 17.1).

A Escola 21.1 relata como finalidade do projeto educomunicativo desenvolver nos alunos competências linguísticas, argumentando que:

[...] no ambiente escolar o conceito e as práticas educomunicativas vem somar-se às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere especialmente à área das linguagens e suas tecnologias (ESCOLA 21.1).

Para promover a educomunicação, a Escola 21.1 escolheu a rádio escolar como mídia a ser trabalhada, de maneira que dentre os resultados do projeto ressaltam a cooperação, a escrita de roteiros radiofônicos e interpretação de fatos, fatores que juntos foram responsáveis por desenvolver a oralidade dos alunos.

Temos na Escola 29.3 uma preocupação com o modelo educacional vigente no país e os seus mecanismos avaliativos que não suprem as carências dos alunos e necessitam de estratégias pedagógicas aptas a desenvolver as competências de leitura, interpretação e escrita.

A Escola 29.3 ressalta que o estabelecimento tem como público-alvo estudantes de baixa renda, com casos em que apresentam problemas que estão além da capacidade da escola, mas interferem no processo de ensino-aprendizagem, salientando que:

[...] em grande parte dos alunos a dificuldade na compreensão e produção de textos [...] existe uma carência no desenvolvimento social e psicológico desses alunos que merecem atenção (ESCOLA 29.3).

Como forma de desenvolver habilidades próprias da área da Linguagem e enfrentar os problemas de aprendizagem dos alunos, a Escola 29.3 optou pelo jornal escolar como projeto educ comunicativo. Permitindo por meio da pedagogia de projetos e do uso de mídias nas escolas, uma metodologia que se difere do ensino curricular e vem a acrescentar outras propostas pedagógicas. Tendo como possibilidade:

[...] fomentar o gosto pela leitura e a sua utilização para: aprender, compreender, conhecer e se posicionar [...] (ESCOLA 29.3).

Seguindo a pesquisa, das 99 escolas analisadas tivemos a menção de 34 escolas, na categoria de veiculação de conteúdo informativo da comunidade externa e do mundo, como nos mostra a tabela 08.

Tabela 08: Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educ comunicativos veiculação de conteúdo informativo da comunidade externa e do mundo

Sim	34
Não	65
Total de escolas	99

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Temos como exemplos dos conteúdos informativos veiculados nas escolas: a reprodução de notícias exibidas nas grandes mídias, divulgação da umidade do ar, eventos ocorridos nas cidades em que as escolas se localizam e produtos com conteúdos específicos sobre um determinado tema, como esporte e meio ambiente.

Na escola 20.1 observamos a influência da rádio comercial no desenvolvimento da programação da rádio escolar, quando o projeto relata que depois dos alunos conhecerem o funcionamento e terem formação com um radialista profissional, eles montaram uma programação com abordagens específicas para cada programa. Em um modelo anexado ao relatório de atividades, a abertura de um dos programas mostra como a Escola 20.1 apresentou por meio da rádio escolar, fatos referentes à comunidade externa reproduzindo modelos de abertura da rádio comercial:

Salve salve galera, hoje é segunda-feira dia 30 de março de 2015, estamos iniciando mais um programa esporte interativo. Notícias, música e a participação do ouvinte [...] (ESCOLA 20.1).

Já a Escola 31.1 entende o projeto educacional como uma possibilidade para discutir a responsabilidade ao transmitir notícias, mostrando que uma discussão sobre os assuntos veiculados:

[...] auxilia os alunos a entenderem e exercitarem o direito e a importância de produzir informação, valendo-se da linguagem e das tecnologias próprias (ESCOLA 31.1).

Em geral, a Escola 31.1 aponta que as mídias da escola tinham como teor das pautas escolhidas os assuntos que estavam sendo repercutidos, em que:

[...] as notícias referiam-se sobre temas sociais e/ou do momento, que em sua maioria estão em destaque na mídia nacional (ESCOLA 31.1).

Prosseguindo com os resultados da pesquisa, tivemos 21 escolas que atribuíram como finalidade dos projetos educacionais, a categoria de uso das mídias como instrumento didático-pedagógico na redação dos documentos, como nos apresenta a tabela 09.

Tabela 09: Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educacionais o uso das mídias como instrumento didático-pedagógico

Sim	21
Não	78
Total de escolas	99

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

As escolas destinaram o uso das mídias como instrumento didático-pedagógico por meio da veiculação de conteúdos educativos, da divulgação dos trabalhos realizados em sala de aula, para trazer as discussões provindas da formação continuada de profissionais da

educação básica e por meio da participação de professores na produção de material pedagógico para as mídias da escola.

Temos o caso do projeto educomunicativo desenvolvido na Escola 12.1, que aponta como finalidade das ações desenvolvidas:

[...] contribuir com o aprendizado através da utilização dos diversos meios de comunicação e uso de mídias como recursos didáticos (ESCOLA 12.1).

O trabalho desenvolvido na escola 12.1 oportuniza uma integração do projeto com as disciplinas escolares, em que todos os professores foram convidados e estão aptos a contribuir no desenvolvimento dos conteúdos das mídias escolares. A Escola 12.1 destaca que o projeto tem como potencial ir além da pedagogia de projetos e ser inserido como didática na transmissão de conteúdos também presentes no ensino curricular, destacando que este:

[...] visa auxiliar o professor que poderá utilizar-se dele como ferramenta pedagógica complementar de ensino em sala de aula (ESCOLA 12.1).

Observamos que na Escola 43.1 o foco foi desenvolver um trabalho interdisciplinar com a intenção de alcançar grande parte dos alunos, utilizando o rádio escolar como veículo, em que os conteúdos foram elaborados em consonância com o currículo escolar.

Dentre as atividades desenvolvidas, a Escola 43.1 descreve que:

[...] a programação diária e apresentação eram obedecidos a um sistema de rodízio entre as turmas e alunos, que depois de ter estudado em sala de aula com o professor regente da turma, traziam os conteúdos para serem apresentados na rádio escolar (ESCOLA 43.1).

O envolvimento da comunidade escolar perante as práticas educomunicativas é um dos destaques da Escola 43.1, no qual constataram que:

[...] os trabalhos tiveram resultados positivos e gratificantes quanto à participação, aceitação; integração e a comunicação dos alunos e comunidade durante o ano letivo (ESCOLA 43.1).

Dando sequência a apresentação das categorias observadas como finalidade dos projetos educomunicativos mato-grossenses, tivemos 19 escolas que citaram o desenvolvimento de competências para uma leitura crítica da mídia, como podem ser conferidas na tabela 10.

Tabela 10: Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educomunicativos desenvolvimento de competências para uma leitura crítica da mídia

Sim	19
Não	80
Total de escolas	99

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

A Escola 4.1 aborda que entender as mídias de forma crítica é fundamental para contextualizar e compreender os fenômenos sociais, salientando que:

[...] no mundo em que vivemos, é condição indispensável ao cidadão consciente e participativo fazer bom uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, que se inserem e ganham cada vez mais espaço no nosso cotidiano (ESCOLA 4.1).

Para discutir com os alunos o papel das mídias e como fazer uso delas com responsabilidade, é que o projeto da Escola 4.1 define como metas:

[...] a construção de uma leitura crítica da mídia, o conhecimento acerca dos Direitos Humanos, a promoção de uma cultura de participação e o diálogo entre os membros da comunidade escolar (ESCOLA 4.1).

Compreendemos que a Escola 4.1 oferece por meio do projeto educomunicativo uma possibilidade para enfrentar uma recepção unilateral do que é noticiado e tem por objetivo desvincular os discentes de um encantamento inicial provocado pelas mídias, que influenciam para uma formação de pensamento sem questionamentos.

A construção de autonomia e o estímulo à participação dos estudantes nesses novos espaços constituem também uma trajetória rumo à garantia de direitos. O acesso aos veículos de comunicação à produção e à veiculação de informações faz parte dessa garantia (ESCOLA 4.1).

Também encontramos na Escola 11.9, uma preocupação para que o uso das mídias no contexto educativo contribuía para ampliar discussões curriculares e da realidade dos discentes. Tendo dentre os resultados esperados:

[...] permitir o desenvolvimento de múltiplas formas de comunicação e processos criativos, proporcionando o domínio dos instrumentos e formas de comunicação, bem como a reflexão sobre o uso críticos das diversas tecnologias nos diferentes espaços de interação social (ESCOLA 11.9).

Dentre as ações desenvolvidas com as mídias escolares na Escola 11.9, temos o trabalho com rádio, vídeo, jornal, fotografia e mídias digitais, que evidenciam o desenvolvimento de competências para uma leitura crítica da mídia, por meio de atividades

que incentivam os alunos a pesquisarem as técnicas e recursos utilizados nos grandes veículos de comunicação para capturar a atenção do público.

Assim, percebemos que para a Escola 11.9 ensinar os discentes a lerem além da superfície dos textos, com maior aprofundamento para entender o contexto e a mensagem contida no subtítulo de imagens e demais conteúdos midiáticos, resulta em receptores críticos e produtores de conteúdos conscientes.

Os resultados obtidos evidenciam que os alunos participantes do projeto percebem a escola de uma maneira diferente, mostrando mais motivação, comprometimento com seus estudos e com o cotidiano escolar (ESCOLA 11.9).

Já como uma abordagem instrumental das mídias, é que aparece a categoria formação voltada para o ensino de técnicas no manuseio e uso das mídias, citada em 14 das 99 escolas pesquisadas, vide tabela 11.

Tabela 11: Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educomunicativos uma formação voltada para o ensino de técnicas no manuseio e uso das mídias

Sim	14
Não	85
Total de escolas	99

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Tendo como finalidade, utilizar o projeto para disseminação de saberes provindos do uso técnico das ferramentas midiáticas, a Escola 15.3 aborda como um dos benefícios do projeto:

[...] levar o aluno a desinibir-se, ampliar seu exercício em comunicação e perceber-se representante de seus pares, de sua escola, de sua comunidade (ESCOLA 15.3).

Os alunos no contato com a produção de uma mídia, segundo a Escola 15.3, adquirem novos conhecimentos a serem utilizados em suas vidas profissionais, de forma que:

[...] o projeto revela-se para esses sujeitos novos horizontes, novos caminhos no universo da geração da renda e do trabalho (ESCOLA 15.3).

Temos na Escola 15.3, a justificativa de que o trabalho com mídias acarreta em transformações no ambiente escolar por diferentes aspectos, sendo que:

[...] amplia, modifica e qualifica os processos de ensino e aprendizagem da escola e ainda oportuniza a visualização de novos caminhos profissionais para alunos oriundos desta unidade escolar (ESCOLA 15.3).

Na Escola 26.1 temos como destaque o manuseio e a aprendizagem de técnicas midiáticas por meio de oficinas e do trabalho com a rádio escolar, com o relato de que em meio às atividades desenvolvidas:

[...] os jovens eram convidados a criar e desenvolver projetos para a melhoria do ambiente escolar e também ações sociais de sensibilização e utilidade pública (ESCOLA 26.1).

Assim, a Escola 26.1 intensifica que a abordagem educativa para o uso das técnicas midiáticas, vai além de manusear uma mídia específica e corrobora para constituir o aluno como cidadão, afirmando que:

[...] o projeto Educomunicação tem como objetivo combinar as funcionalidades de comunicação e disseminação de informações com a construção de um ambiente colaborativo e participativo (ESCOLA 26.1).

Ainda na análise, tivemos em 13 escolas como finalidade dos projetos educomunicativos a categoria de estímulo ao protagonismo juvenil, conforme exposto na tabela 12.

Tabela 12: Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educomunicativos estímulo ao protagonismo juvenil

Sim	13
Não	86
Total de escolas	99

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

O protagonismo juvenil, presente nas escolas que desenvolvem os projetos educomunicativos, teve como proposta estimular os jovens a participarem efetivamente das transformações sociais do seu meio.

Na Escola 2.1 o objetivo estratégico para as ações do projeto foi a de:

[...] incentivar os estudantes através de inovações no ensino aprendizagem por meio de atividades que estimulem o protagonismo juvenil [...] (ESCOLA 2.1).

As ações estabelecidas buscaram que os jovens participassem efetivamente das atividades estudantis e que exercessem seus direitos de falarem e de serem escutados, transformando os alunos participantes do projeto em agentes transformadores dentro da

instituição. A escola 2.1 destaca como justificativa para atuação do projeto educucomunicativo, que a:

[...] a interconexão com as mídias pode conduzir o educando a aquisição do conhecimento, à reflexão e às intervenções no seu meio ambiente, conjugando a reflexão das linguagens e a produção midiáticas em sala de aula (ESCOLA 2.1).

