

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rodrigo Barbosa Ramos

**PROJETO ALUNOS EM REDE – MÍDIAS ESCOLARES: ANÁLISE SOBRE A
CONSTRUÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
PORTO ALEGRE**

Porto Alegre
2013

Rodrigo Barbosa Ramos

**PROJETO ALUNOS EM REDE – MÍDIAS ESCOLARES: ANÁLISE SOBRE A
CONSTRUÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre,
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Barbosa Ramos, Rodrigo
PROJETO ALUNOS EM REDE - MÍDIAS ESCOLARES: ANÁLISE
SOBRE A CONSTRUÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE / Rodrigo
Barbosa Ramos. -- 2014.
148 f.

Orientador: Luís Armando Gandin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. educomunicação. 2. currículo. 3. sociologia da
educação. 4. políticas educacionais. 5. análise crítica
do discurso. I. Gandin, Luis Armando, orient. II.
Título.

Rodrigo Barbosa Ramos

**PROJETO ALUNOS EM REDE - MÍDIAS ESCOLARES: ANÁLISE SOBRE A
CONSTRUÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação

Área de concentração – Sociologia da Educação

Data da aprovação: 23 de janeiro de 2014

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Banca Examinadora:

Dra. Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Dra. Patrícia Horta Alves
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, por ser pública, possibilitou que eu realizasse o curso de Mestrado, mesmo sem financiamento para a condução da pesquisa.

Faço um especial agradecimento a meu orientador, Prof. Dr. Luís Armando Gandin, pelo acolhimento da proposta, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, pelo incentivo no seguimento da pesquisa, pelo seu tempo precioso e, principalmente, pela calma necessária na orientação de alunos em crise! Gratidão.

Agradeço ao grupo de pesquisa, formado por pessoas lindas, divertidas, inteligentes e generosas: Simone Costa Moreira, Iana Gomes de Lima, Graziella Souza dos Santos, Tiago Cortinaz, Marco Mello e Ricardo Golbspan. Valeu gente, aprendi muito com vocês.

Agradeço às professoras Dras. Rosa Maria Bueno Fischer e Maria Luísa Xavier, pelas contribuições na leitura do projeto de pesquisa.

Sou grato também à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, à Secretaria de Ensino Fundamental, à Coordenação do Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares e aos professores e alunos, que abriram suas portas e corações para que eu pudesse realizar a investigação.

Agradeço a meu amor, Rafael Diehl, pelo companheirismo, pelo cuidado, pela escuta, pelos abraços, pelo carinho, pelo apoio nos momentos difíceis, pelas risadas abundantes e por compartilhar suas lindas crises com a Educação.

Agradeço a meus irmãos Anderson, Denise, Grasiela e Janaína pelo carinho nos momentos em que estava no sul. Um agradecimento especial à Grasi, pelo amor, carinho e cuidado constantes e pela ajuda na formatação deste trabalho.

Sou grato também a minha cunhada, Ananda Diehl, pela ajuda na transcrição das entrevistas.

Agradeço também a meus pais, Neusa Barbosa e Pedro Ramos, por me mostrarem, cada um à sua maneira, a importância da educação em minha vida. A minha mãe, em especial, pela acolhida carinhosa nos períodos em que, já morando em Recife, estive no sul.

RESUMO

Esta dissertação apresenta reflexões acerca da implementação do projeto educ comunicativo “Alunos em Rede – Mídias Escolares” a partir da perspectiva de uma análise relacional, como proposta por Michael Apple (2006). O projeto é desenvolvido desde 2008 nas escolas municipais de Porto Alegre (RS, Brasil) por meio de oficinas multimidiáticas, que são ministradas pelos professores da rede com ênfase na produção de rádio-web. Nesta pesquisa, concentro-me em uma experiência desenvolvida no ano de 2012. Para realizar a análise, adotei como ferramentas metodológicas: a) a perspectiva etnográfica, com realização de entrevistas semiestruturadas e observação participante; b) a perspectiva da análise crítica do discurso, para leitura de documentos. A análise aponta para contradições na construção da educomunicação no contexto analisado. De um lado, evidencia-se um entendimento de educomunicação associada à formação de redes colaborativas entre alunos e professores, o que se aproxima da ideia de ecossistema comunicativo. De outro, pela conjuntura política educacional da SMED, que se caracteriza por uma política curricular do vazio e por uma gestão voltada para resultados, o projeto acabou reproduzindo essas mesmas características: controle do trabalho docente e sobrevalorização de resultados.

Palavras-chave: educomunicação, alunos em rede, mídias escolares, currículo

RESUMEN

Esta tesis presenta reflexiones acerca de la implementación del proyecto educocomunicativo *Alunos em Rede – Mídias Escolares* (Alumnos en Red - Medios Escolares) a partir de la perspectiva de un análisis relacional, como propone Michael Apple (2006). El proyecto se ha desarrollado desde 2008 en escuelas municipales de Porto Alegre (RS, Brasil) por medio de talleres de multimedios, que son ofrecidos por los profesores de la propia red, y que ponen énfasis en la producción de radio-web. En la presente investigación me concentro en una experiencia desarrollada en el año 2012. Para realizar el análisis, he adoptado como herramientas metodológicas: a) la perspectiva etnográfica, con realización de entrevistas semi-estructuradas y observación participante; b) la perspectiva de análisis crítico del discurso para lectura de documentos. Este análisis señala contradicciones en la elaboración de educocomunicación dentro del contexto analizado. Por un lado, queda en manifiesto una comprensión de educocomunicación asociada a la formación de redes colaborativas entre alumnos y profesores, lo que se aproxima a la idea de ecosistema comunicativo. Por otro, por la coyuntura política educacional de SMED que se caracteriza por una política curricular del vacío y por una gestión volcada hacia resultados, el proyecto acabó reproduciendo estas mismas características: control del trabajo docente y supervaloración de resultados.

Palabras clave: educocomunicación, alumnos en red, medios escolares, currículo

ABSTRACT

This paper presents thoughts about the implementation of the educommunicative project “Alunos em Rede – Mídias Escolares” (“Connected Students - Teaching Media”) from the perspective of a relational analysis, as proposed by Michael Apple (2006). The project is underway since 2008 in public schools in Porto Alegre (RS, Brazil) through multimedia workshops, conducted by teachers in the schooling system with emphasis in webradio production. For this research, I focused on an experiment developed in 2012. To perform this analysis, I adopted the following methodological tools: a) an ethnographic perspective, with semi-structured interviews and participant observation; b) a critical analysis of discourse perspective, for the reading of documents. The analysis indicates contradictions in the construction of educommunication in the context analyzed. On the one hand, it is observed an understanding of educommunication associated to the creation of collaborative networks between students and teachers, which closely related to the idea of communicative ecosystem. On the other hand, under the educational policy conjecture of SMED (Municipal Education Secretariat), which is characterized by a curricular policy of emptiness and a management focused on results, the project ultimately reproduces these same characteristics: control of teachers’ work and overestimation of results.

Keywords: educommunication, students in network, media school, curriculum

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso	40
Figura 2 – Lauda para produção do programa “A Galera Pergunta”	89
Figura 3 – Lauda para produção do programa “A Galera Pergunta”	89
Figura 4 – Logo do Projeto Alunos em Rede.....	96
Figura 5 – Logo da Rádio Elyseu	96
Figura 6 – Logo da Rádio Djital D+	96
Quadro 1 – Estrutura do Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares	72
Quadro 2 – Segmentação do texto justificativa da Escola A	100

LISTA DE SIGLAS

ADC – Análise do Discurso Crítica

AlemRede – Alunos em Rede – Mídias Escolares

ECA – Escola de Comunicação e Artes

EF – Ensino Fundamental

MEC – Ministério da Educação

NCE – Núcleo de Comunicação e Educação

ONG – Organizações não-governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCEMPA - Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental (de Porto Alegre)

SMED – Secretaria Municipal de Educação (de Porto Alegre)

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA	22
2.1 JUSTIFICATIVA	22
2.2 PROBLEMA DE PESQUISA	28
3 METODOLOGIA	30
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA	33
3.1.1 Observação e formas de registro	34
3.1.2 Realização de entrevistas	36
3.1.3 Análise de documentos	37
3.2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	38
3.2.1 Gêneros discursivos	43
4 REFERENCIAIS TEÓRICO-CONCEITUAIS	49
4.1 EDUCOMUNICAÇÃO	49
4.2 CURRÍCULO	56
4.2.1 Currículo em educomunicação	63
5 ANÁLISE DOS DADOS	69
5.1. O PROJETO DA SECRETARIA	71
5.1.1 Diretrizes conceituais e metodológicas do Projeto Alunos em Rede	73
5.1.2 Estratégias de manutenção do Projeto Alunos em Rede no âmbito da SMED: a construção de visibilidades	91
5.2. ESCOLA A	97
5.2.1. Dos projetos à oficina: reflexões sobre a construção da Educomunicação no contexto escolar	110
5.2.1.1 Algumas orientações da coordenação do Projeto em visita à escola	116
5.2.1.2 A Oficina da Escola A: pautas, formatos e gêneros discursivos	120
5.2.1.3 Conversas com os professores das escolas B e C	130
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo apresentar o resultado da pesquisa acerca do projeto “Alunos em Rede – Mídias Escolares”, também referido como AlemRede, da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, o qual é implementado na rede de ensino desde 2008.

O projeto é desenvolvido por meio de oficinas multimidiáticas, com foco na construção de rádio-web escolar. A escola tem adesão voluntária, mas para participar, a instituição deve designar um professor que será responsável pelas oficinas. O docente, por sua vez, deve apresentar um projeto à SMED, o qual, se for aprovado, deve seguir algumas orientações pedagógicas. Entre essas, constam: a produção de alguns formatos radiofônicos, publicação/veiculação em blog, participação em eventos da Secretaria.

Num contexto político em que a gestão educacional se caracteriza tanto pela integralidade como também por uma gestão educacional de resultados, que discutirei na sequência desta introdução, meu problema de pesquisa consistiu em responder à seguinte pergunta: “Como a concepção de Educomunicação é implementada no âmbito do Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares?”¹.

Para responder a essa pergunta, adotei a perspectiva da Análise Relacional (Apple, 2002, 2006), que consiste em *relacionar* os microcontextos educacionais a macrocontextos sociais, os quais, de alguma forma, influenciam o campo educacional. Assim, analisei, em especial, a partir de uma perspectiva crítica em análise do discurso, os textos do Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares e o projeto de uma escola da zona leste da capital gaúcha, que estou denominando Escola A. Nessa mesma escola, observei um mês de oficina e um recreio em que foi rodado programa de mesmo nome: “Recreio”. Além dos projetos da SMED e da

¹ De acordo com a concepção de discurso adotada nesta dissertação (FAIRCLOUGH, 2001) e em conformidade com teorias de análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006), os discursos constituem realidades. Assim, projetos, leis, emendas, decretos, em sua formulação textual, constituem também políticas. Portanto, entendemos que a política já é implementada quando passa a ter existência institucional e textual. Nesta investigação, o interesse está na implementação da Educomunicação enquanto política educacional, tanto no texto do projeto como no contexto de sala de aula.

Escola A, realizei entrevistas com o professor que conduziu o projeto da Escola A, com a Coordenação do Projeto e com a Coordenação do Ensino Fundamental, setor que aprova ou reprovava os projetos apresentados. Cabe informar que o “AlemRede” está inserido, institucionalmente, no Departamento de Inclusão Digital, o qual está subordinado à Coordenadoria de Ensino Fundamental da Secretaria.

Além desses três atores, entrevistei mais dois professores: um era responsável pela oficina de rádio numa escola da zona Sul de Porto Alegre, a qual me refiro como Escola B, e o outro, numa escola da zona Norte, a qual me refiro como Escola C. A escolha por essas escolas deveu-se ao fato de que, no início da pesquisa, no final do primeiro semestre de 2012, eram as instituições que, segundo a Coordenação do Projeto, apresentavam indícios de que conseguiram desenvolver as oficinas. Houve outra escola indicada, na zona Noroeste, mas o professor demonstrou desconforto em receber um pesquisador. Portanto, embora fosse uma das escolas mencionadas no projeto de pesquisa, não foi escolhida para compor o campo. As demais escolas, no período, estavam ainda em negociação e acerto de ajustes para a realização dos seus projetos, que acabaram não sendo desenvolvidos com sucesso no decorrer daquele ano.

Com essa síntese sobre o campo empírico da pesquisa, apresento agora algumas problemáticas que dão contorno ao campo analisado, explicando com mais de detalhes como, institucionalmente, funciona o Projeto e o contexto político do qual faz parte.

Uma questão importante esclarecer é o uso que faço do termo Educomunicação, o qual será discutido no referencial teórico. Utilizo-o neste trabalho para referir-me ao novo campo interdisciplinar que se ocupa em pensar a relação entre comunicação e educação – embora a reflexão não seja nova. A “mídia-educação”, por sua vez, é um campo que engloba diferentes perspectivas investigativas, que vai desde o estudo sobre informática educativa, educação à distância e estudo dos meios de comunicação e sua interface com a educação – incluindo estudos tanto discursivos, como os de recepção e de uso pedagógico das

mídias na educação.² Assim, o termo Educomunicação é utilizado aqui para abordar um aspecto da relação entre as mídias e educação: a comunicação.

Por ser o “Alunos em Rede – Mídias Escolares” um projeto de educação para (e com) mídias nas instituições da rede municipal de ensino de Porto Alegre, aproximo-me também de uma reflexão sobre currículo a partir de uma perspectiva crítica, que possibilita o entendimento de que o conhecimento é historicamente construído e que, nesse processo, há disputas pelo controle de significados (Apple, 2006).

Diante dos recursos tecnológicos e midiáticos das últimas décadas, professores e escolas têm desenvolvido diferentes atividades com uso de mídias, ou como estratégia didática para a abordagem de algum conteúdo escolar, ou como projeto pedagógico em que a própria mídia é o núcleo de discussão e eixo para a produção de conhecimento e de conteúdo a ser disponibilizado na internet. Nesse cenário de euforia provocado pelas chamadas novas tecnologias, surge o Alunos em Rede. Como veremos a seguir, o projeto inicia-se com a experiência de um professor de história que, ao participar, com seus estudantes, das mostras municipais de trabalhos realizados pelos alunos das redes de ensino, começa a ganhar projeção entre os pares. E, aos poucos, vai se construindo um projeto institucional em Educomunicação. Portanto, a discussão sobre quais conhecimentos estão sendo privilegiados e com que finalidade as mídias têm sido trabalhadas nas escolas é um tema ainda bastante recente e cada vez mais desperta o interesse de investigação da comunidade acadêmica, como discutirei nos capítulos que seguem.

Nesse contexto, uma das questões iniciais que pontuou a proposição da pesquisa foi pensar como o trabalho em Educomunicação poderia provocar uma

² Como curiosidade, é interessante ver como, nos cursos e nas instituições de pesquisa brasileiros, a mídia-educação foi ganhando espaço e linhas de investigação. A ANPED, criada em 1979, terá o Grupo de Trabalho Educação e Comunicação (GT-16) 12 anos depois, com disputas para legitimação do GT. Os temas iniciais do grupo incluíam: televisão e a criança; uso de imagens como fonte de pesquisa e políticas dos meios de comunicação. Mais recentemente, educação a distância, discurso e uso dos meios de comunicação fazem parte das discussões. (PRETTO, 2007). Na ANPEd Sul, no mesmo GT, é apresentado, em 2012, um relato de pesquisa sob o título de “Educomunicação: Construção Social e Desenvolvimento Humano” de Maria Teresa Marins Freire, Denise Werneck de Carvalho, o que nos permite apontar que o termo começa também a circular no âmbito da ANPEd. Em artigo sobre as pesquisas em mídia-educação nos espaços tanto da ANPEd como da Intercom (“ANPEd e Intercom: panorama da produção dos pesquisadores em Educação e Comunicação na última década”), Almeida, Lobato e Ghaziri apontam para a crescente utilização do termo “educunicação” em ambos os espaços.

discussão não só sobre ferramentas didáticas, mas especialmente, a partir de um paradigma crítico, sobre o que é legítimo ensinar e a serviço de que(m) (APPLE, 2000, 2002, 2006; APPLE, AU, GANDIN, 2011). Essa questão é pertinente tendo em vista, como discutirei no referencial teórico, que a Educomunicação, no contexto latino-americano, esteve vinculada a práticas de acesso à mídia e à democratização dos meios de comunicação. Dessa maneira, não é equivocado associar práticas educacionais a propostas contra-hegemônicas, visto que tendem a desafiar o senso comum sobre os problemas sociais, por exemplo, numa atitude de oferecer um espaço de escuta a vozes de setores populares.

Nesse mesmo raciocínio, outra questão importante a ser destacada, e que também motivou a proposição da pesquisa, consiste no fato de Porto Alegre ter vivenciado, durante os governos do Partido dos Trabalhadores, entre os anos de 1989 a 2004, uma experiência inovadora de construção de saberes e de relação das escolas com suas comunidades: o projeto Escola Cidadã, que tinha vinculação com a tradição crítica. Esse projeto foi bastante divulgado no contexto brasileiro e internacional (GANDIN, 2002; APPLE; AU; GANDIN, 2011; GENTILI, 2005; SANTOS, 2012), mas com a mudança de gestão, o projeto foi abandonado. Nossa hipótese, na primeira aproximação com o campo e ainda no período de redação do projeto de pesquisa, era de que a Educomunicação, por trazer ligações muito fortes em termos teóricos e propositivos com a Escola Cidadã, poderia, no contexto da política analisada, ter ecos daquele projeto ou, ainda, poder produzir tensionamentos naquela mesma direção.

Contrariando nossas expectativas, não foi bem isso o que encontramos, embora alguns direcionamentos discursivos, na tessitura do “Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares”, apontem para uma tentativa de construção alternativa de saberes no espaço da escola. Mas as estratégias para a manutenção do Projeto num contexto político de maximização de resultados acabam produzindo tensões entre professores e Secretaria, principalmente acerca da pressão por resultados visíveis dos produtos midiáticos e pela cobrança para que os professores participem dos eventos em que a SMED se faz presente.

Então, quando a Educomunicação chega à Secretaria Municipal de Educação e, conseqüentemente, às escolas – espaço institucional cujos saberes

correspondem a uma tradição disciplinar e de saber relativamente estável –, a pergunta sobre as características que assume, neste contexto, os projetos com rádio e os conhecimentos que aí são partilhados é algo que merece atenção. Nesse sentido, neste trabalho, como mencionei anteriormente, foi adotada uma perspectiva crítica, que concebe o conhecimento como fruto de disputas históricas e relações de poder (APPLE, 1995, 1997, 2002, 2006). Nessa linha de pensamento, o conceito de *tradição seletiva* proposto por Raymond Williams e utilizado por Apple (1997, 2002, 2006) mostra-se bastante pertinente para pensarmos, num projeto educacional, o que importa como conhecimento escolar. A tradição seletiva é um conceito utilizado para explicar como certos conhecimentos, historicamente construídos e pertencentes a determinados grupos, são considerados válidos para a escolarização. Voltarei à questão na seção em que discuto o currículo em educação.

Antes de avançar nas discussões que comecei a pontuar, descrevo com mais detalhes o Projeto que analiso e a conjuntura política de que faz parte para que o leitor possa ter uma ideia mais nítida sobre o que estou discutindo.

Implementado desde 2008 pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, o projeto “Alunos em Rede – Mídias Escolares” tem como objetivo desenvolver práticas educacionais nas escolas municipais. Entre as mídias mencionadas no projeto (blog, TV, vídeo, fotografia), a rádio ocupa um lugar de destaque. As demais mídias são utilizadas, principalmente, para documentar os processos de produção radiofônica.

Em entrevista, realizada em 2012, a coordenação do projeto mencionou que a ideia surgira, primeiramente, em sua prática docente. Em 2006, como professor de História na escola Chico Mendes, no bairro Mário Quintana, iniciou um projeto de rádio-poste com os alunos durante os intervalos. A rádio era produzida ao vivo com apenas microfone e uma caixa de som. O objetivo principal era, inicialmente, diminuir a violência entre os alunos no período do recreio.

Ao final daquele ano, propôs um projeto de oficinas de rádio para a escola. Tendo sido aprovado pela direção da instituição e pelo corpo docente, foi encaminhado à SMED para que fossem concedidas 4 horas de seu contrato para a realização das oficinas. A partir disso, começou a trabalhar com a ideia de rádio-web,

em que os estudantes deveriam fazer roteiros, gravar programas, editar e, por fim, postar num blog. A partir da experiência, o professor começa a levar seus alunos para cobrir eventos oficiais da SMED fora da escola, o que traz projeção política para a secretaria e visibilidade a suas ações.

Em 2008, então, é construído um projeto, explicitamente articulado à ideia de Educomunicação, com referências aos trabalhos do Prof. Dr. Ismar Santos e ao projeto Educom.rádio desenvolvido pela ECA-USP em parceria com a prefeitura de São Paulo³. Em 2010, é elaborado um documento de referência que não só descreve teoricamente o Projeto, mas, voltado aos professores da rede que dele pretendem participar, oferece alguns direcionamentos no trabalho com mídia, oferecendo sugestões e pré-formatando os programas a serem produzidos.

A participação da escola não é obrigatória e ocorre da seguinte forma: além da indicação de um professor responsável, o projeto de oficina deve ser previamente aprovado pelos docentes da instituição requerente, dentro do universo de oficinas que a escola pode oferecer durante o ano letivo. Se entre as oficinas votadas estiver a rádio, é encaminhando um pedido para a concessão das horas ao professor oficinairo, bem como uma assessoria na implantação do projeto. Não são destinados recursos financeiros, a não ser as horas dos professores. A escola, em sua autonomia na gestão dos recursos, deve providenciar espaço e equipamentos. Geralmente o projeto acaba sendo desenvolvido na biblioteca da escola, embora algumas escolas já tenham uma sala específica para o trabalho com mídias.

Segundo a coordenação do “AlemRede”, são poucas as escolas que dão continuidade às oficinas. Há rotatividade dos profissionais e de instituições. Entre os problemas, foi mencionada a dificuldade de os docentes em “lidarem” com a tecnologia e entenderem a proposta educacional. Foi mencionado também que alguns professores utilizam o projeto como uma forma de sair da sala de aula. Entre 2008 e 2012, aproximadamente 30 escolas participaram do projeto, mas não há dados sobre o número de alunos e professores participantes nos cursos de formação que outrora era oferecido. Em 2012, ano em que realizei a pesquisa, havia 10 escolas, no início do ano, interessadas em desenvolver o projeto. Segundo

³A história desse projeto está documentada na tese de doutorado “Educom.rádio: uma política pública em Educomunicação” (HORTA ALVEZ, 2007).

informação da coordenação, as oficinas geralmente começam entre abril e maio de cada ano letivo. Desse universo, naquele ano, apenas quatro concluíram as oficinas com base nos critérios avaliados pela Coordenação, e somente uma escola tinha maior volume de produções veiculadas em seu blog.

Em relação à política em Educomunicação, a coordenação menciona que não há uma “política de secretaria” para a área, mas apenas a sua iniciativa, o seu projeto, que foi vinculado ao projeto de Inclusão Digital. O que essa informação revela são as disputas de poder internas à SMED no que tange a projetos que devam ter continuidade e aqueles que devam ser encerrados. Nesse sentido, podemos inferir que o “AlemRede” não goza de muitos investimentos políticos e de recursos que, segundo a coordenação, possa se constituir como uma marca de gestão, como uma política de secretaria.

Nesse aspecto, gostaria de fazer uma digressão para compartilhar algumas das minhas dúvidas iniciais na aproximação do objeto de pesquisa, pois elas se conectam ao tópico trazido pela coordenação do Projeto. Afinal, o que faz com que um projeto se constitua como uma política? Seria o “AlemRede” uma política pública em Educomunicação?

Entre os problemas associadas à definição de política públicas apontadas por Muller e Surel (2002), cabe destacar o fato de que uma política constrói um quadro de ação, marcando tendências e sentidos para a política. Assim, a definição de uma política pública – no caso em questão, uma política em Educomunicação – diz respeito ao fato de que “uma política pública constrói um quadro normativo de ação” (MULLER e SUREL, 2002, p.14). Segundo os autores:

uma política pública é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância “visível” da política. Esta substância pode ser constituída de recursos: financeiros (...), intelectuais (a competência que os atores das políticas são capazes de mobilizar), reguladores (o fato de elaborar uma nova regulamentação constitui um recurso novo para os tomadores de decisão), materiais. Ela é constituída de *outputs* reguladores (normativos), financeiros, físicos. (MULLER E SUREL, 2012, p. 14).

No “Projeto Alunos em Rede” percebemos que os recursos se constituem na cessão da carga horária do professor e envio de computador, via PROCEMPA, caso a escola não tenha um para designar ao projeto. Segundo dados da entrevista com

a Coordenação de Ensino Fundamental (setor em que o departamento de Inclusão Digital e, por conseguinte, o AlemRede, estão subordinados), as horas de trabalho de um professor que deixa de estar em sala de aula representa um custo para a secretaria. Nesse sentido, a cessão de horas é entendida como o principal recurso financeiro destinado ao Projeto.

Retomando a conceituação proposta por Muller e Surel (op.cit.), o “AlemRede” tenta regular o trabalho com mídias por meio de um certo entendimento de Educomunicação e por direcionar alguns procedimentos pedagógicos que possam representar *outputs*, como é o caso de produção de certos formatos e participação de professores e alunos para cobertura de eventos das Secretarias ou nos eventos em que a SMED se faz presente. A participação em eventos se tornou uma das questões importantes como item analítico sobre os sentidos que o Projeto adquire no contexto da escola e no contexto político em que o Projeto se insere. Essa problemática será discutida no capítulo de análise dos dados. Nesse aspecto, ainda nas palavras de Muller e Surel (op.cit., p.16): “para que se esteja na presença de uma política, é necessário que seja igualmente definido, pelo menos como tendência, um quadro geral de ação”. A ideia de Educomunicação e a necessidade de manter o projeto no âmbito da SMED fazem com o Projeto desenhe um quadro geral de ação em mídia-educação na rede municipal.

Dessa forma, mesmo que a coordenação do Projeto questione a importância que a SMED dá como uma política pública ao Alunos em Rede, ou até mesmo que desconheça que se está construindo uma política pública no sentido de estabelecer uma “estrutura de sentido, ou seja, que mobiliza elementos de valor e de conhecimento, assim como instrumentos de ação particulares, com o fim de realizar objetivos” (MULLER e SURREL, op.cit. p.17), o Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares, está se constituindo como uma política em Educomunicação na Rede Municipal de Porto Alegre.

Retomando, o projeto é desenvolvido somente se há interesse por parte da escola e haja um professor designado para isso. Depois, a escola e o professor devem encaminhar um projeto relacionado à mídia-educação e, se aprovado, deve seguir algumas prerrogativas estabelecidas no Projeto, como a produção de certos formatos, publicados em blog da rádio, e a participação em eventos. Cabe ainda

destacar que há projetos em mídia-educação encaminhados pelas escolas com desconhecimento sobre o “Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares”. Neste caso, a coordenação, então, avalia o projeto e tenta direcionar o projeto do professor para que atenda algumas das diretrizes do “AlemRede”. Na renovação dos projetos de anos anteriores, é avaliado o cumprimento de alguns direcionamentos, entre os quais, como já mencionei, o uso do blog na veiculação de produtos midiáticos e a participação nos eventos da SMED.

Traçado, em linhas gerais, o “Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares”, apresento, então, o contexto político no qual ele faz parte e que se mostrou importante para o entendimento dos sentidos que adquirem algumas práticas na implementação do projeto.

Graziela de Souza Santos (2012), em pesquisa realizada sob orientação do Prof. Dr. Luís Armando Gandin, ao analisar a política curricular da rede municipal de Porto Alegre depois do projeto Escola Cidadã, argumenta que há uma *política curricular do vazio*. Segundo a pesquisadora, que centrou suas análises nas gestões 2005-2008 e 2009-2012, sob o comando do Partido Democrático Trabalhista (PDT), a política curricular do vazio consistia

em incentivar que as escolas construíssem seus currículos a seu modo, sem a interferência da Secretaria. Ou seja, a SMED abre mão de delegar um modelo teórico metodológico comum à RME [rede municipal de educação] para construção dos currículos escolares – como ocorria durante a AP [administração popular] por meio da indução ao uso do Complexo Temático –. (...) O principal argumento para essa prática é dar maior autonomia às escolas. Assim, há a noção de que o controle do currículo passaria para as mãos dos educadores, das escolas (2012,p. 55-56).

O vazio constrói-se pela ausência da assessoria da SMED na construção dessa autonomia. Segundo Santos (op.cit.), há, no período, ausência de discussões coletivas sobre currículo e diminuição de encontros para a formação dos professores. Em 2009-2012, período do recente projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares, a gestão concentra-se, ainda, numa “redução de recursos humanos e o aumentos da fiscalização e do controle por meio da cobrança de relatórios e dados sobre as escolas” (SANTOS, op.cit, p.56). Como conclui a pesquisadora: “na verdade a SMED, apesar de não impor um modelo curricular, continua interferindo

neste campo e acaba criando um contexto favorável para práticas mais conservadoras no âmbito do currículo” (idem).

Santos (op.cit.) identifica dois pilares na gestão 2009-2012, os quais nos ajudam a pensar na conjuntura política em que se insere o projeto educacional: a política de educação integral e a gestão educacional de resultados.

A política de educação integral, representada pelo projeto Cidade Escola⁴, é implementada com intuito de ampliar o tempo escolar. No entanto, é interessante observar que a política se constrói com projetos federais, entre eles o Escola Aberta e o Programa Mais Educação. Esse último é estruturado por meio de oficinas oferecidas no contraturno, contanto com 10 macrocampos. Entre os macrocampos, cabe mencionar o de Educomunicação. O Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares, segundo a Coordenação do Ensino Fundamental, é contabilizado como ação do Cidade Escola.

⁴ “Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação (Smed) implantou uma proposta de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino (RME), contemplando atividades em turno inverso, prevendo a construção de parcerias com instituições da comunidade, a fim de ampliar e qualificar os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos. Essa proposta iniciou-se pela Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Neusa Goulart Brizola, em junho de 2006, e foi sendo ampliada, com a adesão de outras EMEFs, na medida de suas possibilidades (...). Nessas escolas, foram implantadas várias atividades ligadas a núcleos de complementação e ampliação de estudos, artes, clubes escolares, polos de educação para o trabalho e protagonismo e direitos humanos e sociais de crianças e adolescentes. A partir de 2009, o projeto Cidade Escola, na sua modalidade de atendimento pela RME, passou a abranger todas as atividades (esportivas, artísticas, letramento, matemática, etc) que acontecem no turno inverso nas escolas da RME, atendidas por professores pertencentes ao quadro do município de Porto Alegre. Por outro lado, além dessas atividades desenvolvidas pela RME, a Smed intensificou parceria com diversas instituições, por meio de convênios. Alguns deles com maior amplitude geográfica e numérica, como o com a Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional, que atua em 16 escolas de Ensino Fundamental com educadores capacitados para o desenvolvimento de atividades de letramento, numeramento e ludicidade/corporeidade, com a ampliação de três horas diárias na jornada escolar. Na busca de novas metas para a Educação Integral, a SMED firmou convênios que buscam fomentar ações de crescimento do aluno nas diversas áreas do conhecimento, como: Instituto Cultural São Francisco; Instituto Pobres Servos da Divina Providência; Centro de Educação Profissional São João Calábria; Associação Cristã de Moços/ Vila Restinga Olímpica (ACM / Restinga); Associação Cristã de Moços/ ACM Cruzeiro do Sul (ACM / Cruzeiro); Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB); Centro Social Marista (CESMAR); Instituto Pobres Servos da Divina Providência /Centro de Promoção da Infância e Juventude (CPIJ); Centro Social Padre Pedro Leonardi; Fundação Pão dos Pobres; Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente (MDCA). Dessa forma, o Cidade Escola potencializa diferentes oportunidades e novas possibilidades com parceiros que qualifiquem as ações desta Secretaria. Além dos convênios, Porto Alegre aderiu, em 2008, ao programa Mais Educação do MEC/SECAD, inicialmente com a participação de nove escolas e, atualmente, com o cadastramento de 43 escolas da RME, numa interface com o projeto Cidade Escola.” (Projeto Cidade Escola, *site* da SMED - http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=268, acesso em novembro de 2013).

No entanto, a política de educação integral é também atravessada pela perspectiva da gestão de resultados. Nas palavras de Santos (op.cit., p. 109), “a utilização de programas federais acabou servindo para reforçar uma das principais políticas da gestão, colaborando inclusive para o baixo custo para a SMED, uma vez que seus programas recebem verbas federais”. Além dessas verbas, como menciona o texto de apresentação da política, há parcerias com empresas privadas, como o projeto do clube de futebol Internacional. Assim, chegamos ao outro pilar da gestão educacional de Porto Alegre para o período de 2009-2012: a gestão educacional de resultados.

Como gestão de resultados, Santos (op.cit.) refere-se a uma política em que a concepção de eficiência ultrapassa a ideia de bons resultados nas avaliações externas, mas também se caracteriza como “uma política capaz de reduzir custos e que exerça um controle e uma fiscalização competentes sobre as escolas, garantindo assim bons resultados no processo como um todo” (SANTOS, 2012, p.110).

Na esteira de uma administração eficiente, com a conseqüente redução de custos, alguns projetos e ações foram cortados ou diminuídos. Santos ainda relata que

“as principais perdas atribuídas ao período são os projetos escolares em turno inverso, conhecidos na RME como complementos (onde professores das próprias escolas coordenavam atividades variadas para os alunos), a diminuição do quadro de professores das escolas, e ainda, o fechamento do setor de publicações da SMED, responsável por editar e publicar as produções das escolas e mantenedora. Há relatos nas entrevistas de diminuição, e tentativas de fechamento da modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos) em algumas escolas, e de encerramento do projeto de robótica da RME. Essas ações foram mantidas porque os professores envolvidos se articularam e protestaram contra essa iniciativa”. (2012, p.111).

Na entrevista com o professor da Escola A, é relatado a mesma problemática apresentada no excerto. O docente relata a intenção da Secretaria em acabar com todas as oficinas, numa perspectiva de diminuição de custos. Isso gera um estado de desconfiança e medo por parte das escolas, provocando disputas e pressões para que as oficinas de rádio já conquistadas continuem sendo renovadas. Para isso, é preciso mostrar resultado. O excerto é bastante elucidativo também

para pensarmos nas estratégias de inserção do AlemRede no Departamento de Inclusão Digital, o mesmo em que a Róbotica faz parte e, com isso, verificar de que forma o projeto educacional, na conjuntura apresentada, se constrói na rede municipal.

Até aqui, apresentei em linhas gerais o campo da minha pesquisa e a conjuntura política em que o Projeto Alunos em Rede está inserido. No próximo capítulo, então, apresento a justificativa para a realização desta investigação e retomo o meu problema de pesquisa, que foi apresentado no primeiro parágrafo desta introdução, descrevendo também meus principais objetivos. Depois, no capítulo 3, discuto a metodologia de pesquisa e os procedimentos adotados para a produção dos dados. No capítulo 4, apresento os referenciais teóricos utilizados. Em seguida, no capítulo 5, analiso os dados produzidos na realização da pesquisa, e por fim, nas considerações finais, retomo algumas análises e aponto para algumas perspectivas para o desenvolvimento de investigações futuras.

2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA

2.1 JUSTIFICATIVA

A “revolução” tecnológica intensificada a partir dos anos de 1990, que produziu uma série de artefatos digitais, tem provocado algumas mudanças não só no mercado, mas também nas formas de comunicação e interação entre os sujeitos. A internet, por exemplo, tensiona a lógica de produção de mensagens, uma vez que todos os que dela têm acesso podem, de alguma forma, produzir textos e discursos, compartilhando-os, pelo espaço virtual, com milhares de pessoas. E quando digo *mercado*, refiro-me tanto aos modos de produção capitalista e também à circulação desigual da tecnologia, em que alguns têm acesso a determinados dispositivos tecnológicos e outros não, que motiva o surgimento de ações compensatórias, como os projetos de inclusão digital.