O incentivo para que os discentes se tornassem lideranças a partir de práticas educucomunicativas também esteve perceptível na Escola 11.6, desde o processo de escolha dos participantes, em que:

[...] Os alunos foram selecionados através de uma redação, na qual discorreram sobre a importância em participar do Projeto (ESCOLA 11.6).

No decorrer das atividades desenvolvidas em 2014, percebemos a preocupação da Escola 11.6 em discutir a cidadania e desenvolver habilidades de participação política e tomada de decisões. Dentre os exemplos de protagonismo juvenil, temos o papel das mídias escolares para o debate e escolha do Grêmio estudantil, em que:

[...] com o acompanhamento dos professores, as propostas das chapas para eleição do Grêmio Estudantil foram apresentadas e divulgadas via rádio, mural interativo, onde houve debate entre as chapas para apreciação e análise da comunidade escolar (ESCOLA 11.6).

Transformar os alunos em cidadãos conscientes e participativos e torná-los protagonistas de sua história foi uma das principais preocupações da Escola 11.6, que teve como eixo norteador:

[...] se constituir enquanto espaço de formação do cidadão favorecendo o diálogo e a interação, bem como a produção a partir dos espaços de aprendizagem mediados pelas mídias e recursos tecnológicos disponíveis (ESCOLA 11.6).

Seguindo a análise, das 99 escolas pesquisadas, em 13 a abordagem de datas comemorativas e de temas transversais e do cotidiano foi mencionada como uma das finalidades das práticas educucomunicativas, como podemos ver na tabela 13.

Tabela 13: Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos a abordagem de datas comemorativas e de temas transversais e do cotidiano

Sim	13
Não	86
Total de escolas	99

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Trabalhar com temas transversais e do cotidiano e abordar as datas comemorativas no contexto educativo tem sido uma das finalidades dos projetos educacionais nas escolas mato-grossenses, por meio de eventos e produtos desenvolvidos para as mídias escolares.

A Escola 3.4 destaca que o desenvolvimento das atividades a partir de temáticas específicas:

[...] proporcionou momentos de interação com outros profissionais de fora da instituição com palestras e entrevistas para tratar de temas atuais e que, necessitavam de maior atenção (ESCOLA 3.4).

Os resultados alcançados com o projeto na Escola 3.4 demonstraram que o caráter interdisciplinar do uso das mídias na escola, permitiu que assuntos de interesse da sociedade fossem discutidos e auxiliaram a formação dos discentes. A Escola 3.4 ressalta que:

[...] os alunos que participaram ativamente do projeto apresentaram crescimento na aprendizagem e refletindo na relação social do aluno com a escola e com os colegas, o projeto proporcionou momentos de interação e dinamismo na comunidade (ESCOLA 3.4).

Temos o uso da rádio escolar na Escola 6.2 para trabalhar com as datas comemorativas de forma criativa e descontraída, despertando a atenção e o interesse dos alunos, tendo como exemplo que:

A Rádio Escolar contribui na divulgação das atividades comemorativas desenvolvidas em sala de aula pelo grupo dos profissionais da educação da escola tais como: Dia da Consciência Negra, Valentine's Day, Halloween, Projeto "Dengue", Dia das Crianças, Dia do Professor, Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia do Estudante, Dia do Professor, Semana da Família na Escola, mensagens, seleção musical e recados de interesse público escolar com a participação do Grêmio Estudantil [...] (ESCOLA 6.2).

Dentre os méritos do projeto, a Escola 6.2 aponta que as atividades trabalhadas:

[...] estimulou à criatividade, a autonomia, a autogestão, a socialização das informações, ampliando o universo de conhecimento (ESCOLA 6.2).

Em continuidade a exposição das categorias de finalidades dos projetos educacionais, vemos que a prestação de serviços a comunidade esteve presente nos documentos de 11 escolas, como nos apresenta a tabela 14.

Tabela 14: Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educomunicativos a prestação de serviços a comunidade

Sim	11
Não	88
Total de escolas	99

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Temos na Escola 9.1 um projeto educomunicativo voltado para desenvolver nos alunos a cidadania por meio do jornal escolar e de outras ações. No relato das atividades desenvolvidas em 2015, a Escola 9.1 optou por descrever a ordem cronológica dos acontecimentos, citando entrevistas com moradores, denúncias de obras inacabadas, cobrança por providências para solução de problemas da comunidade junto às autoridades políticas e trabalhos de conscientização com foco na comunidade externa. Dentre as atividades desenvolvidas, temos como exemplos:

No dia 23 de junho foi realizada uma entrevista com alguns moradores do distrito a respeito das obras inacabadas e abandonadas e que estaria servindo de abrigo para dependentes químicos.

[...] No dia 10 de agosto os alunos do programa Educomunicação realizam um trabalho de pesquisas nos postos de saúde e via internet sobre: doenças na pele "herpes genital e labial, micoses e hanseníases". Após as pesquisas e levantadas [as informações] foi realizado uma prevenção através de palestra, entrega de panfletos e teatro sobre hanseníases.

[...] Entre os meses de agosto e setembro membros do programa realizaram várias reportagens no distrito referente às queimadas nos sítios chácaras e setor industrial. Com o intuito de preservar a natureza e prevenir as doenças causadas pela poluição.

[...] No mês de setembro, membros do programa Educomunicação registraram um acontecimento sobre vandalismo na BR, que liga o estado de MT a Rondônia, dificultando assim o acesso de trafegamento do distrito (ESCOLA 9.1, grifo nosso).

Observamos na Escola 9.1 um trabalho que se estende ao espaço escolar e se torna comunitário, de maneira que amplia o debate de questões sociais, em que os alunos se tornam produtores de conteúdo a serviço da sociedade a que pertencem. Temos como exemplo dos resultados obtidos que:

[...] em pesquisas durante os trabalhos desenvolvidos mostraram uma grande satisfação da comunidade escolar e até mesmo dos pais, uma vez que o público atendido levou para casa muito do que aprenderam [...] (ESCOLA 9.1).

Já a Escola 15.2 optou por abordar valores como a solidariedade e o trabalho em equipe, atendendo por meio de suas ações a comunidade externa, sendo como exemplo a campanha Natal Solidário em que:

[...] os alunos começaram a arrecadar alimentos e distribuíram para pessoas de baixa renda, inclusive um aluno. O mesmo sofreu um acidente de trabalho e não estava recebendo o benefício (ESCOLA 15.2).

Também observamos que a Escola 15.2 atende exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo o desenvolvimento do projeto educacional por meio da rádio escolar. Por atender um público específico, que não está em idade escolar e precisa de uma metodologia que faça sentido ao seu cotidiano, a Escola 15.2 considera que as práticas educacionais estimularam que o público atendido fosse mais participativo. Na justificativa da importância do projeto relataram que:

[...] os professores perceberam que os alunos envolvidos no projeto tiveram melhoras na comunicação, na expressão, em produções textuais e tiveram reconhecimento da comunidade escolar (ESCOLA 15.2).

Prosseguindo com a pesquisa, identificamos nas duas últimas categorias uma relação direta com o conceito de educação estabelecido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP), sendo eles: desenvolver ecossistemas comunicativos e diminuir a evasão escolar e a violência na escola.

Identificamos que em oito escolas aparece a finalidade de desenvolvimento de ecossistemas comunicativos como finalidade dos projetos educacionais, conforme mostra a tabela 15.

Tabela 15: Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educacionais desenvolvimento de ecossistemas comunicativos na escola

Sim	08
Não	91
Total de escolas	99

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Na concepção de Soares (2011, p.45) “[...] todas as formas de relacionamento com regras determinadas e rigorosamente seguidas acabam por conformar um tipo definido de ecossistema comunicativo”. Nas escolas pesquisadas, o ecossistema comunicativo aparece como finalidade dos projetos, no intuito de atingir toda a comunidade escolar e mudar a forma como as decisões, a comunicação e a participação acontecem, com o objetivo de discutir os assuntos escolares com todos os segmentos da comunidade escolar.

Temos como exemplo, que na Escola 3.1 o projeto educucomunicativo tem como objetivo desenvolver um ecossistema comunicativo e por meio dele estabelecer relações saudáveis e acesso às tecnologias, sendo que para viabilizá-lo é necessário ter:

[...] espaços que cuidem da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos, bem como o acesso ao uso adequado das tecnologias da informação por todos os que participam do processo educativo [...] (ESCOLA 3.1).

No processo de realização das atividades, a Escola 3.1 observou que o aluno a partir da produção e do trabalho com as mídias compreende a realidade ao seu redor e se torna um agente de transformação na sociedade que vive. Os participantes do projeto utilizaram os recursos da linguagem em defesa da cidadania, destacando que a partir da produção e reflexão relativas à mídia é que ocorreram as transformações, em que os discentes se tornaram cidadãos responsáveis pelo seu próprio discurso.

Outro tema frequente na base conceitual da educomunicação é a categoria que aborda como finalidade dos projetos educucomunicativos a diminuição da evasão e os casos de violência na escola, com presença em seis das 99 escolas analisadas, como apresentamos na tabela 16.

Tabela 16: Escolas que destacaram como finalidade dos projetos educucomunicativos a diminuição da evasão e os casos de violência na escola

Sim	06
Não	93
Total de escolas	99

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2017)

Soares (2011) aborda que a educomunicação ganha espaço enquanto política pública, por possibilitar nas suas ações uma redução da violência escolar e por diminuir a evasão escolar, destacando que:

A primeira década do século XXI viu florescer importantes experiências educucomunicativas no espaço do Ensino Fundamental e Médio, mediante ações patrocinadas pelo poder público, para contribuir com soluções para determinados problemas. Entre tais projetos, especificamente voltados para reduzir a violência no espaço escolar, ganhou destaque e abrangência, o Educom.rádio - *Educomunicação pelas ondas do rádio* [...] (SOARES, 2011, p.38, grifos do autor)

O projeto Educom.Rádio desenvolvido no estado de São Paulo veio para Mato Grosso em 2004, e a partir das suas ações é que o Estado instituiu em 2007 o Projeto Educomunicação, objeto de pesquisa desta análise, e que continua em algumas unidades escolares, tendo como

foco de atuação oferecer estratégias para a resolução de problemas como evasão e violência escolar.

Temos a Escola 41.2, como exemplo de um trabalho sólido, que teve o primeiro contato com a educomunicação desde a experiência piloto em 2004 e depois deu continuidade ao projeto. Frisando que, nos documentos analisados da Escola 41.2, consta a observação de que o projeto deixou de ser focado em ações esporádicas e foi efetivado somente a partir de 2010, quando passou a ter um profissional atribuído para desenvolver as atividades e foi cedida uma sala específica para que os alunos produzissem conteúdos para rádio, mídias digitais e jornal escolar.

Dentre os objetivos alcançados, a Escola 41.2 destaca que as práticas educacionais vêm:

[...] contribuindo para a permanência dos alunos na escola, diminuir a evasão e repetência [...] houve uma melhora no convívio entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, possibilitando a todos fazer parte das atividades educacionais de uma forma ou de outra (ESCOLA 41.2).

O Projeto Educomunicação para a Escola 41.2 foi transformador no ambiente escolar, oferecendo por meio das mídias escolares um novo atrativo para presença e envolvimento na escola, em que a educomunicação se faz atuante como um reforço pedagógico:

[...] na formação cultural e consciência de cidadania dos alunos, mobilizando os a fazer reflexões, discussões, pesquisas, garantindo aos ouvintes a posse de informações, contribuindo para a efetivação de uma comunicação criativa e democrática (ESCOLA 41.2).

Também pedimos ao coordenador do Projeto Educomunicação em 2017, por meio da pergunta 25, que fizesse uma análise de como o projeto vem sendo utilizado nas escolas do estado de Mato Grosso:

25) Na sua visão, o que o Projeto Educomunicação contribui para a educação básica em Mato Grosso? E em que pode melhorar?

Mizael Teixeira Silva: Em pesquisa feita nas escolas, verificamos alguns dos vários benefícios do projeto, na educação básica no estado. Seguem os mais citados:

- Maior engajamento dos estudantes com a escola e aumento da frequência escolar;
- Participação dos estudantes em atividades educacionais que envolvem a comunidade;
- Melhor organização e divulgação de gincanas, sorteios, informes, simulados, etc;
- Maior participação da comunidade no conhecimento da realidade das escolas aumentando a difusão das informações;

- Incentivo à produção e execução de Festivais;
- Produção e escrita de roteiros para curtas-metragens e radionovelas;
- Fomento às oficinas de fotografias, vídeos, jornais, etc.
- Repasse de informações sobre saúde, cultura, esporte e lazer.
- A programação da rádio ajuda a divulgar os conteúdos e objetivos de aprendizagens;
- Realizações de concursos de caça-talentos.