Com a proliferação de aplicativos e dispositivos tecnológicos, qualificar-se tecnologicamente e comunicar-se de forma competente passa a ser não só um discurso corporativo predominante, como podemos observar na seção de emprego de muitos jornais de grande circulação, mas principalmente um imperativo educacional por demanda de qualificação profissional e de inclusão social. Surgem, então, os Programas para implementação de laboratórios de informática nas escolas públicas, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), do Ministério da Educação, e projetos de inclusão digital, como os telecentros comunitários, promovidos pelo Ministério das Comunicações em parceria com estados e municípios, são implementados em todo o país. A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, por exemplo, dispõe do departamento de Inclusão Digital, que é responsável pelo repasse de computadores às escolas e pela formação aos professores. Este setor também é responsável por projetos de uso da tecnologia: como o Projeto de Robótica Educacional, existente desde 2007; oficinas de cinema e o Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares.

A esse universo, somam-se as mídias já conhecidas e consumidas pela maioria da população mundial: a televisão, o rádio, o jornal e as revistas, que permanecem presentes na conformação de valores de consumo e na produção de

identidades. Uma pesquisa sobre os hábitos de informação de brasileiros realizada em 2010, mostrou que a televisão é o veículo mais utilizado pela população brasileira, em que 83% dos canais assistidos são da rede aberta (BRASIL, 2010). E não podemos perder de vista que, numa país desigual como o nosso, muitos jovens ainda não frequentam a escola, cabendo aos meios de comunicação a veiculação de modos de ser e pensar. Nesse sentido, segundo Belloni, “no Brasil a TV funciona como uma espécie de ‘escola paralela’ frequentada pela quase totalidade dos jovens de várias idades e todas as classes sociais, e muitas vezes ela representa a única escola para aqueles milhões de jovens não-escolarizados” (1991 *apud* Orofino, 2005, p. 52).

Ao constatar que vivemos rodeados por mídias, com informações sendo produzidas 24 horas por dia em diferentes veículos, e que passamos uma parte considerável de nossa vida usando tecnologias de comunicação em nossas interações sociais, podemos pensar que a mídia é central, constitutiva e definidora da sociedade contemporânea, assim como propõe Giddens:

a natureza e o formato da modernidade só podem ser compreendidos em sua interconexão com as instituições de comunicação. Elas são consideradas como instâncias “formativas” das sociedades modernas, ao promoverem um aumento significativo da “mediação da experiência”, instituindo a experiência mediada como condição específica do viver contemporâneo (2009, p. 11).

Assim, devido à centralidade das mídias na vida das pessoas, é importante pensarmos no tipo de conteúdo formativo que elas estão produzindo, bem como nas formas de consumo. Embora o foco deste estudo não seja o da recepção, menciono essa perspectiva sobre a cultura juvenil, o consumo de mídia e sua relação com a produção de identidades, visto que, no decorrer da pesquisa, foi um tema que esteve presente pelo fato de que as escolhas musicais dos alunos da escola investigada apenas espelhavam as músicas distribuídas pelas rádios comerciais, tema que será tratado no capítulo de análise dos dados. Dessa forma, com intuito de perceber como as mídias operam na cultura, interagindo e interferindo na vida privada, menciono as considerações de Fischer:

No centro dessas reflexões, está a questão do mundo privado que, por sua vez, não se separa do tema da constituição das identidades individuais. A segunda constatação a que desejamos fazer referência aqui

diz respeito, então, ao enraizamento do pensamento contemporâneo na vida cotidiana, nos espaços privados da vida das pessoas, que são captados e reprocessados pelos meios de comunicação. É nisso, aliás, que reside o sucesso da televisão, das revistas, dos jornais e da publicidade: na simultânea valorização do individual e do estandardizado. Suas imagens prestam-se admiravelmente à constituição das identidades (....). (1996, p.13).

Nesse sentido, Orofino (2005, p. 50), em *Mídias e mediação escolar*, afirma que “a comunicação tornou-se, portanto, um campo poderoso de controle, manipulação, acumulação e expansão de desejos e valores pautados pelos interesses de mercado e não da sociedade civil”. Apple (1997), ao discutir sobre o conhecimento oficial e a inserção de um canal de televisão nas escolas estadunidenses, também segue a mesma linha de argumentação apresentada nos excertos anteriores. Para ele, a mídia não só reflete a sociedade, mas igualmente gera interpretações dos eventos e das pessoas por meio de seleções do que deve ser considerado como notícia (ibid., p. 160).

Nesse contexto de proliferação de imagens, sons e discursos veiculados por diversos veículos de comunicação, os sujeitos chegam à escola com diferentes percursos formativos proporcionados pela família, pelas redes de que fazem parte e pelas diferentes mídias de que têm acesso. Na escola, segundo Orofino (2005, p.65), “todos comentam, interferem, dialogam e trocam saberes e opiniões, negociando, ressemantizando aquilo que a mídia coloca na agenda do debate social”. Para a pesquisadora, que trabalha com a teoria das mediações de Martín-Barbero e das múltiplas mediações de Guillermo Orozco, a escola, nessa conjuntura, “torna-se muito mais um espaço de mediação situacional do que institucional. Uma vez que as mediações ocorrem muito mais no pátio da escola do que na sala de aula” (idem). Cabe ressaltar que a ideia de mediação institucional é uma categoria conceitual proposta por Orozco para entender a mediação exercida por certas instituições, como a escola, na recepção dos conteúdos veiculados por diferentes meios.

Nesse sentido, tendo em vista a construção de novas propostas em políticas públicas em Educomunicação, o debate crítico sobre a função social da escola no que se refere aos conhecimentos considerados válidos, em termos do que mencionei na introdução como *tradição seletiva*, e à forma como ela trabalha com a

inserção das chamadas novas mídias é um tema que ainda merece reflexão. Esta pesquisa, nesse aspecto, pretende dar uma pequena contribuição.

Assim, retomo algumas considerações de Michael Apple (1995), que nos adverte sobre a introdução das novas tecnologias nas escolas. Embora sua reflexão tenha sido feita há mais de 20 anos, quando publicou *Trabalho Docente e Textos*, suas ponderações ainda são pertinentes. De acordo com o autor, a tecnologia, mais especificamente os computadores e *softwares*, contribuem para o fortalecimento das desigualdades econômicas e culturais, apresentando-se às escolas como mais um artefato de intensificação e desqualificação do trabalho docente – significando a perda de controle de seu trabalho (APPLE, 1995). A crítica também é feita aos discursos educacionais que impõem os artefatos tecnológicos às instituições de ensino sem discussões qualificadas da sua real pertinência como ferramenta pedagógica. Ao mesmo tempo em que tece essas considerações, o autor faz uma crítica ao fato de que muitas escolas, principalmente as mais pobres, terão acesso limitado ou precário à tecnologia, o que ainda é uma verdade, pelos menos nas escolas visitadas para o estudo aqui apresentado.

Entretanto, Apple (1995) aponta um caminho para lidar com a tecnologia: a alfabetização social. Em tempos de discussão sobre letramento⁵, a expressão é utilizada pelo autor em referência a uma prática pedagógica que provoque entendimento, entre alunos e professores, sobre os efeitos sociais mais amplos da tecnologia. Nesse paradigma crítico, alfabetização social é pensada como uma estratégia para lidar com a tecnologia no espaço escolar, e vincula-se a uma prática pedagógica problematizadora, nos termos de Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* (1987), por engendrar um questionamento sobre a tecnologia de forma relacional. Isto é, pensá-la em associação a relações de poder, a implicações éticas,

⁵ Magda Soares (2009) propõe a compreensão de letramento como o uso social da leitura e da escrita, expandindo a questão da educação para além do ensino e aprendizagem da tecnologia do ler, ou seja, da alfabetização. O letramento refere-se tanto ao problema do acesso a essa tecnologia, como também aos valores e usos associadas a práticas leitoras. “Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.” (SOARES, 2009, p. 37). Dessa forma, podemos pensar na ideia de letramento digital numa extensão de sentido proposto para o uso social da leitura e da escrita. Ser um letrado digital implica, então, acesso e uso, numa perspectiva de inclusão a práticas sociais mais amplas mediadas pela tecnologia.

políticas e econômicas. Essa é uma questão bastante atual por se conectar também ao debate contemporâneo sobre os princípios associados à criação de um currículo em educomunicação.

Com a ideia de *alfabetização social*, Apple (op.cit.), na verdade, já estava apontando para o que se tornou um dos eixos mais debatidos em propostas curriculares em mídia-educação: a leitura crítica da mídia. No contexto internacional, por exemplo, a discussão sobre políticas de educação para os meios (e com os meios) tem incluído o currículo como ponto de reflexão. A revista científica ibero-americana *Comunicar*, por exemplo, tem publicado reflexões de educomunicadores e pesquisadores, os quais têm debatido sobre as políticas públicas de educação midiática. A revista de número 32⁶, publicada em 2009, apresenta uma preocupação de vários países sobre a construção de um currículo que dê conta das demandas de uso das mídias. Outro exemplo é a publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2011) destinada à formação de professores, que estabelece orientações curriculares para uma prática pedagógica de letramento midiático.

Quero justificar, com isso, que o debate entre políticas públicas e as concepções curriculares sobre uma educação para as mídias está na pauta de um programa de investigação em Educomunicação. Dessa forma, ao analisar o Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares e descrever como ele é implementado nas oficinas dos professores nas escolas, pretendo contribuir para o debate sobre os desenhos curriculares que estão sendo construídos com base nos princípios educomunicativos.

Além da justificativa epistemológica sobre a relação entre comunicação e educação, também justifico a proposta por uma motivação pessoal. O desejo de estudar questões relacionadas à *tecnologia, mídia e educação* tem me acompanhado desde a graduação, no curso de Letras da UFRGS, quando começo a atuar, em 2007, em organizações da sociedade civil como oficinairo de comunicação comunitária. Até então, trabalhara como professor de língua portuguesa (língua materna e língua adicional) e desfrutava do conforto de uma tradição (ou tradições)

⁶ Disponível em <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=32>.

disciplinar que me orientava a estabelecer *o que, com que finalidade, para quem, como e o porquê* ensinar.

No entanto, no cenário em que me inseria, com uma vaga ideia do que seria comunicação comunitária, o desafio estava colocado: como construir, com os participantes, uma oficina significativa em comunicação? Quais conhecimentos deveriam ser produzidos para a construção de um jornal? O percurso daquela experiência inicial resultou no meu trabalho de conclusão de curso (RAMOS, 2011), que me colocou em contato com um referencial sobre educomunicação em contextos de comunicação comunitária. Além disso, nos anos seguintes, ainda como oficinairo em outras regiões da periferia de Porto Alegre, e ganhando experiência com meus colegas jornalistas no contexto da Descentralização da Cultura, foi percebendo que as oficinas de comunicação (fanzine, rádio-web, jornal, revista) designadas aos espaços escolares apresentavam, constantemente, problemas no desenvolvimento das propostas. Essa experiência de conflito na implementação de oficinas de comunicação comunitária em espaços escolares é compartilhada por oficinairos e alguns pesquisadores da área. Carnicel (2005), por exemplo, traz o seguinte relato:

Para a obtenção de melhores resultados [em oficinas de comunicação], convém realizar as atividades fora do ambiente escolar – as experiências na Vila Costa e Silva, no Jardim Campineiro e na Vila Castelo Branco revelaram que os adolescentes têm resistência a qualquer iniciativa que remeta à escola, espaço marcado pela falta de liberdade, repreensão, cobrança e avaliação. (CARNICEL, 2005, p.48).

Com essas questões latentes, numa das oficinas que ministrei, em 2010, na zona Noroeste de Porto Alegre, os participantes, adultos, e articulados numa ONG assistencial, entrevistaram um poeta do bairro, que relatou a experiência de parceria da rádio comunitária, da qual era responsável, com a rádio de uma escola chamada Chico Mendes.

A partir daquelas experiências que atestavam para o fracasso da comunicação comunitária, fiquei fascinado por saber da existência de uma escola que conseguia desenvolver um projeto em comunicação e ainda articulando-se com a rádio local. Descobri, então, a existência do Projeto Alunos em Rede – Mídias

Escolares. E motivado por saber como se construía o projeto de oficinas de comunicação nas escolas municipais, busquei o mestrado em Educação.

Durante o curso, fui entrando em contato com o universo investigativo de Michael Apple, cujas reflexões balizaram a realização desta pesquisa. A primeira questão diz respeito ao entendimento de que a escola deve ser entendida relacionalmente, em múltiplas conexões econômicas, culturais e políticas. Além disso, preocupado em compreender como certos conhecimentos acabam se tornando os conhecimentos legítimos, Apple (2006) utiliza o conceito de *tradição seletiva*, que permite teorizar como a construção hegemônica dos saberes, ou seja, como, ao longo da história, certos conhecimentos são considerados melhores em detrimento de outros. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica por relacionar a educomunicação a um problema sociológico sobre quais conhecimentos são priorizados na construção das rádios escolares. E é assim que retomo o meu problema de pesquisa.

2.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Diante das inúmeras mídias que circulam nas escolas e na presença de outras experiências com mídia, como oficinas de jornais, de vídeo, de cinema, de robótica, a pesquisa centrou-se em analisar o Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares, que prioriza a construção de produções em rádio-web, a partir do seguinte problema de pesquisa:

Como a concepção de Educomunicação é implementada no âmbito do Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares?

Com esse problema de pesquisa, meus objetivos são:

- Analisar o texto do Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares;
- Analisar o texto do projeto elaborado pelo professor da Escola A, onde realizei maior número de entrevistas e onde fiz observação;
- Compreender os aspectos curriculares que caracterizam a Educomunicação no Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares;

- Entender como a educomunicação é definida, no contexto deste estudo, pelas práticas discursivas que o Projeto institui.

A partir do problema e dos objetivos de investigação, descrevo, na próxima seção, a metodologia adotada e os procedimentos para a coleta de dados. Depois, apresento os referenciais teóricos que traçaram o desenho deste trabalho.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo a metodologia, os procedimentos investigativos e apresento, com mais detalhes, o universo da pesquisa.

Aproximei-me do campo com a certeza de que a escola, os sujeitos, as políticas e os projetos educacionais não são entes soltos no mundo. Isso parece óbvio. Mas pesquisar levando em consideração a complexa relação entre escola e sociedade não é tarefa fácil. E esse foi meu desafio não somente durante a pesquisa de campo, mas também no processo de análise dos dados e na escrita da dissertação. Pensar na rede de relações entre as práticas sociais e os sujeitos implica, no contexto de uma pesquisa social, um esforço analítico e um cuidado ético em não reduzir e simplificar as realidades pesquisadas. Assim, enquadrando a proposta de investigação no paradigma da sociologia da educação crítica, o qual “procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da acção social” (SARMENTO, 2003, p.142), utilizei, como metodologia, o que Apple (2006) denomina de *Análise Relacional*. Adotar essa ideia como metodologia

envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes tem historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. (...) As coisas recebem significados relacionais pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. (APPLE, 2006, p. 44).

Partindo de meu interesse em examinar “como se caracteriza a construção da concepção de Educomunicação no âmbito do Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares?”, a análise relacional foi pensada como uma metodologia que não só balizou meu olhar durante a realização da pesquisa, mas permitiu a escolha de outros enquadres teórico-conceituais e procedimentais. Nesse sentido, Apple⁷, em entrevista concedida ao grupo de pesquisa orientado pelo Prof. Dr. Luís Armando

⁷ Michael Apple, em 2013, concedeu uma entrevista ao grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Luís Armando Gandin. Na ocasião, foram discutidos vários tópicos sobre a obra do autor, entre os quais as ferramentas utilizadas para a realização da análise relacional.

Gandin, afirma haver certa flexibilidade na condução da pesquisa com base na Análise Relacional, na medida em que, para relacionar os micros e macrocontextos, podem ser adotadas diferentes e complementares estratégias teóricas e de investigação na coleta e análise dos dados.

Assim, com o desafio de realizar uma análise relacional, propus, inicialmente, ainda na construção do projeto de pesquisa, a utilização do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (apud MAINARDES, 2006). Nessa abordagem, as políticas são estudadas por meio de três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. No entanto, para empreender essa análise, deveria estender minhas observações em mais oficinas. E isso, de fato, era o que pretendia.

No entanto, nas escolas que visitei, no período de agosto a outubro de 2012, as oficinas não “vingavam”, para usar a terminologia da coordenação do Projeto, e os encontros não tinham uma sequência de participação dos alunos em que pudesse acompanhar mais de perto a produção das oficinas, a não ser na Escola A. Nesse sentido, achei melhor, para as análises que aqui apresento, deter-me nos dados obtidos com a análise dos projetos e com a realização das entrevistas, sem preocupar-me numa abordagem de análise de política pública nos moldes como o ciclo de políticas apresentava.

No entanto, o encontro que tive com essa abordagem trouxe um entendimento do fenômeno das políticas que permaneceu: as políticas não são homogêneas e os diferentes contextos influenciam-se mutuamente, o que significa que o contexto da prática, lá na sala do professor, da forma como ele entende o projeto e o institui nas suas dinâmicas pedagógicas, constitui, igualmente, a construção da política.

Então, abandonando o ciclo de políticas, e com o desafio de empreender uma análise relacional, tentando compreender a política em educomunicação de forma a fazer relações de aspectos macro e microssociais, adotei uma perspectiva de cunho etnográfico e discursivo. Isso implicou a adoção de certas ferramentas na produção dos dados, como a observação e realização de entrevistas semiestruturadas e também a análise de documentos. Com a preocupação de como fazer uma análise

de documentos, fui entrando em contato com outra estratégia investigação: a Análise Crítica do Discurso (ACD).

O modelo desenvolvido por Norman Fairclough (2001) concebe o discurso de forma tridimensional, ou seja, como texto, como prática discursiva e como prática social, como veremos mais adiante. Esse modelo mostrou-se bastante pertinente por três razões principais: a) em primeiro lugar, pela preocupação com diferentes níveis de análise para abordagem dos fenômenos sociais estruturados pela linguagem, ou seja, em ter uma abordagem tanto micro (texto) e macro (práticas sociais mediadas pelos textos) e, nesse sentido, essa concepção foi útil para a realização da análise relacional; b) em segundo, por trabalhar com certos conceitos também compartilhados pela sociologia crítica, como hegemonia e contra-hegemonia, ou seja, por compartilhar uma concepção de crítica associada ao compromisso de denunciar e analisar as relações de poder; c) em terceiro lugar, por oferecer mais do que um modelo, uma perspectiva de abordagem textual, que foi importante para o tipo de análise de documentos que me interessava fazer na perspectiva da pesquisa que aqui se afirma.

É importante destacar que não tive a pretensão de fazer desta pesquisa um exemplo de análise de discurso, visto que minha intenção consistiu em utilizar a perspectiva da ACD como forma de empreender uma análise relacional, nos termos de Apple (op.cit.).

Então, a partir da metodologia que orientou a estada em campo e a realização das análises dos dados produzidos, descrevo, nas próximas seções, os instrumentais mencionados anteriormente, começando pelas escolhas ferramentas de investigação associadas à inspiração etnográfica para, depois, apresentar a perspectiva de Análise Crítica do Discurso e algumas categorias que se mostraram férteis para a análise do Projeto.

A ACD, embora pudesse estar no capítulo de referencial teórico, foi inserida aqui pela razão que expus anteriormente. Aproximo-me da teoria com interesse procedimental, ou seja, como ferramenta para uma abordagem da análise relacional.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA

Como muitas pesquisas em educação, principalmente na sociologia da educação e no paradigma crítico, a pesquisa de orientação etnográfica é uma das mais indicadas, visto que “ao se utilizar esse tipo de pesquisa, torna-se muito mais difícil ignorar as relações de classe, gênero e raça, e o papel do/a pesquisador/a na construção de suas questões, interpretações e resultados” (APPLE, 1995, p. 8).

Além disso, a perspectiva etnográfica traz alguns pressupostos procedimentais, como a presença contínua do pesquisador em campo por meio da observação participante, o uso do diário de campo e de outras formas de registro, a realização de entrevistas e, por fim, a análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 2008; SARMENTO, 2003). Tais procedimentos são importantes para obter diferentes dados ou perspectivas a partir de fontes diversas e em situações distintas; o cruzamento dos dados, ou triangulação (ANDRÉ, 2008), constitui um recurso para a análise relacional dos fenômenos observados, além de restringir as interpretações do pesquisador.

A triangulação é um conceito que foi sendo utilizado pelas Ciências Humanas para justificar a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas. Depois, o termo começou a ser utilizado para referir-se também ao cruzamento de resultados obtidos por uma mesma abordagem, mas com ferramentas diferenciadas. Denzin (apud DUARTE, 2009) propõe o gesto de triangulação a partir de quatro tipos: a triangulação de dados, a teórica, a de investigador e a metodológica.

O primeiro tipo diz respeito ao uso de diferentes fontes de informação, como os dados obtidos pela observação, pela entrevista com diferentes sujeitos, pela análise de documentos etc. A triangulação teórica está relacionada ao uso de distintas teorias na investigação. A de investigador consiste na comparação dos resultados obtidos por diferentes pesquisadores a um mesmo problema, campo e tempo. E a triangulação metodológica consiste na comparação dos resultados obtidos por diferentes métodos, quantitativos e qualitativos, ou por intramétodo, com o uso de diferentes procedimentos.

Como podemos inferir, os estudos de cunho etnográfico já apresentam a perspectiva da triangulação, visto que é pressuposto o uso de diferentes procedimentos de coleta de dados. Como afirma Sarmiento (2003, p.,157), “só assim [com a triangulação] se impede que a unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento ou ainda de um documento, se possa sobrepor à realidade, em todo o seu conjunto de complexidade”. Todavia, o que julgo mais interessante sobre a triangulação está no fato de que ela “permite detectar, sempre que ocorre divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir” (SARMENTO, op.cit.,157). Essa questão apontada pelo autor é bastante profícua para a perspectiva da análise relacional e para a perspectiva discursiva aqui adotada.

Neste trabalho, portanto, o esforço interpretativo para compreender a construção da Educomunicação no AlemRede implicou trazer para o debate os discursos presentes nos projetos e as perspectivas expressas pelas coordenações e pelos professores.

3.1.1 Observação e formas de registro

A inserção do pesquisador em campo numa perspectiva etnográfica pressupõe, como mencionei anteriormente, permanência prolongada junto ao grupo investigado. No entanto, por não se tratarem de etnografias propriamente ditas, as pesquisas no campo educacional têm sido realizadas em um período mais curto. Robert Walker, citado por André (2008), propõe que o pesquisador em educação realize seu trabalho num “período *condensado* de tempo” (ibid., p55), desde que cumpra com os principais quesitos desse tipo de investigação, como, por exemplo, a escuta atenta e apresentação das diferentes interpretações que os sujeitos formulam sobre um fenômeno. Outro quesito, como falado na seção anterior, é a triangulação de dados, que permite maior cuidado com a produção e o tratamento das informações.

O período de realização da investigação ocorreu em dois momentos. O primeiro momento consistiu numa pesquisa exploratória do campo, onde entrei em contato com a coordenação do Projeto e com duas escolas, realizando entrevistas

prévias e fazendo duas observações. Este momento foi realizado em junho e julho de 2012. O segundo momento consistiu na realização da pesquisa propriamente dita, em que permaneci em campo entre agosto a outubro do mesmo ano. Nesse período, visitei as escolas e realizei as entrevistas. Em setembro, participei de uma oficina na Escola A, em que pude acompanhar a construção da pauta “Semana Farroupilha”, que apresento na análise dos dados. Em outubro, na Escola A, ainda observei um recreio e a veiculação, no pátio da escola, do programa musical de rádio-poste.

Além do tempo de permanência em campo, de forma condensada ou não, a perspectiva etnográfica implica o emprego de ferramentas ou procedimentos, entre os quais a observação e registro dos dados. É necessário pontuar que os diferentes tipos de observação afetam a interação entre os participantes da pesquisa e, dessa forma, a produção dos dados. Sarmiento (2003), Lüdke e André (1986) tipificam quatro tipos de observador/observação: participante total, em que o observador não revela ao grupo sua identidade e intenções; participante como observador, em que o pesquisador revela parcialmente suas intenções, não revelando totalmente seus reais interesses; observador total, em que há um distanciamento entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa; o observador como participante, em que sua identidade e problemas de pesquisa são revelados desde o início. O pesquisador, neste tipo de observação, busca estabelecer um diálogo franco e colaborativo com os participantes como uma prerrogativa para a coleta de dados e como uma postura ética e respeitosa perante os sujeitos e suas vozes. Foi essa última, portanto, a perspectiva adotada nesta pesquisa.

Em relação às formas de registro, o primeiro recurso adotado desde o início da etnografia, no campo da Antropologia, é “o (velho e bom) caderno de campo”, como defende o antropólogo José Guilherme Magnani (1997, p.1). Com o caderno, há uma primeira elaboração e interpretação das cenas observadas. Também é o lugar onde o pesquisador escreve seus desabafos e suas implicações. O caderno de campo,

para além de sua função catártica, pode ser pensado também como um dos instrumentos de pesquisa (...) que permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais – obtidos por meio de do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições – não transmitem. (MAGNANI, op.cit., p. 3).

O que o antropólogo parece evidenciar é que o caderno de campo, diferentemente de outros instrumentos, é o único capaz de servir tanto para a coleta de dados como também para o registro subjetivo do pesquisador frente às experiências em campo. Dele, são extraídos os dados para a futura triangulação.

Nesta pesquisa, o caderno de campo foi usado durante as observações para coleta de informações, com apontamentos e sucintas descrições do que acontecia nas dinâmicas pedagógicas em Educomunicação na escola observada. Nessa etapa, o caderno permanece como conceito, visto que a escrita posterior é feita em editores de texto. Outra forma de registro utilizado durante as observações foi o gravador digital de áudio, que permitiu a captação das falas em uma das oficinas observadas.

Além da observação como participante, com o uso do caderno de campo e do gravador digital, foram realizadas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, conforme explicito a seguir.

3.1.2 Realização de entrevistas

A entrevista é considerada um dos instrumentos essenciais para a coleta de dados na perspectiva etnográfica. Além de ser um procedimento para a obtenção de informações, permite a inserção da voz do outro na pesquisa. Como afirma Sarmiento (2003, p. 163), “as entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive”.

Como um dos procedimentos para empreender a análise relacional configurou-se na análise de documentos a partir de uma perspectiva discursiva crítica, as entrevistas também serviram como um momento de escuta sobre o trabalho que se construía no cotidiano da escola a partir do olhar do próprio docente e sua interpretação sobre a prática em educomunicação e sobre a política da SMED.

As entrevistas foram semiestruturadas, com algumas pautas prévias, mas com bastante flexibilidade para a abertura de pautas pelos entrevistados. Embora tenha realizado entrevistas com outras escolas no período de aproximação com o

campo, considereei na análise somente aquelas cujos projetos de autoria dos professores também tive acesso.

Foram realizadas três entrevistas com a coordenação do projeto, totalizando seis horas de gravação; cinco horas com o professor da Escola A e uma hora com os professores das escolas B e C. Também foi realizada uma entrevista de trinta minutos com a assessoria da Secretaria de Educação Básica da SMED, que é responsável pela liberação da carga-horária dos professores para que possam desenvolver as oficinas.

3.1.3 Análise de documentos

Em relação à análise de documentos no contexto escolar, Sarmiento (2003) faz uma categorização triádica interessante. Para o autor, os documentos no contexto educacional podem ser entendidos da seguinte forma: a) textos projetivos da ação pedagógica (planos de aulas e regulamentos, por exemplo); b) textos produtos da ação (textos que adquirem forma definitiva, como atas, relatórios); c) documentos performativos, que são “textos que constituem em si mesmos a ação porque têm o fim em si mesmos – jornais escolares, notícias de jornal de parede, redações, diários, etc.” (p. 164).

Seguindo esse raciocínio, os gêneros analisados nesta pesquisa configuram-se como textos projetivos da ação (projetos). Os performativos, ou seja, aqueles em têm um fim em si mesmos, também são considerados no que tange a um mapeamento dos principais gêneros jornalísticos focalizados nas oficinas.

É interessante perceber, na classificação do autor para os documentos escolares, uma perspectiva subjacente de linguagem socialmente situada, com sujeitos históricos que, em determinados contextos institucionais, produzem gêneros discursivos para projetar intencionalidades, agir sobre ações realizadas e, em algumas vezes, engajando-se na produção de textos considerados performáticos.

Falar em performatividade remete-nos à filosofia da linguagem de John Austin (1990), mais especificamente à teoria dos atos de fala, que mais tarde foi trabalhada pela pragmática linguística. Nessa teoria, adota-se uma perspectiva de linguagem em consonância com a que adotamos neste estudo, embora inscrita em

outra tradição teórica. Propõe-se que, para além de uma lógica dos sentidos a partir de verificação de critérios de verdade ou falsidade de um enunciado, como nas tradições da lógica formal, há enunciados que instituem uma ação. Inaugura-se, assim, no âmbito da filosofia e da pragmática, o entendimento de que enunciar é agir socialmente. O exemplo mais clássico são os enunciados do tipo “eu te condeno”; “eu te batizo” em que o dizer institui, no domínio de relações de poder, um fazer.

Fazendo uma analogia com Sarmento (op.cit.), pensar em textos performativos em educação é pensar em textos que produzem uma ação no contexto escolar. No contexto desta pesquisa, foi priorizada a análise do texto do Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares e do Projeto da Escola A e o levantamento dos gêneros discursivos produzidos nas oficinas. Isto é, nos textos projetivos da ação e nos performativos.

Cabe ressaltar que a categorização de Sarmento (op.cit.) para os textos escolares apresenta implicitamente uma caracterização de gêneros discursivos – categoria de análise discutida na próxima seção. Essa concepção auxiliou o percurso de investigação na ideia de uma análise relacional, tendo em vista que os textos produzidos pelas SMED e pelos professores, em seus projetos, por serem textos mais projetivos, revelam direcionamentos curriculares por meio da valorização de objetivos de ação a serem atingidos.

Além das ferramentas utilizadas na produção da coleta de dados na perspectiva de uma pesquisa de cunho etnográfico, foi utilizada como uma estratégia de leitura dos projetos e da prática discursiva que o AlemRede institui, a perspectiva da análise crítica do discurso, como mencionei anteriormente, e que passo agora a discutir em mais detalhes.

3.2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Partindo da metodologia da análise relacional e da abordagem de inspiração etnográfica, foi adotada, para análise dos documentos do Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares e do projeto da Escola A, uma concepção discursiva dos textos. A abordagem que aqui se faz dialoga em especial com o enquadramento teórico-

metodológico da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough (2001) e Teun A. van Dijk (2010).

Essa perspectiva é adotada neste estudo pelo fato de: a) pensar o discurso como prática social; b) servir de instrumental de abordagem da linguagem textualmente orientada a serviço da pesquisa e análise social; c) por estar em consonância, como mencionei anteriormente neste capítulo, com a tradição crítica no que tange ao uso comum de alguns conceitos e algumas preocupações epistêmicas, como a ideia de hegemonia, ideologia, contra-hegemonia, relações de poder, reprodução e mudança social; d) oferecer caminhos de abordagem dos textos a partir de uma concepção plural de discurso textualmente orientada. Outra razão por usar a perspectiva da ACD diz respeito à mesma preocupação estabelecida pela orientação metodológica da análise relacional proposta por Apple (2008), como ilustra a asserção de van Dijk:

de alguma forma precisamos relacionar propriedades típicas do micronível da escrita, da fala, da interação e das práticas semióticas a aspectos típicos do macronível da sociedade como grupos, organizações ou outras coletividades e suas relações de dominação. (2010, p.10).

Com base no excerto anterior, podemos perceber que a ACD busca compreender a articulação entre aspectos da linguagem com as dinâmicas e práticas sociais mais amplas. Essa postura não é exclusiva à ACD, mas das ciências da linguagem que ultrapassam a estrutura linguística e a relacionam a diferentes contextos sociais e institucionais, como a Pragmática, a Sociolinguística e os estudos de Enunciação, para citar apenas três correntes com as quais Fairclough também dialoga.

O modelo de análise de discurso que utilizo nesta dissertação foi elaborado por Norman Fairclough em 1992 (publicado no Brasil em 2001), o qual propõe uma concepção tridimensional de discurso, como ilustra a Figura 1, a seguir.

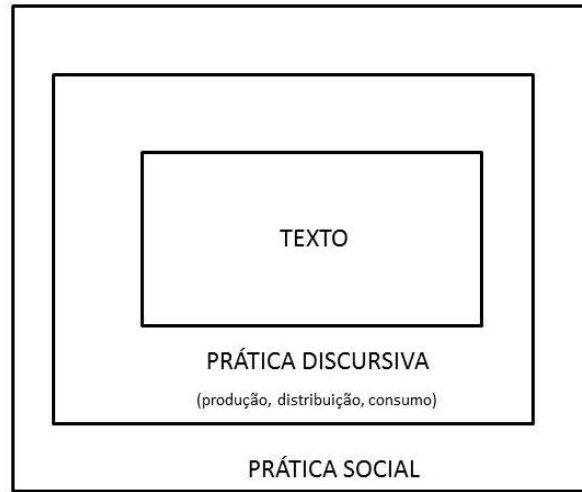


Figura 1: Concepção tridimensional do discurso
 Fonte: FAIRCLOUGH, 2001, p.101

O modelo proposto por Fairclough para abordar o discurso como prática social a partir de uma ancoragem linguística e textual, parte da ideia de que os discursos (nas acepções tratadas aqui) são produções linguísticas socialmente situadas. Essa concepção, para além da linguística estrutural das unidades discretas do morfema (morfologia), do fonema (fonologia e fonética) e da frase (sintaxe e semântica), oferece um entendimento sobre a linguagem em sua materialidade textual, em que os textos são produzidos por pessoas concretas que agem sobre o mundo (e sobre as outras) por meio da linguagem. O modelo, então, parte do texto como unidade para pensar as práticas discursivas (os textos em interação e situação social de uso) para, então, pensar as dinâmicas das práticas sociais.

O **discurso como texto** refere-se à materialidade linguística que dá existência aos textos, orais e escritos; nesse nível, estudam-se os textos em sua especificidade estrutural. A análise textual, como estabelecido pela linguística textual “pode ser organizada em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103).

O discurso como **prática discursiva** está relacionado a uma visão compartilhada entre outras teorias linguísticas (que extrapolam o estruturalismo) de que “todo o discurso se enquadra em uma situação, em um tempo e espaço determinados e, por esse motivo, o termo discurso nos refere também uma prática discursiva que permite a realização de outras práticas sociais (julgar, classificar, informar).” (MARTIN ROJO, 2004, p. 2013). Assim, a prática discursiva remete-nos ao contexto situacional em que os textos são produzidos, onde identidades sociais

são afirmadas e certos dizeres podem ser esperados ou ditos, bem como outros são restringidos. Por fim, é importante pontuar que “a prática discursiva não se opõe à prática social: a primeira é uma forma particular da última” (FAIRCLOUGH, op.cit., p. 99). Ou seja, a linguagem, nesse entendimento, oferece um caminho de acesso à compreensão da prática social, que é o que mais nos interessou para o entendimento do problema de pesquisa (“Como a concepção de Educomunicação é implementada no âmbito do Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares?”).

É interessante ainda mencionar que na dimensão do discurso como prática discursiva reside uma das preocupações centrais do projeto da ACD: a relação entre discurso e a produção, reprodução e mudança social, como esclarece o seguinte excerto, com exemplos do que se está discutindo até o momento:

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre eles, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala de sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Nessa dimensão, “o estudo tem como objetivo a seleção dos elementos linguísticos ou discursivos, como o registro, o dialeto social, o gênero [do discurso]; e dos componentes comunicativos em função da situação comunicativa e de como essa se regula socialmente” (ROJO, 2004). Uma das formas para a compreensão do discurso no contexto pesquisado foi, então, compreender os textos (orais e escritos) como gêneros discursivos, que discutirei a seguir. Além disso, as escolhas lexicais associadas a um entendimento de Educomunicação, nos projetos, também foi um procedimento adotado para análise.

Na definição de discurso como **prática social** é acrescentada uma concepção de linguagem e sua relação com o conceito de ideologia, de Althusser, e de hegemonia, de Gramsci. Assim, ao pensar a linguagem como discurso e esse como prática social, Fairclough propõe observar, neste modelo, como as práticas sociais são reproduzidas ou transformadas por meio do discurso. Segundo o autor,

determinados usos da linguagem e de outras “formas simbólicas” são ideológicos, isto é, os que servem, em circunstâncias específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação. As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem *status* de “senso comum”. (FAIRCLOUGH, op.cit, p. 117).

Essa outra dimensão do discurso oferece uma aproximação, em termos conceituais, com a tradição crítica adotada neste trabalho, em especial à de Michael Apple, em obras já referidas anteriormente. Assim, pensar o discurso como prática social no contexto desta pesquisa significa compreender como a hegemonia na forma de produção do conhecimento escolar, aqui muito associada ao conceito de tradição seletiva, é reproduzida ou contestada na implementação do projeto educacional. E isso faz sentido porque, como veremos no próximo capítulo, a Educomunicação está associada a práticas educativas e comunicativas na América Latina com um projeto contra-hegemônico, de resistências, de aberturas, de empoderamento.

Dessa forma, na medida em que fui tendo certo entendimento da teoria, também tive de extrapolar o domínio dos textos, ou seja, da análise dos documentos. A perspectiva da ACD permitiu compreender toda a implementação, desde a tessitura do projeto até as falas que se organizam em torno das oficinas, na escola, como discurso. Ou seja, como uma rede complexa de textos, prática discursiva e prática social.

Então, a partir desse modelo tridimensional de discurso, acolhe-se, aqui, a polissemia que o conceito abrange. Ou seja, discurso é texto e ação social mediada pela linguagem.

Nesta dissertação, como discutirei em mais detalhes no capítulo de análise dos dados, a concepção tridimensional do discurso permitiu, por exemplo, o entendimento de como a construção de uma pauta numa oficina de rádio, que consistia na produção de matérias relacionadas ao “Acampamento Farroupilha”, acabava reafirmando e ao mesmo tempo contestando, de forma discreta, representações sociais por meio da fala do professor (texto e gênero discursivo). Nesse texto oral, a análise se concentrou em aspectos lexicais (escolha de termos como gaúcho, churrasco e chimarrão, entre outros). O que se percebeu é que o discurso pode contribuir para a manutenção (ou questionamento) de representações

sociais, (re)produzindo o senso comum acerca do que é ou não ser “gaúcho” (prática social), por meio de práticas discursivas (fala de um professor para a construção de uma matéria pelos alunos) situadas numa ambiente institucional, que é o da oficina de rádio em uma escola (campo discursivo) com base num texto (fala de um professor).

Entre os instrumentos metodológicos para a análise discursiva com base na concepção tridimensional de discurso foram adotadas, neste estudo, as noções de gêneros discursivos e de intertextualidade, os quais serão discutidos a seguir.

3.2.1 Gêneros discursivos

Com base na teoria de Bakhtin-Voloshinov, a ACD trabalha com a ideia de que as interações sociais mediadas pela linguagem ocorrem por meio de gêneros discursivos, os quais permitem uma abordagem do discurso da forma como se está definindo aqui. Os gêneros discursivos são uma forma pela qual os textos materializam os discursos, muitas vezes coincidindo com eles. Fairclough afirma que o termo gênero é usado para:

um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovada, como a conversa informal, comprar produtos numa loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos de produção, distribuição e consumo de textos. (2001, p.161).

Com base no excerto, percebe-se que o estudo dos gêneros discursivos torna-se uma ferramenta bastante útil para pensar no discurso como prática (discursiva e social). Dessa forma, a análise de textos a partir de uma concepção de gênero discursivo implica “examinar como o texto figura na (inter)ação social e como contribui para ela em eventos sociais concretos” (RESENDE e RAMALHO, 2013,p.62). Os gêneros discursivos (também referidos como *gênero textual* na linguística de texto) referem-se a:

textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais,

objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Seguindo essa linha de pensamento, o conceito de campo ou domínio discursivo auxilia-nos a entender os princípios de agrupamento dos gêneros. Os domínios são espaços sócio-históricos que permitem certos agrupamentos de gêneros discursivos. Para Maingueneau (2007, p.68), “as unidades que poderíamos dizer *dominiais* correspondem a espaços já ‘pré-recortados’ pelas práticas verbais. Pode tratar-se de *tipos de discursos*, associados a certo setor de atividade da sociedade – discurso administrativo, publicitário, político (...)” Com esse mesmo entendimento, Marcuschi (op.cit., p.155), ainda complementa o entendimento para o conceito afirmando: “[os domínios] constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder” (Idem). Nesse sentido, o domínio discursivo refere-se ao contexto, geralmente institucional, que permite, pela natureza de interações que ocorrem em sua dominância, certo agrupamento de gêneros discursivos, como corrobora Barros:

se adotamos esta noção de domínios, como alavancadores de modelos de ação comunicativa que vão, por sua vez, contribuir para a estabilização dos gêneros, parece apropriado se pleitear a existência de um domínio pedagógico, pois nele podemos reconhecer gêneros bastante recorrentes e estabilizados (tais como aulas, seminários, exames), com propósitos bem definidos. (2004, p. 297).

Cabe destacar, na definição proposta por Marcuschi (op.cit.), a vinculação entre domínios e relações de poder. Como veremos, mais adiante, isso pode indicar, por exemplo, quem, em determinados contextos, controla os discursos. O controle do discurso pode estar relacionado, em nosso estudo, a quem tem o poder de, no domínio da SMED, para citar alguns exemplos, elaborar pareceres avaliativos, vetar projetos, controlar as agendas pedagógicas. Voltarei a essas questões no capítulo de análise dos dados.

Ainda sobre os gêneros discursivos, cabe retomar a proposta de classificação proposta por Sarmiento (2003). Embora o autor não esteja no campo da análise do discurso, mas discutindo metodologias de pesquisa no contexto

educacional, acaba propondo uma classificação dos gêneros do domínio discursivo pedagógico na abordagem da análise de documentos. Como mencionei anteriormente neste capítulo, o pesquisador entende que há, no domínio educacional, documentos que são projetivos da ação, textos produtos da ação e textos performativos, sendo esses últimos ação e produto, como a produção de conteúdos midiáticos nas oficinas do AlemRede.

Então, retomando os conceitos precedentes, temos o domínio discursivo da SMED, que também pode ser pensando e nomeado como o domínio educacional ou pedagógico, que configura certos tipos de relações e interações sociais em parte mediadas por certos gêneros discursivos, como, por exemplo: cartas, memorandos, resoluções, atas, projetos político-pedagógicos, e-mails informativos, convites, notícias, avisos, declarações, atestados, boletim escolar, entre muitos outros. Esses gêneros, contudo, não são determinados somente pelas características linguísticas e por seus formatos, mas pelas relações que estabelecem entre os sujeitos, pensando no discurso como uma prática discursiva e social.

Da mesma forma, o Projeto Alunos em Rede, que pertence ao domínio pedagógico, em sua implementação nas escolas também se conecta a outro domínio discursivo, o jornalístico, que acrescenta à lista de gêneros a notícia, o informe, a entrevista, o roteiro, a enquete, a vinheta, entre outros, que, no contexto investigado, adquirem formatos e características linguísticas específicas.

Adotando a concepção tridimensional do discurso, iniciei uma análise textual com foco, principalmente, nos gêneros discursivos e nas escolhas lexicais dos projetos aqui focalizados. Pelo meu gesto de leitura, esses gêneros e os aspectos apontados nas análises dão contornos a uma ideia de educomunicação que se constrói discursivamente (pelos textos e pelas práticas discursivas e sociais) no contexto em questão.

Entre os gêneros discursivos identificados na implementação do AlemRede, por exemplo, constam músicas, vinhetas, entrevistas, enquetes, diário de produção, oficina (como uma forma particular de aula, que discutirei mais adiante), pequenos informes, etc. Em alguns textos, como o projeto do AlemRede, focalizei muito mais aspectos no domínio discursivo da SMED, no que se refere à prática discursiva e social, do que uma ênfase exaustiva nos aspectos textuais. Quero dizer com isso

que, partindo de alguns aspectos relacionados à tessitura do texto, com análise de aspectos de intertextualidade, como a ideia de pressuposição, concentrei-me em entender como as práticas discursivas e sociais davam contornos na construção de uma ideia de educomunicação no âmbito do projeto, que remete ao meu problema de pesquisa.

Uma questão importante a ser destacada no que se refere aos gêneros e à concepção polissêmica de discurso adotada aqui é o conceito de *intertextualidade*, que foi uma dos aspectos textuais focalizados nas análises, pelo menos em uma de suas manifestações, o da pressuposição. A definição de intertextualidade parte do conceito de polifonia e dialogicidade da linguagem proposto por Bakhtin. “Em linhas gerais a intertextualidade é a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas” (RESENDE e RAMALHO, 2013, p.65). Há muitas matizes para abordagem da intertextualidade. A mais óbvia, do ponto de vista estrutural, diz respeito à inserção de outros textos em um texto específico, ou seja, a intertextualidade explícita ou mostrada.

Como exemplo, cito esta própria escrita, do gênero “dissertação de mestrado”, que pertence ao domínio discursivo acadêmico da pós-graduação, que é fruto de uma pesquisa e, ao mesmo tempo, é um objeto de avaliação e que se insere numa rede de práticas (escrita, orientação, comentários, reescrita, envio a professores que comporão a banca e, depois, a defesa pública, e que engendra outros rituais e práticas discursivas). Na composição deste gênero, utilizo, como o esperado, a inserção de textos de outros pesquisadores que funcionam, aqui, para ilustrar, argumentar, exemplificar, corroborar e legitimar minhas afirmações. A citação de teóricos é, portanto, um exemplo de intertextualidade mostrada que é condição ou característica do gênero discursivo “dissertação”.

No entanto, a intertextualidade também pode ser implícita, na medida em que a inserção de outras vozes é menos marcada. Há, por exemplo, as paráfrases e reformulações, em que se reconstrói os textos a partir de outros textos. As citações indiretas, na escrita de uma dissertação, são exemplos de paráfrases e reformulações menos marcadas em relação às citações.

Outro exemplo de intertextualidade menos marcada é a *pressuposição*, a qual é definida como “proposições que são tomadas pelo(a) produtor (a) como já estabelecidas ou ‘dadas’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 155)⁸.

Soares (2012) analisa o desenvolvimento da teoria da pressuposição em Oswald Ducrot e elucida que a análise dos enunciados, nessa perspectiva, consiste na compreensão dos postos (a superfície dos enunciados em um texto), dos pressupostos e dos subentendidos ou implícitos. Inicialmente Ducrot fazia uma distinção entre essas categorias, mas no desenvolvimento de sua teoria, passou a considerar como pressuposto tudo que não fosse o posto. Depois, como continua Soares (op.cit.), a partir de uma leitura de Bahktin, o autor insere em sua sistematização teórica a ideia de polifonia. É nesse entendimento de polifonia, ou seja, das múltiplas vozes que podem estar pressupostas num enunciado que a teoria é utilizada na ACD.

Resende e Ramalho (2013) entendem que a pressuposição se aproxima, em alguns aspectos, da intertextualidade; mas em outros, afasta-se dela devido ao fechamento de sentidos, como elucida o seguinte excerto:

O que aproxima a pressuposição da intertextualidade é que aquela também relaciona o texto ao “que foi dito ou escrito ou pensado em outro lugar”, mas esse “outro lugar” é deixado vago. O que **afasta** a pressuposição da intertextualidade é, sobretudo, que esta constitui uma abertura para a diferença, trazendo outras vozes ao texto, enquanto aquela constitui um fechamento geral tomado como dado. (RESENDE e RAMALHO, 2013, p.68).

Merece destaque na proposta de Fairclough a relação entre intertextualidade, e a análise da prática discursiva e social. Nesse sentido, a ideia entre hegemonia e intertextualidade é destacada pelo pesquisador:

A relação entre intertextualidade e hegemonia é importante. O conceito de intertextualidade aponta para produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos. Mas essa produtividade na prática não está disponível para as pessoas como um espaço ilimitado para a inovação textual e para os jogos verbais: ela é socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135).

⁸ O tema da pressuposição remete, inicialmente, aos estudos de Frege e, na sequência, aos de Oswald Ducrot. A teoria da pressuposição (e referência) deste último é questionada pelos analistas franceses, como Michel Pêcheux e Paul Henry, os quais propõem a noção de pré-construído (MORAES, 2009).

O autor ainda afirma que essas relações de poder atreladas à produtividade dos textos não pode ser entendida somente por uma compreensão dos aspectos relacionados à intertextualidade. Por isso, essa questão pode ser melhor abordada com a utilização de uma teoria relacionada às relações de poder “e de como elas moldam (e são moldadas por) estruturas e práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135). Dessa forma, o autor propõe uma vinculação entre intertextualidade e hegemonia.

Neste trabalho, ampliamos o entendimento das relações de poder associadas à intertextualidade para a própria noção de gêneros discursivos. Segundo Marcuschi, “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder” (2008, p.161). Essa é uma proposição que nos ajuda a entender como as práticas nas oficinas desenvolvidas em âmbito do Alunos em Rede – Mídias Escolares acabam por limitar, no período de investigação, por exemplo, o acesso a produção de certos gêneros, o controle de turnos e das pautas e os usos de certas ferramentas.

Resumindo, para responder à pergunta de pesquisa “Como a concepção de Educomunicação é implementada no âmbito do Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares?”, cujo projeto se insere num contexto institucional marcado por uma política de gestão de resultados, e no intuito de realizar uma análise relacional, adotei como ferramentas metodológicas instrumentos da pesquisa de cunho etnográfico e da análise crítica do discurso. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e observação participante. No que se refere à ACD, o entendimento de gêneros discursivos constituiu-se em uma das ferramentas para compreender os discursos em sua dimensão textual e de prática discursiva e social. Nesse aspecto, a análise do léxico e da intertextualidade também foram categorias analíticas utilizadas para a análise dos textos.

Apresentado o enquadramento epistemológico, a perspectiva de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados, descrevo, no próximo capítulo, os referenciais teóricos associados às minhas principais preocupações investigativas.

4 REFERENCIAIS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Tendo a certeza de que não se pode pensar em processos educativos sem uma preocupação sobre currículo, aqui compreendido numa perspectiva da teoria crítica de Michael Apple, meu referencial teórico está associado, então à currículo e(m) educomunicação. Essa relação é feita porque compreender como a concepção de educomunicação é construída no Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares implica pensar em como o projeto pensa a educomunicação e a constrói a partir de seus discursos (texto e práticas discursivas e sociais). Isso provoca, então, a necessidade de compreender quais são os conhecimentos considerados válidos na prospecção das oficinas e também na sua realização, especialmente num contexto institucional marcado por uma orientação curricular do vazio (SANTOS, 2012).

Então, nas próximas seções, discuto as ideias associadas à Educomunicação, ao entendimento de Currículo adotado na pesquisa e, por fim, apresento alguns debates sobre o currículo em Educomunicação.

4.1 EDUCOMUNICAÇÃO

A partir do século XXI, com a disseminação das chamadas novas tecnologias e com o desenvolvimento de pesquisas sobre educação a distância, os estudos e projetos relacionados à interface educação/comunicação ganhou força e novos rumos. Para discutir as tendências atuais sobre a questão, faço, primeiramente, um breve histórico dos principais marcos relacionados ao tema, sem a pretensão de esgotar o assunto.

A partir da invenção da imprensa, o jornal ocupou o espaço de mídia privilegiada na escola. Em 1694, por exemplo, o então reitor da Universidade de Paris defendia a escrita tipográfica como uma forma de aperfeiçoar a ortografia (CAPRINO 2008). No final do século XIX, “o diretor das escolas públicas de Salem, no Missouri, defendia a utilização dos jornais em sala de aula. Sua pedagogia baseava-se na distribuição diária de jornais para os alunos, seguida posteriormente por uma conversa sobre o que eles haviam lido” (GONNET 2004, p.41 apud CAPRINO 2008, p.3).

No Brasil, a distribuição de jornais a escolas também foi um empreendimento realizado pelos Jornais Zero Hora, em 1980, por meio do projeto “Zero Hora na sala de aula”, e pelo jornal O Globo, em 1982, no Rio de Janeiro, por meio do projeto “Quem lê jornal sabe mais” (CAPRINO 2008, p. 7). Embora esses projetos estejam muito mais ligados à formação de um público leitor (e consumidor) do que exatamente a um projeto de educação-comunicação, eles são exemplos de uso pedagógico dos meios de comunicação na escola.

No entanto, é nos trabalhos do pedagogo Celéstin Freinet – precursor da ideia de autogestão e da escola/pedagogia ativa – que é iniciada uma reflexão e sistematização de uso da imprensa na escola.⁹ A imprensa escolar, então, passa a ser o centro do processo educativo e é por meio dela que o conhecimento escolar é produzido, ensinado e aprendido. As ideias de Freinet ultrapassam os muros da escola e influenciam intelectuais, educadores e comunicadores sociais e populares do mundo todo. Nesse sentido, cabe mencionar que a relação entre comunicação e educação esteve muito presente também no contexto dos movimentos sociais, principalmente no Brasil e na América Latina, e é pauta dos estudos em comunicação comunitária e alternativa (PERUZZO 2006 e 2007; PAIVA 2007; CARNICEL 2005, entre outros). Nesse contexto, Mario Kaplún é considerado um dos ícones na instituição de práticas educativas por meio das mídias, sobretudo pela rádio.

Comunicador, intelectual e educador, Kaplún iniciou sua carreira aos 19 anos como radialista e, depois, passou a ser roteirista de televisão ao mesmo tempo em que refletia sobre a mídia e sociedade. Inspirado nas ideias de Paulo Freire e de Celéstin Freinet, começou a desenvolver projetos de comunicação popular e de educação para a mídia na Argentina, Venezuela e no Uruguai, voltando-se às comunidades populares, sobretudo as comunidades campesinas (KAPLÚN 2006). Entre seus trabalhos de comunicação e educação está, inicialmente, o que se

⁹ Cabe mencionar que os princípios educativos do pedagogo subjazem as práticas formativas do Centro de Ligação do Ensino e Meios de Informação (CLEMI), fundado na década de 1980. Além de incentivar o uso de mídias no espaço escolar, oferecendo formação na área por meio de cursos e oficinas, O CLEMI também funciona como um memorial das mídias produzidas pelas escolas, que conta com um acervo de 65 mil jornais escolares (CAPRINO 2008). O *site* do Centro é <http://www.clemi.org/>

convencionou chamar de mídia educativa, com produção de programas educativos pela grande mídia.¹⁰

Depois, voltando-se às comunidades de base, o educador/comunicador começa seu trabalho “revolucionário”. Entre as primeiras iniciativas, está o “Cassete Fórum”, que consistia em um “(...) sistema de comunicação para a promoção comunitária e a educação de adultos, colocado a serviço de organizações populares – rurais e urbanas – centrais cooperativas, centros de educação popular, programas de educação à distância, etc.” (KAPLÚN 1988, p. 9 apud BONA 2007). O método consistia na gravação de uma fita cassete pelas lideranças de determinado grupo social para armazenar as demandas do movimento. As filiais escutavam e armazenavam suas opiniões e dificuldades. A fita voltava para o primeiro grupo, e assim sucessivamente. Segundo Gabriel Kaplún, filho de Mario, “O cassete-fórum enfatizava a possibilidade de reverter a comunicação unidirecional e recuperar o sentido dialógico da comunicação, frente ao paradigma dominante informacional e transmissor.” (KAPLÚN 2006, p. 40. Tradução nossa).

Outro marco importante para pensar a relação entre comunicação e educação é o pensamento de Paulo Freire, que, como já vimos, influenciou Kaplún nas suas experiências pela América Latina. Freire é uma das referências em educação popular e suas reflexões sobre a pedagogia do oprimido e dialogicidade perpassam muitas das ações relacionadas à comunicação comunitária.

Há que se mencionar também a influência da igreja católica na conformação de um tipo de comunicação problematizadora, em especial a desenvolvida pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). “As CEBs são a presença da Igreja no movimentos populares, muitos dos quais surgidos desde 1964, onde captavam, refletiam e atuavam numa linha crítica” (GOMES, 1995 apud HORTA ALVES, 2007, p.30).

A partir dos anos de 1970, outro marco importante é a teoria das mediações de Martín-Barbero, o que implica uma mudança de paradigmas no entendimento da

¹⁰ Há uma distinção entre mídia educativa e educação midiática. A primeira atrela-se a programas de cunho pedagógico produzidos por emissoras de rádio, televisão ou jornal, com vistas a (in)formar o ouvinte, espectador ou leitor. Já a educação midiática envolve inúmeras ações, desde a leitura (crítica) de jornais à produção de vídeo pelos aprendizes, com vistas a discutir e refletir sobre um tema específico.

crítica sobre os processos de comunicação. Nessa teoria, as mediações são “zonas de articulação que se realizam em torno das instituições e processos de produção de sentido que se não nas práticas cotidianas, que ocorrem entre as diversas esferas enquanto negociação de sentidos (...)” (HORTA ALVES, p. 43). Ainda nessa perspectiva, a autora elucida a nova concepção sobre a análise da comunicação:

patenteia-se, assim, a necessidade de levar em conta a mediação que faz do massivo e do popular forças interpenetrantes, de contextualizar a produção dos meios de comunicação a partir da atividade social de produção de significados que se dá no cotidiano das comunidades de receptores” (2007, p.39).

Além desses marcos para o desenvolvimento da educomunicação, gostaria de pontuar algo mais recente. A partir dos anos 2000, por exemplo, percebe-se um novo fortalecimento da comunicação comunitária, não vinculada às resistências pela democratização do país, mas ainda voltada para a conquista de direitos. Entre esses, o direito à comunicação é colocado em pauta nas discussões do campo.

Observa-se, assim, uma nova atenção ao tema também nos espaços acadêmicos. Universidades como a Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Metodista de São Paulo, entre outras, incluem nos currículos de Jornalismo a disciplina de Comunicação Comunitária, que muitas vezes tem caráter eletivo e pode culminar com ações de extensão. Além disso, políticas públicas começam a garantir o acesso à informação e à produção de mídia por meio de oficinas tanto em projetos de Secretarias de Cultura como de Educação.

Entre 2001 e 2008, segundo levantamento de Laura Tresca (2008), as prefeituras das seguintes capitais tinham alguma política relacionada à comunicação comunitária e educação para a comunicação: Curitiba, Fortaleza, Goiânia, João Pessoa, Macapá, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo.

Nesse movimento entre as políticas públicas para a educomunicação, cabe destacar a Lei nº. 13.941, de 28 de dezembro de 2004, que cria o *Programa EDUCOM – Educomunicação pelas ondas do rádio* e dá diretrizes para seu desenvolvimento nas escolas municipais paulistas. Esse ordenamento jurídico contou com a assessoria do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola

de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) no período de 2001 a 2004.

Outra iniciativa importante de menção refere-se à política de educação em tempo integral do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Programa Mais Educação, que prevê, entre as atividades a serem realizadas, um macrocampo denominado Educomunicação (BRASIL, s.d.). Além dessa iniciativa, o MEC publica a Portaria nº. 971, em 2009, que institui o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), o qual tem como objetivo apoiar ações de melhoria na qualidade do ensino médio não profissionalizante, incentivando reestruturações e inovações curriculares por iniciativa das escolas públicas. Entre os eixos orientadores da reestruturação e inovação curricular está também o macrocampo Educomunicação e uso de mídias. Segundo o documento:

Este macrocampo deverá desenvolver os processos relacionados à educomunicação e as ações deverão orientar e propor vivências em espaços de atuação que permitam ao jovem acesso às diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação ampliando a compreensão de métodos, dinâmicas e técnicas. As atividades deverão possibilitar a criação de condições para a utilização dos instrumentos e ferramentas disponíveis, das formas e possibilidades de comunicação e de processos criativos, assim como viabilizar a reflexão sobre o uso crítico das diversas tecnologias em diferentes espaços do convívio social (fanzine, informática e tecnologia da Informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, dentre outros). As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola. (BRASIL, 2011, p. 15).

Com base neste excerto, a educomunicação é associada: ao uso da tecnologia (e acesso), a veículos e formatos (fanzine, rádio, jornal), a gêneros discursivos (histórias em quadrinhos) e, ainda, à promoção de processos criativos por meios de uma reflexão crítica da tecnologia. Nesse aspecto, a ideia de educomunicação apresentada pelo excerto aproxima-se dos questionamentos de Apple (1995) sobre a inserção da tecnologia nas escolas no que tange à sua ideia de alfabetização social, como mencionado na justificativa.

Em Porto Alegre, há o projeto Descentralização da Cultura que oferece, devido a demandas do Fórum de Comunicação realizado em 2003, oficinas de comunicação comunitária desde 2004. E na Secretaria de Educação, então, temos, desde 2008, o Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares, foco deste estudo.

O que quero pontuar é o fato de que as atuais iniciativas inserirem, de forma institucional, o campo *comunicação* e do uso das mídias como um elemento fundamental à educação por meio da criação de políticas públicas. Além disso, chama a atenção o uso do neologismo Educomunicação nos documentos legais, fruto das pressões de intelectuais e pesquisadores da área no âmbito dos agenciamentos políticos. Influenciando inúmeros intelectuais que atuam no campo da comunicação e educação, o termo foi proposto por pesquisadores que compõem o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Coordenado pelo pesquisador Ismar Soares, o NCE tem adotado o termo Educomunicação a partir de investigações sobre o trabalho realizado por diferentes pesquisadores do mundo que se dedicavam a compreender as interfaces entre comunicação e educação.

O que descobrimos com a pesquisa foi que a inter-relação entre a Comunicação Social e a Educação havia alcançado densidade própria, superando a fragmentação das ações ora denominadas como “educação para os meios”, “tecnologia educacional”, ou, ainda, “comunicação educativa”, afigurando-se ao contrário, como um campo específico de intervenção social capaz de aproximar e dar sentido a um conjunto de tais ações. Para designar esta realidade, escolhemos o neologismo “educomunicação” – usado por Kaplún como sinônimo de “educación a los medios” – dando novo significado à palavra para designar a radical transversalidade da comunicação nos processos educativos levada a cabo, há pelo menos 40 anos, por inúmeros centros de comunicação e documentação popular, por organizações não governamentais voltadas para a comunicação alternativa, bem como por indivíduos engajados em programas que possibilitaram ao homem mais agilidade e maior abrangência na compreensão da relação entre a prática comunicativa e a prática educativa. (SOARES, 2006, p.176).

É importante perceber a influência do grupo entre os intelectuais e gestores. Os documentos públicos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que há menção ao trabalho de linguagem utilizando de recursos midiáticos, bem como projetos de educação e comunicação, recebiam diferentes denominações antes dos anos 2000. No entanto, a partir da atuação do NCE-USP, muitos pesquisadores começaram, igualmente, a adotar o termo Educomunicação para referir-se ao que antes denominavam “educação/comunicação” ou “mídia e educação”.

Para deixar, então, mais claro o que o grupo entende por educomunicação, cabe trazer suas definições, que complementam as ideias do excerto precedente.

Embora longa, a citação está justificada porque a definição que se apresenta está pautando o léxico da área:

Educomunicação define-se como um conjunto das ações destinadas a: 1 - integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicita os PCNs no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular. Esta é a razão de tantas palestras sobre a comunicação e suas linguagens); 2 - criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos. Muitas das dinâmicas adotadas no Educom apontam para as contradições das formas autoritárias de comunicação); 3 - melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas (Para tanto, incluímos o rádio como recurso privilegiado, tanto como facilitador no processo de aprendizagem, quanto como recurso de expressão para alunos, professores e membros da comunidade). (SOARES, s.d., p. 1).

A definição de educomunicação, como podemos perceber no excerto, abrange um conjunto de ações e, portanto, é um conceito relacionado a uma proposta de prática educacional com (e para) os meios de comunicação. Mais adiante, quando for discutida a relação entre currículo e educomunicação, retornarei às considerações de Soares, visto que a própria definição de educomunicação engendra princípios curriculares de abordagem do ensino e uso das mídias no contexto escolar, entre os quais, a ideia de ecossistema comunicativo, um conceito elaborado por Martín-Barbero.

É importante destacar como forma de legitimação desse novo campo profissional, a criação, em 2011, da primeira licenciatura em Educomunicação, vinculada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. E mais recentemente, a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).

Embora eu já tenha trazido alguns elementos associados a um currículo em educomunicação, minha ideia foi o de situar, muito brevemente, alguns marcos no desenvolvimento de práticas que influenciaram o desenvolvimento do campo educamunicativo. Agora, apresento algumas questões associadas ao currículo para entender a construção da Educomunicação no âmbito do Projeto Alunos em Rede –

Mídias Escolares. Depois dessa seção, volto novamente ao debate da Educomunicação, mais focado no debate da construção de um desenho curricular.

4.2 CURRÍCULO

Nesta seção, então, pontuo alguns aspectos acerca do currículo, em um perspectiva crítica, com o intuito de relacioná-las à Educomunicação. Meu objetivo é trazer alguns conceitos que considero importantes de relacionar à produção de mídias, mais especificamente de rádio, no espaço escolar.

A primeira questão a ser considerada quando se fala em currículo é o fato de que o vocábulo não apresenta um conceito homogêneo e estável; ao contrário, o termo engendra divergências conceituais e múltiplas perspectivas de investigação (MOREIRA, 2006; SACRISTÁN, 2008).

Moreira (2006) fez um levantamento histórico dos principais conceitos e usos do termo currículo, em que “*conhecimento escolar e experiência de aprendizagem* representam os dois sentidos mais usuais” (ibid., p.12). Segundo o autor, o currículo como *conhecimento escolar* focaliza o conhecimento trabalhado pela escola, em que o propósito do currículo é a seleção dos conteúdos a serem aprendidos pelos alunos. A segunda concepção fortemente associada ao currículo (*experiência de aprendizagem*) está atrelada a uma visão pedagógica que se delinea na conjuntura sociopolítica do século XVIII. “Currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola” (ibid., p.12). Essas concepções fazem parte de um senso comum em relação ao currículo, e todos nós, educadores, atuando ou na educação básica ou no ensino superior, muitas vezes operamos dessa forma ao organizar o conteúdo de uma disciplina, estipulando o que desejamos que seja aprendido por nossos alunos.

No entanto, indo um pouco mais além, gostaria de mencionar três categorias propostas por Moreira (2006) com as quais é possível pensar e investigar o campo do currículo: 1) currículo formal: planos e propostas; 2) currículo em ação: o que acontece nas escolas e nas salas de aula; 3) currículo oculto: as regras e as normas não explícitas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula.

Essa classificação contempla outras concepções que não somente “organização de um conteúdo”. A ideia de currículo em ação foi útil nesta pesquisa, por exemplo, por nos remeter ao contexto de sala de aula. Assim, a prática docente, e seus entendimentos sobre o trabalho com mídia não só refletem um currículo explícito projetado pelo AlemRede, mas também constitui, em si, uma produção curricular. Ou seja, outros saberes podem ser colocados em prática que não o que é proposto pelos documentos oficiais. A classificação também inclui outra dimensão que foi apontada pelos estudos críticos, a de currículo oculto, que consiste no ensino implícito de normas e valores necessários para a reprodução social (Apple, 2006).

No entanto, a maioria das classificações e abordagens sobre o currículo é essencialmente procedimental e técnica. Sem desconsiderar o devido lugar dessas abordagens, utilizo uma compreensão mais ampliada e crítica. Aproximo-me da visão de Apple (1997, p. 210), que compreende o currículo como “um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído”. Além disso, a ideia de *tradição seletiva* (APPLE 1997, 2006) permite pensar sobre as disputas pelas quais alguns conhecimentos foram adquirindo mais legitimidade do que outros.

Assim, a ideia de tradição seletiva nos trouxe uma possibilidade de pensar as propostas de oficinas em educomunicação como tensionadoras do currículo formal por meio de inauguração de um novo modo de pensar o trabalho docente, visto que não goza de uma tradição, nos termos aqui apresentados.

Para tentar deixar mais evidente onde quero chegar, utilizarei um exemplo bem recente. Tomo como ponto de partida uma certa ideia sobre o que seja uma aula de língua portuguesa. Embora existam inúmeras formas, métodos e práticas inovadores nesse campo disciplinar, todos nós temos algum palpite sobre quais devam ser os conhecimentos ou habilidades a serem aprendidos ou ensinados. Tais conhecimentos, frutos de uma tradição seletiva, num processo de construção hegemônica de saberes, exclui uma centena de possibilidades que poderiam ser propostas pelas escolas. Pois, em 2012, o MEC adotou uma Cartilha para Educação de Jovens e Adultos (EJA) intitulada “Por uma vida melhor”. O texto de apresentação assumia uma postura mais sociológica sobre a linguagem, propondo uma unidade de reflexão sobre a variação linguística, desconstruindo, assim, a cultura do erro disseminado por educadores, escolas e também pela imprensa. Essa pequena

mudança de olhar resultou em ataques odiosos e conservadores ao MEC e à referida cartilha. Essa reação conservadora motivou debates e reflexões de teóricos e pesquisadores da linguagem, e resultou na produção de textos empenhados em discutir, de forma mais crítica, as questões suscitadas¹¹. Essas reações ilustram o muito bem o conceito de tradição seletiva, apontando para o fato de que certos grupos, em contextos sócio-históricos específicos, determinam, ou influenciam, de alguma forma, o que deve ser considerado como válido a ser ensinado nas escolas.

Portanto, embora haja uma ancoragem histórica advinda das experiências em comunicação alternativa e popular, a área ainda, no contexto escolar, não goza de uma tradição como as das tradicionais disciplinas escolares. Então, no contexto de oficinas em Educomunicação, as possibilidades e invenção de uma nova tradição se mostram profícuas, ou os tensionamentos que podem provocar são questões interessantes de observar num certo desenho curricular no contexto de Porto Alegre.

Para Martín-Barbero (2003), as transformações nos modos de saber, em que uma nova racionalidade vertical, uniforme e centralizada foi sendo construída, cujos representantes eram ricos, clérigos, juízes e homens cultos, entraram em conflito com racionalidade popular, que era descentrada, horizontal e ambivalente. Assim, começam as caças às bruxas, que representavam “o núcleo a partir da qual resistem as velhas culturas. (...) A bruxa representa um dos modos de expressão fundamentais da consciência popular” (ibid., p. 144). E é no apagamento dessa consciência, dos saberes mágicos, astrológicos e das formas orais de transmissão da cultura que a escola vai desempenhar papel importante. “A escola não pode cumprir seu ofício, isto é, introduzir as crianças nos dispositivos prévios para o ingresso na vida produtiva, sem desativar os modos de persistência da consciência popular” (MARTÍN-BARBERO 2003, p.145).

Outra questão bastante importante em relação à cultura popular diz respeito às relações que a classe burguesa foi estabelecendo para dela diferenciar-se. “A ideia mesma de *cultura* surge como tentativa de unificar os argumentos de legitimação do poder burguês sobre o sentido” (CÂNDIDO apud MARTÍN-BARBERO 2003, p.146). Assim,

¹¹ Esse documento está disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/dossie%20-%20por%20uma%20vida%20melhor%20final_30_06_2011.pdf

com a ideia de cultura a burguesia designa, nomeia, a unificação do sentido que ela “realiza” ao universalizar o sentido que reduz todas as diferenças ao seu equivalente geral: *valor*. (...) Muito antes de que a antropologia se fizesse disciplina científica, a burguesia pôs em marcha a “operação antropológica” mediante a qual *seu* mundo se converteu no mundo e *sua* cultura, na cultura. É essa unificação de sentido o que os antropólogos racionalizam na concepção-mãe da antropologia, que é a *evolucionista*, e segundo a qual qualquer *diferença* cultural não é, não pode ser mais que *atraso*. E o atrasado não pode deixar de sê-lo senão evoluindo para a modernidade que a burguesia ocidental encarna. (...). (MARTÍN-BARBERO 2003, p.146).