Percebemos nas doze categorias identificadas como a finalidade dos projetos de educomunicação durante a análise e nas respostas do coordenador, que as mídias por meio da pedagogia de projetos nas escolas estaduais do estado de Mato Grosso: possuem potencial pedagógico e metodológico para melhorar as relações sociais; desenvolvem competências e habilidades da área da linguagem; estimulam a defesa e a prática da cidadania; despertam o interesse para conteúdos curriculares; e incentivam que os alunos tenham interesse em produzir conteúdos autorais, críticos e reflexivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as demandas do mundo globalizado, a educação, que é um campo de disputa na sociedade, se vê diante da preocupação de que os saberes escolares continuem fazendo sentido a uma juventude cada vez mais conectada e “[...] perante os desafios do século XXI, é preciso que a escola seja um ator mais efetivo e sintonizado com seu tempo e sua função de formação das novas gerações” (BELLONI, 2012, p.53).

Para a escola se manter representativa para a juventude é preciso acompanhar as evoluções tecnológicas e desenvolver metodologias, didáticas e conteúdos, que estejam contextualizados com o cotidiano dos alunos, de maneira que considerar o papel das mídias no processo educativo se torna necessário para a construção do conhecimento. No campo acadêmico, os conceitos de mídia-educação e educomunicação se configuram como uma possibilidade teórica e prática, de desenvolver uma abordagem crítica, reflexiva e criativa dos meios de comunicação.

No Brasil, temos dentre as principais organizações que incentivam a divulgação de pesquisas na inter-relação educação e comunicação, a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educomunicação (ABPEducom), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). Tais organizações possibilitam, por meio de congressos e revistas científicas, os registros de experiências bem sucedidas no uso das mídias na escola, seja em atividades em sala de aula ou por meio de projetos. Mas, como aponta Fantin (2014), ainda falta um longo caminho, para que as mídias em uma perspectiva escolar ganhem um espaço representativo e se estabeleçam por meio de políticas públicas.

Algumas iniciativas no campo de políticas públicas, como a da Secretaria de Educação de Mato Grosso, por meio do Projeto Educomunicação, demonstram que o trabalho com as mídias transforma a escola e incentiva os alunos a serem mais participativos. Moreira (2007) já apontava na análise do projeto piloto, denominado Educom.Rádio, o impacto que as mídias propiciava nos ambientes escolares, despertando o interesse dos jovens em aprender e levar novos conhecimentos por meio da produção de conteúdos midiáticos.

Desse modo, compreender como a educomunicação vem se desenvolvendo enquanto política pública e na educação formal é que definimos como objetivo geral da pesquisa identificar e analisar os projetos de educomunicação na Rede de Educação Básica do estado

de Mato Grosso. Para atingir o objetivo geral traçamos os objetivos específicos e definimos a coleta de dados por meio de documentos e questionário.

O primeiro objetivo específico foi de caracterizar e descrever o perfil do educador mato-grossense na Rede Estadual de Educação. Dentre os resultados percebemos um processo de mudanças contínuas da Secretaria do Estado de Mato Grosso ao atualizar as portarias de atribuição. E, pudemos identificar que o Projeto Educomunicação, em paralelo ao aumento do número de escolas atendidas, infelizmente, houve diminuição da carga horária do professor responsável e, com isso, a dedicação antes integral ao projeto, passou a ser apenas parcial. Mostrando que a diminuição de investimentos acarreta prejuízos ao desenvolvimento do projeto, já que o Professor Educomunicação deixa de centralizar as suas atividades profissionais em um projeto educacional para conciliá-las com outras atividades docentes.

Também observamos que o Projeto Educomunicação não tem um perfil profissional definido desde o começo para atuar nas escolas, mas que a experiência com o projeto levou a preferência por professores efetivos, para que os projetos tenham continuidade por mais de um ano letivo, e que tenham afinidade com o tema, sem exigir uma formação específica. Parece-nos que essa questão pressupõe uma análise por parte da Secretaria de Educação, tendo em vista que a qualidade do projeto passa por conhecimentos específicos que não estão, necessariamente, atrelados ao regime de contratação do docente.

Considerando as funções exercidas pelos educadores mato-grossenses, entendemos que estes, além de docentes, também são gestores com a exigência de desenvolver ecossistemas comunicativos e trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, em acordo com a proposta de Soares (2011) para o uso do conceito na educação formal. Também refletimos que todo docente é um educador, tal qual aponta Jacquinet (apud FANTIN, 2006), já que as competências midiáticas estão diretamente ligadas a outras competências da docência, como desenvolver nos alunos a linguagem oral e escrita.

O segundo objetivo teve como proposta evidenciar se/como o conceito de educação e outros referenciais teóricos foram utilizados nos projetos. Percebemos que a maioria das escolas não utiliza uma base conceitual proveniente dos estudos educacionais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e que os projetos não reconhecem como norteadores de suas práticas a educação, enquanto teoria e campo de conhecimento.

Constatamos que os professores usam do senso comum na elaboração dos projetos, de maneira que as experiências desenvolvidas têm como foco o uso das mídias, sem necessariamente aplicar a forma como utilizarão o conhecimento acadêmico.

O uso do senso comum pode ser resultado de uma ausência de formação específica sobre educomunicação, em que os professores se interessam por desenvolver projetos escolares com mídias, mas, desconhecem da trajetória acadêmica e das bases do conceito de educomunicação, com isso o termo é utilizado pelo status do projeto, mas esvaziado do sentido que deu origem a proposta educacional em Mato Grosso.

Dentre as soluções para propiciar formação aos educadores mato-grossenses, indicamos um curso de formação a distância em que possibilite uma abordagem teórica do conceito, compartilhamento das experiências de todo o Estado e fóruns, em que os docentes possam compartilhar os problemas que surgirem no decorrer do projeto e discutir em conjunto as soluções.

A sugestão, a partir dos resultados da pesquisa, é que a formação se estabeleça por meio da união de todos os projetos em uma rede de comunicação, onde a troca de experiências tem como potencial fazer que o Projeto Educomunicação avance, dessa maneira os projetos isolados e específicos de cada unidade escolar ficariam interligados digitalmente, com a capacidade de criar ações conjuntas em diferentes partes do Estado. Assim, o uso das mídias como finalidade pedagógica e de conhecimento seria construído de forma processual e não ficaria restrito a relação professor-aluno, permitindo novos olhares e perspectivas para o Projeto Educomunicação.

Também, por meio da prestação de contas dos projetos, a Secretaria de Educação poderia estabelecer o modelo de relatório articulado com a reflexão epistemológica, apontada por Soares (2011) como uma das áreas de intervenção da educomunicação. A reflexão epistemológica foi concebida para acompanhar as pesquisas e discussões sobre a utilização do conceito, permitindo aos docentes uma constante reflexão e aprimoramento da sua prática (SOARES, 2011).

O Projeto Educomunicação tem como possibilidade articular políticas que façam dos relatórios das ações praticadas, não apenas um meio para prestação de contas, mas também um espaço para contribuir com novos caminhos para se pensar a educomunicação e as formas de recepção e percepção do papel das mídias no contexto educativo. E por meio de uma formação da base acadêmica do conceito e uma constante análise das práticas desenvolvidas permitirão que a educomunicação se estenda e aponte novas possibilidades na educação formal no estado de Mato Grosso.

O terceiro objetivo foi de identificar como são utilizadas as mídias na realização dos projetos, para isso evidenciamos as mídias mais utilizadas e a finalidade para quais são destinadas.

A pesquisa constatou que o rádio, uma das primeiras mídias do projeto, continua sendo o veículo mais utilizado, em um total de 86 das 99 escolas analisadas, mas também tivemos menções ao jornal, ao vídeo, às mídias digitais, à fotografia e à história em quadrinhos nas práticas educacionais. Diante disso, observamos que as escolas mato-grossenses vêm utilizando mais de uma mídia em seus projetos, estimulando os alunos a terem contato com diferentes perspectivas na transmissão de notícias e se apropriando de diferentes recursos midiáticos para elaborar suas metodologias de trabalho.

Já em relação à finalidade dos projetos das escolas, percebemos que os projetos fomentam a sociabilidade e interação entre os alunos com o ambiente escolar. Entendemos que a maioria dos projetos tem como principais intenções possibilitar uma boa convivência no ambiente escolar e fazer com que todos tenham acesso às decisões, projetos e eventos das escolas. Os projetos funcionam como uma forma de lazer e de informação para despertar nos alunos o interesse pelo ambiente escolar. Porém, o uso da educação tem muitas outras funções no campo educacional e não, apenas, para divertir e informar.

As escolas pesquisadas também atribuem funções educativas com os projetos educacionais ao desenvolverem competências da área da linguagem (produção e interpretação de texto, leitura e expressão oral), por meio do uso das mídias como instrumento didático-pedagógico, ao desenvolverem competências para uma leitura crítica da mídia e com um trabalho diferenciado na abordagem de datas comemorativas, de temas transversais e do cotidiano. Porém, mais uma vez questionamos que a mídia pode ser usada com meio de aprendizagem mais fundamental e não apenas para uso em datas específicas. É preciso ampliar esse debate no estado do Mato Grosso.

Já algumas mídias escolares reproduzem conteúdos e práticas similares às mídias comerciais, ao se preocuparem em veicular conteúdo informativo da comunidade externa e do mundo e ao focarem em formação voltada para o ensino de técnicas no manuseio e uso das mídias. Percebemos que há, muitas vezes, uma preocupação em preparar os alunos para o mercado de trabalho, fazendo com que por meio das mídias desenvolvidas nas escolas, os discentes aprendam como funcionam as empresas de comunicação e estabeleçam simulacros de suas práticas quando na educação básica, objeto das escolas pesquisadas, o foco é a formação do indivíduo em sua complexidade e não apenas para o mercado de trabalho.

Podemos dizer que os projetos educacionais pesquisados se mantêm alinhados aos pressupostos da educação quando estimulam o protagonismo juvenil, oportunizam uma prestação de serviços à comunidade, desenvolvem ecossistemas comunicativos na escola e focalizam em diminuir a evasão e os casos de violência na escola. De maneira que, nas escolas em que os projetos apresentam essa finalidade, temos uma conexão com os princípios da educação, que vai além de uma reprodução da mídia comercial e também busca despertar preceitos de exercício da cidadania nos alunos e os transformam em agentes sociais, tendo uma responsabilidade com a escola e com a comunidade em que vivem.

A abordagem de diferentes finalidades nos projetos das escolas mato-grossenses permite “[...] que a educação se torne visível, notada especialmente por seus efeitos benéficos” (SOARES, 2011, p.50) e estes ao serem expostos orientam soluções para problemas educativos, que podem ser amenizados a partir de uma concepção educacional.

Na realização da pesquisa não nos debruçamos sobre os problemas que surgem ao se trabalhar as mídias com finalidade pedagógica, pois concordamos com Andrade (2009, p.58) quando diz que “[...] adotar nas práticas pedagógicas projetos educacionais não significa que o papel da escola vai ser alterado, significa, sim, uma mudança de abordagem, mas a essência do fazer docente se mantém”.

Reiteramos que como os conceitos de mídia-educação e educação fazem parte da abrangência da inter-relação educação e comunicação, quando mais houver trocas e soma de forças para efetivar políticas públicas, mas o tema se desenvolverá para que experiências como a de Mato Grosso existam em mais localidades.

Dessa maneira, o estudo apresentado abre possibilidades para outras pesquisas, com margem para questões como: o que pensam os professores atribuídos no Projeto Educação, além do que redigiram nos documentos? Como a formação continuada presente nas escolas pode fortalecer novas práticas educacionais? Qual a influência dos projetos educacionais na vida externa dos alunos? A educação é o conceito mais adequado para ser empregado na pedagogia de projetos? A experiência mato-grossense com o trabalho com mídias também é desenvolvida em outros estados? Como pensar em uma política nacional a partir da política estadual adotada pelo estado de Mato Grosso?

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, João José; SILVA, Wanderleia Pereira da; LUIZ, Thiago Cury. Beber, Cair, Levantar: Os Alcoólicos Anônimos (AA) em Alto Araguaia – MT. **Anais**. São Paulo: Intercom, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/centrooeste2012/expocom/EX31-0046-1.pdf>> Acesso em 20 de dez. 2017.
- ALENCAR, João José; Lima, Claudia Maria. O educador mato-grossense: análise documental de publicações institucionais e da Imprensa Oficial do Estado. In: Seminário Educação 2015: Educação e seus sentidos no mundo digital. **Anais**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação, 2015, p. 823-839.
- ALMEIDA, Kaciane Daniella de; LUZ, Nanci Stanckida. Ideologia de Gênero no PNE: uma discussão a partir de sítios. XI jornadas latino-americanas de estudos sociais da ciência e da tecnologia. **Anais**. Curitiba: UTFPR, 2016. Disponível em: <http://www.esocite2016.esocite.net/resources/anais/6/1471871843_ARQUIVO_kacianeartigoesocite.pdf>. Acesso em 20 de dez. 2017.
- ALVES, Patrícia Horta; MACHADO, Eliany Salvatierra. Educom Rádio. Centro-Oeste, uma política pública, rumo a autonomia. In: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais**. Brasília: Universidade de Brasília. INTERCOM, 2006. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1554-1.pdf>. Acesso em 01 de jun. 2016.
- ANDRADE, Lílian Bhruna Pinho. **Educomunicação e Pedagogia de Projetos**. Monografia de conclusão do Curso de Gestão da Comunicação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola: aproximações e distanciamentos**. In: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador, Bahia – 1 a 5 set 2002.
- BACCO, Thaisa Sallum. **Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola: avaliação de uma proposta formativa de professores**. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. In: **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr 2003, n. 22, p.121-136. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100011>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: SP: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação), p. 31-56.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11 de Agosto de 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 06 de jun. 2016.

CHARLES, Sébastien. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**; tradução Mário Vilela – São Paulo: Editora Barcarolla, 2004, p. 11-48.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. In **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, vol.16, n. 2. 2003, p.221-236.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: Comentários sobre a sociedade do espetáculo; tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ELEÁ, Ilana. Introdução. In: ELEÁ, Ilana. **Agentes e Vozes**: Um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Yearbook, 2014.

FANTIN, Monica. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In: ELEÁ, Ilana. **Agentes e Vozes**: Um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Yearbook, 2014,

FANTIN, Monica. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Monica. Novo olhar sobre a Mídia-Educação. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. 16 a 19 de out. de 2005. Caxambu/ MG.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **A cultura mato-grossense**. Portal Mato Grosso, 28 de jun. 2011. Disponível em: <http://www.mtseusmunicipios.com.br/cultura/a-cultura-mato-grossense/672>. Acesso em 06 de jun. de 2016.

FRESQUET, Adriana. Escolas de cinema em escolas públicas do Rio de Janeiro. In: ELEÁ, Ilana. **Agentes e Vozes**: Um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Yearbook, 2014, p. 87-101.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4 ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças fazendo mídia na escola. Desafios da autoria e da participação. In: ELEÁ, Ilana. **Agentes e Vozes**: Um panorama da Mídia-Educação no Brasil,

Portugal e Espanha. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Yearbook, 2014, p.21-28.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: FVG, v.35, n. 2, Mar./Abr. 1995, p.57-63.

INSTITUTO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA. **Censo Escolar de Mato Grosso**. 2014. Disponível em: http://www.qedu.org.br/estado/111-mato-grosso/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item. Acesso em 06 de jun. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estado de Mato Grosso**. 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=mt>. Acesso em 06 de jun. 2016.

INSTITUTO MATO-GROSSENSE DE ECONOMIA AGROPECUÁRIA. **Agronegócio no Brasil e em Mato Grosso**. 26 de nov. 2014. Disponível em: http://www.imea.com.br/upload/pdf/arquivos/R405_Apresentacao_MT_Portugues_Nova_26_11_2014.pdf. Acesso em 06 de jun. 2016.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação: Para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 7-27.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación** (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002.

LIPOVETSKY, Gilles. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**; tradução Mário Vilela – São Paulo: Editora Barcarolla, 2004, p. 49-104.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, A.O.; COSTA, M.C.C. (Orgs.). **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 121-134.

MATO GROSSO (Estado). **LEI COMPLEMENTAR Nº 50, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998**. Disponível em: <http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9e97251be30935ed03256727003d2d92/178e4c93dbd56778042567c1006edf6b?OpenDocument>. Acesso em: 30 de Set. 2017.

MATO GROSSO (Estado). **História**. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/historia>. Acesso em 06 de jun. 2016a.

MATO GROSSO (Estado). Portaria Nº 337/2016/GS/SEDUC/MT. 21 de novembro de 2016. **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, Nº 26887, p. 19-27, 2016b.

MATO GROSSO (Estado). Portaria Nº 416/2015/GS/SEDUC/MT, 26 de novembro de 2015, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, nº 26667, p.18-35, 2015a.

MATO GROSSO (Estado). Portaria N° 437/2015/GS/SEDUC/MT, 09 de dezembro de 2015, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, n° 26675, p.86-89, 2015b.

MATO GROSSO (Estado). Portaria N°310/014/GS/Seduc/MT, 07 de novembro de 2014, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, n° 26412, p. 31-37, 2014.

MATO GROSSO (Estado). Portaria N° 434/13/GS/SEDUC/MT, 13 de dezembro de 2013, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, n° 26192, p. 52-59, 2013a.

MATO GROSSO (Estado). Portaria N°435/13/GS/Seduc/MT, 13 de dezembro de 2013, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, n° 26192, p. 63-65, 2013b.

MATO GROSSO (Estado). Portaria N° 309/12/GS/Seduc/MT, 23 de outubro de 2012, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, n° 25914, p. 10-12, 2012a.

MATO GROSSO (Estado). Portaria N° 306/12/GS/Seduc/MT, 24 de outubro de 2012, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, n° 25915, p. 38-44, 2012b.

MATO GROSSO (Estado). Portaria N° 451/11/GS/SEDUC/MT, 14 de outubro de 2011, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, n° 25664, p. 44-50, 2011.

MATO GROSSO (Estado). Portaria N° 583/10/GS/SEDUC/MT, 19 de novembro de 2010, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, n° 25421, p. 60-61, 2010a.

MATO GROSSO (Estado). Portaria N°584/10/GS/SEDUC/MT, 19 de novembro de 2010, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, n° 25421, p. 53-57, 2010b.

MATO GROSSO (Estado). Portaria N° 371/09/GS/SEDUC/MT, 01 de outubro de 2009, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, n° 25172, p. 49-59, 2009.

MATO GROSSO (Estado). Portaria N° N°257/08/GS/Seduc/MT, 22 de outubro de 2010, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, n° 24946, p. 16-52, 2008a.

MATO GROSSO (Estado). Portaria N° 295/08/GS/Seduc/MT, 24 de outubro de 2008, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, n° 24948, p. 16-19, 2008b.

MATO GROSSO (Estado). Instrução normativa N° 008/2007/GS/Seduc/MT, 12 de novembro de 2007, **Superintendência da Imprensa Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, N° 24716, p. 21-27, 2007.

MESSIAS, Cláudio. **Duas décadas de Educomunicação: Da crítica ao espetáculo**. 240 f.: II. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MÍDIA E EDUCAÇÃO: perspectivas para a qualidade da informação. **Relatório Final do I Fórum Mídia e Educação**, nov.1999. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/pt/midiaedu.pdf>>. Acesso em 21 fev. 2017.

MIRANDA, Lyana Thédiga de. Mídias, reflexão e ação. Um panorama das atividades mídia-educativas em contextos formais e informais de educação brasileira. In: ELEÁ, Ilana. **Agentes e Vozes: Um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha.** The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Yearbook, 2014, p. 71-77.

MOREIRA, Claudia da Consolação. **Educom.Rádio: indícios e sinais.** 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

NAZARIO, Luiz. O outro cinema. **Aletria.** Belo Horizonte, v. 16, p. 94-109, 2007.

OROZCO-GOMEZ, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, A.O.; COSTA, M.C.C. (Orgs.). **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011, p.159-174.

PÉREZ GÓMEZ, A I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In PÉREZ GÓMEZ, A. I; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª Ed. – Artmed, 1998, p.13-26.

PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o programa Mais Educação.** 367 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RELATÓRIO do Grupo Gay da Bahia aponta que 318 LGBTs foram assassinados no Brasil em 2015. **O dia.** 2016. Disponível em: <<http://blogs.odia.ig.com.br/lgbt/2016/01/28/relatorio-do-grupo-gay-da-bahia-aponta-que-318-lgbts-foram-assassinados-no-brasil-em-2015/>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2017.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas: SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação), p. 17-30.

ROSSI, Clóvis. **O que é Jornalismo.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter.** São Paulo: Paulus, 2010. – Coleção Comunicação.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Neide Mariano de Freitas; et al. Revista Se Liga – Edição Cidadania. **ANAIS.** São Paulo: Intercom, 2013. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/centrooeste2013/expocom/EX36-0418-1.pdf>> Acesso em 20 de dez. 2017.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Mídia-educação na formação de professores. A experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro a partir da proposta da UNESCO. In: ELEÁ, Ilana. **Agentes e Vozes: Um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha.** The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Yearbook, 2014, p.59-67.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Revista Comunicação & Educação**. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. Ano XIX, nº 2, jul./dez. 2014^a, p.15-26.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação: Para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014b, p. 7-27.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e terceiro entorno: diálogos com Galimberti, Echeverría e Martín-Barbero. **Revista Comunicação & Educação**. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. Ano XV nº 3, set./dez. 2010, p.57-66.

SOARES, Ismar de Oliveira. Quando o Educador do Ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito. **Revista Comunicação & Educação**. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. Ano XIII nº 3, set./dez. 2008, p. 39-52.

SOARES, Ismar de Oliveira. NCE – A trajetória de um núcleo de pesquisa da USP. **Revista Comunicação & Educação**. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. Ano X nº1, jan./abr. 2005, p. 111-113.

SOARES, Ismar de Oliveira. NCE da USP forma primeiros educadores do município de São Paulo. **Revista Comunicação & Educação**. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. Ed. 23, jan./abr. 2002, p. 111 a 115.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Revista Comunicação & Educação**. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. Ed. 19, set./dez. 2000, p.12-24.

SCHEIN, Edgar H., The Role of the Founder in Creating Organizational Culture (1983). **Organizational Dynamics**, Vol. 12, Issue 1, p. 13-28 1983. Available at SSRN: <<https://ssrn.com/abstract=1505254>>. Acesso em 07 de jul. 2017.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(org) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de laenseñaza** –Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid, Ediciones Morata, 1985.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Tradução: Antonio A.S. Zuin... [et al.]. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A: Relação dos documentos das escolas que compõem a análise

Quadro 14: Relação dos documentos das escolas que compõe a análise

Identificação da escola (primeiro número corresponde ao município, em ordem alfabética; segundo número corresponde ao nome da escola, em ordem alfabética)	Documentos analisados	Quantidades de documentos selecionados para as análises
1.1	Relatório de atividades desenvolvidas em 2015; Justificativa para continuidade do projeto em 2016 direcionado ao secretário de educação.	02
2.1	Projeto a ser desenvolvido em 2015 com fotos.	01
2.2	Relatório de atividades a serem desenvolvidas em 2015; Projeto a ser desenvolvido em 2016.	02
3.1	Atividades desenvolvidas em 2014; Projeto de continuidade com as atividades a ser desenvolvidas em 2016 e fotos.	02
3.2	Relatório das atividades do Projeto Educomunicação em 2015.	01
3.3	Projeto a ser desenvolvido em 2016 com foto referente a atividade de 2013.	01
3.4	Relatório de atividades desenvolvidas em 2015 com fotos.	01
4.1	Projeto a ser desenvolvido em 2016 com reaproveitamento de texto do projeto de 2015 sem adequações de ano com menção as atividades desenvolvidas em 2014.	01
5.1	Relatório das atividades desenvolvidas em 2014 com pareceres favoráveis da assessoria pedagógica e CDCE e fotos.	01
5.2	Projeto a ser desenvolvido em 2015 com descrição das atividades desenvolvidas em 2014; Registro fotográfico das atividades desenvolvidas em 2014; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos; Projeto a ser desenvolvido em 2016 com foto do local que se encontra a rádio.	04
5.3	Edição 01 do Jornal Fala Paulão de dezembro de 2014; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos; Projeto a ser desenvolvido em 2016 com foto.	03
6.1	Edição nº01 e nº02 de 2016 do Jornal Escolar Caneca Informativa; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015; Relatório Modelo Padrão da Seduc com as atividades desenvolvidas em 2015; Projeto de continuidade para o ano de 2016.	05
6.2	Relatório físico encaminhado a SEDUC com ofício de acompanhamento; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015 e Projeto de continuidade para 2016; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015; Relatório Modelo Padrão da SEDUC das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos.	04
7.1	Justificativa para implantação do projeto na escola em 2015; Projeto a ser desenvolvido na escola em 2015; Plano de trabalho para o ano de 2016 com fotos.	03
7.2	Relatório das atividades desenvolvidas em 2014 com fotos; Proposta de projeto de Oficina de vídeo para o biênio 2014/2015.	02
8.1	Projeto a ser desenvolvido em 2016 com fotos das instalações do projeto; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos; Proposta de desenvolvimento do projeto em 2015 com relato das atividades desenvolvidas em 2014, Pareceres favoráveis a continuação do projeto do CDCE e da Assessoria Pedagógica e com fotos.	03
8.2	Justificativa para continuidade do projeto em 2015.	01