É esse mesmo processo hegemônico da burguesia pela unificação do sentido, a que se refere Martín-Barbero, que determinará, no decurso da história, qual é (e de quem é) o conhecimento a ser privilegiado pelas escolas, as quais, muitas vezes, difundem “entre as classes populares a desvalorização e o menosprezo por sua própria cultura” (ibid., p. 146). Isso é exatamente o que ocorre em muitas aulas de língua portuguesa com desprezo a língua falada pelos estudantes. É o que atestou o exemplo que apresentei anteriormente.

Raymond Williams (apud APPLE, 2006), ao analisar os processos pelos quais a hegemonia de um determinado grupo social é estabelecida, discute o papel das instituições sociais responsáveis pela transmissão cultural, como a escola. Nesse sentido, o autor define *tradição seletiva* como um processo que,

nos termos de um cultura efetivamente dominante, é sempre passado como ‘a tradição’, o passado significativo. Entretanto, a questão é sempre a seletividade; a maneira pela qual, de toda uma área possível do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos para ênfase, enquanto outros significados e práticas são negados e excluídos (WILLIAMS 1976, p. 205, apud APPLE 2006, p. 39).

Com essa conceituação, podemos associar tradição seletiva às relações de poder e controle social. Segundo Apple (op.cit., p. 103), “as escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que ‘todos devemos ter’ –, que as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos”.

Então, adotar o conceito de tradição seletiva para empreender a análise de como o conceito de Educomunicação é construído no “Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares” impulsiona-nos a ter como horizonte ou como perguntas de fundo as indagações propostas por Apple “de quem é o conhecimento? Quem o

selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo em particular?” (2006, p.40).

Um conceito associado à tradição seletiva, e que também é utilizado por Fairclough (2001) para pensar a relação entre linguagem e poder, é o de hegemonia. Hegemonia, para esses autores, refere-se a como certos significados são produzidos e tornados “o” significado, não por meio de uma coação violenta, mas pela construção de consenso. Segundo Raymond Williams,

A hegemonia é então não apenas o nível articulado superior de “ideologia”, nem são as suas formas de controle apenas as vistas habitualmente como “manipulação” ou “doutrinação”. É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta (...). (WILLIAMS, 1979, p. 113)

Nesse sentido, a partir de uma visão de currículo que engendra questões relacionadas ao poder, o conceito de tradição seletiva nos permite ver, então, como os significados considerados como um senso de realidade são incorporados ao currículo como sendo legítimos e válidos, com apagamento das lutas hegemônicas para a determinação do que é (e de quem e para quem) o conhecimento a ser preservado e transmitido a futuras gerações.

Fairclough, por sua vez, articula o conceito de hegemonia para pensar a produtividade dos textos, ou seja, a forma como são reproduzidos (ou questionados) os discursos (hegemônicos). Para o autor, “a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica” (2001, p. 123).

Estabelecendo uma relação entre hegemonia, currículo e discurso, cabe mencionar uma das manifestações do poder por meio do controle. Como mencionei na metodologia, a noção de gêneros discursivos também nos permite perceber as dinâmicas de poder associada a textos e educação. Essa questão diz respeito, nas palavras de van Dijk “ao acesso formas específicas de discurso – por exemplo, da política, da mídia ou da ciência – é em si um recurso de poder”. (2010, p.118). Além disso, como segue o autor,

O controle do contexto [situação, cenário – tempo e espaço – , discursos e gêneros discursivos] envolve o controle de uma dessas categorias [do contexto], por exemplo, determinando-se a definição da situação comunicativa, decidindo-se sobre o tempo e o lugar do evento comunicativo ou sobre que participantes podem ou devem estar presentes e em que papéis (...). Dessa forma, ao relacionarmos texto e contexto, já vemos que os (membros dos) grupos poderosos podem decidir sobre os (possíveis) *gêneros discursivos* ou *atos de fala* de uma ocasião particular (...). Também vital para todo discurso é quem controla os *temas* (macroestruturas semânticas) e a mudança de tópico (...). (idem, p. 120).

Essa atenção dada por van Dijk ao controle do discurso vincula-se, neste trabalho, a dinâmicas hegemônicas no contexto escolar, ou seja, aos tipos de discursos a que os alunos têm acesso ou podem ter acesso em uma oficina de comunicação. Isso permite o entendimento de como a Educomunicação, no contexto do projeto analisado, pode ou não trazer tensionamentos à ideia de tradição seletiva. Isto é, institui ou não práticas contra-hegemônicas na produção de discursos. Adiantando alguns dados da pesquisa no que se refere a essa questão, foi percebido, por exemplo, que a construção das pautas dos programas informativos – que poderia ser um dos momentos de maior participação dos alunos para produção de discursos – era, em todas as escolas visitadas, controlada pelos professores.

Boaventura de Sousa Santos (2007), no entanto, propõe outra forma para lidar com o conhecimento (em contraposição à tradição seletiva). Na tentativa de romper com a lógica do “pensamento abissal”, que cria abismos, dividindo mundos, saberes e construindo apagamentos, propõe uma ecologia de saberes. No pensamento moderno, a disputa entre o conhecimento científico, filosófico e teológico pela verdade opera num nível legítimo. No entanto,

sua visibilidade assenta na **invisibilidade de formas de conhecimento** que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis (...)” (ibid., p.5, grifo meu).

Dessa forma, a ideia de ecologia consiste em pensar que a multiplicidade de saberes, que não se assentam somente na racionalidade científica, seja desenvolvida no campo do currículo para que se construam práticas pedagógicas significativas com os sujeitos do processo. Como sugere Graziella Santos (2012, 72), “uma abordagem complexa que dialoga com o saber da ciência e com os

saberes multiculturais parece um instrumento mais eficaz do que um abordagem unilateral na medida em que os conhecimentos se complementam e se desafiam mutuamente”. A noção de ecologia de saberes, na esteira de uma lógica contra-hegemônica para lidar com os múltiplos saberes, ou seja, rompendo com a lógica da tradição seletiva, encontra ressonância em Martín-Barbero (2000) com a ideia de ecossistema comunicativo, que discutirei mais adiante.

Cabe já destacar que na definição de Educomunicação apresentada anteriormente, um dos eixos de ação proposta por Ismar Soares é justamente criar e fortalecer ecossistemas comunicativos, o que nos leva a aproximar as propostas educacionais como uma proposta curricular contra-hegemônica. Voltarei à questão na próxima seção.

É importante lembrar que a escola, ao mesmo tempo em que legitima os conhecimentos de grupos hegemônicos, também é palco de ações mais democráticas e emancipatórias. É o próprio Apple (2002, p.58) quem afirma: “as escolas ajudam a legitimar o conhecimento novo e as novas classes e os novos extratos sociais; e é, com frequência, na luta entre as culturas mais antigas e os novos grupos e classes emergentes por um lugar no currículo escolar que podemos ver os conflitos de classe e de gênero (...)”.

Nesse sentido, a ideia de oficina como uma prática específica de ensino-aprendizagem, em que não há avaliação de rendimento (embora, institucionalmente, os professores sejam cobrados por resultados), cujos estudantes têm participação voluntária, carrega, em seu princípio de organização, um potencial para a construção de ações mais democráticas, na perspectiva de Apple (op.cit.) e na de Boaventura (op.cit).

Assim, a proposta de uma oficina de produção midiática tem a potência de romper com a lógica dominante de estabelecer o consenso sobre o que é *a cultura* legítima e desestabiliza o que, no âmbito das disciplinas escolares, podemos nos referir como a tradição seletiva, conforme mencionei anteriormente. É nessa lógica que a Educomunicação pode ser pensada, visto que a produção midiática parte de pautas que, pelo menos teoricamente, podem extrapolar os muros da escola.

Dessa forma, compreender quais concepções de Educomunicação são construídas na implementação do “Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares” em

Porto Alegre nos permite refletir, criticamente, sobre a função que as mídias, ao serem inseridas no contexto escolar, estão desempenhando na formação de crianças e adolescentes. Além disso, o trabalho com produção midiática é ainda recente e não se constitui como uma disciplina escolar, embora, talvez, em um futuro próximo, isso venha acontecer. Essa questão traz para o debate o fato de que, ao contrário de outros campos que têm uma tradição seletiva, com disputas ainda atuais sobre o que deve ou não ser ensinado, a Educomunicação possa provocar tensões nessas tradições justamente por não ter sua própria tradição tão bem delimitada no contexto escolar.

Por outro lado, podemos indagar sobre o que pode acontecer quando a Educomunicação é institucionalizada, escolarizada. Podemos supor que a lógica com a qual a escola tradicionalmente tem operado possa transformar a proposta educacional em apenas um recurso meramente instrumental, como nas tecnologias da informática, para a distribuição de velhos conhecimentos e pedagogias (Apple, 1995). Nesse sentido, Orofino (2005) alerta:

É muito importante tomar cuidado com a retórica de que a escola do futuro deverá ser aconchegante, com microcomputadores munidos de *kits* multimídia nos quais o aluno poderá navegar por ambientes virtuais. Afinal, as máquinas sozinhas não mudam as relações, e seus programas nada acrescentariam a um projeto de emancipação se os programas reproduzissem as velhas retóricas conservadoras e de preconceito com relação à classe, gênero, raça, sexualidade e etnia. (op.cit., p. 118).

Então, a partir dessas linhas, meu objetivo agora é focalizar algo que já estava descrevendo anteriormente, ou seja, o currículo em Educomunicação.

4.2.1 Currículo em educomunicação

Como mencionei na justificativa, o debate sobre o currículo em mídia-educação, mais especificamente em comunicação-educação, faz parte das investigações atuais no campo, tanto no contexto anglo-americano como no latino-americano. Kellner e Share (2011, p. 316) afirmam que a mídia-educação “é definida menos como um corpo determinado de conhecimento ou conjunto de habilidades, e mais como um modelo de *compreensões conceituais*” (ibid., p.316). Os autores afirmam que, embora seja muito incipiente o campo da mídia-educação nos Estados

Unidos, existem discussões sobre os motivos e a forma de ensiná-las. Dividiram, assim, a pedagogia da mídia em quatro abordagens: a protecionista, a de uso instrumental da mídia, a de letramento e, por fim, a leitura crítica da mídia.

A protecionista configura-se como uma abordagem, em que os expectadores, leitores e ouvintes são tratados como vítima. Nessa abordagem pedagógica, segundo os autores, há um componente crítico, mas pouco aprofundado sobre as funções que a mídia exerce na sociedade contemporânea.

A segunda abordagem se utiliza dos recursos midiáticos apenas como ferramenta pedagógica, sem uma reflexão sobre funções entre comunicação e sociedade.

Já o letramento é uma abordagem pedagógica que, ao “letrar”, potencializa uso, muitas vezes funcional, da mídia. Um trabalho de letramento não necessariamente aborda as questões problemáticas, como a distribuição desigual dos recursos midiáticos e a legitimação também desigual dos discursos com eles produzidos.

A perspectiva pedagógica de leitura crítica inclui os aspectos mencionados anteriormente, mas inclui uma análise de crítica ideológica e discursiva de como a mídia constrói representações, expandindo a análise textual a fim de “incluir questões do contexto social, do controle, da resistência e do prazer, e do incentivo à produção de mídia alternativa” (KELLNER; SHARE, 2011, p. 323).

Se retomarmos a conceituação de Educomunicação proposta por Soares (s/d), podemos claramente identificar uma abordagem crítica que nasce em um contexto de comunicação alternativa e de resistência. É uma abordagem que trabalha com o uso, o letramento, incluindo uma problematização mais aprofundada sobre as questões políticas e culturais que estão relacionadas aos meios de comunicação.

No Brasil, Soares (2002) identifica as mesmas abordagens pedagógicas mencionadas por Kellner e Share (2011). Contudo, ao comparar os estudos norte-americanos e brasileiros, o autor ressalta que no mundo latino-americano, “as práticas de educação para mídia estiveram tradicionalmente vinculadas a propostas de comunicação alternativa e aos projetos de resistência cultural dos anos 70 e 80” (SOARES, 2002, p.21).

É o que constata também Fonseca (2004) em seu mapeamento sobre as interseções entre educação e comunicação. É em virtude de a história da Educomunicação estar atrelada aos movimentos sociais, com referências aos trabalhos de Paulo Freire e a Mario Kaplún, que comumente se associa o neologismo à pedagogia crítica e, por conseguinte, aos estudos críticos de forma mais ampla.

Cabe ainda mencionar, no contexto da América Latina, as reflexões de Juan Bordenave, o qual também influenciou as ideias de Kaplún. Para o pesquisador, comunicador e educador, a comunicação, na linha de uma educação problematizadora, deve ser dialógica e participativa.

Na Comunicação Participatória todos os interlocutores exercem livremente seu direito à autoexpressão, como uma função social permanente e inalienável; geral e intercambiam seus próprios temas e mensagens; solidariamente criam conhecimento e saber, e compartilham sentimentos; resolvem seus problemas comuns e contribuem para a transformação da estrutura social de modo que ela se torne livre, justa e participativa. (BORDENAVE apud HORTA ALVES, 2007, p.31).

Nesse aspecto, o tipo de participação apontado por Bordenave, e que se aproxima da pedagogia de Paulo Freire, caminha em direção a uma ruptura com a hegemonia nos termos de uma tradição seletiva, como discutimos anteriormente. Nesse aspecto, a proposta também se aproxima à proposição da ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2007).

Uma questão importante no que tange ao currículo em educomunicação, e que também se aproxima da ideia de ecologia de saberes proposta por Boaventura é a ideia de *ecossistema comunicativo*. Utilizado pelo pesquisador Martín-Barbero (1996, 2000), o conceito permite explicar as mudanças pelas quais a sociedade tem passado diante das chamadas novas tecnologias. Para o autor

Uma segunda dinâmica, que faz parte desse novo ecossistema no qual vivemos, e que é a dinâmica da comunicação, liga-se ao âmbito dos grandes meios, ultrapassando-os porém. Ela se concretiza com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, no qual estamos imersos. Um ambiente de informação e de conhecimentos múltiplos, não centrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro.(...) E é aí que se situa a segunda dinâmica que configura o ecossistema comunicativo no qual estamos imersos: o saber é disperso e fragmentado e pode circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito e longe das

figuras sociais que antes o administravam. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 4 e 5).

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço sagrado de detenção de saber-poder e deve se abrir para acolher as múltiplas redes de informação e conhecimento que são disponibilizados e acessados pelos estudantes por meio de outras fontes fora (e dentro) da escola. Na esteira de uma ecologia de saberes, portanto, o currículo tradicional é questionado.

Retomando o conceito de ecossistema comunicativo, Soares (2002b apud SARTORI; SOARES, s/d) o emprega, no contexto da Educomunicação, em um sentido mais específico, envolvendo a gestão e planejamento comunicativo, abrangendo “a organização do ambiente, a disponibilidade dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de educação comunicacional” (SOARES, 2002b, p. 125, apud SARTORI; SOARES, s/d, p. 6).

Então, a ideia de ecossistema comunicativo, conforme apresentado, é um dos princípios curriculares que pautam muitas das ações em Educomunicação e projetos relacionados ao trabalho com mídia no contexto educacional. Nesse aspecto, a concepção de ecossistema comunicativo implica “buscar a descentralização de vozes, a dialogicidade, a interação. As relações devem buscar equilíbrio e harmonia em ambientes onde convivem diferentes atores” (SARTORI; SOARES, s/d, p.6).

A ideia de ecossistema comunicativo implica, portanto, não apenas um trabalho de produção midiática, e de letramento digital ou comunicacional, mas sim um trabalho que coloca em pauta as próprias relações comunicativas na escola, reorganizando, acolhendo e refletindo sobre os diferentes saberes difusos e descentrados, nas palavras de Martín-Barbero (op.cit.). Além disso, está associado à própria produção de cultura, como define Horta Alves (2007):

as práticas orientadas a partir dos princípios de educomunicação procuram propiciar as introdução dos recursos da informação e da comunicação no ambiente educativo, não apenas como instrumentos didáticos (tecnologias educativas) ou objeto de análise (leitura crítica dos meios), mas, principalmente, como meio de expressão e de produção de cultura (2007, p. 21).

Nesse aspecto, o trabalho em educomunicação pode ser lido como uma prática que traz uma potência de ação contra-hegemônica. E assim, igualmente desestabiliza o que Apple (2006), utilizando Raymond Williams, refere como tradição seletiva, como discuti anteriormente. Cabe destacar que a ideia de produção, como elucida Horta Alves (op.cit.), diferentemente de outras iniciativas de trabalho com mídia-educação, é central na proposição do conceito Educomunicação. Ou seja, implica, na direção de uma ecologia de saberes, o acesso a uma gama maior de discursos e gêneros discursivos, e sua problematização.

Não estou dizendo aqui que o currículo em Educomunicação, por meio de um ecossistema comunicativo, negue o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, mas que coloca em questão a própria forma de a escola construir conhecimento. Como refere Martín-Barbero, é importante, na atual conjuntura, que a escola seja:

capaz do uso criativo e crítico dos meios audiovisuais e das tecnologias informáticas. Isso, porém, só será possível numa escola que transforme seu modelo (e sua práxis) de comunicação, isto é, que torne possível a passagem de um modelo centrado na seqüência linear - que encadeia de forma unidirecional graus, idades e grupos de conhecimentos - a outro descentralizado e plural, cuja chave é o encontro do palimpsesto e do hipertexto. Entendo por palimpsesto esse texto no qual um passado que foi apagado emerge tenazmente, embora difuso, nas entrelinhas da escrita presente; e por hipertexto uma escrita não sequencial, mas sim montagem de conexões em rede que, ao permitir/exigir uma multiplicidade de percursos, transforma a leitura em escrita. (2000, p.59).

Menciono essas perspectivas devido ao fato de o Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares, ao mesmo tempo em que traz uma discussão explicitamente alinhada às propostas em Educomunicação, cujo modelo educativo está associado à ênfase no processo, na potencialização da criatividade, em que os saberes são pensados em direção a uma ecologia de saberes, evidenciamos também algumas limitações na implementação dessas propostas.

Entre essas limitações, encontra-se a conjuntura política da SMED, que se caracteriza por uma gestão de resultados, que culmina com uma fiscalização e intensificação do trabalho docente, como aponta Graziela Santos (2012), mencionada no início da dissertação. Nessa conjuntura, ao mesmo tempo em que se adota o discurso da autonomia, há o que Santos (2012) identificou como uma política curricular do vazio, no sentido de haver quase nenhuma assessoria para que

a escolas criassem seus próprios currículos de forma coerente e significativa – ao passo que aumenta a exigência por melhores resultados. Então, nessa conjuntura, pensar nas estratégias de construção de política em Educomunicação e averiguar como os sentidos de educomunicação são construídos no projeto foi um dos interesses principais dessa investigação.

Então, resumindo, adota-se aqui a ideia de que o currículo é um território em constante disputa pela luta de significados (APPLE, 2006). Na arena de conflitos, o conceito de tradição seletiva nos permite perceber a hegemonia na construção de saberes, em que alguns significados são silenciados e outros são privilegiados como conhecimento escolar. Em contraposição, em direção a uma proposta contra-hegemônica, a Educomunicação é pensada como uma possibilidade de ruptura de padrões pedagógicos opressores ou conservadores. Essa postura está associada à ideia de ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007), e de ecossistema comunicativo (MARTÍN-BARBERO, 1996, 2000). Assim, compreender um currículo que se delineia na própria construção do conceito de “Educomunicação” é importante para pensarmos, desde a formulação da proposta ao trabalho do professor, o problema de pesquisa “Como a concepção de Educomunicação é implementada no âmbito do Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares?”. Sendo assim, como apresentei no capítulo de metodologia, com intuito de empreender uma análise relacional, foram adotados alguns instrumentos para a produção dos dados. Entre esses, a perspectiva etnográfica e a da análise crítica do discurso.

No próximo capítulo, então, apresento os dados produzidos na análise do Projeto, triangulando-os com as informações obtidas nas entrevistas, com os dados da análise do projeto da Escola A e com as informações da observação de uma oficina.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, seguindo o problema de pesquisa proposto (“Como a concepção de Educomunicação é implementada no âmbito do Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares?”), realizo uma análise do Projeto para compreender o que tem sido priorizado como saber na configuração do que se poderia chamar de um desenho curricular. Embora não homogêneo, às vezes explícito, às vezes implícito, esse desenho configura uma trama de ideias, concepções e conhecimentos que dão contornos pedagógicos às ideias em Educomunicação, tanto no âmbito das escolas como no da SMED.

Como afirmei em capítulos anteriores, estou ciente de que não poderei fazer grandes generalizações, e de que o que apresento é uma análise sobre o Projeto com base na experiência desenvolvida no ano de 2012. Cabe mencionar a recente dissertação de Franciele Zarpelon Corrêa, sob orientação da Dra. Jiani Adriana Bonin, da Unisinos, que analisou, com bastante fôlego, as propostas do AlemRede para o ano de 2011¹². No desenvolvimento deste capítulo, e no das considerações finais, menciono algumas de suas reflexões que, em alguns aspectos, corroboram com as que elaborei no entendimento do AlemRede; em outros aspectos, no entanto, apresento conclusões distintas, também por estar inscrito em outro paradigma de investigação.

A estratégia metodológica utilizada como ponto de partida para as análises consistiu na análise de documento, com foco no texto do “Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares”, elaborado pela coordenação do projeto na SMED, e do projeto pedagógico para oficina de comunicação da Escola A.

A essas análises, produzidas a partir de um prisma discursivo crítico, acrescento as informações obtidas nas entrevistas, as quais foram realizadas com a coordenação do Projeto, com a Secretaria de Educação Fundamental – à qual o Departamento de Inclusão Digital (e o Projeto) está vinculado –, com os professores de três escolas e com base em conversas com os próprios alunos. Os dados obtidos

¹² CORRÊA, Franciele Zarpelon. O Processo de Produção Radiofônica no Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares: a construção de saberes, competências e cidadania no âmbito comunicativo e cultural. São Leopoldo: Unisinos, 2012. Dissertação.

nas observações de uma das oficinas, realizadas na Escola A, também serão trazidos no desenvolvimento desta escrita, mas reservo uma seção especial para descrever uma cena observada na construção de uma das pautas produzidas pelos alunos e professor.

É importante retomar sucintamente, então, a concepção de discurso e gênero discursivo para, em seguida, apresentar as análises realizadas.

Com intuito de empreender uma análise relacional (APPLE, 2006) que dê conta dos fatos em níveis micro e macrosociais, utilizo, então, uma abordagem discursiva dos projetos para compreender a construção da política em Educomunicação existente na atual gestão da SMED. Sendo assim, a análise, de acordo com alguns princípios da ACD, implica ver como a realidade é representada no discurso, ou como algumas identidades são reiteradas (ou reorganizadas) pelas práticas discursivas (como, por exemplo, o papel de professor e aluno numa oficina de rádio), bem como aspectos relacionados às dinâmicas de poder atravessadas por aspectos hegemônicos e ideológicos (como, por exemplo, o controle do discurso na construção das pautas).

Como mencionado no capítulo de metodologia, adota-se aqui uma concepção tridimensional de discurso, conforme sistematizado pela escola inglesa, que tem em Norman Fairclough um dos seus principais representantes. Nessa perspectiva, o discurso é, ao mesmo tempo, texto, prática discursiva e prática social.

Empreender uma análise de documento a partir dessa perspectiva implica descrever e compreender, conforme as categorias analíticas propostas pelo modelo tridimensional (RESENDE e RAMALHO, 2013): a) os **textos** em seus aspectos materiais – isto é, analisar as características linguísticas e composicionais de tais textos no que tange ao vocabulário, à gramática, à coesão e à estrutura do texto; b) a **prática discursiva**, por meio de um exame do contexto de sua produção, circulação e consumo, incluindo aspectos relacionados à intertextualidade e coerência; c) a **prática social**, em que se interpretam aspectos relacionados à ideologia e hegemonia, com abordagens a partir de metáforas, pressuposições e orientações específicas de sentido a partir da conjuntura em que tal prática é desenvolvida.

É importante salientar que a esquematização do modelo tridimensional tem como finalidade especificar e detalhar um conjunto de concepções acerca do discurso, mas que se sobrepõem e estão intrinsecamente relacionadas. .

Com essa perspectiva, interessa ver como os pressupostos curriculares em Educomunicação são postos em evidência ou subentendidos pelos jogos de linguagem na construção do projeto da Secretaria e do projeto produzido pelo professor, bem como compreender seu contexto institucional e sua função no domínio discursivo da SMED.

Para empreender a análise, adoto a ideia de que os gêneros, como foi explicado na metodologia, caracterizam-se, conforme Bakhtin (2006), tanto “pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional” (p. 282) como também pelas convenções sociais, mediadas pela linguagem, que possibilitam seu surgimento. Cabe ressaltar, no entanto, que, nessa perspectiva, as características linguísticas de um determinado gênero estão intrinsecamente relacionadas à natureza social da linguagem. Ou seja, os gêneros são formas “relativamente estáveis de enunciados” que organizam o dizer e a interação entre as pessoas (escritor-leitor e falante-ouvinte, por exemplo).

A partir das noções e terminologias aqui utilizadas, como as de gênero discursivos, domínio discursivo, entre outros, passo agora a descrever e analisar os projetos; primeiro, o Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares; depois, os projeto da escola, trazendo alguns elementos também dos projetos das escolas B e C.

5.1. O PROJETO DA SECRETARIA

Nesta seção, apresento com mais detalhes aspectos relacionados à análise do *Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares*. Meu objetivo, como mencionei em capítulos anteriores, é utilizar o aporte teórico-metodológico da ACD para empreender uma análise relacional, numa filiação à sociologia da educação, sobre o projeto em Educomunicação na rede municipal de Porto Alegre.

O projeto-base que dá sustentação à política é um documento elaborado em 2010. Vale lembrar, no entanto, que o projeto inicia-se, na SMED, dois anos antes. Segundo a coordenação, havia um projeto interno, mas em 2010, visando também orientar os professores e dar um contorno público ao projeto, foi produzido, então, um texto com orientações teóricas e metodológicas sobre a Educomunicação, com discussão também sobre aspectos técnicos de uma rádio, como tipo de microfones, cabos, mesa de som, *plugs*, entre outros.

O projeto conta com quinze seções, as quais foram agrupadas, para este estudo, em três eixos temáticos, considerados como diretrizes curriculares, conforme sistematizado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 Estrutura do Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares	
Eixos de discussão (currículo)	Seções
1. Diretrizes conceituais e metodológicas do Projeto Alunos em Rede	I – Descrição II – Constituição (física e pedagógica) III – Linhas do Projeto IV – Conceito do Projeto V – Campo teórico VI – Ações para 2010 XV – Sites interessantes e indicações bibliográficas. Última seção, mas remete a <i>sites</i> relacionados à educação.
2. Linguagem de rádio	VII – Campo da práxis na escola e nos eventos (subitens relacionados a gêneros discursivos, como entrevista, reportagem, boletim informativo e seus formatos) VIII – Linguagem de rádio em geral (com discussão sobre os tipos de rádio e sobre os formatos “vinhetas” e diretrizes para “um bom trabalho no rádio”).
3. Instrumentais técnicos	IX – Rádio e comunicação X – Logotipo XI – Audacity e Zararádio XII – Plugs e adaptadores (P2, P10, RCA, XLR ou CANON) XIII – In e out XIV – Mono e estéreo

Com base nos eixos de discussão, analisarei em especial as sequências de enunciados que fazem parte das diretrizes conceituais e metodológicas e da linguagem de rádio, o que nos permite mapear, no texto da política, algumas características curriculares em Educação na rede municipal. Na medida em que essas sequências são discutidas, apresento também, quando pertinente, alguns dados produzidos durante a realização das entrevistas com a coordenação do projeto e com a coordenação da Secretaria de Ensino Fundamental.

5.1.1 Diretrizes conceituais e metodológicas do Projeto Alunos em Rede

Para começar, reproduzo o primeiro parágrafo da seção “Descrição”, que é uma das seções que compõe o Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares. O primeiro parágrafo funciona como um prefácio, dirigindo os sentidos de leitura do documento aos professores da rede:

- (1) As indicações pragmáticas de cunho de roteiro ou manual neste texto tem objetivo de contribuir no início do trabalho e auxiliar no trabalho em conjunto das escolas nos eventos da Secretaria, principalmente. As diversas possibilidades que a linguagem da mídia permite são realizáveis na escola. Não estamos determinando formatos apenas indicando agilidade em possibilidades viáveis. (SMED, 2010, p.3).

Como podemos perceber, o texto oferece pistas sobre a prática discursiva e social do Alunos em Rede: o gênero discursivo *projeto*, no âmbito da SMED, constitui-se como um tecido de ideias que orientam os professores sobre o que é considerado, institucionalmente, um projeto com mídias escolares. Sendo projetivo da ação, nos termos de Sarmiento (2003), no intuito de auxiliar os professores no redirecionamento de seus próprios projetos, são pontuadas algumas ações pedagógicas, bem como apresentados alguns pressupostos e subentendidos relacionados à Educomunicação que se constrói neste contexto.

É importante destacar o último período do parágrafo, em que se percebe a existência de uma proposição e sua negação (“não estamos determinando formatos”). Ou seja, a negação presente no excerto é uma pista de uma asserção ao contrário, em que o sujeito enunciador, no caso a Coordenação do Projeto Alunos em Rede, no âmbito da SMED, posiciona-se negando uma asserção pressuposta (“estamos determinando formatos”. Ou ainda, pelo contexto institucional, em que se pressupõe a fala docente “a secretaria determina formatos”). No entanto, como veremos mais adiante, o projeto nega a própria negação ao propor, embora com relativa autonomia para escolas, algumas séries de programas que, por constituírem gêneros específicos de produção radiofônica, acabam direcionando a produção dos alunos e dos professores.

Voltando ao enunciado (1), o primeiro direcionamento evidente para o trabalho em Educomunicação no contexto da SMED é a participação de professores

e alunos na cobertura de eventos da Secretaria. Ainda na seção “Descrição”, encontramos outras sequências em que se topicaliza a mesma questão:

- (2) O projeto potencializa os eventos na escola e comunidade e incentiva a escola à produção. Sendo tal produção importante processo de exercício de linguagem e execução de veículos midiáticos. Também o projeto contribui para agregar conhecimento para fazer acontecer os veículos midiáticos, em suas escolas e comunidades. Também amplia para outros eventos na cidade como os organizados pela Secretaria de Educação, projetando para 2010 a cobertura de vários eventos na cidade. (SMED, 2010, p. 3).

É interessante pontuar que a produção em mídia no contexto do projeto, sobretudo em rádio, é direcionada a partir de eventos concretos, fora da sala de aula, com a ideia de que os eventos tornam-se fatos para a construção de matérias. Nota-se, como pressuposto, a saída de alunos e professores do espaço da sala de aula para espaços da escola, da comunidade e da cidade (nos eventos da Secretaria).

Nessa leitura, chama a atenção o enunciado “fazer acontecer os veículos midiáticos”, em que se percebe a ideia de que a comunicação se concretiza, por meio de veículos midiáticos, entre escola, aluno e comunidade. Ou seja, ocorre a partir de processos de interação entre os sujeitos e na construção de mediações. Nesse sentido, o projeto propõe um trabalho de linguagem socialmente situada, em que o objeto não é dado *a priori* pelo professor, mas se constrói a partir das interações dos sujeitos com o meio. Nesse sentido, o projeto alinha-se a um dos princípios da educomunicação, que consiste, por meio de produção de mídias, produção de saberes.

Na seção acerca da “constituição pedagógica” do projeto, a participação dos professores e alunos na cobertura em eventos é outra diretriz novamente destacada, como pode ser evidenciado no excerto:

- (3) O Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares promove o cruzamento entre sua constituição física e pedagógica via: cobertura de eventos; postagem de produção das rádios das escolas, aprendizado e execução de linguagem de rádio, descarregando produção em blog. (SMED, 2010, p. 5).

Como esclarece o excerto anterior, e com base nos diálogos com a coordenação do Alunos em Rede, a cobertura em eventos é uma das estratégias

para provocar pautas que ultrapassem os muros da escola. A partir deles, várias atividades pedagógicas são realizadas: discussão de tópicos relacionados aos eventos; preparação de roteiros de entrevistas; realização e gravação das entrevistas, fotografia ou “videografia” que documente a realização da entrevista; edição em áudio; por fim, o material – em áudio, foto e/ou vídeo –, é publicado no blog da escola cujos alunos participaram da cobertura de um determinado evento e, em seguida, também publicado ou “lincado” ao blog do Projeto.¹³

Nesse sentido, a partir da inserção de conteúdos advindos de múltiplos saberes que não são os considerados escolares, e que rompem com a ideia de tradição seletiva, cabe trazer o conceito de ecossistema comunicativo. A ideia de *ecossistema comunicativo*, como apresentada no capítulo anterior, é um dos princípios relacionados à educomunicação. No texto em análise esse ideia também é percebível por meio do discurso de rede e pela inserção de conteúdos advindos de eventos (da escola, da comunidade e da cidade). A rede, por sua vez, realiza-se, em parte, no estímulo idealizado pelo projeto na promoção de encontros dos alunos e professores de outras escolas na cobertura de eventos:

- (4) O projeto atua em formação de linguagem das mídias e sua interatividade bem como provê as escolas com equipamentos para a viabilização da **Rede de Alunos** que possa fazer com que os alunos se conheçam e conheçam melhor as diferentes regiões da cidade, ampliando a visão da urbe, e descobrindo, através de diálogo com sua geração e com professores, possibilidades de criação de estratégias de cidadania (geração de renda) pelo mundo das comunicações. (SMED, 2010, p.3, grifo meu).

Além de apostar na construção de redes, observa-se também, nos textos (3) e (4) a centralidade que o projeto dá para a produção midiática, o que se alinha também a uma proposta em Educomunicação no que se refere ao desenvolvimento da expressão e produção de cultura. Voltando à ideia de rede de alunos e

¹³ Durante meu período de pesquisa, o único evento em que os alunos participaram foi promovido pela própria escola (Escola A) e consistia numa caminhada pela paz. Não houve realização de entrevistas, apenas um breve relato do evento seguido de foto dos participantes do projeto de rádio, não contendo material sonoro. Mas, a título de exemplo sobre a cobertura de eventos, no blog do projeto há postagem da cobertura da Feira do Livro de Porto Alegre realizada em 2013, após o período de estudo desta dissertação, mas que teve repercussão na grande mídia, em que alunos participantes do projeto participaram, também, de um programa da TVCOM: <http://alemrede.blogspot.com.br/2013/11/making-of-da-entrevista-com-luis.html> e <http://alemrede.blogspot.com.br/2013/11/tvcom-faz-cobertura-da-cobertura-dos.html>, acesso em novembro de 2013.

professores, como ilustram os textos anteriores, ela não se limita aos encontros presenciais promovidos pela cobertura de eventos. É também pensada por meio de redes virtuais, como evidencia a seguinte sequência, já no item “Constituição Pedagógica”:

- (5) Interações virtuais possibilitando ao aluno descobrir as potencialidades da comunicação no mundo contemporâneo, participar de uma rede social para melhor constituição da sua percepção do mundo e de potencializar sua cidadania. (...) Propõe a alunos e professores da cada escola atuar produzindo na sua escola. E nesta produção com a ideia de construção de **rede de alunos e de rede de professores** das escolas do projeto utilizando sites de bate-papo para compartilhar e planejar produções. (SMED, 2010, p. 4 e 5)

A ideia de rede, da forma como é proposto no projeto, seja ela pela construção de um coletivo de alunos e professores para trocas solidárias sobre aspectos de produção midiática, seja em encontros presenciais ou a distância – pressupondo condições materiais ideais nas escolas, como bom acesso à internet –, não se construiu, na prática. No entanto, o texto aponta para um discurso de ruptura na medida em que é uma das estratégias pensadas para a promoção de um ecossistema comunicativo. Entre os fatores que limitam a construção das redes, merece destaque questões de caráter técnico, como a existência de computadores com adequada conexão à internet, bem como questões pedagógicas, como o tempo de dedicação por parte dos professores e alunos para a construção desse tipo idealizado de rede de cooperação e interação. Essas limitações também foram evidenciadas pela pesquisa realizada no ano de 2011 por Corrêa (2012), que atesta ainda na permanência dos problemas a serem superados para a concretização da proposta.

No entanto, o que é mais importante destacar no que tange à construção do texto da política é o fato de que se tenta operacionalizar um discurso de ecossistema comunicativo acoplado à ideia de rede, sem, contudo, tocar em questões de comunicação internas nas escolas. Ou seja, ao contrário do que é pressuposto nos discursos em Educomunicação, não se (re)pensam as relações de poder no processo de educação e comunicação na escola, como, por exemplo, com uma discussão sobre os discursos que são silenciados nas escolas ou os temas que são priorizados nas construção das pautas radiofônicas.

Cabe destacar que o ecossistema comunicativo, nos termos de Martín-Barbero (1996, 2000), e o de ecologia de saberes, nos termos de Boaventura de Sousa Santos (2007) traz à tona a discussão, no contexto da escola, de quem são os saberes a serem considerados como legítimos. Isso se deve ao fato que se pressupõem tensionamentos entre os saberes escolares e os múltiplos saberes pelos quais estudantes têm acesso por meio de diferentes fontes e suportes. Como adverte Martín-Barbero,

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. (2000, p. 5).

O ecossistema comunicativo, então, associado a uma prática educomunicativa, também surge no texto do Projeto como uma possibilidade de ruptura ao modelo sagrado do conhecimento escolar, como refere Martín-Barbero, citado anteriormente. Essa tentativa vislumbrada pela formação de redes também fica mais evidente na seção V do Projeto, intitulada “Campo teórico”, em que é apresentado o conceito de Educomunicação, como podemos ler no texto (6):

(6) A Educomunicação está dentro dos princípios elaborados pela UNESCO, conhecido como “Relatório Delors”, em que **a educação é vista como aprendizagem que gira em torno do verbo “aprender” e não do “ensinar”** e cujos pilares são: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999. Retirado de PROJETO EDUCOM (...), <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/147.pdf> 27/08/2009). (SMED, 2010, p.10-11, grifo meu).

O enunciado destacado no texto (6) traz como pressuposto que a educação é percebida pela relação entre aquele que ensina e aquele que aprende. No enunciado, essa relação é questionada pela negação do verbo *ensinar*, centralizando, então, o processo educativo para o verbo “aprender”. No contexto em que o enunciado ocorre, podemos inferir como subentendido que a educomunicação, em seus princípios, reorganiza a relação de ensino-aprendizagem,

deslocando, portanto, o papel do professor tradicional para aquele que orienta e estimula – o que aproxima a proposta à ideia de uma educação dialógica e problematizadora.

Nesse discurso, o aluno passa a ser um agente corresponsável por seu processo. Pode-se evidenciar também um foco privilegiado pelo trabalho coletivo (“aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar”) o que também pode ser associada às ideias de ecologia de saberes e de ecossistemas comunicativos. Ou seja, no contexto em que esse discurso é inserido, intertextualmente, no projeto, fica evidente uma ideia de comunicação relacionada à dialogicidade e participação.

Cabe destacar ainda que texto (6) é um exemplo de intertextualidade manifesta, estratégia discursiva utilizada em toda a seção V, Campo Teórico. As vozes presentes são a de Jacques Delors, como mostra o excerto anterior, a do Projeto “Cala boca já morreu”, do Instituto Gens, e do NCE-USP. A seguir, o texto (7) apresenta uma proposta metodológica para a implementação das oficinas por meio de um intertexto tal qual aparece no projeto.

(7) Propomos a orientação sistematizada pela ONG *Cala a boca já morreu*, porque nós também temos o que falar.

"Está na base da concepção das nossas ações a atividade em grupo. Todos os integrantes da equipe ocupam um lugar objetivo: o de sujeitos do processo, pois como diz o pensador e escritor Willian Godwin "... o menino que tem suas dificuldades resolvidas antecipadamente e que é levado pela mão não é ativo". Assim, as crianças, adolescentes e jovens assumem um papel protagônico nas etapas de criação, produção, apresentação e avaliação de todas as ações necessárias para a concretização dos objetivos do projeto, em todas as atividades que desenvolvemos. O trabalho em grupo que realizamos tem como referência o conceito de "grupo operativo", desenvolvido pelo psicólogo social Pichon Riviere. Um grupo é considerado operativo quando entende que as ações coletivas, as chamadas "tarefas" que realiza são entrecruzadas pelas histórias pessoais de seus integrantes e que, por sua vez, as ações grupais constroem uma outra história: a história social do grupo. O grupo, conseguindo entender a complexidade desse entrelaçamento, forma a si mesmo e transforma-se, simultaneamente. Partindo desse pressuposto, criamos a [Metodologia Cala-boca já morreu](http://www.cala-bocajamorreu.org), também conhecida como metodologia das quatro ou cinco etapas, um jeito próprio de desenvolver práticas educomunicativas. (...) (<http://www.cala-bocajamorreu.org>, 20.08.2009). (SMED, 2010, p.10)

Entre as leituras possíveis para o texto (7), destaco alguns aspectos do discurso que se constrói sobre Educomunicação no AlemRede. Em consonância com a voz de Jacques Delors, o primeiro parágrafo retoma o tópico da coletividade,

ou seja, apresenta o pressuposto de que o trabalho é coletivo. Podemos, nesse sentido, perceber nos textos (6) e (7) também o pressuposto de que há trabalhos individuais, que não são, neste discurso, o perfil positivado. A necessidade de afirmar, positivamente, uma coletividade como orientadora do trabalho conecta-se, de alguma forma, também à ideia de rede que dá nome ao projeto (“Alunos em Rede”), o que implica uma coerência entre as vozes em questão.

Ainda no primeiro parágrafo do texto (7), em consonância também com o texto (6), há um pressuposto de que os participantes são sujeitos do processo e desempenham um papel ativo. Observa-se, com outra intertextualidade (“*pois como diz o pensador e escritor William Godwin "... o menino que tem suas dificuldades resolvidas antecipadamente e que é levado pela mão não é ativo"*”) uma justificativa, marcada também pela conjunção explicativa “pois”, para a afirmação da centralidade do sujeito na condução do trabalho educacional do Instituto Gens. Ou seja, pressupõe-se que, em determinados processos (não está explícito se seria numa relação educativa) o sujeito não seja paternalizado (maternalizado?!), o que poderia trazer consequências para a formação de um sujeito ativo, característica que se textualiza como forma esperada e desejada nesse processo. Depois, seguindo a sequência enunciativa (“Assim, as crianças, adolescentes e jovens assumem um papel protagônico nas etapas de criação, produção, apresentação e avaliação de todas as ações”), percebe-se uma relação, marcada pela conjunção conclusiva “assim”, entre “ser sujeito do processo”, “ser ativo” e “ser protagonista”.

Seguindo a leitura do texto (7), percebemos ainda uma associação entre “grupo” e “história pessoal”, numa inter-relação que culmina na transformação de si e do próprio grupo. Nessa sequência, reafirma-se, então, a coletividade como orientadora do trabalho em Educação. Com esses pressupostos e objetivos, chega-se, no texto, à metodologia do grupo, em hipertexto (“[Metodologia Cala-boca já morreu](#)”).

O hipertexto é também uma característica dos textos digitais que se associa ao conceito intertextualidade. É interessante, contudo, pontuar que, no texto do Projeto, essa metodologia não é explicitada textualmente, a não ser pela indicação do link, deixando a cargo do professor o acesso e a leitura da referida metodologia.

Em conversa com a coordenação do projeto, essa metodologia não tem sido adotada, como explica:

(8) Esse método eu propus considerando o mais adequado dentro da proposta geral para educação em periferia, não só em periferia, mas é nosso público. Coloquei aos professores, nunca percebi muito envolvimento dos professores com ele. Como nos demais itens. Os professores acham bom, elogiam, mas não botam a mão na massa. Também não contestam nem apresentam outro. É um trabalho bem interessante e contribuiu muito com o desenvolvimento da Educomunicação na educação. (Entrevista realizada com a coordenação do projeto, em 2013).

Então, mesmo que não esteja sendo adotada, tanto no texto do Projeto, como também na fala da coordenação que avalia a metodologia como positiva e adequada, podemos pensar que ela, de alguma forma, traz pelo menos, um entendimento de como as oficinas deveriam ocorrer e de como a Educomunicação é entendida. Acessando o hipertexto, então, constante no texto (7), as quatro etapas da metodologia consistem em: 1) levantamento e definição da pauta; 2) produção; 3) apresentação; 4) Avaliação (LIMA, s/d).

Em relação ao primeiro item, é interessante trazer o texto da metodologia (8) porque vai ao encontro dos princípios em Educomunicação já discutidos nesta dissertação:

(9)

1- Levantamento e definição da pauta

Como propomos que não haja chefe e que não se produza por encomenda, esta etapa demanda tempo e muita conversa. É o momento de definir o assunto das produções. Tempo de pensar sobre o que se quer, o que convém, o que se necessita tornar público. Portanto, para que o grupo defina o que será bom para todos, é preciso que, *antes*, cada um possa ter espaço para apresentar individualmente o seu parecer.

Sobre o que você gostaria de falar? O que você gostaria de partilhar com mais pessoas? - são perguntas que podem desencadear um bom debate.

Uma vez expostas as idéias, procede-se à escolha daquelas que se transformarão na peça de comunicação desejada. O sistema de votação tem sido bastante adotado para esse fim. O que sugerimos, nesse caso, é que haja a possibilidade de se abster de votar e que os votos, além de abertos, possam ser justificados, de modo que essa *simples ação* sirva para que os participantes do grupo se conheçam melhor e, de fato, vivam a democracia.

Meu interesse aqui, com o texto 9, é mostrar as dinâmicas propostas para a produção da pauta. Nelas, percebe-se uma descentralização da figura do professor e uma abertura para as possibilidades temáticas em oficinas de comunicação. Percebe-se, então, uma forma mais democrática de circulação dos saberes e uma aposta no trabalho coletivo. Nesse aspecto, podemos perceber, em contraposição à ideia de tradição seletiva, que a proposta traz um potencial para um remodelamento do currículo, no contexto de oficinas em Educomunicação. Apresenta também,

dessa forma, uma prática que se aproxima da ideia de uma ecologia de saberes e de um ecossistema comunicativo, como discutido no referencial teórico.

Retomando a questão da estratégia discursiva adotada na seção em que se apresenta a orientação teórica do projeto, percebemos, então, a intertextualidade, que traz, também, algumas ideias de Educomunicação do NCE-USP – que retoma a pesquisa realizada pelo grupo para identificação das propostas em mídia-educação na América Latina, que também mencionei no referencial teórico. O que quero pontuar é a função da intertextualidade para a construção do Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares.

No caso analisado, a intertextualidade marcada ou manifesta está a serviço de um traçado teórico do projeto. Dessa forma, essas vozes são assumidas como representantes do discurso que se assume na tessitura do AlemRede. Então, observa-se, nesses excertos, que o Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares constrói o projeto na direção de uma ideia de protagonismo juvenil e de ecossistema comunicativo.

Em acordo com os textos (6) e (7), o projeto ainda associa protagonismo juvenil com autoria¹⁴. A ideia de autoria está presente também em (7) na ideia de participação em todas as etapas de produção. O texto (10), contudo, faz uma associação entre protagonismo, autoria, cidadania, comunidade e, ainda, com a ideia rede:

(10)[o projeto] abrange o protagonismo juvenil incentivando autoria e expressão. Contribui com inúmeros fatores de relacionamento entre alunos e decorrentes convívios com autoridades, levando o aluno da periferia a ser protagonista em contato com lideranças comunitárias, professores de outras escolas e redes e diversas

¹⁴ Segundo pesquisa realizada por Regina Magalhães de Souza (2009), o enunciado “protagonismo juvenil” começa a circular, em meados dos anos de 1990, em contextos de ONGs que trabalhavam com a juventude pobre. O discurso, no entanto, remonta aos anos de 1980, tendo como marco o ano de 1985, declarado pela ONU, ainda em 1979, como o “Ano Internacional da Juventude: participação, desenvolvimento e paz”. Para Souza (op.cit.), o discurso de protagonismo: a) vincula-se a uma diretriz e concepção pedagógica das ações socioeducativas, em que se propõe um deslocamento de uma posição considerada passiva para uma atitude de participação ativa; b) carrega uma ideia, não atrelada a um princípio pedagógico, de que o jovem tem um potencial de participação, com capacidade de ser ator principal no desenvolvimento do país. Segundo a pesquisadora, as políticas para a juventude formuladas por organismos internacionais, as quais balizam o surgimento de um discurso de protagonismo, eram e são dirigidas a jovens em situação de pobreza e exclusão. “A maior parte das medidas propostas visa à integração da juventude pobre mediante o acesso a serviços, à inserção no mercado de trabalho (...) e à construção de uma cultura da paz. A participação dos jovens, tanto na *formulação* dessas medidas quanto na sua *implementação*, é pedra angular das políticas de integração.” (SOUZA, 2009, p.3).

autoridades, com aumento de abrangência através de eventos internacionais. (SMED, 2010, p. 6)

Em entrevista, a coordenação do AlemRede explica, no texto (11) o que entende por protagonismo, novamente apresentando uma coerência com as ideias presentes nas outras vozes que foram trazidas para compor as diretrizes teóricas do projeto, principalmente com discurso presente no texto (7):

(11) “[O protagonismo juvenil] consiste em ser o aluno o criador de pauta, o realizador da peça (quem grava, filma, fotografa). A ideia é criar um espaço para que o aluno seja o sujeito do processo”. (Entrevista com a coordenação do projeto, realizada em 2013).

A partir das considerações precedentes, percebe-se que as oficinas de rádio no texto do Projeto Alunos em Rede são pensadas para que os saberes não fiquem centrados na figura do professor, mas sejam pautados, pensados e produzidos em conjunto com os alunos a partir dos estímulos externos, ou seja, dos “eventos” da comunidade, da escola e da cidade, como é enunciado nos textos (2) e (3) apresentados anteriormente.

Nesse aspecto, o ecossistema comunicativo é pensando também a partir da desestabilização da centralidade do saber docente. Assim, o professor passa a ser um facilitador e coprodutor de conteúdo, numa perspectiva educacional. O que é mais interessante destacar, então, é que se pode evidenciar um discurso da ruptura, de um processo contra-hegemônico na construção do saber, que se pretende realizar por meio de um trabalho multimidiático, com foco principal na rádio, entre professores e alunos a partir de uma ideia de ecossistema comunicativo.

Agora, gostaria de voltar a alguns dos excertos mencionados anteriormente, pois oferecem elementos para análise de um jogo discursivo por meio da leitura de subentendidos e pressupostos. Além disso, trazem outros elementos relacionados aos direcionamentos pedagógicos em educação previstos no Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares.

O texto (2) apresenta como pressuposto a inserção da comunidade como uma das fontes de produção de materiais e para a qual essas mesmas produções devam ser endereçadas. No texto do projeto, outras afirmações como essas estão presentes, também associadas à construção ou reflexão de identidades sociais:

- (12) Através do blog e do trabalho com softwares, os alunos criam intimidade com ferramentas digitais nas quais utilizam galeria de fotos, áudios e vídeos, entre outros recursos, expressando conteúdo, **dando voz e imagem ao universo cultural da escola e da comunidade**, dando curso ao importante veículo de comunicação consubstanciado pelo blog, portanto ampliando o alcance via Internet. (SMED, 2010, p. 3, grifo meu).
- (13) Abarca produção escolar na escola e em sua **comunidade** e uma produção de cobertura jornalística em eventos. (op.cit, p. 8, grifo meu).
- (14) Entre outras ações propõe a percepção da identidade na faixa etária dos alunos integrantes da rádio, no campo da escola e da **comunidade** e sua divulgação. (op. cit, p. 9).
- (15) Todos defendem o uso de comunicação como um meio eficaz para ampliar as ações voltadas para a cidadania, o que inclui a melhoria da qualidade de vida e a **ampliação das formas de expressão de todos os membros de uma comunidade**. (discurso relatado sobre a pesquisa da NEC-USP sobre o perfil do educador na América Latina. Op.cit, p. 12).

Então, como exemplificam os textos (12) a (15), a comunidade é tematizada no projeto educacional e há como pressuposto de que, de alguma forma, as produções sejam a ela vinculadas. É interessante destacar que “comunidade”, nesses exemplos, é um vocábulo que sempre está sintaticamente associado à escola – com exceção do texto (15), que é uma citação acerca da educação. Podemos inferir que as escolas, ao se voltarem para as comunidades no que se refere às temáticas e às produções, fazem com que o currículo abra-se para a inserção de outros saberes que não necessariamente os tradicionalmente validados pela escola e fiquem restritos ao espaço escolar. Nesse aspecto, o texto do Projeto também aponta em direção à construção de uma ecologia de saberes. Nesses textos também fica evidente a ideia de Educação associada à autoexpressão e à promoção da cidadania.

Entretanto, conforme as entrevistas que realizei com os professores e com base nas visitas que fiz às escolas – algumas delas ainda na pesquisa exploratória – , percebi que os eventos na comunidade raramente são pautados nas produções

dos alunos¹⁵, nem a elas endereçadas. Os professores com quem conversei tampouco referem participar nos eventos, devido ao volume de trabalho.

Outro excerto mencionado nesta seção e que traz um ponto interessante para reflexão encontra-se no texto (4). Nele, encontramos uma vinculação entre práticas educacionais, rede de alunos, cidadania e trabalho, esse último pesando como uma “estratégia de cidadania (geração de renda)”. Outros enunciados trazem essa mesma associação, como evidenciam os textos (16) a (18), a seguir:

(16)O projeto abrange importante **ação no campo de geração de renda**. A possibilidade de obter renda animando festa, atuando como locutor ou editor de áudio e muito viável. (SMED, 2010, p.4, grifo meu).

(17)Em relação às boas possibilidades apresenta contribuição ao **protagonismo juvenil e viabilidade profissional em futuro próximo**. (SMED, 2010, p.20, grifo meu).

(18)Aproximação com o mundo do trabalho: é uma atividade peculiarmente teórico-prática. Literalmente o aluno aprende a fazer fazendo. A comunicação em sua variada tipificação amplia-se cada vez mais na sociedade e resulta possibilidades com o trabalho remunerado (locução, DJ, operação de áudio, sonoplastia em software, etc.). (SMED, 2010, p.17).

O projeto, no entanto, não detalha quais concepções de trabalho são adotadas nem como ocorre essa vinculação com os processos educacionais, a não ser pela possibilidade de as oficinas poderem oferecer um conhecimento relacionado ao uso de equipamentos de som para a formação de um tipo especial de trabalhador.

¹⁵ É interessante trazer dois contraexemplos. O primeiro diz respeito ao próprio projeto, ainda nos seus primórdios, quando houve uma interação de produção entre a rádio da Escola Chico Mendes e a Rádio Comunitária Voz do Parque (no Parque Chico Mendes), no mesmo bairro. Outro exemplo de experiência de produção radiofônica na rede municipal é o projeto da Escola Grande Oriente. A escola não participa do Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares e por essa razão não foi analisada nesta pesquisa. No entanto, o trabalho em rádio faz parte de um projeto pedagógico da professora de Língua Portuguesa, desenvolvido nas próprias aulas de sua disciplina. Além de trabalhar jornal impresso, inclui a rádio-web como elemento didático, acolhendo temáticas advindas do interesse dos alunos. Em conversa durante a pesquisa inicial da exploração do campo de pesquisa, a professora relatou que os programas são disponibilizados no blog da escola e, depois, veiculados também na rádio comunitária, contando com uma grade especial semanal.

Em entrevista, a coordenação do projeto diz não ter dados se de fato está formando profissionais com esse perfil, mas garante que oferece horizontes profissionais aos alunos:

(19) A gente desperta eles para o mundo do trabalho com certeza (...). Com esse projeto eles falam se querem ser repórter, se querem ser entrevistador, que eles querem trabalhar nessa área, acho que tem várias áreas aí (...). Mas assim, essa vontade de ser, e quando eles entrevistam os repórteres, os repórteres dizem: “Ah, tô te esperando aqui na Bandeirantes pra trabalhar com a gente, tô te esperando pra trabalhar comigo na RBS”, assim é o que os caras dizem pra eles, entendeu? (...). (Entrevista com a coordenação do Projeto, 2012).

No entanto, a necessidade de associar, no discurso, essa vinculação com o trabalho remete-nos à ideia de um tipo de pressuposição que retoma um senso comum, um já dito ou pré-construído. Ou seja, parece que o discurso do trabalho deve, de alguma forma, estar associado ao discurso pedagógico para que esse, no contexto contemporâneo, em camadas populares, ganhe alguma legitimidade ou utilidade. Percebe-se nesses excertos um pressuposto de que o projeto, por um processo de ensino de uso de mídias (no que se refere à produção de conteúdo por meio de gêneros comunicativos e à produção de um conhecimento para o manuseio de equipamentos de som), auxilia na formação profissional dos participantes.

Pensando numa reflexão mais ampla a partir de Apple (2002), as escolas também são responsáveis pela reprodução e manutenção de certas relações de produção das sociedades capitalistas. Em relação ao conhecimento técnico/administrativo, o autor afirma que as escolas produzem e distribuem esse conhecimento de uma forma desigual:

O foco sobre a produção de conhecimento técnico permite-nos ver como as escolas ajudam a manter uma distinção que está no centro da divisão social do trabalho – a distinção entre trabalho mental e trabalho manual. (...) O fato de que a cultura, a linguagem e os valores de grupos dominantes são utilizados no ensino inicial nessas escolas ajuda a produzir o resultado de que as crianças pobres e das minorias étnicas serão postas no lado manual dessa dicotomia. Esse processo não corre sem atrito quanto parece. (APPLE, 2002, p. 66).

O que estou discutindo aqui não é se, de fato, o projeto está ou não formando para o mercado de trabalho. O que estou discutindo é que o projeto associa, discursivamente, a Educomunicação com trabalho. E esse trabalho, como

explicitam os textos (15) a (16), está relacionado a uma perspectiva para geração de renda de estudantes pobres. Trabalho que não está associado à produção de um conhecimento técnico/administrativo, mas a um trabalho manual, nos termos de Apple (op.cit.). Interessante também a estratégia discursiva para a restrição de sentido enunciado “trabalho remunerado”. Os parênteses, no excerto 17, servem, neste caso, para restringir o entendimento sobre ocupações listadas como opções de trabalho.

No texto da entrevista (18), a coordenação reafirma que o projeto contribui para o mundo do trabalho, e a referência ao trabalho intelectual não pertence a sua fala institucional; isto é, a coordenação não é a responsável pelo enunciado. Temos, novamente, uma polifonia por meio de um discurso reportado (“eles falam se”). Ou seja, o uso do “se” com valor de conjunção integrante “que” é uma marca de inserção de outro discurso no próprio discurso. Logo, estamos diante, novamente, de um processo intertextual. Então, mesmo que a fala seja produzida pela coordenação do projeto, quem enuncia o desejo de trabalhar como repórter, na intenção de um trabalho mais intelectualizado, por exemplo, são os alunos.

Além das considerações precedentes, o projeto ainda menciona outros direcionamentos para o trabalho dos professores e, por consequência, conformando também um currículo de Educomunicação. Um dos direcionamentos está o incentivo à criação de blogs da rádio escolar, pensado como o veículo principal para o projeto rádio-web. Isso fica evidente no seguinte excerto:

(20) propor aos professores estimular os alunos sobre a publicação de suas produções no blog de sua rádio e do significado deste veículo, que caracteriza, efetivamente no nosso trabalho, uma ferramenta que dispõe todas as fases da realização de rádio: produção, formatação final do produto e sua veiculação. (SMED, 2010, p.14)

O texto (20) faz parte de uma lista de ações previstas no período em que o projeto foi escrito, por isso o texto inicia com um verbo no infinitivo. Nota-se, nesse texto, dois pressupostos: a) que os blogs não estavam sendo usados como veículo tanto quanto se esperava, daí a iniciativa de pensar, para aquele ano, uma ação formativa aos professores para que dele fizesse maior uso com seus alunos; b) o

blog deve ser usado também para a publicação das fazes da produção, ou seja, do processo.

O blog é o veículo mais importante priorizado pelo projeto, mas os problemas pressupostos ainda persistem, como ficou evidente na Escola A, por exemplo, que teve produtividade com os alunos, mas pouco usou o blog na oficina.

Entre outras ações listadas para aquele período, constam o incentivo à formação da rede de alunos e professores por meio de trocas de produções entre os blogs das escolas, as saídas com alunos de várias escolas para visita a rádios comerciais e universitárias (rádios comunitárias não foram citadas), a participação em eventos, entre outros.

Na seção VII, “Campo da práxis”, novamente são reforçados alguns direcionamentos pedagógicos já apresentados e outros ainda são acrescentados. As orientações, numa subseção intitulada “Precisa dar conta”, estabelece uma série de princípios de trabalho aos professores. Apresento os tópicos, que são:

- (21) Atuar com a idéia de rede – desenvolver a ideia de rede entre os alunos que participam do projeto (...), fortalecer a rede também por encontros presenciais;
- Atuar na escola – considerar conteúdos nela agregados (colocar conteúdo da sala de aula na mídia);
 - Atuar na Rádio Alunos em Rede – o projeto tem sua rádio e nela a escola participa com execução de ações de rádio ou tv ao vivo, em tempo real (sem edição) em entrevistas, boletins, informativos ou outro formato (...), principalmente em eventos, ou com pessoas da comunidade. Também veicula outras produções feitas com mais tempo e editadas;
 - Produzir e gravar no audacity;
 - Encaminhar produção para postagem no alemrede.blogspot.com;
 - Participar da rede via web e presencial;
 - Utilizar o método da ONG Cala-boca já morreu – porque nós também temos o que dizer: linkado no nosso blog – trabalhar com educação
 - Trabalhar com linguagem escrita, linguagem de rádio e linguagem de vídeo – na escola, o aluno se envolve com a linguagem de rádio na produção de programas. Também utiliza vídeo filmando a rádio ou produzindo peças em linguagem de vídeo propriamente;
 - Utilizar o blog em oficina como meio de suporte da rede de alunos – mostrar aos alunos os tutoriais existentes no blog. Os tutoriais tem importante função de inclusão digital e na construção de independência pessoal;
 - Utilizar e-mail como um dos suportes da rede;
 - Divulgar o projeto Alunos em Rede e a Inclusão digital em diversas formas: áudio, vídeo e gráfica (logotipo, mosquito, adesivo) e alguma outra forma. (SMED, 2010 p. 21).

Fica evidente, pelo título “precisa dar conta”, que precede a lista, que o projeto não só oferece sugestões, mas direciona o trabalho pedagógico numa perspectiva de formação de uma rede. Além disso, percebe-se que o professor precisa atuar na construção dessa rede também por encontros presenciais e via web, produzir sua rádio e disponibilizá-la também no blog do Projeto, participar de eventos, entre outros aspectos. O blog é novamente topicalizado como veículo a ser explorado pelos professores. É interessante pontuar a sugestão de o professor utilizar a rádio para veicular conteúdo de sala de aula. Neste caso, somada às questões anteriormente discutidas, novamente reforça a ideia de ecologia de saberes, o que não exclui o saber escolar, mas esse é apenas mais um a ser considerado como legítimo.

O projeto ainda define alguns formatos de programas, entre eles o “Galera Pergunta”, que consiste na produção de entrevistas, e o “Galera Informa”, que pertence ao gênero discursivo informativo jornalístico “Boletim”. O boletim consiste num “informativo curto (com, no máximo, cinco minutos de duração) e apresentado com maior frequência, que traz uma síntese das notícias mais importantes do dia” (VICENTE, s/d).

Percebe-se, contudo, uma padronização, nas escolas participantes do projeto para a construção dos referidos programas. O estilo de abertura também é padronizado, o que também é previsível devido ao próprio gênero. No entanto, a “sintaxe” da apresentação da abertura de cada programa acaba uniformizando, em certa medida, “a cara” da programação de cada escola. Para a produção, o projeto ainda distribui formulários, descritos como laudas, que padronizam as vinhetas de abertura (Figuras 2 e 3). Esses foram, inicialmente, utilizados como sistematização nos eventos, mas também funcionam como guia para as locuções produzidas nas escolas para os referidos programas.

O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? Data: ___/___/___

Evento:

A GALERA PERGUNTA!

Número da entrevista:

1º - ANTES DE INICIAR A ENTREVISTA, E, SENDO A PRIMEIRA PERGUNTA AO ENTREVISTADO, SE CONCORDA EM DAR A ENTREVISTA, DE MODO QUE FIQUE GRAVADO NO ÁUDIO.

SOU IDADE:

DA ESCOLA

DA RÁDIO

NO PROGRAMA "A GALERA PERGUNTA".

VOU ENTREVISTAR

NO EVENTO:, HOJE DIA _____

Perguntas:

.....

.....

.....

.....

.....

SOU IDADE:

DA ESCOLA

DA RÁDIO

NO PROGRAMA "A GALERA PERGUNTA!".

ENTREVISTEI

NO evento (LER FALA FINAL EM FRENTE À CÂMERA)

Autor/a da captação de áudio: Arquivo:

Autor/a da captação de imagem: Arquivo:

Autor/a da captação de fotografia: Arquivo:

Figura 2 – Lauda para produção do programa “A Galera Pergunta”.
 Fonte: SMED, 2010, p. 27

O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? Data: ___/___/___

Evento: _____

A GALERA INFORMA

EU SOU IDADE:

DA ESCOLA

RÁDIO

NO BOLETIM A GALERA INFORMA DIRETAMENTE DO

..... DIA:

TEXTO: (OBSERVAR UM ESTANDE E CONTAR O QUE ESTÁ SENDO EXPOSTO). ABAIXO ANOTAÇÕES BÁSICAS OU UM TEXTO

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EU SOU IDADE:

DA ESCOLA RÁDIO

NO BOLETIM A GALERA INFORMA DIRETAMENTE DO

..... DIA:

Figura 3 – Lauda para produção do programa “A Galera Informa”.
 Fonte: SMED, 2010, p.32

Ainda no texto do Projeto há uma orientação para que sejam incluídos termos de autorização para veiculação das entrevistas ou das imagens, como fica evidente também na lauda do “A Galera Pergunta”. Pode-se perceber, ainda, no cabeçalho das laudas, ou melhor, dos formulários para a construção das laudas, as perguntas clássicas para a construção dos textos jornalísticos (“O que? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?”), o que indica um processo de ensino voltado aos gêneros discursivos informativos. Há um pressuposto, então, que o professor, ao voltar sua oficina para a produção daqueles programas, trabalhe com essas questões discursivas com os alunos.

É interessante pontuar que mesmo havendo um direcionamento para a produção dos referidos programas, a coordenação do projeto, em entrevista, afirmou que as escolas e os professores são livres para propor outros formatos e gêneros. Mas o “A galera informa” e “A galera pergunta” acabam sendo propostos como referência, também para dar continuidade ao projeto. A autonomia na produção dos formatos, na opinião da coordenação, também é afirmada em entrevista concedida à pesquisa realizada por Corrêa (2012).

Resumindo, o que apresentei até aqui foram alguns pressupostos contidos no que denominei eixos curriculares do projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares. Analisei, contudo, alguns segmentos que, pelo gesto de leitura aqui empreendido, mostraram-se pertinentes para que evidenciássemos alguns direcionamentos curriculares. Ou melhor, para que compreendêssemos, no texto da proposta, como o conceito de Educomunicação é construído no AlemRede.

Entre esses direcionamentos, verifica-se uma tendência de construção de práticas contra-hegemônicas na produção do saber escolar. Isso fica evidente nas ideias relacionadas à ecologia de saberes e aos ecossistemas comunicativos, esses associados à construção de redes. Se aposta numa ideia de educomunicação alicerçada num trabalho coletivo, com a ideia de protagonismo juvenil. Percebe-se também uma intencionalidade de inserir a comunidade como eixo provocador de pautas e mobilizadora das produções para a qual essas devam ser endereçadas. Além disso, evidencia-se um discurso associado entre protagonismo, educomunicação e trabalho. Por fim, percebe-se um direcionamento para que os professores cumpram com certas prerrogativas: participação eventos, utilização de

blogs, uso da linguagem da rádio com prioridade, responsabilizem-se pela construção da ideia de rede e utilizem o método do “Cala-boca já morreu”, numa perspectiva educacional, como discutido nos textos (7) e (8). Há também um direcionamento para a produção de alguns formatos radiofônicos pré-existentes – “A galera pergunta” e “A galera informa”, que priorizam a produção dos gêneros entrevista e boletim informativo.

Na próxima seção, então, passo a discutir outro aspecto da construção do projeto educacional na rede municipal, o que nos permite entender um pouco mais a prática discursiva e social que é produzida na implementação do AlemRede.

5.1.2 Estratégias de manutenção do Projeto Alunos em Rede no âmbito da SMED: a construção de visibilidades

Na medida em que avançava na pesquisa de campo, e com as releituras do Projeto, fui percebendo algumas sequências emblemáticas no que se refere à sua promoção por meio de uma estratégia que estou denominando *construção de visibilidades*. Na seção VII, “Campo da práxis”, em que há orientações pontuais aos professores, chama a atenção o seguinte enunciado: (22) **“Este projeto vive a frase: está vivo quem está na mídia”** (SMED, 2010, p. 22, grifo meu).

Num contexto institucional cuja gestão educacional apresenta traços de gerencialismo no sentido de empreender uma ênfase nos resultados – como demonstrou Santos (2012), e pelo fato de o projeto enfatizar a publicação de produtos midiáticos nos blogs, o enunciado apresenta alguns pressupostos que merecem uma análise um pouco mais aprofundada.

Para começar, quero entender os pressupostos que o enunciado apresenta a partir de um entendimento do contexto institucional. Há um pressuposto de que quem vive é aquele que está na mídia. Logo, quem não está na mídia está morto. Disso, podemos inferir que o projeto tem continuidade na medida em que se faz presente na sua própria mídia (na produzida por ela, dando visibilidade às produções das escolas no blog da SMED e nos blogs da própria escola), como também na grande mídia, uma vez que em eventos de grande popularidade, como a

Feria do Livro de Porto Alegre, há matérias sobre os alunos que circulam com câmeras e microfones.

Como mencionei na introdução, na atual gestão, as oficinas oferecidas nas escolas no contraturno estão atreladas à política de educação integral “Cidade Escola”. Essa, por sua vez, é construída por programas federais, como o Programa Mais Educação e Escola Aberta, e também conta com oficinas ministradas em parceria com a iniciativa privada.

Como relatou Santos (2012), a atual gestão enxugou o número de oficinas e houve intenção de encerrar, inclusive, o projeto de Robótica, da Inclusão Digital, onde o Projeto Alunos em Rede está inserido institucionalmente. Logo, parece que o enunciado mantém, de alguma forma, uma associação entre “estar na mídia” e “estar vivo” como uma estratégia de sobrevivência do Projeto no âmbito da SMED.

Dessa forma, a ênfase na participação em eventos como um dos motivadores das pautas, conforme apresentei na seção anterior, parece apontar para outra função que não somente o de ser motivador de pautas que ultrapassem os muros da escola. Parece, então, indicar outros sentidos na construção da Educomunicação no contexto do Projeto em Porto Alegre. Perseguindo esse outro sentido possível, voltei às entrevistas e ao projeto e encontrei uma fala que até então tinha passado como um dado sem-sentido, sem importância num primeiro momento.

A partir da entrevista com a coordenação do projeto, confirma-se um discurso da visibilidade, presente no texto do projeto, como estratégia de sua manutenção na SMED. Quando pergunto sobre a existência de uma avaliação sobre o andamento do projeto nas escolas, o coordenador responde:

(23) Isso é muito complicado e sempre foi [a avaliação], pra tudo né, tu ter o retorno, ter as garantias. O que eu digo é assim: Olha gente, eu não tenho força nenhuma pra nada, o que me dá força é que é um trabalho de mídia e a **gente consegue colocar na mídia**. As TVs todas, **os jornais adoram ver o que a gente faz**, porque é trabalho dos outros. Quando é um evento da prefeitura, os alunos vão lá e fazem o trabalho junto com os repórteres. **E isso dá mídia**, é claro que **essa mídia nos cacifa pra conseguir uma série de coisas para projeto dentro da escola**. E dizem “Ah como a mídia é importante!”. Então tem essa visão, então **eles [os políticos] se apoiam muito na visão do que tu vai vender politicamente, infelizmente é assim, e na esteira desse ganho, a gente consegue uma coisa mais pedagógica, mais voltada pra escola**. (Entrevista com a coordenação do projeto, 2012, grifos meus).