9.1	Projeto de atividades a serem desenvolvidas em 2014; Relatório das atividades desenvolvidas em 2014 com fotos; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos.	03
10.1	Projeto para desenvolvimento em 2016 com relatório das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos.	01
11.1	Registro fotográfico 2014/2015; Projeto reformulado a ser desenvolvido em 2015; Relatório de atividades desenvolvidas em 2015 (modelo da Seduc); Projeto a ser desenvolvido em 2015.	04
11.2	Relatório de atividades desenvolvidas em 2014.	01
11.3	Relatório das atividades desenvolvidas no projeto em 2014 com justificativa para continuidade em 2015 e fotos.	01
11.4	Justificativa para continuação do projeto em 2016; Relatório de atividades nos anos de 2013 e 2014 com Parecer favorável do CDCE para continuidade do projeto em 2015 e fotos; Justificativa da continuidade do projeto em 2015 acompanhado de nota fiscal de equipamentos recebidos pelo FNDE para instalação da rádio escolar.	03
11.5	Relatório com atividades do projeto em 2014; Projeto Educomunicação 2015; Projeto Educomunicação 2016.	03
11.6	Relatório de atividades desenvolvido em 2014 com Pareceres favoráveis do CDCE e Assessoria Pedagógica para continuidade do projeto em 2015 e fotos; Relatório de atividades desenvolvidas com fotos em 2015.	02
11.7	Relatório de atividades desenvolvidas em 2014; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015; Projeto Educomunicação 2016 com fotos.	03
11.8	Relatório com fotos das atividades desenvolvidas em 2015.	01
11.9	Projeto Educom rádio para 2015 com relatório das atividades desenvolvidas em 2014 com fotos; Projeto de educomunicação 2016 com fotos dos equipamentos disponíveis; Objetivos da rádio com apontamentos sobre a sua utilização na escola.	03
12.1	Relatório para continuidade do projeto em 2016 com as atividades desenvolvidas em 2015.	01
13.1	Relatório de continuidade do projeto em 2016 com fotos e descrição das atividades desenvolvidas em 2015.	01
14.1	Relatório de continuidade do projeto em 2016 com fotos e descrição das ações desenvolvidas em 2015.	01
14.2	Projeto para continuidade em 2016 com relatório e fotos das atividades realizadas em 2015 e parecer do CDCE.	01
15.1	Projeto de continuidade para 2016; relatório com fotos de atividades desenvolvidas em 2015.	02
15.2	Projeto para continuidade em 2016; relatório de atividades desenvolvidas em 2015.	02
15.3	Projeto de continuidade em 2016 e relatório das atividades desenvolvidas em 2015.	01
15.4	Modelo de relatório da Seduc com descrição das atividades desenvolvidas em 2015.	01
16.1	Projeto de educomunicação 2016 com relato de atividades desenvolvidas em 2015.	01
17.1	Projeto de continuidade para 2016; Relatório de atividades em 2015.	02
18.1	Projeto 2016 a ser desenvolvido na escola.	01
18.2	Descrição das ações desenvolvidas na escola com relatório de atividades em 2015 e fotos da rádio escolar; Relatório de acompanhamento da Seduc 2015.	02
18.3	Projeto para desenvolvimento na escola em 2016.	01
18.4	Projeto para desenvolvimento em 2016 e relato de atividades de 2014 com fotos; Relatório padrão da Seduc de acompanhamento de atividades desenvolvidas em 2015.	02
18.5	Relatório com ações desenvolvidas no ano letivo de 2014 projeto educomunicação e fotos do projeto; Relatório das atividades realizadas no Projeto Educomunicação em 2014 com fotos (2º relatório); Projeto para desenvolvimento em 2015; Relatório de acompanhamentos das atividades desenvolvidas em 2015 (modelo da Seduc).	04

19.1	Projeto para implantação de 2015; Relatório final de atividades desenvolvidas com fotos de 2016.	02
19.2	Relatório de atividades desenvolvidas em 2015 com fotos - modelo de relatório da SEDUC de acompanhamento dos projetos de educação; Plano de trabalho do ano de 2016.	02
20.1	Relatório das atividades desenvolvidas em 2015 com roteiro de dois programas de rádio desenvolvidos; Projeto para continuidade do projeto em 2016 com fotos; Relatório padrão de acompanhamento da SEDUC de 2015 com fotos.	03
20.2	Relatório padrão da Seduc de acompanhamento (Versão impressa scaneada) das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos; Relatório para continuidade do projeto em 2016 com relatório de atividades desenvolvidas em 2015.	02
21.1	Relatório Padrão de acompanhamento das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos; Projeto para ser realizado no ano de 2016 com fotos; Relatório de atividades desenvolvidas em 2015.	03
21.2	Relatório de atividades desenvolvidas em 2015 com fotos; Projeto a ser desenvolvido em 2015 com fotos.	02
21.3	Relatório Padrão da Seduc com relato das atividades desenvolvidas em 2015 e fotos; Relatório descritivo das atividades desenvolvidas em 2015; Plano de trabalho para o ano de 2016.	03
21.4	Relatório de desenvolvimento do projeto em 2014; Relatório de desenvolvimento do projeto em 2015; Projeto para continuidade do projeto em 2016.	03
22.1	Relatório Padrão da SEDUC com descrição de atividades desenvolvidas em 2015 e fotos.	01
22.2	Relatório das atividades desenvolvidas em 2014 com fotos; Relatório modelo padrão da SEDUC de acompanhamento do projeto com descrição das atividades desenvolvidas em 2015.	02
22.3	4 relatórios bimestrais com descrição das atividades e fotos em 2014; Projeto para continuidade das atividades de educação em 2015; 02 Relatórios semestrais com o relato e fotos das atividades desenvolvidas em 2015; Projeto para continuidade do projeto em 2016 com fotos.	08
23.1	Projeto a ser desenvolvido em 2015; Relatório de atividades desenvolvidas no projeto em 2014; Relatório padrão da Seduc de acompanhamento das atividades desenvolvidas em 2015.	03
24.1	Relatório Modelo Padrão da Seduc para acompanhamento das atividades desenvolvidas em 2015 com dados de levantamento realizado junto aos alunos e fotos.	01
25.1	Relatório das atividades desenvolvidas em 2015; Relatório modelo padrão da Seduc de acompanhamento das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos; Projeto e plano de trabalho de continuidade do projeto em 2016 com fotos.	03
26.1	Projeto de continuidade para 2016 com fotos; Relatório de atividades desenvolvidas em 2015.	02
27.1	Relatório modelo padrão da Seduc das atividades desenvolvidas no 1º semestre de 2016.	01
27.2	Documento único que contém Ofício com parecer do CDCE favorável a continuidade do projeto em 2016, relatório das atividades desenvolvidas em 2015, Projeto com proposta de trabalho para 2016 e fotos; Relatório de atividades desenvolvidas no projeto em 2014; Relatório modelo padrão da Seduc de acompanhamento das atividades desenvolvidas em 2015.	03
28.1	Relatório de educação e intervenções para o ano de 2015 com fotos das atividades de 2014; Relatório de atividades desenvolvidas em 2014; Projeto para continuidade em 2016 com fotos; Relatório modelo padrão da Seduc de acompanhamento das atividades desenvolvidas em 2015.	04
29.1	Relatório modelo padrão da Seduc de acompanhamento das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos; arquivo com as duas edições produzidas em 2015 no jornal escolar; Projeto para continuidade em 2016 com parecer técnico do CDCE para continuidade do projeto.	03

29.2	Projeto para ser desenvolvido em 2016; Plano de ação para desenvolvimento do projeto em 2016 com fotos; Relatório das ações desenvolvidas no projeto educomunicação no ano de 2015 com fotos.	03
29.3	Projeto a ser desenvolvido em 2016.	01
29.4	Relatório modelo padrão da Seduc de acompanhamento das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos.	01
30.1	Relatório modelo padrão da Seduc de atividades realizadas no 1º semestre de 2016; Projeto para desenvolvimento em 2016; Duas versões do projeto de 2015 com alterações propostas pela SEDUC.	03
31.1	Relatório de atividades executadas em 2015 com proposta de trabalho para 2016.	01
32.1	Relatório de atividades desenvolvidas no projeto em 2014 com fotos; Relatório de atividades desenvolvidas em 2015; Projeto para continuidade em 2016 com fotos.	03
33.1	Projeto para desenvolvimento em 2016 e relatório das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos.	01
33.2	Projeto de continuidade para 2016 e Relatório de atividades desenvolvidas em 2015 com fotos.	01
34.1	Edição do Jornal Escolar “Informativo Rádio Voz da Escola”, publicado em novembro de 2015; Projeto de implantação da rádio e jornal escolar com data de fevereiro de 2016.	02
35.1	Projeto de continuidade para 2016 contendo fotos e em anexo relatório das atividades desenvolvidas separadas por trimestre em 2015.	01
35.2	Relatório Modelo Padrão da SEDUC de acompanhamento das atividades desenvolvidas em 2015 com anexo de duas edições do jornal escolar.	01
35.3	Relatório de atividades desenvolvidas em 2014.	01
36.1	Projeto de continuidade para 2016 com fotos; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos; Projeto a ser desenvolvido em 2015.	03
36.2	Projeto de Educomunicação em 2015 com fotos; Relatório Modelo Padrão da Seduc de acompanhamento das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos.	02
37.1	Projeto a ser desenvolvido em 2015 e relatório de atividades desenvolvidas em 2014 com fotos.	01
37.2	Relatório Modelo Padrão da SEDUC de acompanhamento das atividades desenvolvidas em 2014 com uma das edições do jornal escolar em anexo.	01
38.1	Relatório de atividades desenvolvidas em 2015; Projeto a ser desenvolvido em 2016.	02
39.1	Projeto a ser desenvolvido em 2016 com fotos; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015.	02
39.2	Projeto a ser desenvolvido em 2016 com fotos e relatório das atividades desenvolvidas em 2015.	01
39.3	Dois arquivos que contêm o projeto para desenvolvimento em 2015 e relatório das atividades desenvolvidas em 2014 com fotos.	02
39.4	Relatório das atividades desenvolvidas em 2014; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015.	02
40.1	Projeto Rádio Fraga a ser desenvolvido em 2016 com relatório das atividades desenvolvidas em 2015; Relatório das atividades desenvolvidas em 2014 (mesmo o projeto ainda não tendo atribuído oficialmente um educador na função)	02
40.2	Relatório das atividades desenvolvidas em 2015; Projeto a ser desenvolvido em 2015.	02
41.1	Relatório modelo padrão da SEDUC das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos.	01
41.2	Projeto a ser desenvolvido em 2016 com fotos; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015.	02
41.3	Relatório de atividades desenvolvidas em 2015; Projeto a ser desenvolvido em 2016 com fotos.	02
41.4	Justificativa para continuação do projeto em 2015 com breve relato das atividades desenvolvidas em 2014.	01

41.5	Projeto a ser desenvolvido em 2015; Relatório descritivo dos resultados alcançados em 2014; Relatório das atividades desenvolvidas em 2014; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015.	04
41.6	Arquivo com as edições de Setembro e outubro de 2015 do Jornal Escolar; Relatório Modelo Padrão da Seduc com as atividades desenvolvidas em 2015 e fotos.	03
42.1	Projeto da rádio com atividades desenvolvidas em 2015 e em anexo as fichas, crachá, cronograma e demais materiais utilizados no projeto e fotos.	01
43.1	Projeto Educomunicação a ser desenvolvido em 2016; Relatório das atividades desenvolvidas em 2015 com fotos.	02
43.2	Relatório de atividades desenvolvidas em 2014; Justificativa para continuação do Projeto em 2015	02
43.3	Relatório Modelo Padrão da Seduc com as atividades desenvolvidas em 2015 e fotos.	01
44.1	Relatório de atividades realizadas em 2015 e Ações Previstas para 2016 com fotos.	01
44.2	Projeto com fotos relativos a 2015 com fotos; Relatório das atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2016 com fotos.	02
44.3	Projeto a ser desenvolvido em 2016 com relatório das atividades desenvolvidas em 2015.	01
44.4	Projeto para desenvolvimento em 2016 com fotos do espaço destinado a rádio e relatório das atividades desenvolvidas em 2015.	01
Total de Documentos analisados		199

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2018)

Apêndice B: Redação das instruções normativas e/ou portarias, de 2007 a 2016

Quadro 15: Publicações na Imprensa Oficial de Mato Grosso (IOMAT) com os requisitos para atribuições de coordenadores dos projetos de Educomunicação, no período de 2007 a 2016