Embora a coordenação não responda à pergunta no que tange à avaliação do projeto, fornece informações valiosas sobre a construção de visibilidade como uma estratégia política de manutenção de um projeto educacional no âmbito da Secretaria.

No excerto, evidencia-se uma relação entre a sequência “eu não tenho força nenhuma pra nada, o que me dá força é que é um trabalho de mídia e a gente consegue colocar na mídia” com o texto (22) “esse projeto vive a frase: está vivo quem está na mídia”. Ou seja, estar na mídia, para o projeto, constitui-se em uma estratégia de visibilidade para que, trazendo visibilidade pública, consiga-se, portanto, como consequência, “algo mais pedagógico”. Isso traz uma implicação de sentido. Então, o interesse maior da coordenação parece ser, em primeiro lugar, sobreviver institucionalmente. Para isso, é preciso que o projeto possa produzir resultados.

Esses resultados, no contexto do projeto, são produzidos pelas oficinas, por meio de produtos visíveis postados nos blogs e pela participação em eventos com alguma projeção local. Dessa forma, mesmo que o projeto educacional tenha um potencial de produzir uma prática contra-hegemônica e de resistência no que se refere à produção de saberes, como o texto do projeto aponta, a necessidade de viver institucionalmente acaba produzindo também um discurso em consonância com o perfil de gestão da secretaria, ou seja, com uma ênfase maior nos resultados do que no processo. Produz-se, então, uma contradição.

Assim, mesmo não havendo uma política de avaliação sistemática, pensada teoricamente e com critérios pedagógicos a partir de um desenho educacional proposto, a participação em eventos da secretaria, torna-se, então, um critério de avaliação. Essa avaliação, contudo, não é pensada para produção de diagnóstico de forma processual. Ela tem um sentido muito mais coercitivo e atrelada à produção de resultados. O próximo texto é bastante esclarecedor na manutenção dos projetos das escolas, ou seja, na manutenção ou reprovação de oficinas para o ano seguinte:

(23) Aí eu parei [de ministrar as formações] porque eu não via aplicação daquilo, aí começavam a me cobrar daí eu disse: poxa, eu não vejo aplicação, aí no começo eu fiz uma coisa aí tu começa com um embate assim, porque é muito desgastante, muita gente não está afim, aí eu agora estou concentrando em quem está afim de mostrar coisas no blog, bom, vocês tem que se virar, aí os caras se viram. (...) Ele vai apresentar um

projeto e eu vou dar nota superior, o cara diz que vai fazer isso durante o ano, se fizer vocês vão ver se vocês aprovam ou não, porque mesmo a escola aprovando, pode ser que a secretaria não aprove. (...) Aí que entram as tensões: **Ah, mas a gente votou! Sim, mas vocês votaram num cara que não botou nada no blog. Porque na hora que a SMED quer que venha fazer uma cobertura, onde vai aparecer o nome na SMED?! Entendeu?** (Entrevista com a coordenação do Projeto, 2012, grifo meu).

Percebe-se, no texto (23) que a coordenação alterna a identidade discursiva entre o pronome “eu” com a voz institucional da SMED, numa construção de sentidos interessante. Se antes o “eu” enunciava não ter força política, como no texto (23), aqui aparece, no excerto em negrito, uma identificação do “eu” enunciativo com o referente “SMED”. Isso tem uma implicação de sentido. Na atual conjuntura, com uma proposta educacional que implica uma ênfase no processo em vez de resultados, a coordenação do projeto também assume a voz institucional da Secretaria em momentos da prática discursiva. Isso pode significar também assunção de certos preceitos do próprio perfil da gestão: a ênfase nos resultados.

Nesse excerto, portanto, essa voz institucional vincula-se à própria avaliação de renovação dos projetos. Ou seja, o professor precisa produzir algum tipo de resultado nos moldes estipulados pelo projeto para que, assim, também possa produzir visibilidade. A preocupação não é pedagógica, mas sim com a visibilidade que a produção dos alunos possa provocar (“onde vai aparecer o nome da SMED?”).

Em relação à aprovação e renovação dos projetos, a coordenação do Ensino Fundamental (CEF) diz que, para renová-los, são chamadas a coordenação do Alunos em Rede e a Assessoria Pedagógica da SMED responsável pelas escolas para saber qual foi o resultado produzido nas escolas. Perguntei se havia algum critério formal previamente estabelecido e se alguma avaliação pedagógica era adotada. A resposta foi:

(24) Isso significa (avaliação): alunos atendidos no contraturno, mesmo que a rádio funcione no turno dos alunos... Isso é dinheiro, é verba federal. O que a gente estipula? O número de alunos foi atendido? Houve assiduidade no projeto? Ele, de fato, conseguiu mobilizar a comunidade, principalmente a comunidade escolar? – que, via de regra – são objetivos caracterizados dentro dos projetos. E se esse projeto demanda um aumento de carga horária. Porque, por exemplo, quando dá muito certo, a tendência são

outros alunos pedirem pra entrar. Às vezes o professor tem uma carga horária muito pequenina, só ponde atender aquele número. Então, quando a gente vê isso, dá certo. E amplia. (...). Não [há critério pedagógico]. Se vai ler melhor, se vai escrever melhor, não. Não nesse projeto, né.

Nota-se, portanto, que a avaliação de resultados por um lado, na SEF, tem a ver com o número de alunos atendidos e se o projeto, na avaliação da Coordenação do AlemRede teve algum efeito. Dessa forma, acrescentam-se, como critérios, os resultados possíveis de serem visualizados: postagens nos blogs e participação nos eventos. Pelas observações e entrevistas, a avaliação quanto à mobilização da comunidade, entretanto, não se confirma como critério no contexto que analisei.

Depois de pensar na construção de visibilidade como um discurso que dá contornos políticos e pedagógicos à construção do projeto em educomunicação no período analisado, voltei ao projeto e pude perceber outros direcionamentos pedagógicos que apontavam, igualmente, embora não exclusivamente, para a necessidade de construção de visibilidades.

Entre esses direcionamentos, a publicação no blog da escola (e com link para o blog do Projeto) desempenha papel fundamental, visto que o suporte, vinculado à SMED, funciona tanto como uma memória do projeto, como também um repositório de textos acerca da educomunicação, voltados inclusive para os professores da rede que queiram estudar o assunto. Além disso, o blog também divulga eventos relacionados à educomunicação. Ademais, sempre que há novidades publicadas no sentido de trazer visibilidade ao projeto, a coordenação envia um link à lista de contatos de e-mail, sempre atualizada, o que faz o projeto “estar sempre na mídia”, ou seja, permanecendo.

Na tessitura do Projeto podemos ver o discurso da construção da visibilidade também no último enunciado do texto (21), em que se pode ler, entre as ações que os professores precisam “dar conta”: “Divulgar o projeto Alunos em Rede e a Inclusão Digital em diversas formas: áudio, vídeo e gráfica (logotipo, mosquito, adesivo) e alguma outra forma.” (SMED, 2010, p. 21).

Outras estratégias relacionadas à construção de visibilidades atrelam-se a atenção dada à identidade visual de cada rádio escolar, como a criação de logotipos. Na seção III, “Linhas do projeto”, há um subitem dedicado à “utilização de imagem fixa como elemento publicitário de cada rádio”, em que se lê: “(25) A produção de

imagem fixa é importante na divulgação da rádio da escola. Daí a construção da logomarca da rádio pela escola” (SMED, 2010, p. 6). A divulgação, contudo, é uma ferramenta para produção de audiências. No entanto, pela leitura que se propõe aqui, também funciona para a construção de visibilidade ao projeto como estratégia política. Como exemplos de logomarca, apresento a do próprio projeto (Figura 4) e dois (Figuras 5 e 6) que são de rádios de escolas não focalizadas neste estudo.



Figura 4 - Logo do Projeto Alunos em Rede
Fonte: Blog do AlemRede



Figura 5 – Logo da Rádio Elyseu
Fonte: Blog do AlemRede



Figura 6. Logo da rádio Djital D+
Fonte: Blog do AlemRede

Resumindo, nesta seção, apresentei uma dinâmica da prática social e da prática discursiva que traz algumas tensões no que se refere aos sentidos de educomunicação enquanto projeto político. Na luta por um espaço na SMED, que aqui leio como uma luta pelo controle de significados, nos termos de Apple (2006), a construção de visibilidades tem sido uma estratégia adotada pela coordenação do Projeto Alunos em Rede. No entanto, essa estratégia produz algumas contradições ao intensificar, por exemplo, o trabalho docente pela exigência de atuação também

na rádio do projeto, de criar uma rede e de participação de eventos. Além disso, a avaliação de resultados desconsidera outras experiências produzidas nas oficinas, numa visível desconsideração dos projetos dos próprios professores. Assim, os projetos, embora pré-requisitados para que os professores possam desenvolver as oficinas, acabam ficando na invisibilidade. Assim, ao adotar uma estratégia de sobrevivência da proposta, o Projeto também acaba reproduzindo aspectos da gestão de resultados – que caracteriza o perfil da política educacional da SMED no atual momento.

5.2. ESCOLA A

Nesta seção, com base no conceito de gênero discursivo, analiso o projeto de oficina de rádio encaminhado pela Escola A à SMED, que foi aprovado para ser desenvolvido, no âmbito do Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares, no ano de 2012.

No enquadre metodológico que é aqui proposto, destaca-se o papel que a prática discursiva tem na produção e construção das políticas públicas. Dessa forma, no Projeto Alunos em Rede, a análise dos gêneros discursivos mostra-se pertinente para compreender sua construção, implementação e manutenção. Dessa forma, os projetos, por exemplo, em sua trama textual, revelam as concepções e os pressupostos em Educomunicação.

À análise do gênero *projeto pedagógico*, como mencionei na introdução do capítulo, são acrescentados dados obtidos na realização das entrevistas com o proponente, o que nos permite adensar um pouco mais as análises e mapear contradições e/ou coerências entre os discursos relacionados à Educomunicação no Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares.

No domínio discursivo da SMED, os *projetos pedagógicos* são, ao mesmo tempo, textos prospectivos da ação pedagógica, nos termos de Sarmiento (2003) – porque planificam objetivos e estratégias de ensino – e também são mecanismos de produção de política na estrutura administrativa do Estado. Sendo pré-requisitos para a implementação de oficinas na rede municipal, os projetos são produzidos por uma sequência de ações, que pode ser resumida da seguinte forma:

- a) votação, na escola, das oficinas que merecem ser objetivadas em projetos;
- b) escrita do gênero projeto pedagógico para oficina de rádio;
- c) envio à Secretaria de Educação Básica;
- d) análise dos projetos pela Secretaria de Educação básica e Coordenação do projeto Alunos em Rede;
- e) aprovação (ou reprovação) dos projetos;
- f) implementação do projeto do professor com adaptações conforme diretrizes da coordenação do Alunos em Rede – Mídias Escolares.

Essa sequência sucinta de ações associadas ao gênero *projeto pedagógico* no domínio discursivo da SMED é um exemplo da consideração de Fairclough (2001) sobre a estrutura discursiva de um gênero numa prática social, o qual engendra um tipo específico de atividade. Para o autor,

Um tipo de atividade pode ser especificado em termos de uma sequência estruturada de ações das quais ele [o gênero] é composto e, em termos dos participantes envolvidos na atividade – isto é, o conjunto de posições de sujeito que são socialmente construídas e reconhecidas em conexão com o tipo de atividade. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 162).

Cabe ressaltar que a sequência de atividades também configura a prática discursiva. Ou seja, as condições pelas quais os textos (neste caso os projetos) adquirem existência material e sua função nas relações institucionais na construção de oficinas.

Em relação aos formatos, os projetos pedagógicos apresentam algumas estruturas e composição semelhantes, visto que certos gêneros, mais públicos, oficiais e ordinários – por sua frequente ocorrência nas práticas de linguagem –, apresentam formatos composicionais, materializadas linguisticamente, em parte devido à função que exerce na prática discursiva.

Sendo assim, todos os projetos apresentam: justificativa, objetivos e metodologia (esse último é também referido como “estratégias” e “funcionamento [do projeto]”). Outros tópicos, como “identificação”, “introdução”, “metas”, “tópicos abordados”, por exemplo, surgem de forma não sistemática em cada projeto – estou

me referindo também aos projetos das Escolas B e C, nas quais conversei com os professores. Nesse sentido, os gêneros apresentam, de alguma forma, flexibilidade no que se refere ao formato e aos tópicos, desde que preenchido suas características básicas (justificativa, objetivo e metodologia).

Em relação aos **pré-gêneros**¹⁶, pode-se perceber, nos projetos, a predominância de descrição em detrimento de sequências argumentativas ou injuntivas (imperativo). Isso parece atestar para o fato de que o mais importante, na construção dos textos é, afinal, o trabalho que se pretende realizar no contexto da escola. Ou seja, são gêneros, nas palavras de Sarmiento (2003), projetivos da ação.

Dessa forma, a *justificativa*, tópico no qual ocorrem mais sequências argumentativas, em que se utilizam estratégias de convencimento para o leitor, são importantes para avaliar os pressupostos relacionados à Educomunicação e os motivos pelos quais os professores pensam em construir rádio na escola. No entanto, os projetos analisados, em especial o da Escola A, apresentam muito mais uma tessitura projetiva (pré-gênero descrição), com detalhamento maior nos *objetivos* e na metodologia para a construção das oficinas nas escolas, o que nos permite avaliar os pressupostos curriculares – e aqui me refiro ao currículo explícito (atrelado também ao entendimento de que os professores têm em Educomunicação, mesmo que seja um conhecimento intuitivo).

Na Escola A, a justificativa apresenta apenas um parágrafo, razão pela qual podemos lê-la na íntegra para a análise que segue.

(26) JUSTIFICATIVA:

Aproximar sujeitos em processo educativo, em especial, os que **apresentam história de fracasso escolar**, com o **objetivo de desenvolver um olhar crítico** em relação à produção e ao conteúdo veiculado no rádio e **serem produtores de conteúdo**. Projetos pedagógicos que trazem como interface um veículo de comunicação de massa como rádio, jornal e tv, promovem uma inquietação na rotina do processo pedagógico, e desta forma auxiliam na concretização de importantes metas da formação integral do ser humano. A Rádio se **propõe**

¹⁶ Neste trabalho, seguindo a terminologia da ACD, adota-se o conceito de pré-gêneros para designar as características formais e funcionais de sequências linguístico-textuais, muito conhecidas como narração, descrição, argumentação, injunção (imperativo). Exemplo: um mesmo gênero, como uma reportagem de um jornal de uma empresa “x”, pode apresentar todas essas sequências num mesmo texto (sequências argumentativas, descritivas, narrativas, injuntivas). Cabe ressaltar que na linguística textual brasileira, em especial no trabalho de Marcuschi (2010), tem-se adotado a expressão “tipologia textual” para referir-se à mesma questão.

a ser um espaço de convivência, pesquisa, experimentação, comunicação e autoria para os alunos.

Como podemos observar, a justificativa apresenta mescla de sequências argumentativas (sublinhadas), que expressam a relevância da proposição do projeto, com sequências descritivas e projetivas (em negrito), ou seja, com objetivos a serem atingidos no desenvolvimento da oficina de rádio na escola. Há também uma sequência em que se explicita um objetivo com valor argumentativo (em itálico).

Evidentemente, embora possamos compartimentar a justificativa do gênero *projeto pedagógico* em suas unidades menores (pré-gêneros ou vocabulário), é importante destacar que todas essas sequências estão funcionando como justificativa e argumento para a implementação do projeto. Talvez, uma leitura possível para compreender esse gênero e suas características composicionais seja as categorias de Sarmiento (2003). Ou seja, no contexto educacional, os textos têm a função de serem projetivos e performativos. Sendo assim, os argumentos são construídos também por sequências linguísticas que projetam a ação pedagógica. Ou seja, no domínio discursivo em questão, parece que os objetivos funcionam como argumentos, tendo maior relevância textual do que uma justificativa teórica, por exemplo.

A partir do exposto, o discurso é constituído por grupos de enunciados (pré-gêneros) da ordem do argumentar e com grupos de enunciados que representam ações (pré-gênero descritivo), como está sistematizado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 Segmentação do texto justificativa da Escola A	
Argumentos (Justificativa)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetos pedagógicos que trazem como interface um veículo de comunicação de massa como rádio, jornal e tv, promovem uma inquietação na rotina do processo pedagógico ▪ Auxiliar na formação integral do ser humano
Ações (objetivos)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproximar sujeitos ▪ Aproximar sujeitos com fracasso escolar ▪ Desenvolver olhar crítico em relação ao que é veiculado no rádio ▪ Serem (os alunos) produtores de conteúdo ▪ Ser (a rádio) espaço de convivência, pesquisa, experimentação, comunicação e autoria para os alunos

Antes de analisar alguns tópicos presentes no grupo de “argumentos” e no grupo de “ações”, quero chamar atenção para a construção da coesão e coerência textuais¹⁷. Um dos aspectos que chama a atenção no texto da justificativa é a forma de construção da coesão, em que se percebe a ausência de conectivos entre os períodos.

Como coesão, entende-se um conjunto de estratégias linguísticas que possibilita o texto ser construído de forma a permitir sua progressão temática, em que orações e parágrafos são subordinados (ou coordenados) uns aos outros, estabelecendo entre eles sentidos específicos na direção argumentativa. Segundo Marcuschi,

os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos. (2008, p. 99).

Um dos mais conhecidos fatores de coesão e coerência, mas não únicos, são os operadores argumentativos, também conhecidos como conectivos, conjunções ou expressões de valor conjuntivo. No entanto, há outras estratégias coesivas que também podem sinalizar pistas de como o texto é tecido e os sentidos possíveis decorrentes dessas escolhas na produção textual. É o caso, por exemplo, das remissões em que não há, necessariamente, a presença de conectores.

Segundo Koch (1997), a coesão por remissão, ou seja, pela retomada de elementos do texto, pode ocorrer pelo uso de estruturas gramaticais, como pronomes, numerais, advérbios, mas também pode ser construída por “intermédio de recursos de natureza lexical, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas; ou ainda por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e, finalmente, por meio da elipse” (op.cit, p.36).

Nota-se, no texto da justificativa, três períodos que estão relacionados não pelos conectivos (que estabelecem relações de sentido entre enunciados), mas por

¹⁷ São categorias relacionadas a processos de textualização: fatores estruturais (coesão e coerência) e os fatores pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade). Essas questões foram desenvolvidas pela linguística textual que, entre os teóricos, são bastante conhecidos os trabalhos de Beaugrande e Dressler (MARCUSCHI, 2008). A coerência, contudo, remete a questão do texto à prática discursiva não ficando restrito à tessitura do texto somente. Isso ocorre, de acordo com o pensamento de Fairclough, pelo fato de que “um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos” (2001, p.113).

manutenção do tópico-tema e da elipse - e que estão relacionados a outro aspecto do processamento textual, a coerência.

Para Fairclough (2001), Koch (2003), Marcuschi (2010), Van Dijk (1984), a coerência (em síntese, o que faz um texto ter sentido) é construída no processo de leitura, na relação entre leitor-texto, e não necessariamente por questões internas. Nesse sentido, a articulação entre as justificativas apresentadas (“grupo argumentos” e “grupo ações”) é feita também no processo de leitura, cabendo, então, ao leitor (neste caso os leitores pressupostos são a Secretaria de Educação Fundamental e Coordenação do Projeto Alunos em Rede), a construção de sua coerência, de sua pertinência, de sua plausibilidade.

No texto 1, entretanto, podemos ver que há um jogo de elipse que tem no tema (ou tópico) a sua ancoragem. No Primeiro período, podemos inferir uma elipse nominal “[**Este projeto** tem como justificativa ou **A justificativa desse projeto** é] aproximar sujeitos em processo educativo (...)”. No segundo período (“**Projetos pedagógicos** que trazem como interface um veículo de comunicação (...)”), tem-se a manutenção do tópico *projeto* (que estava elíptico no primeiro período). Dessa forma, percebe-se uma coesão entre o segundo e o primeiro período pela retomada do tópico. No último período, é retomado parte do conteúdo de que tratava o período anterior, ou seja, há uma retomada de elemento mencionado anteriormente; neste caso, o veículo de comunicação *rádio*.

Então, a cadeia coesiva, que traz uma progressão textual, vai de 1) o projeto se justifica (em elipse) > 2) o projeto pedagógico de rádio > 3) a rádio se propõe. Como exposto anteriormente acerca da coerência, a elipse como fator de coesão também pressupõe um leitor capaz de fazer inferências e estabelecer relações entre os principais tópicos relacionados à justificativa.

Em síntese, a análise da construção da coesão e coerência da justificativa do gênero *projeto pedagógico* permite verificar que a coesão é construída por tópicos, relacionados não por conectivos, mas por elipse e retomadas lexicais. Assim, o texto tematiza as ações e objetivos, projetando um fazer pedagógico em detrimento do argumento. Dessa forma, podemos pensar que um projeto pedagógico de uma oficina está justificado muito mais pelo que projeta do que pelos aspectos teóricos. O argumento é, portanto, neste gênero, neste texto, nesta escola, associado ao

aspecto projetivo da ação. E isso também pode nos revelar a própria natureza da prática discursiva em questão.

Ora, no domínio discursivo da SMED, em que se reduz o número de oficinas e o que se parece priorizar, na aprovação de um projeto, são as ações e os resultados – mesmo que esses sejam relacionados à construção de visibilidades – parece que o gênero acaba refletindo, de alguma forma, essa relação. Ou seja, há que se projetar ações para atingir resultados.

Fairclough, ao justificar a análise da coesão como um dos fatores de análise textual na dimensão discursiva, retoma Foucault, que afirma: “vários esquemas retóricos, de acordo com os quais grupos de enunciados podem ser combinados (como descrições, as deduções, as definições, cuja sucessão caracteriza a arquitetura de um texto, estão ligadas)” (1972, p. 57 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 217). Além disso, Fairclough ainda acrescenta que “num primeiro nível, a análise da coesão focaliza as relações funcionais entre as orações, e pode ser usada para investigar os ‘esquemas retóricos’ em vários tipos de texto” (op.cit, p. 217).

Assim, como já refleti anteriormente, no texto da justificativa do projeto pedagógico para rádio da Escola A, temos um grupo enunciados da ordem do agir (grupo ações, do Quadro 2), funcionando como argumentos, tendo em vista ser o projeto um texto projetivo da ação pedagógica. Observa-se, portanto, neste grupo de enunciados, a prevalência de verbos (aproximar, desenvolver, auxiliar, ser). No que se refere ao verbo “ser”, uma consideração é importante, embora não seja agentivo, a ação pedagógica pensada para oficina visa produzir uma ação no ser dos jovens participantes, em aspectos que serão considerados a seguir, na análise das pressuposições.

Além da questão de análise da estrutura textual, que é uma das dimensões da análise crítica do discurso, articulada a sua prática discursiva – que, neste caso, refere-se ao que foi dito no início da seção sobre o contexto, as condições de produção (cadeia de atividades pelos quais os projetos são produzidos e avaliados) –, há outra dimensão do discurso que se refere à prática social. Esse aspecto do discurso pode ser abordado pelo estudo das pressuposições, da interpretação dos sentidos, das metáforas, das orientações culturais, políticas, entre outros aspectos (RESENDE; RAMALHO, 2013).

Em relação ao texto da justificativa, ademais das questões de coesão, o proponente do projeto traz uma relação de identidade com o que é expresso pelo segmento argumentativo, conforme descrito no Quadro 2: “Projetos pedagógicos que trazem como interface um veículo de comunicação de massa como rádio, jornal e tv, promovem uma inquietação na rotina do processo pedagógico (...)”. Ou seja, o projeto apresentado à secretaria promove (ou pretende promover) uma inquietação na rotina do processo pedagógico. Nesse segmento textual podemos também perceber um jogo discursivo por meio da leitura dos pressupostos: a) o processo pedagógico tem uma rotina; b) é pertinente que essa rotina seja, de alguma forma, questionada, ou rompida, ou tensionada; c) essa inquietação é (ou pode) ser promovida pelos meios de comunicação de massa como rádio, jornal e TV.

Para complexificar essa análise textualmente orientada, é importante retomar algumas considerações do referencial teórico. Nos enunciados da justificativa, pode-se perceber que o discurso educacional é construído por uma ideia de trabalho coletivo que se aproxima, também, de um discurso de rede presente no projeto da Secretaria (“aproximar sujeitos”, “espaço de convivência”). Percebe-se também a Educomunicação associada ao trabalho crítico com mídias (“desenvolver um olhar crítico em relação à produção e ao conteúdo veiculado no rádio”) e à produção de conteúdo pelos alunos (“serem produtores de conteúdo”), que se conecta também ao discurso de protagonismo juvenil, igualmente em consonância com o texto do AlemRede (“a rádio se propõe a ser um espaço de [...] autoria para os alunos”).

Com esses enunciados, articulados ao pressuposto de que uma oficina com veículos de comunicação possam promover uma “inquietação na rotina do processo pedagógico”, o projeto constrói um discurso de ruptura com as formas pelas quais a escola tradicionalmente produz conhecimento. Discurso esse que se contrapõe à tradição seletiva e que se conecta aos discursos presentes no projeto do AlemRede, como o da ecologia de saberes e de ecossistemas comunicativos. Percebe-se, assim, que a justificativa do projeto da Escola A projeta a oficina de rádio como um espaço alternativo e contra-hegemônico.

No entanto, é interessante pontuar uma contradição. No enunciado “Projetos pedagógicos que trazem como interface um veículo de comunicação de massa como rádio, jornal e tv, promovem uma inquietação na rotina do processo

pedagógico” há uma associação entre “veículo de comunicação” e “veículo de massa”. Pode-se inferir que o proponente, pelo menos inicialmente, faz associação direta entre comunicação (e seus veículos) às grandes corporações de mídia, sem uma relação com a história de mídias alternativas, populares e comunitárias. Isso se confirmou quando, na realização das entrevistas, os professores das Escolas A e B, com exceção do professor da escola C, desconheciam, pelo menos teoricamente, o conceito de educomunicação. Isso implica um silêncio em relação às mídias alternativas e comunitárias fundantes na concepção do conceito.

Outras pressuposições constantes no texto da justificativa dizem respeito aos sujeitos para os quais o projeto é pensando. No primeiro período, composto por três orações (“Aproximar sujeitos em processo educativo, em especial, os que apresentam história de fracasso escolar¹⁸, com o objetivo de desenvolver um olhar crítico em relação à produção e ao conteúdo veiculado no rádio e serem produtores de conteúdo”), o seguinte jogo de pressuposições pode ser pensado:

- a) Em primeiro lugar, há como um posto, como uma evidência, a existência de alunos com fracasso escolar, e é a eles, em especial, que o desenvolvimento das oficinas é endereçado;
- b) Na segunda oração, pela forma com que os elementos são configurados, pode-se inferir que os alunos, em especial os que apresentam fracasso escolar, não têm olhar crítico (sobre a mídia, o que será desenvolvido na oficina);
- c) Na última oração do período, há o pressuposto de que os alunos (com fracasso escolar) não são produtores de conteúdo. Há um subentendido de que os alunos, ao se tornarem críticos sobre o conteúdo midiático, e serem produtores de conteúdo (aqui contida a ideia de protagonismo juvenil), terão mais sucesso na escola.

¹⁸ A oração adjetiva restritiva “que apresentam história de fracasso escolar” não foi contabilizada como uma segunda oração, visto que funciona como predicativo, como Rema (teoria Tema-Rema, em que Tema, em síntese, pode ser entendido como o tópico principal de uma oração – geralmente expresso em primeiro lugar num enunciado; e Rema representa todo o restante de uma oração (ou do que se diz sobre o tópico, na perspectiva da linguística funcional de M.A.K. Hallyday). Nesse sentido, a oração adjetiva funciona como um predicativo do sujeito (que poderia ser lido como “aproximar sujeitos com fracasso escolar” ou “sujeitos fracassados na escolarização”) e, no contexto de análise, essa oração adjetiva faz parte da primeira oração “Aproximar sujeitos”. Sobre a questão da análise de tema-remas numa perspectiva funcionalista, ver a tese de doutorado de Raymundo da Costa Olioni (2010).

A análise dos pressupostos permite-nos desnaturalizar um senso comum acerca dos sujeitos para os quais a oficina é projetada. Textualmente há enunciados que nos permitem inferir questões acerca da representação discursiva desses alunos. Como a análise dos pressupostos parece evidenciar, o fracasso escolar é um discurso que atribui “deficiências” aos alunos, numa concepção simplista e hegemonicamente problemática ao considerar que esses alunos não têm um pensamento crítico e de que são meros consumidores passivos de mídia. É um discurso que desconsidera, por exemplo, a existência das múltiplas mediações pelas quais todos nós negociamos, constantemente, os significados dos produtos midiáticos que ouvimos, lemos, vemos, cantamos, citamos, relatamos, referimos, comentamos, etc. Não quero ser romântico também a tal ponto de achar que um “letramento” sobre os discursos da mídia, na ideia de uma leitura crítica dos meios no contexto da oficina, não deva ser um dos princípios orientadores para o projeto pedagógico.

O que estou querendo pontuar é o fato de que o discurso do fracasso escolar, associado aos sujeitos, à crítica e aos meios, naquele enunciado, merece algumas linhas especiais de discussão. Como afirma Apple (2006), a linguagem utilizada pelos professores para falar sobre os alunos não é neutra, como aparentemente pode parecer. Ela está a serviço de um processo de rotulação e diferenciação dos alunos. “A análise do processo de rotulação torna-se consideravelmente importante aqui, pois rotular é o projeto final de nossos modos de atribuir valor a nossas próprias ações e a dos estudantes” (APPLE, 2006, p.179). O autor, ao pensar como a escola também é responsável pela própria produção de desajustamentos, como o “fracasso escolar”, faz uma reflexão que desloca esse problema associado, comumente imputado aos indivíduos, para problematizar a própria implicação da escola na produção não só do fracasso mas do discurso sobre o fracasso. Além disso, o autor faz uma advertência:

Precisamos lembrar que certos tipos de capital cultural – desempenho, conhecimento, inclinações, realizações e propensões – não são necessariamente bons em si mesmos. Ao contrário, são considerados assim por causa de determinados pressupostos tomados como certos. São

em geral “condicionados” histórica e ideologicamente. (APPLE, 2006, p. 180).

No enunciado que motivou essas considerações, percebemos ainda um discurso do fracasso escolar associado a um tipo de carência que deve ser suprida para que os alunos, ao tornarem-se sujeitos críticos, possam ter sucesso escolar. Ora, num cenário político como o apontado por Santos (2012), em que a política educacional define-se como uma gestão de resultados, numa perspectiva neoliberal, faz todo sentido pensar numa justificativa que tenta, então, focalizar o trabalho das oficinas naqueles que poderiam ser considerados os “problemas” de desempenho.

Resumindo, a justificativa apresentada anteriormente oferece pistas para pensar que, na Escola A, o projeto pedagógico para uma oficina de rádio, no contexto da SMED, é composta por sequências mais descritivas e projetivas da ação pedagógica. Nestas sequências, por sua vez, ficam evidentes: a) um discurso de renovação curricular por meio de um trabalho com mídia; b) o interesse na construção de um espaço específico e alternativo no ambiente escolar – ambiente este de inclusão e de congregação; c) a pretensão de a oficina ser um espaço para experimentação, comunicação e de autoria, promovendo reforço a quem tem problemas de rendimento escolar, que retoma um senso-comum sobre o fracasso escolar, num processo de rotulação, por exemplo. O projeto ainda silencia uma tradição das mídias alternativas e comunitárias, ou seja, de uma imprensa de resistência que dá contornos políticos e educativos ao neologismo Educomunicação.

Mas também a oficina de rádio se apresenta discursivamente como um *lugar* na escola e não somente como veículo, como atesta a sequência “a rádio propõe ser um espaço”. Espaço, por outros pressupostos discutidos anteriormente, que tenta, internamente, propor quebras de rotinas, um espaço de congregação de pessoas (“aproximar sujeitos”, como expresso na primeira oração) e de saberes-fazeres (expresso no último período).

Projeta-se, assim, um espaço ideal, numa perspectiva compensatória, de produção de resultados, mas também, em contradição, pretende investir na promoção de autorias em direção à ideia de ecologia de saberes, como proposto com Boaventura de Sousa Santos (2007) e na ideia de um ecossistema

comunicativo, na concepção de Martín-Barbero (1996, 2000). Nesse aspecto, o projeto também, em consonância, em alguns aspectos, com a ideia de educomunicação, apresenta-se com um discurso de resistência às concepções hegemônicas engendradas pela ideia de tradição seletiva. Os saberes, portanto, estão abertos para serem construídos juntos com os participantes por meio do “encontro” e de um espaço para a autoexpressão.

Em relação aos **objetivos**, o projeto da Escola A faz uma distinção entre objetivos gerais e objetivos específicos. No primeiro, composto de um parágrafo de um período, pode ser lido o seguinte:

(27) OBJETIVOS GERAIS:

Possibilitar aos alunos a apropriação dos recursos teóricos e técnicos disponíveis para serem autores do conteúdo da Rádio Escolar.

A autoria, aqui, constitui um eixo orientador das ações pedagógicas, que é também um discurso presente no texto do AlemRede e se filia a uma concepção em Educomunicação. Está presente também a ideia de acesso, de inclusão e da mediação tecnológica (“apropriação dos recursos tecnológicos”), o que evidencia uma proximidade do projeto à perspectiva educ comunicativa.

Uma questão que está pressuposta neste texto refere-se ao acesso. Parte-se do pressuposto de que os estudantes não têm acesso a recursos teóricos e técnicos para autoria em rádio. Nesse sentido, fica implícita também a ideia de inclusão digital, que dá existência ao Projeto Alunos em Rede em termos institucionais (lembrando que ele está inscrito no Projeto de Inclusão Digital da Coordenação de Ensino Fundamental). Também é um implícito associado à expressão “apropriação de recursos teóricos e técnicos” a ideia de letramento digital, que é um marca também associada às propostas curriculares em mídia-educação, como vimos na discussão sobre currículo.

Então, resumindo, pelo conjunto de pressupostos, subentendidos e implícitos constantes no texto dos objetivos gerais do projeto pedagógico da Escola A, o projeto trabalha numa perspectiva de inclusão e letramento digital para formar sujeitos autores. Percebe-se, portanto, que a construção dos objetivos gerais estão em consonância com as diretrizes da SMED, bem como com algumas das ideias presente em trabalhos em Educomunicação, revelados pela pesquisa de Soares

(2008) sobre as experiências desenvolvidas na América Latina, como elucida o excerto:

a mediação educomunicativa, permitida pela presença das tecnologias nas práticas educativas e que, ao superar a visão funcional e mecanicista das tecnologias educativas, fazia da inclusão midiática e do domínio sobre as tecnologias uma forma de democratizar o acesso não só ao conhecimento, mas à própria forma de se fazer a ação política. (SOARES, 2008).

Nesse sentido, atrela-se ainda a relação entre educação-mídia e ação política, lembrando que as práticas em Educomunicação estavam atreladas aos movimentos sociais na América Latina em décadas passadas. Nesse sentido, ao pensar a oficina como um espaço alternativo de construção de saberes e de permitir o acesso a conhecimentos digitais, como um discurso de inclusão, o projeto alinha-se aos conceitos e princípios da Educomunicação.

Passemos, então, aos objetivos específicos, que consistem em uma lista de ações, tendo como principal característica linguística verbos, na maioria agentivos, que prospectam a ação educacional em rádio no âmbito da Escola A.

(28) OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desenvolver a habilidade de comunicação oral e escrita.
- Pesquisar com autonomia, os assuntos que serão abordados pelas matérias publicadas.
- Produzir textos e gravar locuções e entrevistas para Rádio.
- Desenvolver opiniões fundamentadas.
- Registrar, através da fotografia e do vídeo, as matérias desenvolvidas pela equipe.
- Utilizar os recursos básicos de equipamentos e softwares de produção e edição de áudio/vídeo e publicação na web.
- Trabalhar em equipe.

Com uma lista de ações a serem cumpridas, percebe-se uma gama de atividades educacionais associadas ao fazer rádio na escola: pesquisa, produção de texto, gravação, realização de entrevistas, edição de áudio e vídeo. Observa-se novamente, pelo substantivo “autonomia” a ideia de protagonismo e autoria. Nota-se também que o primeiro objetivo está em acordo com uma das propostas da Educomunicação, que, como mencionado no capítulo teórico, diz respeito a:

3 - melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas (Para tanto, incluímos o rádio como recurso privilegiado, tanto como facilitador no processo de aprendizagem, quanto como recurso de expressão para alunos, professores e membros da comunidade). (SOARES, s.d., p. 1).

É interessante ressaltar, entre os objetivos, o item relacionado ao uso da fotografia e do vídeo. A ideia é que eles estejam a serviço do registro da ação, o que está a serviço da documentação e, por conseguinte, da promoção de visibilidades. Nesse sentido, há novamente uma consonância com o Projeto da SMED.

Nota-se, contudo, uma ênfase na aprendizagem de aspectos técnicos, centrada no manuseio de equipamentos (gravar locuções, utilizar recursos básicos de equipamentos e softwares de produção e edição de áudio/vídeo, publicação na web) com desenvolvimento da comunicação oral e escrita – o que implica um trabalho, implícito ou explícito, de gêneros jornalísticos.

Entretanto, percebe-se uma ausência de tópicos relacionados à leitura crítica da mídia, por exemplo, não contemplando a audição e peças sonoras. Nesse aspecto, a abordagem centra-se muito mais no fazer, no produzir mídia como estratégia de construir a experiência educacional. Nota-se, então, no que é projetado para ação pedagógica, um conjunto de disposições (associadas a uso, manuseio, registro) para a mídia, implicando alguns conhecimentos operacionais que parecem consistir em um *corpus* mais ou menos definido como “conteúdos” a serem trabalhados na oficina.

Entretanto, essas disposições e habilidades são pensadas como instrumentos para produção de conteúdos. Esses, por sua vez, não são explicitados, no texto do projeto, como é de se esperar partindo da ideia de que a pauta deva ser uma produção coletiva. Mas, de acordo com minhas observações e com dados produzidos nas entrevistas, percebi que os temas das produções seguiam os discursos escolares, de forma que a construção das pautas, contraditoriamente da perspectiva educacional, não foi democrática e implicou um dispositivo de controle do discurso. Discutirei isso com mais detalhes na continuação deste texto.

5.2.1. Dos projetos à oficina: reflexões sobre a construção da Educomunicação no contexto escolar

Com o objetivo de compreender como a Educomunicação se constrói no contexto de uma oficina a partir dos projetos da secretaria e da escola, a ideia aqui é focalizar muito mais o discurso nas dimensões de prática discursiva e social. Dessa

forma, apresentam-se informações obtidas nas entrevistas e nas observações realizadas.

A primeiríssima questão a ser apresentada diz respeito ao contexto institucional em que a política é construída. Na escola A, dada a conjuntura política de controle de custos numa gestão educacional de resultados, a escolha do professor para a oficina de 2012 foi feita mediante pressão para que essa não fosse perdida, uma vez que a escola, há três anos vinha desenvolvendo um projeto associado ao AlemRede. O professor que desenvolveu a oficina em 2012 esclarece, a partir de sua visão, como é o cenário da SMED com relação à oferta de oficinas:

(29) A política da secretaria atualmente é não ter oficinas porque falta um monte de professor. O que acontece? Esse professor está ganhando um salário. Eu estou ganhando para 30 horas – 20 horas são os meus turnos regulares, que é à tarde, de matemática. De manhã, eu tenho 10 horas de oficina. O que acontece? As oficinas mais antigas a SMED não cortou, mas quem é mais antigo na rede diz que antigamente tinha muito mais oficinas, tipo, ah, sei lá, o professor de história quer dar uma oficina, porque numa oficina tu atende um número reduzido de alunos, e o que acontece, tem muitos outros programas que atendem o aluno num turno inverso, que é o Mais Educação (...). E o projeto FECL [Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional], que é do Inter, tem português, matemática, educação física, que atende também os alunos no turno inverso. **Isso faz com que a secretaria diga que precisa investir menos em oficinas, já que tem todos esses programas.**” (Entrevista com professor da Escola A, realizada em 2012, grifo meu).

Em acordo com os dados levantados por Santos (2012), a fala do professor da Escola A confirma a política de redução de oficinas na atual gestão, numa visão relacionada à redução de custos diante da existência de outros programas que oferecem oficinas. Há também uma visão de que professor pago deve estar em sala de aula, o que também é afirmado na fala da Coordenação de Ensino Fundamental. Nessa outra fala, apresentada a seguir, menciona-se uma justificativa para aprovação dos projetos institucionais relacionados à oferta de oficinas. O termo “qualificação” é utilizado como discurso que pauta a avaliação dos projetos, e está em consonância com o discurso assumido pela atual gestão da Secretaria, como pode ser evidenciado no texto que segue:

(30) Quando se pensou nessa questão de como fazer tudo isso [de oferta de oficinas], se pensou em alguns projetos institucionais. Isto é, projetos na rede que poderiam ser oferecidos com carga horária de professor. Porque

aí tem uma demanda de política pública. O erário público paga o professor para ele estar em sala de aula com os alunos. Se eu começo a criar projetos de tudo quanto é jeito – tu não imagina o que chega de projeto aqui, de bordado, de tricô, de não sei o quê, de 10 horas, 5 horas, 20, 30, 40 horas –, eu estou tirando esse professor da sala de aula. Então os **projetos institucionais vieram para qualificar** e pra dizer, “bom, esses projetos poderão ser oferecidos com carga horária de professor”. Rádio e jornal é um deles. Porque já havia na rede uma experiência positiva de projetos de rádio e jornal que aconteciam de forma muito qualificada; outros, desastrosamente. Não eram nem um pouco qualificados. (Entrevista com a Coordenação do Ensino Fundamental, 2012, grifo meu).

Em relação ao perfil de profissional que compõem a maioria das oficinas, no âmbito do projeto de educação integral “Cidade Escola”, que se realiza principalmente por programas e verbas federais, como o Escola Aberta e o Programa Mais Educação, o professor da Escola A faz uma crítica no que diz respeito ao perfil de profissionais que ingressam no espaço escolar para cumprir uma função educativa. Em sua maioria são membros da comunidade e não necessariamente são profissionais da educação. Segundo o professor:

(31) O que o que acontece, como no Mais Educação, é que osicineiros não têm nenhuma exigência. Tu pode terminar o ensino médio, e tu pode ser, por exemplo, em muitos lugares que têm ex-alunos, que aprendem, pode até ser uma coisa mais profissionalizante, poder um coisa de artes, são oficinas, né, assim, e aí tu perde um pouco. Para dar oficina de português e matemática não precisa ser formado, por exemplo, em português e matemática.” (Entrevista com professor da Escola A, 2012).

Nesse sentido, é importante atentar para um discurso de desqualificação do trabalho docente (APPLE, 1995). Nesse sentido, a contratação de monitores para atuar na escola, principalmente quando se trata de oficinas de letramento e numeramento, é um ponto que suscita o debate sobre quem deve educar, o que, com que interesses e como no espaço escolar, seguindo as questões postas por Apple (2006).

Moreira (2012), em sua dissertação de mestrado, cuja pesquisa tinha como objetivo compreender o currículo que era implementado no Programa Mais Educação em escolas da região metropolitana de Porto Alegre, igualmente traz as falas de professores que colocam a mesma pauta de discussão, como ilustra o seguinte excerto:

as professoras entendem que o trabalho voluntário na educação contribui para a desvalorização da profissão docente nos campos pedagógico e

financeiro. Além da resistência devido à desvalorização da profissão docente, a permanência dos voluntários no Mais Educação reforça a percepção de que esse Programa é passageiro, ou seja, que não será indutor de uma política de educação integral. Da mesma maneira que a escola não se empenha para fazer grandes mudanças no seu espaço físico, também não inicia o processo de reestruturação curricular, pois corre o risco de, em algum momento do processo, não ter recursos humanos garantidos, pela possibilidade de descontinuidade do Programa. (MOREIRA, 2013, p. 148).

Então, a partir do projeto Cidade Escola, que estabelece uma política de educação integral na rede municipal, apoiando-se nas parcerias com instituições privadas e em programas federais, como o Mais Educação, acaba produzindo a diminuição de oficinas por parte dos próprios professores da rede – que os fazem temerosos pela perda de oficinas já existentes.

O temor pela perda de oficinas anteriormente conquistadas acaba produzindo, no interior da escola, certas disputas e jogos de poder no que tange a projetos, profissionais designados e também negociação de carga-horária. No caso da Escola A, para o período de 2012, como não havia professores interessados em continuar com a rádio, que existia há três anos, o professor foi pressionado a aceitar para que seu projeto em robótica fosse também aceito internamente pela escola, como elucida o professor:

(32) Aí tem a robótica, a rádio, que daí são minhas 10 horas. Eu fiz, como a agente tinha 10 horas pra rádio, se tu diz assim [para a SMED]: **“não vai ter mais rádio”, tu perde essas horas, e pra ganhar horas com outra oficina, tem que mandar um pedido e se o RH diz que falta gente, não abre oficina.** Então a gente preferiu manter as horas da rádio, e aí eu fiz 5 horas de rádio, 5 horas de robótica. Então, uma manhã por semana eu trabalho na rádio e uma manhã eu fiquei com a robótica. Inclusive, minha ideia era esse ano, né, **convencer alguém a fim de continuar com esse, porque eu queria ficar com a robótica.**¹⁹(Entrevista com professor da Escola A, 2012).

A oficina, então, a partir dessas disputas de poder e de controle sobre os resultados tanto como uma política, mas também como uma estratégia, por meio de uma política de visibilidade, nos oferece um entendimento da dimensão da prática social do discurso a partir da perspectiva com que estamos olhando para os

¹⁹ O professor, segundo a coordenação do AlemRede, dedicou-se inteiramente à robótica a partir de novembro de 2012, passando a oficina para outro colega.

fenômenos relacionados à implementação da política em Educomunicação na rede municipal de Porto Alegre.

É nessa mesma conjuntura, por exemplo, que se propõe a realização de um projeto pelo professor, mas esse projeto, ao ser aprovado, deve seguir alguns direcionamentos, como a participação em eventos, produção dos programas “A galera informa” e “A galera pergunta”, que mesmo sendo sugestões, pontuam as produções nas oficinas, uso do blog, registro do processo, entre outros. Também há direcionamentos relacionados a uma perspectiva educ comunicativa no intuito de produção de uma ecologia de saberes e de um ecossistema comunicativo, como mencionei anteriormente.

Além desses aspectos, o docente ainda critica a função que a rádio e o papel que o professor-oficineiro acaba desempenhando aos olhos de seus colegas na escola: o de fazer a cobertura de todos os eventos da instituição e se tornar o técnico de som. O professor relata que somente compareceu aos sábados na escola quando esses dias faziam parte de sua escala e não foi a todos os eventos da prefeitura devido a outras atividades docentes, tanto na disciplina de matemática, como na oficina de robótica. O projeto, dessa forma, no contexto da Escola A, acaba produzindo um processo de intensificação do trabalho docente, nas palavras de Apple (1995).

Em relação à formação de professores, a coordenação afirma não investir mais nas formações periódicas como fazia outrora, na SMED. Atualmente, quando uma proposta nova de oficina é aprovada, conversa-se com o professor para explicar as principais diretrizes. Geralmente consiste numa explicação técnica sobre os equipamentos e softwares. Depois, os professores, se precisarem, solicitam formação. Eventualmente a coordenação, na fala do professor da Escola A, aparece na escola. No entanto, o blog da Secretaria apresenta textos, links e alguns tutoriais. Parte-se da ideia de que o professor possa ter autonomia para acessar os tópicos de seu interesse. Os professores, embora se refiram ao blog da Secretaria, indicam não usá-lo para orientar suas ações. Relatam, no entanto, a importância desse blog para a divulgação de algumas das produções feitas na escola.

Nesse aspecto, podemos fazer uma relação com o estudo de Santos (2012) novamente. Para a pesquisadora, a aposta na autonomia para a condução curricular

das escolas após a experiência das diretrizes e modelo do Projeto da Escola Cidadã, ocasionou a construção de uma política curricular do vazio.

Essa política, designada pelos próprios gestores, como uma política (ou programa) do vazio, conferiu às escolas autonomia para que construíssem seus currículos de acordo com a sua comunidade escolar, mas uma autonomia sem apoio, sem subsídios teóricos e metodológicos que dessem suporte para as discussões das escolas (SANTOS, 2012, p.98).

O Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares apresenta uma série de afirmações e ações aos professores, mas ele não tem sido tomado como referência pelosicineiros, faltando apoio para a construção teórica e metodológica da educomunicação. O blog da Secretaria tampouco tem servido como um repositório de orientações de auxílio ao professor. Isso fica evidente, por exemplo, pelo desconhecimento, por parte dos professores, do conceito de Educomunicação.

O professor da Escola A afirma não saber exatamente o que significa o termo educomunicação, embora o defina da seguinte forma: “um trabalho voltado para o uso das mídias na escola” (entrevista com professor da Escola A). Essa mesma situação é apresentada pelo professor da escola B. Ao ser perguntado sobre o que era educomunicação, responde: “já ouvi falar do termo. Mas não sei o que é” (entrevista com professor da Escola B, 2012). O professor da Escola C afirma conhecer o termo e define a educomunicação também em termos de uso das ferramentas digitais para a produção de mídia na educação.

Em relação à construção das pautas ficou evidente, a partir das entrevistas que realizei e da escola em que fiz observação, que elas são determinadas pelos professores e pela agenda escolar. Não foram identificados temas relacionados às comunidades nem esses foram endereçados a elas. Assim, ao contrário de Corrêa (2012), não identifiquei ações que minimamente apontassem para a construção de um ecossistema comunicativo ou para uma ecologia de saberes, como proposto por Martín-Barbero (1996, 2000) e Santos (2007), respectivamente, como formas alternativas para pensar o currículo escolar, e mais especificamente o do currículo em educomunicação.

Assim, apesar de o texto do projeto utilizar discursos associados à Educomunicação, pelo contexto observado, a proposta apresenta muitas fragilidades

para a concretização desses princípios. A aposta na autonomia, por exemplo, na forma como é conduzida, cria uma situação em que se produz, em consonância com a política educacional, uma política curricular do vazio. Nesse sentido, por não haver um conhecimento explícito sobre a sustentação teórica do projeto e de seus pressupostos, a Educomunicação, no Alunos em Rede, passa por um processo de ressignificação por parte dos professores.

Além disso, essa política, na aposta de uma autonomia, mas numa autonomia sem apoio suficiente para a construção da proposta, também vem acompanhada de um processo de intensificação do trabalho docente e pela cobrança de resultados, paradoxalmente. Gandin e Hypólito (2003) afirmam que no atual contexto em que existe uma inserção da perspectiva gerencial, maior autonomia e liberdade podem ocasionar também maior controle e regulação. Ou seja, o controle do trabalho dos professores, seguindo de uma intensificação pela exigência na participação de eventos, numa lógica de produção de visibilidade ao projeto, acaba ressignificando a proposta educacional para outra lógica.

5.2.1.1 Algumas orientações da coordenação do Projeto em visita à escola

Num dos encontros em que participei da oficina, o professor relata a visita da coordenação e refere o interesse de que os diários de produção fossem publicados. O diário de produção foi um gênero discursivo utilizado na oficina, e foi proposto pelo professor como uma estratégia de organização e de construção de autonomia. Assim, no final de cada encontro, os alunos deveriam escrever o que fizeram, com espaço para opiniões e sentimentos sobre o processo. No encontro seguinte, deveriam retomar o trabalho a partir do diário.

Como resposta à sugestão da coordenação para a publicação desses diários, o docente nega a publicação com a justificativa de que o objetivo é outro e que é justamente por meio dele, que é um instrumento interno de trabalho, que as alunas começaram a escrever melhor e a se organizar para a oficina. A orientação recebida, então, era de que o professor fizesse um texto relatando esse processo para ser publicado no blog.

Ainda nessa visita da coordenação do projeto, o professor faz menção à orientação para que fosse incentivada a criação de blogs individuais dos alunos, voltados para a criação de uma espécie de currículo digital, incluindo tudo o que eles tivessem feito em comunicação. Segundo a avaliação do professor, isso, na visão da coordenação, poderia fazer uma vinculação da oficina com o mundo do trabalho. No entanto, refere que, do ponto de vista pedagógico, na oficina, não via uma razão de realizar a proposta, já que a função do blog, para ele, era divulgar ideias e não fazer promoção individual. Relata que, na ocasião, disse à coordenação que dividiria a proposta com os alunos.

Outra intervenção da coordenação na oficina era o de que as entrevistas estavam sendo muito editadas e que, para agilizar o processo, elas fossem publicadas na íntegra. O professor relata a sugestão da coordenação para que, nas entrevistas internas, em caso de os alunos “errarem”, pudessem fazer tudo novamente, evitando assim tempo na edição. O professor afirma discordar dessa concepção. Para ele, os alunos devem estar em situação de entrevista, não numa situação pedagógica de entrevista tendo de refazer tudo em caso de erro. Daí a importância da edição. Segundo o professor:

(33) Eu disse que eu acho que a edição é uma coisa que eles têm condição de aprender a fazer, por que dá. Mas leva muito tempo. Parece que [a coordenação do projeto] quer fazer as coisas. E quer que as coisas apareçam e tal e finalizem. Só que eu não dou tanta importância, assim, para o resultado final. Por que elas estão aprendendo a editar, elas estão aprendendo, assim, e se não chegar a ser publicado no blog eu não me importo, assim, com isso. (Entrevista com professor da Escola A, 2012).

Nesse mesmo encontro, a coordenação também mencionou a participação nos eventos, que é um dos direcionamentos curriculares mais evidentes na tessitura do Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares. Para ir a esse evento, que era o salão de ensino e extensão da UFRGS, os alunos deveriam fazer uma inscrição de participação, no blog do AlemRede, e participar de uma preparação prévia. O professor refere que, nesse aspecto, é positivo o aluno fazer uma inscrição e se planejar para fazer uma cobertura. No entanto, menciona pouco tempo entre o convite e a preparação dos alunos. Na avaliação do professor, isso parece consistir numa forma de controle do trabalho:

(34) Só que nesse evento [salão da UFRGS em que os alunos do projeto estariam presentes] os alunos, ao fazerem a inscrição, teriam que colocar um link de tudo o que ele já fizeram na rádio. E aí, as coisas têm de estar publicadas. Eu acho que isso aqui é para ele ter um registro para saber mais ou menos o que os alunos estão fazendo, porque na verdade, no evento, eles não vão com a coordenação, eles iriam comigo. E seu eu vou no evento, eles não precisariam se inscrever em lugar algum, não é? Eu acho que é para centralizar um pouco as informações das escolas. E aí, via inscrição, centraliza mais por aí, porque cada aluno coloca o seu. (Entrevista com o professor da Escola A, 2012).

Ao ser perguntado se a política do Projeto era centralizadora, a resposta do professor traz novamente um dos discursos identificados no projeto – o da visibilidade. Confirmamos, então, com mais esta fala do entrevistado, uma das conclusões a que chegamos sobre a estratégia discursiva para construção da Educomunicação na rede municipal:

(35) Não [é centralizadora a política da coordenação]. Acho que é a **visibilidade**. Que eu não sou muito fã, assim. A coordenação me disse um pouco, assim, do tipo “eu preciso argumentar na manutenção das oficinas. E eu, para argumentar a manutenção das oficinas da escola, eu preciso das produções”. Eu acho assim, que dentro da escola, eu tenho que defender a oficina, entendeu? Então, eu não sei assim que outros âmbitos mantêm a oficina. **Por que dentro da escola é a gente que tem que defender o projeto de todos os professores. Tem votação dos projetos**, tal. (Entrevista com o professor da Escola A, 2012, grifo meu).

A fala do professor revela um tensionamento referente aos critérios de manutenção da oficina. A coordenação do projeto, numa das falas já mencionadas anteriormente, contrapõe:

(36) (...) Aí que entram as tensões: **Ah, mas a gente votou! Sim, mas vocês votaram num cara que não botou nada no blog. Porque na hora que a SMED quer que venha fazer uma cobertura, onde vai aparecer o nome na SMED?! Entendeu?** (Entrevista com a coordenação do Projeto, 2012, grifo meu).

Em relação ao blog, em discordância com o discurso do projeto, que o vê como uma forma ampliação de audiências, como foi explicitado na seção de análise do Projeto da SMED, o professor faz um crítica contundente em relação ao suporte-veículo, como ilustra o excerto, em que o professor responde à pergunta “e qual é a função da rádio?”:

(37) **A função da rádio é para ser, assim, um pouco o retrato das coisas que acontecem na escola, né, pela visão dos alunos, meio que um canal de divulgação das coisas que a escola faz.** E eu no começo do ano tinha uma outra proposta: A minha ideia no começo do ano era que a gente conseguisse fazer as matérias, fazer entrevistas, mas que não ficassem tão desligados da escola, porque acaba que a gente vem e registra e **coloca num blog assim, e poucos alunos às vezes têm acesso.** A minha ideia era que a gente, depois que montasse a matéria, apresentasse na turma onde estão os alunos né, assim, que a gente fosse fazer essa devolução. (Entrevista com professor da Escola A, em 2012, grifo meu).

A primeira questão a ser pontuada a partir dessa fala do professor diz respeito a quem, de fato, ouve a rádio (ou lê as matérias) no blog. A aposta na audiência interna, por meio da rádio-poste, pensando-se muito mais no processo e na comunicação que se faz internamente, é algo que tensiona a política de visibilidade, voltada para fora dos muros das escolas. Na opinião do professor, o blog, ao contrário dos pressupostos contidos nos discursos da coordenação e no texto do projeto, não realiza a comunicação no sentido de atingir um público-alvo, como as comunidades, ou na intenção de formar uma rede. Outra questão é o entendimento da rádio como um veículo a serviço da escola, ou seja, mesmo que pelo olhar o aluno, a produção está voltada ao que a escola produz como discurso.

Essas questões evidenciam, como pontuarei ainda mais na continuação desta escrita, a reprodução de uma hegemonia no que se refere às formas pelas quais a escola comumente tem tratado os múltiplos saberes que escapam de suas tradições seletivas. Ou seja, a partir do entendimento do professor, começamos, a perceber que o blog e a rádio-web – associados a um discurso de inclusão, de letramento digital, e justificados por uma perspectiva educacional – não representavam uma ampliação de audiências. Nem a comunidade era tomada como provocadora de pautas, nem as produções, veiculadas em um blog, conseguiam atingir os endereçamentos desejados. O professor, preocupado em “dar um retorno”, pelo menos, aos outros alunos da escola, com a veiculação de programas na rádio-poste, questiona justamente a função de uma oficina que se constrói com base em um pressuposto educacional.

O blog e a rádio-web, nesse contexto, colocam a questão sobre a quem importa o conhecimento produzido no contexto escolar, o que implica pensar em

como as relações de poder são reproduzidas e naturalizadas no contexto educacional. Apple, em entrevista, traz uma reflexão nesse sentido:

Precisamos focar também nosso olhar nas resistências, na vida e luta cotidiana das pessoas. E isso provoca, em meu pensamento (e no de outras pessoas), duas questões principais: primeiro como entendemos o poder em toda a sua complexidade, uma vez que a educação é uma relação de poder – o conhecimento de alguns grupos é declarado oficial, e o de outros é declarado apenas como “popular”, não importante; as políticas de alguns grupos são colocadas em prática e a de outros nunca nem é comentada (...).(SILVA; MARQUES; GANDIN, 2012, p.176).

O blog, embora possa propiciar um trabalho educativo relacionado ao letramento digital, com ampliação de práticas de uso da escrita e da tecnologia, como referi no parágrafo anterior, acaba, contudo, impondo alguns limites. As oficinas, ao ficarem restritas a ele, acabam produzindo enunciações que não encontram ouvidos que lhes possam dar atenção. Nesse sentido, vale uma reflexão sobre uma concepção de “voz”. Na mesma entrevista, referida no excerto anterior, Michael Apple traz uma crítica importante para que pensemos na “voz” dos subalternos. Segundo o autor,

todos têm voz. Os subalternos sempre falam. O que acontece é que os grupos dominantes não ouvem. Agora outro ponto crucial, do meu ponto de vista, é que nós muitas vezes infantilizamos os movimentos sociais como se eles não falassem (...). Eles falam. Então, grande parte de nossa tarefa é fazer com que os grupos dominantes ouçam a voz dos que estão falando. (SILVA; MARQUES; GANDIN, 2012, p.177).

A partir dessas questões mais contextuais que acabam interferindo no desenvolvimento das oficinas no projeto de educomunicação desenvolvido na rede municipal, apresento agora alguns detalhes da oficina observada na Escola A.

5.2.1.2 A Oficina da Escola A: pautas, formatos e gêneros discursivos

Conforme informações do professor, os alunos que participavam da oficina (no momento da minha pesquisa estavam participando oito alunas, embora o projeto tivesse previsto vinte) não apresentavam histórico de fracasso escolar. Tendo entre

14 e 15 anos de idade, terminando o ensino fundamental, as alunas referem ter acesso a computador e internet em casa. Isso foi verificado também nas Escolas B e C. Ou seja, mesmo que o projeto esteja atrelado à Inclusão Digital e, só por isso, o discurso de inclusão o constitui, percebe-se que no contexto investigado o acesso à tecnologia não é uma problemática apresentada pelos estudantes.

Entretanto, apesar do acesso, ficou evidente que havia, por exemplo, desconhecimento do conceito de “abas de navegação”, bem como em critérios de busca pelo “Google”, o que nos leva a inferir que alguns recursos digitais eram pouco conhecidos ou explorados pelas participantes da oficina. Nesse aspecto, a oficina parece contribuir para o desenvolvimento do que poderíamos chamar de letramento digital.

A segunda questão importante de apontar é a situação comunicativa da oficina. Embora não pretenda fazer uma análise etnometodológica da conversação, é importante pensar em que aspectos, a partir de minha observação, uma oficina aproxima-se ou afasta-se, no domínio discursivo de uma escola, do que se poderia denominar “aula”. Isso porque busquei identificar, a partir de um referencial em educomunicação, a construção de saberes e dinâmicas mais democráticas e alternativas no espaço escolar.

Na escola A, a rádio conta com um espaço especial. Menor que uma sala de aula, há mesas com quatro computadores, uma mesa redonda e um armário para guardar equipamentos. A oficina, neste espaço, dispõe dos corpos de forma diferenciada, menos marcada pelo tom professoral de uma sala com quadro, mesa do professor e classes, que variam de 20 a 40 por sala de aula. Nesse sentido, percebi, na oficina, um entrar e sair mais descontraído, com alunos fazendo parte do espaço de forma mais espontânea, menos ritualizada. Nesse local parece não se reproduzir um padrão de interação do tipo pergunta-resposta-avaliação, que é um dos padrões interativos em sala de aula mais tradicionais apontados pelos analistas da conversação e referidos por Fairclough (2001).

Minha primeira impressão era de que as conversas entre professor e alunos eram mais simétricas, mais fluídas e de “igual para igual”. De fato, em alguns momentos, isso parecia ocorrer, principalmente quando alunas compartilhavam suas vidas privadas.

No entanto, na medida em que frequentei a oficina, fui percebendo momentos em que se marcava uma interação cuja palavra de poder estava na posição e na voz do professor. Um desses padrões de interação diz respeito ao controle de tópicos e agendas – o que é de se esperar num contexto de ensino-aprendizagem, como numa sala de aula convencional. Assim, por exemplo, na oficina, nos momentos em que a pauta era a de trabalho, ocorriam falas do tipo:

(38) **Aluno:** Hein, sor...

Professor (em tom alto, de mando): Tu tem agora é que fazer isso. Nós já papeamos muito hoje, eu e a senhorita. Muito papo. (gravação durante realização de entrevista com professor da Escola A, em 2012).

(...)

Professor: Se tu quiser tu pode deixar a gravação pra semana que vem. Teu diário que tá pobre né, porque faz tempo que tu não aparece e aí semana que vem faremos a gravação. (Trecho da transcrição de uma das oficinas observadas na Escola A).

Nota-se, nesses enunciados, que a posição de professor na condução de comportamentos e falas, na situação comunicativa apresentada, também está presente numa oficina no contexto escolar. Ou seja, mesmo que o espaço seja diferente do de uma sala de aula e que as relações entre professor e aluno sejam um pouco mais horizontais, há marcas explícitas de interação escolar. Segundo Fairclough (2001),

determinar e policiar agendas é um elemento importante no controle interacional (...). Agendas explícitas e implícitas também são ‘policadas’, no sentido de que P [professor] mantém outros participantes, de várias formas, em suas agendas durante uma interação. (p. 196).

Pensando em ecossistema comunicativo como um dos conceitos concernentes à Educomunicação – o qual é retomando, com ressignificações, no Projeto AlemRede –, percebe-se um “engessamento” no desenvolvimento da oficina no que se refere à circulação de saberes e às formas de comunicação. Essas seguem o calendário escolar e são a ele referidos. Quem decide as pautas é o professor e não os alunos.

No entanto, pelas observações, percebi que outras pautas surgiam na circulação das conversas informais, durante a escrita dos diários de produção. As alunas falaram, em um dos encontros, sobre candomblé, e, em outro, sobre

casamento – uma delas, de quinze anos, era casada. Mas nenhum desses temas que surgiam nas conversas ganhou legitimidade para construção de programas.

Retomando o conceito de tradição seletiva, embora uma oficina de rádio não tenha um repertório conteudista como o de “história do Brasil colonial”, por exemplo, percebe-se que os professores, em vez de possibilitar o surgimento de novos temas, pontuam aqueles que são, de alguma forma, já escolarizados. Corrêa (2012) relata, por exemplo, que em uma escola investigada alguns professores buscavam a rádio para veicular conteúdos produzidos nas salas de aulas. A autora, no ano de sua investigação aponta para temas que, em sua visão, fugiriam de um cronograma sugerido pela coordenação do projeto: “caminhada pela paz [saída pelo bairro onde o presídio central está localizado], campanha contra o crack ‘tô fora!’, dengue, pedofilia, robótica, atividades do grêmio estudantil, gincana solidária, cotas na universidade, economia solidária” (2012, p. 133). Embora sua pesquisa revele, realmente, alguma abertura para temas multiculturais, há ainda a marca de muitos temas escolares ou referido ao universo escolar. No ano da minha pesquisa, nas escolas em que realizei as investigações, a pautas seguiam apenas os temas e calendários escolares: caminhada pela paz, semana farroupilha, drogas, feira do livro, passeio da escola, entrevista com professores, além de programas musicais.

Em entrevista, para confirmar minhas observações, professores e alunos, ao serem indagados sobre as pautas, confirmaram que elas seguiam os temas da escola, sem tópicos advindos dos alunos e da comunidade. A exceção era a escolha musical. Essa, no entanto, desde que não fosse *funk*, gênero musical que sequer foi tema de discussão nos encontros devido à interdição da direção, teve uma circulação um pouco mais livre. No entanto, os professores reclamavam das músicas populares, em geral do gênero “sertanejo universitário”, de sucesso no momento.

Outro fato que chama a atenção no que concerne aos tópicos tratados na oficina é que não foi contemplado, por exemplo, audição de peças radiofônicas em nenhum momento do trabalho, em nenhuma das escolas. Ou seja, a leitura crítica da mídia, como confirmam os professores, não é realizada como pauta no desenvolvimento das oficinas. Mesmo que o tópico estivesse expresso nos projetos

como eixos curriculares, não foi abordado em nenhum aspecto. Ao entrevistar a coordenação do projeto, perguntei qual era seu entendimento sobre “leitura crítica”:

(39) Foi pensado em haver oficina ou formação mais dedicada a este assunto. Na ausência delas, pelo menos no formato que eu desejava, busquei provocar situações em que fosse problematizada a leitura que a mídia realiza e a leitura que os alunos realizam de um fato ou notícia ou matéria que eles tenham conhecimento. Geralmente reconheciam algum assunto que foi abordado de forma diferente do que conheciam. Muito comum em assuntos envolvendo a comunidade em que vivem. Isto eu fazia quando visitava as escolas nas formações de locução, edição e Educomunicação. Muitas vezes tudo abordado quase simultaneamente. (Entrevista com a coordenação do projeto, 2013).

Podemos perceber que a leitura crítica, nesse entendimento, embora produtiva, está muito aquém das possibilidades de exploração das mídias para um trabalho de desconstrução sobre seus discursos, suas estéticas e narrativas. Fischer (2007), ao pensar nas práticas pedagógicas complexifica o entendimento de “leitura crítica” e propõe:

para além dos conhecidos exercícios de crítica reducionista aos meios de comunicação, que parece restringir-se majoritariamente a ‘desvelar’ as intencionalidades das emissoras de televisão, dos produtores de cinema, identificando ideologias, manipulações e distorções da ‘realidade’. Ao meu ver, esse parece ser um caminho mais fácil, o já trilhado, aquele em que não arriscamos descrever a complexidade dos processos comunicacionais. Aposta que há um emaranhado rico de práticas, envolvendo toda uma tecnologia de produção de imagens, modos diferenciados de recepção e apropriação de narrativas audiovisuais, é apostar na análise de mídias como elementos fundamentais da cultura contemporânea. (p.297-298).

De acordo com a autora, uma prática pedagógica para as mídias, no entendimento de crítica como a explicitada no excerto precedente, implica a ampliação de repertórios em cinema, vídeo, música, teatro, artes plásticas, entre outros (FISCHER, 2007). Ou seja, não há como pensar a formação de um senso crítico, como expresso nos projetos analisados, sem contemplar uma leitura dos diferentes meios. O AlemRede, ao definir-se pela proposição de oficinas multimidiáticas, apresenta uma limitação, inclusive de recursos e de formação de professores, para a ampliação de uma pauta formativa mais ampla no que se refere a repertórios para leitura crítica.

Em relação aos formatos, é interessante perceber o eco que o Projeto Alunos em Rede faz na construção da oficina. Os gêneros produzidos, ou que se pretendiam produzir durante o ano, faziam parte dos programas “A galera informa” e “A galera pergunta”, voltados à publicação no blog, além do Recreio, programa musical veiculado nos intervalos do turno da tarde.

Assim, tem sido privilegiado o gênero entrevista e o boletim informativo, que geralmente é produzido por uma bricolagem de textos coletados na internet. Foi observado que no processo de construção dos boletins não havia uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema, nem o professor propunha uma problematização sobre questões associadas. Essa também foi uma evidência encontrada por Côrrea (2012) na experiência observada em 2011.

Além dos gêneros informativos, a oficina também trabalhou, a partir de uma pesquisa de opinião de gostos musicais entre os alunos para a construção do “Recreio”, o gênero “tabulação” ou “escore” para verificar as mais canções mais pedidas. Depois, o processo foi repetido com as preferências dos professores e funcionários.

Outro gênero trabalhado na oficina é o diário de produção, em que os participantes devem escrever o que fizeram no dia para poderem, de forma mais autônoma, retomar o que fizeram, como referi anteriormente. Cabe ressaltar que, nesse aspecto, parece que a oficina produz autonomia e um certo entendimento de protagonismo, mesmo que controlado, no espaço da oficina. Isso se verificou também na veiculação do Recreio, em que os alunos é que abriam a sala e “rodavam” o programa previamente editado para o tempo do intervalo das aulas.

Além desses gêneros, percebe-se o uso das laudas²⁰ como um fator de organização de conteúdo produzido e a ser gravado, como elucida a sequência:

(40) **Aluna 3:** Oh sor, esse aqui não tem nome?

Professor: Esse? Esse não, esse é a pesquisa, depois a gente vai botar na lauda. Daí a lauda contém as outras coisas junto.