Data	Identificação do documento	Assunto	Descrição dos critérios para atribuição dos projetos de Educomunicação
12 /11/2007	INSTRUÇÃO NORMATIV A Nº 008/2007/GS/ Seduc/MT	Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e ou aulas ao pessoal docente e redistribuição dos servidores administrativos pertencentes ao quadro efetivo em situação de remanescentes, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino e nas Escolas Municipais que possuem convênio com a Seduc, para oferta do Ensino Médio e demais providências.	<p>Art. 11 Para funcionamento e utilização dos recursos didáticos, observar-se-ão as suas respectivas particularidades, a saber:</p> <p>[...] II - DO PROJETO DE EDUCOMUNICAÇÃO</p> <p>a. Para o desenvolvimento do projeto na escola, será designado um professor efetivo da Área de Linguagem, preferencialmente que tenha participado de formação continuada realizada pelo Projeto, com carga horária de 30 horas, obedecendo a ordem de classificação na contagem de pontos, com as seguintes funções:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Garantir a carga horária de 30 h/a semanais nas atividades Educomunicativas: pautas, programação, produção, gravação e formação do grupo monitor; 2. Planejamento das ações Educomunicativas; 3. Realização de reuniões de pautas; 4. Elaborar cronograma de programação e produção das ações educacionais; 5. Discutir com a comunidade escolar os interesses comuns para a produção das ações; 6. Adequar a programação ao currículo e ao calendário escolar; 7. Reunir periodicamente com a comunidade escolar para planejar e produzir a programação do período; 8. Formar e fortalecer o grupo monitor para o funcionamento do veículo nos três turnos; 9. Apresentar relatório bimestral à coordenação pedagógica que encaminhará a coordenação do projeto na Seduc; 10. Garantir a ampliação e manutenção dos equipamentos necessários para as produções educativas no PDE-PDDE. (MATO GROSSO, 2007, p.23)
22/10/2008	PORTARIA nº. 257/08/GS/Se duc/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e das Escolas Municipais que possuem convênio com a Seduc, para oferta do Ensino Médio, e demais providências.	<p>Art. 28. Para funcionamento e utilização dos RECURSOS DIDÁTICOS, observar-se-ão as suas respectivas particularidades, a saber:</p> <p>[...] § 2º Para as unidades escolares que desenvolvem o PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO, será atribuído um professor efetivo de Língua Portuguesa, com jornada de trabalho de 30 horas semanais, preferencialmente que tenha participado da capacitação realizada pelo Projeto, tendo como função:</p> <p>I - garantir a carga horária de 30 h/a semanais nas atividades educacionais: planejamento das ações, pauta, programação, produção, gravação e formação do grupo monitor; II - realizar reuniões de pautas, para elaboração de cronograma; III - elaborar cronograma de programação e acompanhar a produção; IV - reunir periodicamente com a comunidade escolar para planejar e produzir a programação do período; V - adequar a programação ao currículo e ao calendário escolar; VI - formar e fortalecer o grupo monitor para o funcionamento do veículo nos três turnos; VII - apresentar relatório bimestral à coordenação do projeto na Seduc; VIII - garantir a ampliação e manutenção dos equipamentos necessários para as produções educacionais no PDE/PDDE. (MATO GROSSO, 2008a, p.18)</p>

24/10/2008	PORTARIA Nº 295/08/GS/Seduc/MT	Dispõe sobre alterações na Portaria 257/08/GS/Seduc/MT.	<p>“Art. 28. Para funcionamento e utilização dos RECURSOS DIDÁTICOS, observar-se-ão as suas respectivas particularidades, a saber:</p> <p>...</p> <p>§ 2º Nas unidades escolares que desenvolvem o PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO será designado por opção da escola/CDCE, um professor efetivo ou estabilizado licenciado em Letras ou Técnico Administrativo Educacional efetivo ou contratado temporariamente em regime de trabalho de 30 (trinta) horas semanais, com conhecimento e/ou capacitação no Projeto, indicados para a função mediante manifestação formal do CDCE e/ou Assessoria Pedagógica, tendo como função:</p> <p>I – exercer a jornada de trabalho (30 horas semanais) nas atividades educacionais: planejamento das ações, pauta, programação, produção, gravação e formação do grupo monitor;</p> <p>...(MATO GROSSO, 2008b, p. 13)</p>
01/10/2009	PORTARIA Nº. 371/09/GS/SE DUC/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e das Escolas Municipais que possuem convênio com a Seduc, para oferta do Ensino Médio, e demais providências.	<p>Art. 30. Para funcionamento e utilização dos RECURSOS DIDÁTICOS, a jornada de trabalho de 30 (trinta) horas semanais dos profissionais da educação deverá ser dividida de acordo com o número de turnos de atendimento ao aluno, observando-se as respectivas particularidades, a saber:</p> <p>[...] § 2º PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO: Nas unidades escolares que desenvolvem o Projeto Educomunicação será designado, por opção da Escola/CDCE, um professor efetivo ou estabilizado licenciado em Letras ou Técnico Administrativo Educacional efetivo em regime de trabalho de 30 (trinta) horas semanais, com conhecimento e/ou capacitação no Projeto, indicado para a função mediante manifestação formal do CDCE e/ou Assessoria Pedagógica, tendo como função:</p> <p>I – exercer a jornada de trabalho de 30 h/a semanais nas atividades educacionais: planejamento das ações, pauta, programação, produção, gravação e formação do grupo monitor; II - realizar reuniões para elaboração do cronograma de programação; III - acompanhar a produção; IV - reunir periodicamente com a comunidade escolar para planejar e produzir a programação do período; V - adequar a programação ao currículo e ao calendário escolar; VI - formar e fortalecer o grupo monitor para o funcionamento do veículo nos três turnos; VII - apresentar relatório bimestral à Coordenação de Projetos e Programas Educativos/SUEB/ SEDUC; VIII - garantir a ampliação e manutenção dos equipamentos necessários para as produções educacionais no PDE/PDDE. (MATO GROSSO, 2009, p. 50)</p>
19/11/2010	PORTARIA Nº 583/10/GS/SE DUC/MT	Dispõe sobre o processo de gestão e de atribuição de classes e/ou aulas e regime/jornada de trabalho no âmbito das Escolas Estaduais Indígenas.	<p>Art. 9º A Escola Indígena que contém o Projeto Educomunicação deverá obedecer aos dispositivos constantes na Portaria nº 584/10/GS/Seduc/MT. (MATO GROSSO, 2010a, p. 54-55)</p>

19/11/2010	PORTARIA Nº. 584/10/GS/SE DUC/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências.	<p>Art. 32. Para funcionamento e utilização dos RECURSOS DIDÁTICOS, a jornada de trabalho de 30 (trinta) horas semanais dos profissionais da educação deverá ser dividida de acordo com o número de turnos de atendimento ao aluno, observando-se as respectivas particularidades, a saber:</p> <p>[...] § 2º PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO: As unidades escolares que já desenvolvem o Projeto Educomunicação atribuirão 01(um) professor efetivo e/ou estabilizado, licenciado em Letras, em regime de trabalho de 30 (trinta) horas semanais, com conhecimento e/ou participação em capacitação do Projeto tendo como função:</p> <p>I – exercer a jornada de trabalho de 30 (trinta) h/a semanais nas atividades educacionais: planejamento das ações, pauta, programação, produção, gravação e formação do grupo monitor; II - realizar reuniões para elaboração do cronograma de programação; III - acompanhar a produção; IV - reunir periodicamente com a comunidade escolar para planejar e produzir a programação do período; V - adequar a programação ao currículo e ao calendário escolar; VI - formar e fortalecer o grupo monitor para o funcionamento do veículo nos três turnos; VII- apresentar relatório bimestral à Coordenação Pedagógica da unidade escolar que encaminhará a Coordenadoria de Projetos Educativos - SUEB/ SEDUC; VIII - garantir a ampliação e manutenção dos equipamentos necessários para produção educacional no PDE/PDDE da escola. (MATO GROSSO, 2010b, p.61)</p>
14/10/2011	PORTARIA Nº 451/11/GS/SE DUC/MT:	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências.	<p>Art. 34. Para funcionamento e utilização dos RECURSOS DIDÁTICOS, a jornada de trabalho de 30 (trinta) horas semanais dos profissionais da educação deverá ser dividida de acordo com o número de turnos de atendimento ao aluno, observando-se as respectivas particularidades, a saber:</p> <p>[...] § 2º - PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO: As unidades escolares que já desenvolvem o Projeto Educomunicação atribuirão 01(um) professor efetivo e/ou estabilizado, licenciado em Letras, em regime de trabalho de 30 (trinta) horas semanais, com conhecimento e/ou participação em capacitação do Projeto tendo como função:</p> <p>I – exercer a jornada de trabalho de 30 (trinta) h/a semanais nas atividades educacionais: planejamento das ações, pauta, programação, produção, gravação e formação do grupo monitor; II – participar de reuniões para elaboração do cronograma de programação; III - acompanhar a produção; IV - reunir periodicamente com a comunidade escolar para planejar e produzir a programação do período; V - adequar a programação a proposta pedagógica da escola e ao calendário escolar; VI - formar e fortalecer o grupo monitor para o funcionamento do veículo nos três turnos; VII- apresentar relatório bimestral à Coordenação Pedagógica da unidade escolar que encaminhará a direção da escola e a coordenadoria de projetos educativos - SUEB/ SEDUC; VIII - apresentar à direção da escola as demandas de ampliação e manutenção dos equipamentos necessários para a produção; IX – participar do projeto Sala do Educador; XI – participar das reuniões pedagógicas com os demais professores da área de linguagem. (MATO GROSSO, 2011, p. 46)</p>

23/10/2012	PORTARIA N° 309/12/GS/Sec/MT	Processo de gestão e de atribuição de classes e/ ou aulas e regime/jornada de trabalho no âmbito das Escolas Indígenas Estaduais.	<p>Art. 13. A Escola Indígena que já desenvolvem o PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO atribuirão 01 professor efetivo, preferencialmente licenciado em Letras, em regime de trabalho de 30 horas semanais, com conhecimento e/ou participação em capacitação do Projeto tendo como função:</p> <p>I – exercer a jornada de trabalho de 30 h/a semanais nas atividades educacionais: planejamento das ações aprovado pelo coordenador pedagógico, pauta, programação, produção, gravação e formação do grupo monitor; II – participar de reuniões para elaboração do cronograma de programação; III - acompanhar a produção; IV - reunir periodicamente com a comunidade escolar para planejar e produzir a programação do período; V - adequar a programação a proposta pedagógica da escola e ao calendário escolar; VI - formar e fortalecer o grupo monitor para o funcionamento do veículo nos três turnos; VII- apresentar relatório bimestral à Coordenação Pedagógica da unidade escolar que encaminhará a direção da escola e a coordenadoria de projetos educativos - SUEB/ SEDUC; VIII - apresentar à direção da escola as demandas de ampliação e manutenção dos equipamentos necessários para a produção; IX – participar do projeto Sala do Educador; X – participar das reuniões pedagógicas com os demais professores da área de linguagem. (MATO GROSSO, 2012a, p. 12)</p>
24/10/2012	PORTARIA N°. 306/12/GS/Sec/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências.	<p>Art. 34. Para funcionamento e utilização dos RECURSOS DIDÁTICOS, a jornada de trabalho de 30 horas semanais dos profissionais da educação deverá ser dividida de acordo com o número de turnos de atendimento ao aluno, observando-se as respectivas particularidades, a saber:</p> <p>[...] § 2º. PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO: As unidades escolares que já desenvolvem o Projeto Educomunicação atribuirão 01 professor efetivo e/ou estabilizado, preferencialmente licenciado em Letras, em regime de trabalho de 30 horas semanais, com conhecimento e/ou participação em capacitação do Projeto tendo como função:</p> <p>I – exercer a jornada de trabalho de 30 h/a semanais nas atividades educacionais: planejamento das ações aprovado pelo coordenador pedagógico, pauta, programação, produção, gravação e formação do grupo monitor; II – participar de reuniões para elaboração do cronograma de programação; III - acompanhar a produção; IV - reunir periodicamente com a comunidade escolar para planejar e produzir a programação do período; V - adequar à programação a proposta pedagógica da escola e ao calendário escolar; VI - formar e fortalecer o grupo monitor para o funcionamento do veículo nos três turnos; VII- apresentar relatório bimestral à Coordenação Pedagógica da unidade escolar que encaminhará a direção da escola e a coordenadoria de projetos educativos - SUEB/ SEDUC; VIII - apresentar à direção da escola a demanda de ampliação e manutenção dos equipamentos necessários para a produção; IX – participar do projeto Sala do Educador; X – participar das reuniões pedagógicas com os demais professores da área de linguagem. (MATO GROSSO, 2012b, p. 41)</p>

13/12/2013	PORTARIA Nº. 434/13/GS/SE DUC/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências.	Art. 34. Para funcionamento e utilização dos RECURSOS DIDÁTICOS, a jornada de trabalho de 30 horas semanais dos profissionais da educação deverá ser dividida de acordo com o número de turnos de atendimento ao aluno, observando-se as respectivas particularidades, a saber: [...] § 4º. As funções a serem desenvolvidas no LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA, no PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO e no PROJETO DE MUSICA/FANFARRA ESCOLAR serão tratadas em portaria específica a ser publicada posteriormente. (MATO GROSSO, 2013a, p. 56)
13/12/2013	PORTARIA Nº 435/13/GS/Se duc/MT	Processo de gestão e de atribuição de classes e/ou aulas e regime/jornada de trabalho no âmbito das Escolas Indígenas Estaduais.	Art.12. Para funcionamento e utilização dos RECURSOS DIDÁTICOS, a jornada de trabalho de 30 horas semanais dos profissionais da educação deverá ser dividida de acordo com o número de turnos de atendimento ao aluno, observando se as respectivas particularidades, a saber: § 1º. As funções a serem desenvolvidas no LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO serão tratadas em portaria específica a ser publicada posteriormente. (MATO GROSSO, 2013b, p.64)
07/11/2014	PORTARIA Nº. 310/014/GS/S educ/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências.	(MATO GROSSO, 2014, p. 35) Art. 34. Para funcionamento e utilização dos RECURSOS DIDÁTICOS, a jornada de trabalho de 30 horas semanais dos profissionais da educação deverá ser dividida de acordo com o número de turnos de atendimento ao aluno, observando-se as respectivas particularidades, a saber: [...] § 4º. PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO – As unidades escolares que desenvolveram ou desejam desenvolver o PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO não terão atribuição imediata para a função de Professor no referido Projeto. I - As escolas que desenvolveram as atividades do Projeto Educomunicação em 2014 e que darão continuidade ao trabalho em 2015, ou ainda as escolas que desejam implantar o projeto em 2015, deverão encaminhar justificativa à Coordenadoria de Projetos Educativos/SUEB até 22.12.14, detalhando as ações já realizadas e previstas, bem como as propostas para 2015. II – a justificativa deverá estar pautada no PPP da unidade escolar, validada pelo CDCE e Assessoria Pedagógica, com o parecer e somente mediante autorização da Coordenadoria de Projetos Educativos/SUEB, poderá ser destinada parte da carga horária do professor efetivo e/ou estabilizado para fim de orientação e acompanhamento das atividades a serem desenvolvidas no Projeto Educomunicação. III - O profissional a ser atribuído no Projeto Educomunicação deverá atender o seguinte critério: a) Ser professor efetivo e/ou estabilizado, com Licenciatura ou Bacharelado e experiência de trabalho na função pretendida, com jornada de trabalho de 30 horas/aulas semanais, sendo 10 horas

			desenvolvidas nas atividades do Projeto Educomunicação com alunos, divididas de acordo com o número de turnos/alunos de atendimento; b) Realizar trabalho interdisciplinar, de forma que contemple os anseios da comunidade escolar em termos de utilização pedagógicos dos recursos do Projeto Educomunicação; c) planejar as atividades do Projeto Educomunicação em parceria, e sempre que possível, com os professores das demais áreas, em consonância com o PPP e as diretrizes educacionais, nacionais e estaduais; d) elaborar o relatório semestral das atividades desenvolvidas e apresentá-lo a equipe gestora para análise, orientação e avaliação. (MATO GROSSO, 2014, p. 35)
26/11/2015	PORTARIA N° 416/2015/GS/ SEDUC/MT	Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências.	<p>Art. 37 PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO - As unidades escolares que desejam desenvolver o Projeto Educomunicação em 2016, não terão atribuição imediata para a função de Professor Educomunicação e deverão encaminhar o projeto para análise e deferimento.</p> <p>§ 1º O Projeto Educomunicação deverá ser encaminhado para o <i>email</i> da Coordenadoria de Projetos Educativos/SUEB até 12.02.16 com a seguinte formatação: escrito com espaçamento 1.0, fonte Arial, tamanho 12, limite máximo de 08 (oito) páginas, incluindo capa com o título do projeto, folha de rosto com a identificação (escola, professor, atividades selecionadas para o projeto e público-alvo), justificativa, objetivo(s), metodologia(s), avaliação, cronograma, referências e fotos (do espaço em que as atividades serão realizadas e dos recursos materiais disponíveis para as atividades). O projeto deve ser escrito e executado de acordo com o PPP e as diretrizes educacionais nacionais e estaduais.</p> <p>§ 2º As escolas que desenvolveram o Projeto Educomunicação em 2015 deverão encaminhar junto ao projeto de 2016, o Relatório das atividades executadas em 2015, o qual comporá o processo de análise da solicitação escolar.</p> <p>§ 3º A escola deverá escolher de 01 (uma) a 03 (três) atividades que serão executados no projeto dentre as seguintes:</p> <p>a) jornal escolar; b) rádio escolar; c) histórias em quadrinhos; d) fotografia; e) vídeo; f) ambiente de redes sociais; g) robótica educacional; h) tecnologias educacionais.</p> <p>§ 4º O profissional a ser atribuído no Projeto Educomunicação deverá: ser professor efetivo e/ou estabilizado, com Licenciatura ou Bacharelado em uma das áreas de conhecimento, ter habilidade para desenvolver a função pretendida, com jornada de trabalho de 10 (dez) horas/aulas semanais, desenvolvendo as oficinas temáticas de mídias escolares com alunos e divididas por turno de atendimento.</p> <p>§ 5º O profissional atribuído no projeto que não seguir o estabelecido ou que cometer infrações contra pessoa, patrimônio e a instituição como um todo (Comunidade Escolar, SEDUC, etc.), será responsabilizado administrativamente.</p> <p>§ 6º Toda documentação liberada pela Gestão da Escola, no formato de CI ou Ofício, para fim de aquisição de equipamentos, através de compra, empréstimo ou doação deve ser acompanhada pelos Gestores, desde a confecção do documento, aquisição, registro, utilização e encaminhamentos legais dados pela Gestão da Escola.</p> <p>§ 7º A Coordenadoria de Projetos Educativos/SUEB divulgará a lista dos projetos deferidos no dia</p>

			29.02.16.(MATO GROSSO, 2015a, p. 27)
09/12/2015	PORTARIA Nº 437/2015/GS/ SEDUC/MT	Dispõe sobre o processo de gestão e de atribuição de classes e/ou aulas e regime/ jornada de trabalho no âmbito das Escolas Indígenas Estaduais.	Art. 23 Para funcionamento e utilização dos RECURSOS DIDÁTICOS, a jornada de trabalho de 30 (trinta) horas semanais dos profissionais da educação deverá ser dividida de acordo com o número de turnos de atendimento ao aluno, observando-se as respectivas particularidades, a saber: [...] III - PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO deverá obedecer aos dispositivos constantes no Art. 37, Portaria nº 416/2015/GS/SEDUC/MT. (MATO GROSSO, 2015b, p. 88)
21/10/2016	PORTARIA Nº 337/2016/GS/ SEDUC/MT	Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/ aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências.	Art. 29 Projeto Educomunicação em 2017- para ter direito ao Projeto, as unidades escolares deverão observar: I - os servidores não terão atribuição imediata para a função de Professor Educomunicação, devendo antes, encaminhar o projeto (conforme orientações técnicas da CPE/SUEB), para análise e deferimento no <i>email</i> da Coordenadoria de Projetos Educativos/SUEB até 12.02.17 ; II - as escolas que já aderiram e/ou desenvolveram o Projeto Educomunicação em 2016 deverão encaminhar junto ao projeto de 2017, o Relatório das atividades executadas em 2016, para acompanhamento das atividades desenvolvidas. Parágrafo único. O profissional a ser atribuído no Projeto Educomunicação deverá ser professor efetivo, com Licenciatura ou Bacharelado em uma das áreas de conhecimento e ter habilidade para desenvolver a função pretendida, com jornada de trabalho de 10 (dez) horas/aulas semanais, desenvolvendo as oficinas temáticas de mídias escolares com alunos e divididas por turno de atendimento. (MATO GROSSO, 2016b, p.22)

Fonte: Dados da pesquisa, organizado pelo autor (2018)

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa em nível de mestrado “Educação na rede estadual de Mato Grosso: Análise das experiências das escolas” sob responsabilidade do pesquisador João José Alencar e sob orientação da Profa. Dra. Claudia Maria de Lima. O estudo é composto de duas fases de coleta de dados, sendo a primeira, já realizada, por meio de pesquisa documental, e a segunda por meio de entrevista com o objetivo de identificar e analisar os projetos de educomunicação na rede estadual de educação básica de Mato Grosso. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone de contato, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações que podem contribuir para a compreensão sobre como as experiências das escolas mato-grossenses que participam do Projeto Educomunicação veem a inter-relação educação e comunicação, o que pode subsidiar políticas no que se refere à atuação e valorização dos profissionais da educação.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____

E-mail: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20__

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador(a)
responsável

Apêndice D: Questionário aplicado ao coordenador do Projeto Educomunicação em 2017

Entrevista

Qual sua idade? *

Por favor, diga-nos qual sua formação acadêmica. Pode assinalar todos os itens que melhor corresponderem ao seu perfil. *

Marque todas que se aplicam.

- Bacharelado em _____ Ano de formação: _____
- Licenciatura em _____ Ano de formação: _____
- Especialização em _____ Ano de formação: _____
- Mestrado em _____ Ano de formação: _____
- Doutorado em _____ Ano de Formação: _____

1. Conte-nos sobre sua participação e experiência junto ao Projeto Educomunicação em Mato Grosso.

2. Como são estabelecidos os critérios para atribuição dos professores do Projeto Educomunicação?

3. Para a Coordenadoria de Projetos Educativos e para a Secretaria de Educação, qual é o perfil esperado do educador mato-grossense atuante na rede estadual?

4. No último biênio do Projeto Educomunicação, quais foram as principais mudanças realizadas no perfil do profissional atribuído?

5. Considerando que as últimas portarias prevêem como função do professor atuante no projeto apenas promover nas escolas oficinas sobre as mídias, dessa forma como a secretaria ver esse profissional?

- Apenas como um professor formador
- Professor mediador para supervisionar o uso das mídias

Professor consultor que estabelece ecossistemas comunicativos entre os demais professores e suas respectivas disciplinas, a comunidade escolar e os alunos participantes no projeto.

Outro

Justifique a sua resposta:

6. Para o senhor, qual é a definição de educomunicação?

7. Na sua visão, como a Coordenadoria de Projetos Educativos e a Secretaria de Educação entendem o conceito de educomunicação?

8. Na sua visão, como os professores que desenvolvem os projetos nas escolas interpretam o conceito de educomunicação?

9. Na atual conjectura do Projeto Educomunicação, qual é a relevância do conceito teórico estruturado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo?

10. Na sua visão, quais as principais contribuições que o Estado de Mato Grosso por meio do Projeto Educomunicação oferece para as discussões sobre mídias e educação? Considera que o trabalho desenvolvido no Estado está em consonância com os estudos da base teórica que se origina o projeto ou Mato Grosso está reelaborando o conceito?

11. É realizado algum tipo de formação para os professores que desenvolvem projetos educacionais pela Secretaria de Educação ou pelo Centro de Formação de Professores (CEFAPRO) ou por outra instituição sobre o conceito de educomunicação? De que forma a secretaria se organiza para suprir a carência de formação dos professores atuantes no Projeto Educomunicação?

12) Outros conceitos que abordem a inter-relação entre comunicação e educação, como a mídia-educação, são considerados na formação dos professores e na estruturação do Projeto Educomunicação? Por quê?

13) Para o senhor, o que significa mídia?

14) Na sua visão, o que a Coordenaria de Projetos Educativos e a Secretaria de Educação entendem por mídia?

15) Na sua visão, o que os professores atuantes em projetos educacionais em Mato Grosso entendem por mídia?

16) Quais são as principais mídias utilizadas nas escolas e na sua visão o porquê dessas mídias serem as principais escolhas das escolas?

17) Na PORTARIA Nº 416/2015/GS/ SEDUC/MT, se estabelece no § 3º A escola deverá escolher de 01 (uma) a 03 (três) atividades que serão executadas no projeto dentre as seguintes: a) jornal escolar; b) rádio escolar; c) histórias em quadrinhos; d) fotografia; e) vídeo; f) ambiente de redes sociais; g) robótica educacional; h) tecnologias educacionais. Como se estabeleceu essas como atividades dos projetos? Entendem-se todos esses itens como mídias ou o termo atividade amplia o projeto para além do uso das mídias e por quê?