²⁰ Neste projeto, as laudas são os formulários pré-formatados utilizados para a realização dos programas “A galera informa” e “A galera pergunta”, como ilustram as Figuras 2 e 3 apresentadas em seções anteriores.

A seguir, o professor mostra a lauda do programa “A galera pergunta” e explica sua função na oficina:

(41) Estava trabalhando com isso aqui: a equipe técnica, quem é do áudio, quem é do gravador, depois eles dizem quem é que editou, quem é que tirou a foto, pra ter a autoria de foto. Aí a entrevista, que a gente não faz entrevista assim na hora, a gente se prepara, então eles preparam a pauta, e isso aqui é pra conseguir ler na gravação né, quando fica tímido, então na gravação diz: Sou NS., da rádio A. Som, vou entrevistar o professor Fulano, aí eles fazem as perguntas e tal no gravador, e aí no final é a mesma coisa, que é o fechamento né: Sou N.S., repórter da rádio A, para o projeto Alunos em Rede. (Entrevista com professor da Escola A).

O excerto ilustra, primeiro, uma padronização discursiva para a construção de vinhetas, como “Sou fulano de tal, da rádio tal, para o projeto Alunos em Rede”. No entanto, como explica o professor, a lauda é uma forma de organização prévia para a produção dos programas “A galera pergunta” e “A galera informa”, que, como apontando no Projeto, descrito inicialmente neste capítulo, é uma sugestão para “agilizar” o trabalho pedagógico.

Além dos gêneros mencionados, a oficina também proporciona a aprendizagem, como prevê o Projeto, do uso de equipamentos de som, de vídeo e de câmeras fotográficas, com destaque para gravador e edição dos áudios no programa Audacity²¹.

No período de observação, os estudantes estavam produzindo o programa “A galera informa”, cujo tema era o “acampamento farroupilha”²², e o “Recreio”, com organização das músicas para o tempo do intervalo e gravação de locução de créditos musicais. A seguir, descreverei algumas ações pedagógicas no processo de produção daquele programa.

No processo de produção do “A galera informa”, a partir da pauta colocada pelo professor, os alunos tinham a liberdade de produzir “matérias” sobre alguns

²¹ O Audacity é um programa de software livre utilizado para edição de áudio. Nele, podem-se cortar faixas sonoras (trechos sonoros e ruídos, por exemplo), inserir fundos musicais, acrescentar efeitos nas vozes ou músicas etc. Por ser livre, é o incentivado para uso de edição. Todos os computadores enviados às escolas estão com o programa instalado.

²² Em Porto Alegre, há alguns anos, os Centros de Tradições Gaúchas (CTGs), em comemoração à chamada Revolução Farroupilha, organizam, durante uma semana, um acampamento no parque Harmonia, na orla do lago Guaíba, ponto turístico e espaço de lazer da capital gaúcha.

ícones relacionados à cultura gaúcha, como as expressões linguísticas da zona rural, as comidas típicas do sul e a história da Revolução Farroupilha. Os alunos buscavam textos na internet sobre os temas e deveriam fazer uma síntese de aspectos que considerassem interessantes reportar.

A síntese realizada acabava sendo uma colagem de enunciados de diferentes textos e *sites*. Aspectos de análise textual ou de problematização de discursos sobre a construção das identidades sociais do gaúcho não entram na agenda pedagógica, na direção de uma leitura crítica de mídia. Entretanto, o professor insistia na ideia de fazer-se referência a fontes e auxiliava os estudantes no processo de seleção de informações, indagando sobre a relevância ou não dos textos selecionados, estimulando-os sobre a pertinência do dados para a produção do conteúdo a ser gravado. Os alunos, por fim, copiavam os segmentos que seriam lidos na futura gravação dos programas. A seguinte sequência ilustra um padrão de interação em que professor e aluno negociam o projeto textual:

(42) **Aluna 1:** Sora, depois ali embaixo tá falando como preparar pra botar o espeto no fogo, essas coisas.

Professor: Tu acha importante isso?

Aluna 1: Acho que os Gaúchos sabem como fazer.

Professor: Tu não esquece do botar depois na folhinha o nome do site onde tu pesquisou, tá?

É interessante o padrão empreendido pelo professor na acolhida do tópico conversacional iniciado pela aluna 1. Entre as escolhas possíveis, o professor devolve a pergunta para que a aluna repense sua seleção da informação para o projeto textual. A aluna, então, avalia sua escolha. O professor, por fim, fecha a conversa no tom professoral, indicando a importância das fontes.

Durante a pesquisa de informação para a montagem do programa, também ocorriam negociação de significados, como “provolone”, “xixo”, “abas de navegação”, entre outros. No processo de busca, evidenciou-se que a oficina também promovia, pela estímulo da produção midiática, algumas práticas de leitura. Essa leitura não tinha um sentido crítico, mas um sentido mais funcional, para achar informação com intuito de montagem de um texto para compor o boletim informativo.

Nos encontros subsequentes, o professor auxiliava no uso do *software* livre utilizado para gravação e edição das peças sonoras, embora os alunos já demonstrassem autonomia nesse processo mais técnico.

Na produção do programa “A galera informa”, não foi promovida nenhuma discussão sobre as representações sociais do gaúcho, tampouco sobre o gênero notícia ou reportagem. Não foram problematizados nem a composição nem os aspectos discursivos dos textos que os alunos selecionaram. A oficina também não contemplou a audição de outras peças sonoras ou visuais sobre o tema com o intuito de fazer uma leitura crítica da mídia, já que o acampamento farroupilha é um tema bastante abordado pela imprensa local.

Durante o processo da oficina, algumas conversas entre alunos e entre esses e o professor aconteciam de forma bastante descontraída. Falou-se de preferências alimentares, da cultura religiosa de cada um, como o candomblé, e de relacionamentos conjugais – havia uma adolescente casada (informalmente, pois tinha menos de dezoito anos), como já mencionei em outros momentos. Ficou evidente que a cultura da comunidade era um dos temas mais importantes de ser pautado nas interações.

Ao serem questionados sobre as pautas contempladas na oficina, os alunos confirmaram que os temas da comunidade não eram discutidos e o que se produzia na oficina eram programas sobre os eventos da própria escola ou temas que o professor escolhia, como já mencionei anteriormente.

Além do programa “A galera informa”, acompanhei o processo de edição do programa Recreio e sua veiculação. Recreio é o nome de um programa produzido pelos alunos, cuja produção ocorreu em três etapas básicas: pré-produção, produção e veiculação por meio de rádio-poste.

Na primeira etapa, os participantes das oficinas entrevistam seus colegas, em várias turmas da escola, para mapear as músicas que gostariam de ouvir nos intervalos das aulas.

Depois, na fase de produção, os alunos, com auxílio do professor, fazem tabulações para estruturar as mais pedidas, em ordem crescente. Em seguida, os alunos e professor buscam as músicas, em formato MP3, em sítios na internet ou

em seus acervos de CDs, visto que a escola não dispõe de uma discoteca (ou midiateca). Ainda nessa fase são gravadas as locuções dos créditos musicais.

O professor informa que, para o Recreio, a vinheta de abertura é a mesma sempre, então já está gravada. As alunas fazem somente a locução dos créditos entre uma música e outra. Essas são, posteriormente, editadas e inseridas numa faixa de áudio no Audacity, obedecendo a seguinte sequência:

- 1) Locução: abertura, com apresentação dos locutores e o nome da rádio
- 2) Locução: crédito da música a ser tocada e a informação de sua posição entre as mais pedidas
- 3) Música
- 4) Locução: crédito da música a ser tocada
- 5) Música

Nesse processo, que durava mais de um encontro, o diário de produção exercia um papel de organização, como mencionei antes. No entanto, o professor relata também que o diário tem uma função metacognitiva, para que os alunos possam perceber o que fizeram.

Refere que num dos encontros ninguém havia anotado o fato de terem produzido fotografias para uma matéria a ser publicada no blog. Relata também o fato de os alunos estranharem e não considerarem certas atividades como tarefas realizadas na e para a oficina. Então, a tendência era banalizar o que faziam. Com o diário, foi-se criando uma ideia de que todas as etapas do trabalho tinham importância.

Em relação ao blog, a escola teve apenas três publicações, que constavam do gênero informes ou notas, com fotos da equipe (professor e alunos), publicado pelo próprio professor. Há um áudio, do gênero entrevista, no programa “A Galera Pergunta”, que não é possível sua audição. Nesse aspecto, em comparação às oficinas de anos anteriores, o blog não foi utilizado como ferramenta pedagógica.

Segundo o professor, há vários problemas associados ao uso do blog. Entre eles está o fato de que a senha para o acesso não deve ser divulgado aos alunos. O professor refere que entrou com a senha, mas como havia sido advertido sobre isso, acabou não compartilhando os alunos o acesso. Mas afirma que na edição (das três publicações) os alunos é quem produziram em conjunto com ele. O professor da

Escola B também refere que, em muitas ocasiões, ele é o responsável pela postagem das produções dos alunos. Retomando o referencial teórico no que se refere ao controle do discurso, van Dijk afirma, como vimos, que “o acesso formas específicas de discurso – por exemplo, da política, da mídia ou da ciência – é em si um recurso de poder” (2010, p.118). Esse acesso também pode estar associado ao uso de certos gêneros do discurso. No caso em questão, até mesmo pelos alunos não terem a senha, o blog é, em boa medida, o suporte mais utilizado e controlado pelo professor do que pelos alunos. Parece que o discurso do acesso e letramento digital, expressos no Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares, apresenta mais esse conflito e contradição.

Fazendo uma comparação entre os aspectos aqui apontados sobre a oficina com os discursos presentes no projeto do professor, podemos constatar que a autoria e o protagonismo se definem a partir de um espaço delimitado de ação. Nesse aspecto, as alunas afirmam se sentirem livres na escolha dos temas, mas se constata que são escolhas dentro do universo proposto. Indagadas se são elas é quem decidem o tema, confirmam ser o professor.

Descritas algumas tendências observadas na construção curricular de educomunicação na oficina da escola A, apresento agora algumas informações obtidas nas conversas e entrevistas dos professores das escolas B e C.

5.2.1.3 Conversas com os professores das escolas B e C

Em conversas com os professores das Escolas B e C, pude constatar algumas práticas recorrentes. A primeira delas refere-se, como já mencionei, ao controle do acesso aos discursos. Todos confirmam serem os responsáveis pela definição das pautas.

Na escola B, ao ser perguntado sobre as diretrizes que o projeto dá para a condução das oficinas, o professor menciona a necessidade de publicação de tudo que é feito. Diz estar seguindo essa diretriz, mas compartilha da dificuldade com a conexão à internet, como fica evidente na seguinte fala:

(43) Bom, a gente tem que produzir reportagens. Tudo que a gente produz agente publica. Tudo que a gente faz a gente tenta publicar. Antes estava funcionando direitinho a internet, agora não tá mais funcionando direito. O ideal é que a cada semana a gente publicasse uma coisa, só que com a internet com problemas a gente tem acumulado as reportagens, depois um dia a gente vai na informática e coloca todas.

O professor ainda afirma desconhecimento sobre o conceito de Educomunicação e define mídia-educação como um recurso para desenvolver, de forma mais interessante, os conteúdos escolares. Percebe-se, assim, que a tecnologia, numa oficina de comunicação, pode estar a serviço não de veiculação de diferentes vozes sociais. Ou seja, pode estar a serviço de reprodução de lógicas de dominação e controle, perpetuando algumas tradições seletivas.

Indagado sobre a noção de gêneros discursivos ou gêneros jornalísticos, o docente afirma desconhecer os conceitos propostos. Justifica-se dizendo que é da área biológica e da educação física. No entanto, pelo que tinha sido produzido até o momento de minha visita, já no final de 2012, percebia-se, na produção de rádio, um foco especial na realização das entrevistas. Refere, ainda, os formulários dos programas “A galera pergunta” e “A galera informa”, mas diz não se preocupar com essas laudas. A oficina desenvolve mais programas musicais, editados pelos alunos, e veiculados nos recreios pelo ZaraRádio²³. Indagado sobre o que entendia ser um currículo para aulas com mídia, responde:

(44) Currículo. Eu estou aprendendo ainda, né. Mas, a interação entre eles, essa coisa de trabalhar juntos. A escrita, que faz parte do nosso trabalho. A composição de fotografia, como usar os equipamentos. Tem mais algumas coisas que a coordenação nos trouxe, em junho e julho, que ele nos trouxe esse papeis aqui, pra gente fazer as entrevistas. Mas não é sempre que uso. Então, fotografar, filmar, trabalhar junto. Essa questão da edição. Usar a Zara-rádio. (Entrevista com professor da Escola B, 2012).

Na fala, percebemos que a expressão “trabalhar juntos” parece já se repetir em outros textos aqui apresentados. Nesse sentido, esse discurso pode indicar uma tendência para a ideia de ecologia de saberes, mas, pela repetição, parece também apontar para um pressuposto, um dito que se repete no discurso pedagógico. É

²³ ZaraRádio é um software, semelhante a um *player* digital, que permite organizar arquivos de áudio a serem tocados. Permite locução ao vivo enquanto músicas estejam tocando, diminuindo automaticamente o volume para a locução. Permite fazer mixagem ao vivo entre diferentes músicas.

como se o domínio discursivo de onde se fala exigisse que tal escolha, ou seja, “trabalhar junto”, fosse selecionada em associação à ideia de produção de conhecimento.

Nota-se também uma ênfase na formação de conhecimentos para uso dos artefatos técnicos. A edição, que também foi referido pelo professor da escola A, é um procedimento de construção das peças sonoras considerado como conhecimento bastante valorizado nas oficinas.

Quando estava na oficina, que é desenvolvida num banheiro desativado, que funciona como um depósito, cabendo apenas três computadores, entra umaicineira do Programa Mais Educação. Essa leva algumas “mídias” para que o professor gravasse uma seleção musical. Ao ser perguntado sobre essa relação, refere que ele, por trabalhar com a rádio, acaba também exercendo uma função de assessoria a tudo que se associa a sonorização, música e manuseio de equipamento, mas avalia não ser um problema. Diz que a ideia da oficina era também capacitar alguns alunos para que pudessem ajudar no uso do equipamento na escola.

Em sua avaliação sobre o projeto, refere gostar da proposta, mas se queixa da falta de maior contato para orientação. Relata que a coordenação foi apenas duas vezes na oficina com intuito de dar algumas orientações. “(45) Não sei o que tá acontecendo fora daqui (...).”, quando pergunto se ele se sentia meio abandonado pela prefeitura, responde: “(46) A palavra certa não é abandonado. É sem perspectiva, sabe. “ah, tá, a gente tá fazendo este trabalho. O que a gente vai fazer a partir daqui?” (Entrevista com professor da Escola B, 2012).

Em (45), a fala evidencia um isolamento do professor, que se afasta da ideia de formação de rede proposta pelo projeto. Além disso, nessa fala, associada com o texto (46), fica evidente a falta de perspectiva e horizontes para a construção de uma proposta educacional.

No estudo de Santos (2012), a política curricular do vazio se define a partir desses sentimentos, que são compartilhados por muitos docentes da rede municipal. O discurso da autonomia acaba produzindo uma falta de orientação para a condução do trabalho. A falta de apoio e de assessoria sistemática acaba não contribuindo para a construção de um projeto educacional que seja coerente

em toda a rede municipal. Esse problema também foi apontado pelo estudo de Corrêa (2012). Cabe destacar que, nessa conjuntura, o fracasso de uma oficina é de exclusiva responsabilidade do professor. Mas o sucesso produz um apagamento de sua ação docente, e de seu projeto individual, em prol da produção de visibilidade ao projeto.

Na escola C, o professor foi quem escolheu os alunos para participação da oficina. Segundo ele, o critério foi selecionar alunos que fossem de confiança para dar continuidade ao processo e que pudessem se responsabilizar pelos equipamentos. Nessa escola, o professor, por ser músico e estar no projeto da rádio, assume também a função de técnico de som da escola. Nesse sentido, a oficina também é pensada para que os alunos possam, de alguma forma, ajudar na sonorização de festas, por exemplo.

Percebe-se, assim, tanto na escola B como na C, pelo tipo de finalidade que atribuem à oficina, uma conformação entre oficina de mídia e geração de renda, nos termos do texto do AlemRede. Nesse sentido, é importante retomar as considerações de Apple (2002) acerca das conexões entre escola e dinâmicas sociais, culturais e econômicas. Para o autor, que também considera os processos de mediação que atravessam e complexificam as teorias reprodutivistas, também afirma que as escolas “são órgãos reprodutivos na medida em que elas ajudam a selecionar e a titular a força de trabalho. Nesse ponto os teóricos da reprodução não estão errados” (p.58). Nesse raciocínio, acrescenta o autor:

as escolas não estão aí para estimular a mobilidade generalizada. Ao invés disso, elas atuam basicamente como mecanismos de classificação. Elas distribuem os indivíduos pelos seus 'lugares apropriados' dentro da divisão hierárquica do trabalho e transmitem as disposições, normas e valores (através do currículo oculto) necessários aos trabalhadores para sua participação eficaz no seu lugar respectivo da escala ocupacional (APPLE, 2002, p. 59).

Estamos apontando aqui para a conexão, enunciada no projeto, entre Educomunicação e trabalho, em que os sentidos de trabalho são delimitados a animação de festas, prestação de serviços como Dj, entre outros. Essas concepções encontram eco nas formas pelas quais as escolas B e C pensam a oficina, que é voltada ao manuseio de equipamento e à veiculação de programas musicais, em

especial. Pela ausência de um trabalho problematizador, democrático, participativo nas oficinas, as ideias sustentadas por Apple (op.cit.) parecem fazer algum sentido no contexto analisado. Parece, então, que o currículo em Educomunicação, nas experiências analisadas, é construído, em alguma medida, numa direção que produz certas disponibilidades para a escala ocupacional.

A escola C, no período em que realizei a pesquisa, estava investindo apenas na seleção e edição musical para a hora do recreio. O professor relata ter trabalhado entrevista com os alunos anteriormente. A rádio-poste é “rodada” pelo ZaraRadio, também utilizado na Escola B. Afirma também que a decisão das pautas é sua. Em relação à infraestrutura, a rádio é desenvolvida no grêmio estudantil, com mesa de som e espaço para algumas cadeiras.

Avaliando o projeto, o professor refere-se à política como uma espécie de guarda-chuva, que recobre tudo a sua volta como se fosse dela, em clara crítica à pressão pela postagem no blog e pela visibilidade que se pretende produzir. Essa estratégia de visibilidade adotada para a promoção e manutenção do AlemRede no âmbito da Secretaria acaba gerando invisibilidades para os projetos dos professores. Além disso, os docentes, sem encontros sistemáticos que os ajudem a significar as propostas educacionais, acabam ressignificando o trabalho educacional em direção à reprodução de algumas relações de poder, como controle do discurso, discutido anteriormente.

Resumindo, as entrevistas realizadas com os docentes das escolas B e C permitiu a confirmação de alguns dados já descritos, mas também revelou um pouco mais da realidade sobre a construção da Educomunicação na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Podemos evidenciar com base também nos dados obtidos na Escola A, que a oficina prioriza a produção de certos gêneros discursivos informativos, e que a produção é mais valorizada do que a reflexão. Além disso, pudemos constatar tensões entre os projetos e as práticas pedagógicas no que se refere ao entendimento dos princípios teóricos e metodológicos da Educomunicação. As tensões também são produzidas pelo domínio discursivo da SMED que, numa gestão de resultados, e com uma política curricular do vazio, acaba gerando dinâmicas que vão em direção ao controle e intensificação do trabalho docente.

Feitas essas considerações, dirijo-me ao próximo capítulo para retomar algumas análises e tecer algumas palavras no intuito de encerrar esta escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, teço algumas análises que já puderam ser constatadas no desenvolvimento desta dissertação. Retomando meu problema de pesquisa, que consistiu em responder “como a concepção de Educomunicação é implementada no âmbito do Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares?”, podemos afirmar que a concepção de educomunicação no projeto é construída por uma rede complexa de discursos, entendidos como texto, prática discursiva e prática social.

Adotando como metodologia a análise relacional de Michael Apple (2002, 2006), que colocou como desafio a necessidade de tecer múltiplas relações entre macro e microcontextos para compreender a realidade pesquisada, foram utilizadas, como ferramentas para a produção e análise dos dados, a perspectiva etnográfica e a análise crítica do discurso. Assim, diferentes atores sociais foram entrevistados e observações foram realizadas numa escola da zona leste da cidade. Pela perspectiva triádica de discurso (texto, práticas discursivas e sociais) adotada na ACD, foram investigados aspectos relacionados a gêneros discursivos e a pressupostos, explícitos e implícitos, nos textos aqui focalizados. A perspectiva de discurso adotada contribuiu, dessa forma, para a realização da análise relacional, em que se relacionou enunciados, gêneros discursivos a dinâmicas das práticas discursivas e sociais.

No texto da proposição do projeto, por exemplo, que consiste num guia de concepções teóricas e práticas, faz-se uma associação entre a Educomunicação com uma ideia de rede. Essa rede, por sua vez, é associada à ecologia de saberes e ecossistemas comunicativos. Nessa perspectiva, produz-se um discurso da ruptura, da inovação, visto que a escola é pensada para abrir-se à circulação de saberes outros que não só o da racionalidade científica, comumente legitimada pela escola por meio de práticas hegemônicas. A tradição seletiva, assim, foi uma referência teórica para pensarmos sobre como alguns conhecimentos são considerados válidos e outros são silenciados no currículo. Nesse aspecto, o projeto constrói um quadro teórico-prático que vai de encontro à tradição seletiva, rompendo com a lógica do pensamento abissal, nos termos de Boaventura de Sousa Santos (2007).

Com a voz do Instituto Gens, que é, por um processo intertextual, assumida como a voz do projeto, estabelecem-se quatro etapas para o desenvolvimento de oficinas: levantamento e definição da pauta; produção; apresentação; avaliação. Entre a metodologia proposta, a pauta – que consiste tanto num momento para a definição dos temas de produção midiática como para a expressão livre do pensamento – é definida como um elemento crucial de discussão democrática, de abertura de agendas discursivas, de problematizações relacionadas às relações de comunicação. Na visão da coordenação do projeto, essa metodologia é considerada a mais adequada para um trabalho educacional. No entanto, surgem algumas contradições. Os professores não só desconhecem as propostas como também desconhecem essa metodologia, que tem ocasionado conflitos para a implementação da proposta educacional.

Além disso, no contexto das oficinas, o controle do discurso, que é uma das manifestações do poder nos termos de van Dijk (2010), manifesta-se pelo policiamento de agendas discursivas. Assim, as pautas e, em alguns casos, o próprio uso do blog, não são de domínio dos participantes, o que contraria os pressupostos delineados pelo projeto, como o de participação, protagonismo e autonomia. Pelo controle da pauta controla-se o discurso, prevalecendo o discurso considerado legítimo: o da escola. Esse, por sua vez, estrutura-se a partir de um calendário escolar, ou de pautas escolares, em sua maioria. Esse processo hegemônico corresponde à ideia de tradição seletiva. Ou seja, não havendo uma tradição em termos de disciplinas escolares com as quais os professores estejam familiarizados, os significados considerados legítimos são os produzidos pela escola. Por outro lado, Corrêa (2012), em sua pesquisa, identificou certa abertura nas construções das pautas em algumas oficinas, mas muitas delas, pela minha leitura, são, na verdade, um fechamento, pois remetem aos discursos escolares sobre eles, como “drogas” e “alunas grávidas” (p. 124).

A comunidade como motivadora das pautas, como é sugerido no projeto, ainda permanece do lado de fora. Ou, quando dentro, é silenciada. Isso ficou evidente, por exemplo, quando o candomblé foi tópico das conversas entre as participantes. Não ganhou valor para a produção de um programa sobre os orixás, por exemplo. Esse tipo de relação de poder, contudo, não é contestada de forma

explícita. Mas a grande rotatividade de alunos nas oficinas possa dizer alguma coisa nesse sentido.

Observei também que, no contexto das oficinas, a Educomunicação está mais associada à aprendizagem instrumental de artefatos técnicos e digitais para produção de alguns gêneros discursivos, como programas musicais, boletins informativos e entrevistas. Entretanto, leituras de mídias não são realizadas, a não ser pelas audições musicais, mas sem uma abordagem estética, filosófica, poética, ou musical. Gêneros argumentativos, por exemplo, que poderiam provocar outro tipo de produção discursiva, não são evidenciados nas oficinas. A aprendizagem mais manual, nas escolas B e C, por exemplo, relaciona-se à capacitação de alunos para assessoria no manejo de equipamentos. Dessa forma, parece ser um tipo de formação para o trabalho idealizado pelo projeto.

Outro fator importante que nos remete às contradições na construção da Educomunicação no âmbito do AlemRede está intrinsecamente atrelado à conjuntura política da Secretaria de Municipal de Educação. Como vimos, Santos (2012), com o intuito de mapear a proposta curricular da SMED após o Projeto de Escola Cidadã, identifica uma política curricular do vazio que, ao conferir autonomia às escolas na condução de seus currículos, acaba produzindo um sensação de vazio, (“O que a gente vai fazer a partir daqui?”) como expressa o professor da Escola B.

Associada a essa política curricular do vazio, a SMED adota uma gestão com ênfase nos resultados. Isso implicou na adoção de algumas medidas administrativas, como a de redução de custos - com a extinção de inúmeras oficinas. Além disso, a intensificação e controle do trabalho docente também são marcas desse tipo de gestão. Nesse contexto, e com os dados que obtive nas observações, na análise dos documentos e na realização de entrevistas, pode-se concluir que projeto educacional, para ter espaço, nessa administração, precisaria criar algumas estratégias. Identificamos, então, a partir do instrumental adotado, estratégias de produção de visibilidade.

No entanto, mesmo adotando um discurso educacional, a coordenação do projeto acaba assumindo algumas dessas características da gestão, entre essas, a pouca assessoria na construção de um currículo educacional, contribuindo

para uma sensação de vazio entre os professores. Na luta por um espaço na SMED, que aqui leio como uma luta pelo controle e produção de significados, nos termos de Apple (2006), a construção de visibilidades tem sido uma estratégia adotada pela coordenação do Projeto Alunos em Rede. Entretanto, essa estratégia de resistência à atual gestão, no sentido de permanecer, como política, na Secretaria, acaba provocando uma intensificação e controle do trabalho docente pela exigência de postagens ao blog, pela participação de eventos e pela pouca atenção dada aos diferentes processos.

O blog, neste contexto, para além de seu uso pedagógico, é um suporte-veículo que representa a tensão entre professores e a coordenação. De um lado, a coordenação insiste, como explicitado no projeto, para que o blog seja usado como veículo, na ideia de expandir a produção pela internet, mas também para veicular os resultados numa perspectiva de produção de visibilidades. De outro lado, o professor da Escola A questiona o acesso de público ouvinte, e a comunicação que se faz pelo blog, não atribuindo ao veículo a mesma importância. Além disso, o professor também atribui ao blog um dispositivo de controle de seu trabalho e sobre a produção do aluno, ou seja, sobre a produtividade.

Cabe ressaltar que a avaliação de resultados desconsidera experiências outras produzidas pelas oficinas, numa visível desconsideração dos projetos dos próprios professores. Assim, os projetos, embora pré-requisitados para que os docentes possam desenvolver as oficinas, acabam ficando na invisibilidade.

Portanto, com base nas análises aqui apresentadas, concluo que a concepção de Educomunicação implementada no âmbito do Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares é produzida por múltiplos discursos conflitantes. De um lado, utiliza-se um discurso de ruptura, mas, na implementação da proposta, a prática discursiva e social vai em direção à manutenção de uma hegemonia pela qual a escola tradicionalmente tem produzido conhecimento.

Consciente de que, pelo escopo limitado de oficinas, e pelo número de professores entrevistados, e, igualmente, por haver, a cada ano, outras experiências, com novos docentes para realização de oficinas, por exemplo, não se podem tecer grandes generalizações. Oferecemos, contudo, um olhar sobre o algumas experiências desenvolvidas em 2012 trianguladas com base na leitura dos

textos oficiais. Esperamos, contudo, contribuir para novas pesquisas sobre a construção de uma política pública em Educomunicação a partir de um olhar crítico sobre as dinâmicas discursivas que atravessam a realização das propostas.

A partir do exposto, caberia, com o compromisso de o pesquisador crítico secretariar as ações inovadoras dos movimentos sociais no que se refere à educação, como propõe Apple (2011), mapear e descrever experiências contra-hegemônicas que possam ser compartilhadas.

Além disso, caberia o desenvolvimento de novas investigações no intuito de aprofundar, a partir do desenho metodológico adotado, as relações entre análises discursivas textualmente orientadas e suas interconexões com aspectos mais amplos da prática social no tocante à Educomunicação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de; LOBATO, Margareth Cavalcante de Castro; GHAZIRI, Samir Mustapha. ANPED e Intercom: panorama da produção dos pesquisadores em Educação e Comunicação na última década. In.: **Resgate**, vol. XIX, N. 22, Jul/Dez.2011 p.32-44.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

APPLE, Michael. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ArtMed, 2002

_____; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O Mapeamento da Educação Crítica. In:_____. (org.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Comunicação oral. 2013.

AUSTIN, John L. (1990). **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARROS, K. S. M. Sobre o discurso da construção do conhecimento. **Linha d'Água**, n. 24 (2), p. 295-312, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. Brasília, DF, s/d. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf >, acesso em fevereiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. Brasília, DF, 2011.

_____. Secretaria de Comunicação Social do Presidente da República. **Relatório de Pesquisa Quantitativa: Hábitos de Informação e Formação de Opinião da População Brasileira**. Brasília, DF, 2010. Disponível em <<http://www.secom.gov.br/sobre-a-secom/acoes-e-programas/pesquisas/relatorios>>, acesso em março de 2012.

BONA, Nívea; CONTEÇOTE, Marcelo Luis; COSTA, Laílton. Kaplún e a Comunicação Popular. **Anuário UNESCO/Metodista de Comunicação Regional**, Ano 11, n.11, 169-184, jan/dez. 2007.

CARNICEL, Amarildo. O jornal comunitário e a educação não-formal: experiências e reflexões. In: FUSER, Bruno (org). **Comunicação Alternativa, cenários e perspectivas**. Campinas: PUC-Campinas, Centro de Memória da UNICAMP, 2005.

CAPRINO. Mônica Pegurer. Interfaces Jornal e Educação: Panorama e Transformações na Sociedade Global. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008. **Anais...**

Disponível em

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1737-2.pdf>>, acesso em novembro de 2009.

CORRÊA, Franciele Zarpelon. **O Processo de Produção Radiofônica no Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares**: a construção de saberes, competências e cidadania no âmbito comunicativo e cultural. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)**. Lisboa: CIES e-Working Papers, 2009. Disponível em <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>, acesso em abril de 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UNB. 2001.

FISCHER. Rosa Maria Bueno. **Adolescência em Discurso – Mídia e produção de subjetividade**. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 1996.

_____. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. In.: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

FONSECA, Cláudia Chaves. **Os meios de comunicação vão à escola?** Belo Horizonte: Autêntica/ FCH-FUMEC, 2004.

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

GANDIN, Luís Armando. A escola cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. (org.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p 380-392.

_____; Hypólito, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: _____. **Educação em tempos de incertezas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.59-92.

GENTILI, Pablo. Prólogo. In: AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. 2.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HORTA, Patrícia Alves. **Educom.rádio: uma política pública em Educomunicação**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

KAPLÚN, Gabriel. Kaplún, intelectual orgânico: memória afetiva. In.: MELO, José Marques de; FERRARI, Maria Aparecida; NETO, Elydio dos Santos et.al. (org.). **Educomídia – Alavanca da Cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún**. São Bernardo do Campo, SP: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. A mídia-educação crítica e a democracia radical. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (org.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.315-330.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Grácia Lopes. A metodologia Cala-boca Já morreu!. S/d. Disponível em: <http://www.cala-bocajamorreu.org/txts/metodologiaCBJM.pdf>, acesso em dezembro de 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, José Guilherme. O (bom e velho) caderno de campo. **Revista Sexta Feira**, n. 1, p. 8-12, maio 1997.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abr.2006.

MAINGUENEAU, Dominique. Formação discursiva, unidades tópicas e não-tópicas. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do Discurso: elementos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**.

MARCHUSCHI, Luíz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia**. Rio de Janeiro, 2003

_____. Desafios Culturais da Comunicação à Educação. **Comunicação e Educação**, São Paulo, [18]:51 a 61, maio/ago. 2000.

_____. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. In: Nómadas. Bogotá, septiembre de 1996, no 5, p.10-22.

MARTIN ROJO, Luisa. A fronteira interior – Análise crítica do discurso: um exemplo sobre “racismo”. In.: IÑIGUEZ, Lupicínio (org.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Trad. Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Érica de. Teorias semânticas e a implicação na Língua(gem). **Alfa**, São Paulo, 53(1): 261-282, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In.:____ (org.). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação**: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat (Universidade Católica de Pelotas), 2002.

OLIONI, Raymundo da Costa. **Tema e N-Rema**: a construção do fluxo de informação em textos narrativos sob uma perspectiva sistêmico-funcional. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

PAIVA, Raquel (org). **O Retorno da Comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

PERUZZO, Cicília M. K. Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29, 2006, Brasília. **Anais**. São Paulo: Intercom, 2006. 1 CD-ROM.

_____. Rádio comunitária, educomunicação e desenvolvimento. In: PAIVA, Raquel (org). **O Retorno da Comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

PRETTO, Nelson de Luca. Educação, Comunicação e a ANPED: uma história em movimento. **30ª Reunião Anual da ANPED**. 2007. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt16%20-%20nelson%20de%20pretto%20-%20int.pdf>, acesso em março de 2012.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMOS, Rodrigo B. **Vila Pedreira: a construção de uma oficina em comunicação comunitária**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras). Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Bventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p.3-46, out./2007.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Política curricular da rede municipal de Porto Alegre: recontextualização no espaço da escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo e caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOARES, Maria Salete Prado. Concepção dialógica e as NTIC: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. In: site do Núcleo de Educação e Educomunicação da ECA-USP, s/d. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>, acesso em outubro de 2013.

SECRETARIA Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED). Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares. 2010. Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/smed/inclusaodigital/alemrede/projetoeproposta.pdf>>, acesso em março de 2011.

SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Maria Rúbia Alvez; GANDIN, Luís Armando. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – entrevista com Michael Apple. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n.1, pp.175-184, jan/abr. 2012.

SOARES, Ismar. Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos da Educomunicação. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n.23, p. 16-25, jan/abr. 2002.

_____. Ismar. Educom.Rádio, na trilha de Mario Kaplún. In.: MELO, José Marques de; FERRARI, Maria Aparecida; NETO, Elydio dos Santos et al.(org.). **Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún**. São Bernardo do Campo: Cátedra Unesco, Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

_____. **Mas afinal, o que é educomunicação?** NCE-USP, s/d. Disponível em < <http://www.usp.br/nce/aeducamunicacao/saibamais/textos/>>, acesso em fevereiro de 2012.

_____. Ismar de Oliveira. Quando o Educador do Ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA/Moderna, ano 13 – nº 3, p. 39-52, set/dez 2008.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZAM, Regina Magalhães. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. 1 (1): 1-28, 2009.

TRESCA, LAURA. **Políticas Locais de Fomento à Comunicação Comunitária**: os casos das prefeituras de Fortaleza, João Pessoa, Macapá, Porto Alegre e Recife. 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. Universidade Metodista de São Paulo.

UNESCO. **Media and Information Literacy**: Curriculum for Teachers. Paris: UNESCO, 2011.

VAN DIJK, Teun A. **Texto y contexto**: semântica y pragmática del discurso. 2.ed. Madrid: Catedra, 1984.

_____. **Discurso e Poder**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VICENTE, Eduardo. **Gêneros e formatos radiofônicos**. S/d. Núcleo de Comunicação e Educação NCE-ECA/USP. Texto de apoio. Disponível em: <http://www.bemtv.org.br/portal/educominicar/pdf/generoseformatos.pdf>, acesso em novembro de 2013.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar. 1979