18) Na sua visão, quais são os objetivos das escolas com o uso dessas mídias?

19) Os produtos desenvolvidos nos projetos educacionais circulam apenas nas comunidades escolares em que são desenvolvidos ou são repercutidos pela Coordenadoria de Projetos Educativos e Secretaria de Educação para o restante do estado? O porquê dessa opção e como acontece?

20) Na atual conjuntura, qual o impacto e a adesão das escolas a Lei Estadual nº8.889/08, que dispõe sobre a implantação do programa “Rádio Escola Independente” da Rede Estadual de Educação Básica, com o apoio do Governo do Estado e da iniciativa privada para a compra de equipamentos?

21) Como o Projeto Educação funciona diante de outras leis da educação? Os projetos desenvolvidos nas escolas vêm sendo utilizados para por meio do uso das mídias abordarem outras temáticas?

22) Poderia destacar as principais parcerias com a iniciativa privada ou outros órgãos públicos, que estão estabelecidos no Projeto Educação?

23) O Projeto Educação possui parcerias com outros projetos do Governo Federal como o Ensino Médio Integrado (EMI) e o Mais Educação? De que forma estão estabelecidas essas parcerias?

24) A Seduc e a UFMT vem desenvolvendo uma parceria por meio do projeto “Educomunicação: Cultura Científica, outros saberes e cotidiano escolar”, essa parceria com a UFMT pretende modificar o Projeto Educomunicação? Fale-nos sobre essa parceria?

25) Na sua visão, o que o Projeto Educomunicação contribui para a educação básica em Mato Grosso? E em que pode melhorar?

***Agradecemos a sua participação.**

ANEXOS

Anexo A: Finalidades da Coordenadoria de Projetos Educativos da Secretaria de Educação de Mato Grosso

Disponível em link para download em arquivo World, no sítio: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Paginas/Biblioteca%20de%20Documentos/Biblioteca-de-Documentos.aspx>

COORDENADORIA DE PROJETOS EDUCATIVOS

A Coordenadoria de Programas e Projetos Educativos tem como missão subsidiar as escolas na elaboração do Projeto Político Pedagógico, coordenar, acompanhar e avaliar os projetos educativos para o fortalecimento curricular da educação básica, competindo-lhe:

I – desenvolver ações articuladas com Política Pedagógica Educacional da Secretaria Estadual de Educação e integradas com as diversas áreas da Superintendência de Educação Básica;

II – organizar, no âmbito da Educação Básica, a execução dos Projetos Educativos Escolares, nas Escolas Públicas Estaduais;

III – coordenar e acompanhar a execução dos projetos nas escolas públicas estaduais em articulação com a coordenadoria do ensino fundamental e médio.

Projetos na escola é um recurso didático que deve ser alinhado ao Projeto Político Pedagógico da escola e de cunho multidisciplinar. Nesta perspectiva constitui condição para a melhoria da qualidade do ensino, pois supera a clássica fragmentação existente entre as disciplinas e contribui para a formação global do educando, fazendo com que os conteúdos aprendidos na escola tenham aplicabilidade e tenham significado na vida cotidiana do educando.

Projetos e Programas sob a responsabilidade da Coordenadoria de Projetos Educativos	
1	Programa Olimpíada da Língua Portuguesa – É um concurso que tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos do 5ª ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O Programa é desenvolvido em parceria com o CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, comprometida com a melhoria do ensino público brasileiro.
2	Programa Saúde e Prevenção na Escola – Ação que integra saúde e educação, destacando a escola como o melhor espaço para a articulação das políticas voltadas para adolescentes e jovens, principalmente por poder contar com a participação dos sujeitos desse processo: estudantes, famílias, profissionais da educação e da saúde.
3	EQP - Programa Escola que Protege – Promove atividades voltadas para a promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, além do enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar. A principal estratégia da ação é o financiamento de projetos de formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos nos temas do projeto. A instituição formadora é a UFMT – Universidade Federal de Mato

	Grosso, com financiamento do Governo Federal.
4	Programa Escola Aberta – O programa tem por objetivo contribuir para a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da abertura das escolas, aos finais de semana, com oferta de oficinas para os alunos e comunidade do entorno. As atividades são das áreas de cultura/arte; esporte/lazer e recreação; qualificação para o trabalho e geração de renda; e formação educativa complementar. As oficinas são gratuitas e partem de uma consulta feita à comunidade. Os oficinairos são, na sua maioria, pessoas da comunidade que possuem habilidades exigidas para ministrar as oficinas. Além das escolas que desenvolvem o programa, através de repasse do governo federal, o estado financia outras unidades, para ampliar que os benefícios sejam ampliados.
5	PNLD - Programa Nacional Livro Didático - Voltado à distribuição de livros didáticos, aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, o programa acompanha a distribuição dos livros, feita diretamente às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). A SEDUC, por meio de um Termo assinado com o FNDE, orienta as unidades escolares na escolha dos livros didáticos, em períodos específicos, agendados previamente.
6	Programa Jovens Embaixadores – É uma iniciativa de responsabilidade social da Embaixada Americana, em parceria com organizações dos setores públicos e privados do Brasil, voltado para estudantes brasileiros matriculados no ensino médio das escolas públicas, com perfil de liderança, consciência cidadã (trabalho voluntário) e que pertençam à camada sócio-econômica menos favorecida. Os vencedores participam de um intercâmbio de três semanas com famílias e escolas nos EUA.
7	Programa Mais Educação – Amplia o tempo escolar (em 3h) dos alunos do ensino fundamental nas escolas públicas, por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macro campos, como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. O programa é financiado pelo governo federal e a contrapartida da SEDUC é disponibilidade de um profissional - efetivo ou contratado - para coordenar as atividades ministradas pelos monitores e um profissional de nutrição escolar (merendeira) para cada unidade escolar cadastrada no Mais Educação.
8	Projeto Aplauso – Através de convênios entre SEDUC e municípios, o projeto possibilita a implantação de atividades curriculares de ampliação do tempo e espaço escolar, visando o atendimento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes de ensino fundamental, da rede pública (Estadual e Municipal). O projeto pode ser desenvolvido nas próprias escolas ou em espaços alternativos como igrejas, praças e centros comunitários. São celebrados, em média, vinte convênios por ano.
9	Projeto Educomunicação – Propicia a criação e o fortalecimento de ambientes educacionais nas escolas, para facilitar o processo ensino/aprendizagem, através do uso rádio, jornal e outras tecnologias, promovendo a expressão comunicativa na comunidade escolar. Na implantação do projeto, em 2007, foram entregues os equipamentos necessários para seu funcionamento. Nos anos subsequentes, as escolas

	interessadas fizeram a aquisição de materiais com recursos próprios, planejados no PDE, e a SEDUC disponibiliza um profissional - efetivo ou contratado - para coordenar as atividades. Além disso, anualmente, é ofertada uma formação para os profissionais que atuam nessa função.
0	Projeto Fanfarra Escolar – Instrumentaliza as escolas, incluindo a música como estratégia para formação integral dos educandos, cujo objetivo é familiarizar e aprimorar o conhecimento dos alunos da educação básica no campo da música, musicalidade e outros aspectos pertinentes. Anualmente, a SEDUC oferece vinte kits de fanfarra básica e, para todas as unidades escolares que já possuem instrumentos musicais, disponibiliza um profissional - efetivo ou contratado – para desenvolver as ações. Além disso, anualmente, é ofertada uma formação para os profissionais que atuam nessa função.
1	Projeto Mostra de Ciência, Tecnologia e Inovação – Fomenta, nas unidades escolares da rede pública e privada, a pesquisa como condição para explicar os fenômenos de forma lógica, coerente e consistente, por meio de métodos de observação e experimentação, fortalecendo a educação científica no currículo escolar. Além da formação de professores, são realizadas etapas escolares, municipais, regionais e estaduais. Os trabalhos selecionados para eventos nacionais recebem apoio para representar o estado.
2	Projeto Jogos Escolares - Promoção que reúne o Governo do Estado, através da SEEL e da SEDUC, em parceria com as prefeituras municipais, instituições educacionais, desportivas e filantrópicas, órgãos oficiais e comissões credenciadas, que tem por finalidade proporcionar atividades educacionais de esporte, pesquisa, integração social e intercâmbio cultural. Além disso, na última edição foi realizada uma formação, para os professores de educação física e para os árbitros, abordando as diferenças entre esporte escolar e esporte de rendimento, visando à inclusão e ao lazer.
3	Projeto Parlamento Mirim – Programa desenvolvido em parceria com a Assembléia Legislativa que tem como objetivo possibilitar aos alunos do 5º (quinto) ao 9º (nono) ano do ensino fundamental da rede pública e particular a vivência no processo democrático com a participação em uma jornada parlamentar com diplomação, posse e exercício do mandato. São eleitos 24 parlamentares. Eles devem, para tanto, apresentar, anualmente, um Projeto de Lei executável e com temas propostos pelo programa.
4	Parlamento Jovem, Parlamento Juvenil do MERCOSUL e Jovem Senador – Destinados aos alunos do ensino médio, tem como objetivo contribuir para o processo formativo dos futuros formadores de opinião, estimulando-os a refletir sobre a importância do Estado democrático de direito e da participação política para o exercício pleno da cidadania.
5	Voto Consciente – Desenvolvido em parceria com o TRE – Tribunal Regional Eleitoral, o programa é voltado para os alunos do ensino médio das escolas públicas. Visa o desenvolvimento do espírito de cidadania nos jovens, despertando-os a consciência cívica e fortalecendo os princípios éticos e a participação política, livre e democrática.
	Projetos Biblioteca Escolar – As escolas que possuem espaço físico e mobiliário adequado, assim como acervo bibliográfico de 500 títulos, a SEDUC

6	disponibiliza um profissional - efetivo ou contratado – para desenvolver atividades de leitura. Em 2012, foi publicado e distribuído o “Caderno Orientativo para uso da Biblioteca Escolar”, incentivando boas práticas, para todas as escolas do estado. A partir de 2013, haverá a implantação do Sistema para organização das Bibliotecas Escolares, que funciona como piloto em uma escola no município de Rondonópolis. O programa cataloga e organiza todo acervo, emite carteirinhas e controla as locações feitas pela comunidade escolar.
7	Edital de Projetos – Publicado, anualmente, estabelece critérios para que as unidades escolares apresentem propostas/projetos, em várias linhas temáticas, a serem desenvolvidas no âmbito escolar. Após a aprovação, as escolas recebem recurso financeiro, via PDE, nas categorias de custeio e capital, para desenvolverem as ações pedagógicas.
8	TCE Estudantil – Ação desenvolvida em parceria com o TCE – Tribunal de Contas do Estado, promove a visita de estudantes de escolas estaduais à sede da instituição, com distribuição de materiais informativos e orientações sobre a atuação dos cidadãos no controle social.
9	Semana da Pátria – Ação em conjunto com o Exército Brasileiro, com a realização de atividades de cunho cívico, como a visita de estudantes às instituições militares, apresentação dos símbolos e hinos brasileiros, palestras e desfile cívico militar no Dia da Independência (7 de setembro), com a participação de alunos e fanfarras/bandas escolares.
10	PROERD – Desenvolvido pela Polícia Militar, em parceria com a SEDUC, o programa de caráter preventivo, destina-se aos estudantes do ensino fundamental. Oferece atividades educacionais, em sala de aula, alertando para o perigo do uso de entorpecentes.
11	Projeto Festival Estudantil Temático para o Trânsito (FETRAN) – Desenvolvido em parceria com a Polícia Rodoviária Federal, o projeto sensibiliza crianças e adolescentes através do teatro quanto à necessidade de se conhecer as normas e leis que regem o trânsito brasileiro. O público alvo são os alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas do Estado.
12	Prêmio Construindo a Nação – Foi instituído com o objetivo de destacar, valorizar e mostrar, como exemplo, ações que as escolas públicas e privadas realizam com a presença ativa de seus alunos. O projeto valoriza a atuação no diagnóstico e na realização de ações práticas de solução para problemas das comunidades onde as escolas estão situadas.
13	Paz na Escola – Projeto concebido na Coordenadoria de Projetos Educativos trabalha com todas as temáticas relacionadas às Drogas e Violência. Incentiva a criação dos FOMPEPE – Fórum Municipal Permanente de Educação Paz na Escola em todos os municípios do Estado, com a participação de organizações e instituições que possuem ações afins, para que estas sejam otimizadas. Realiza, anualmente, o FEPEPE – Fórum Estadual Permanente de Educação Paz na Escola, com representantes dos municípios e das instituições parceiras na capital, para o planejamento de ações conjuntas e efetivas para minimizar todos os tipos de violência.