



## **Da Apreensão Educomunicativa do Mundo à Intervenção Social: um percurso de diagnóstico, diálogo e gestão<sup>1</sup>**

Saulo Roberto Ataíde dos ANJOS<sup>2</sup>

Talita Guimarães Santos SOUSA<sup>3</sup>

Josenilma Aranha DANTAS<sup>4</sup>

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, São Luís, MA

### **RESUMO**

O presente artigo aborda a construção do conhecimento a partir do processo de apreensão da realidade, considerando a família, a escola e a mídia como instituições fornecedoras de recursos para formação. Neste sentido, busca entender como o processo comunicacional integra a forma como as pessoas adquirem conhecimento sobre o meio social em que vivem, investigando o campo da Educomunicação como o que visa à criação de ecossistemas comunicativos pautados pelo diálogo social, favorecendo a compreensão entre as pessoas. Por fim, estuda as práticas educomunicativas estabelecidas em ambiente escolar analisando a inserção da Educomunicação em uma escola pública da rede estadual de ensino no Maranhão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Comunicação; Educomunicação; Intervenção.

### **Da apreensão do mundo à educação formal**

Ao nascer, todo indivíduo passa a pertencer a uma sociedade cujos valores, regras e modos de organização estão preestabelecidos. Desse modo, é importante identificar como se estabelece a aquisição das primeiras noções de mundo, do nascimento até o contato com o conhecimento sistemático para compreender como os indivíduos apreendem o mundo e se relacionam entre si.

Durante a caminhada rumo à formação humana, percebemos a existência de instituições socialmente aceitas que fornecem recursos para a construção do conhecimento. Identificamos-as aqui como sendo a família, a escola e a mídia.

No seio da família, a criança adquire as primeiras noções de mundo através do desenvolvimento da capacidade sensorial nos primeiros meses de vida, a

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no IJ 06 – Interfaces Comunicacionais do XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste realizado de 14 a 16 de junho de 2012.

<sup>2</sup> Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de São Luís. E-mail: [falasaulinho@gmail.com](mailto:falasaulinho@gmail.com)

<sup>3</sup> Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de São Luís. E-mail: [tat\\_guimaraes@hotmail.com](mailto:tat_guimaraes@hotmail.com)

<sup>4</sup> Orientadora do trabalho. Mestra em Teoria e Crítica Literária pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de São Luís. E-mail: [joa.dantas@hotmail.com](mailto:joa.dantas@hotmail.com)



compreensão da linguagem e a percepção do meio, que contribui para a construção da diferenciação entre o eu e o mundo e os aspectos que formam o universo físico da criança. Pois, conforme pontua Souza:

[...] o movimento evolutivo parte da indiferenciação para diferenciação e equilíbrio estável entre assimilação e acomodação, do egocentrismo para a descentralização. A mediação entre sujeito e objeto é feita pela ação ou atividade do sujeito/criança sobre o mundo exterior, cuja coordenação permite a penetração tanto no universo físico quanto em si mesmo. A gênese da construção cognitiva de 'si mesmo' e do real está, pois, no período sensório-motor (primeiros 24 meses de vida), no qual é construída a inteligência prática e a lógica das ações. (2010, p. 69)

Piaget (apud SOUZA, 2010) entende o período sensório-motor como aquele em que o ser humano está menos sujeito às influências sociais e culturais, pois sua percepção ainda é mais sensorial do que intelectual. Segundo Stern (apud VIGOTSKY, 2001), por volta dos dois anos de vida é que a criança começa a cruzar pensamento e linguagem, descobrindo que todas as coisas têm um nome. A partir dessa fase, a relação entre pensamento e linguagem se torna mais estreita possibilitando a percepção do ambiente e das pessoas de acordo com os significados convencionados pela cultura e os costumes.

A partir do 25º mês de vida, a criança começa a alinhar pensamento e linguagem, o que significa segundo Vigotsky (2001) que a formulação de conceitos pelo próprio sujeito ganha ritmo de acordo com os estímulos que são dados a ele por meio de brinquedos, gestos, comunicação e o modo como é tratado pelas pessoas que o cercam. Trata-se do início do entendimento dos significados das palavras e da relação com seus correspondentes significantes.

Diante do exposto, é interessante observar que a educação adquirida no meio familiar irá contribuir na forma como a criança descobre o mundo e o entende. Quanto à influência da família na apreensão de mundo da criança, Vigotsky (2001) ressalta que não se trata exatamente de a criança reproduzir tudo o que ouve, mas de tomar as informações obtidas no lar como referência para construção de sua própria forma de ver o mundo e isso configura uma questão que não pode ser desprezada dentro do processo educacional.

É durante a apreensão de mundo informal, referente ao período pré-escolar, que a criança constrói o que Bordenave (2009) chama repertório pessoal, que é justamente o somatório do conhecimento recebido com o reformulado pelas operações intelectuais de cada criança.



Uma vez que a criança atinge o contexto da linguagem alinhada ao pensamento, entra na fase que Vigotsky considera como:

[...] um momento crucial, quando a linguagem começa a servir o intelecto e os pensamentos começam a oralizar-se, é indicado por dois sintomas objetivos que não deixam lugar a dúvidas: (i)(1), a súbita e ativa curiosidade da criança pelas palavras, as suas perguntas acerca de todas as coisas novas (“o que é isto?”) e, (ii) o conseqüente enriquecimento do vocabulário que progride por saltos e muito rapidamente. (2001, p. 41)

A partir desse momento, coincidente com a idade escolar, o ambiente familiar deixa de ser exclusivo na educação da criança e cede espaço para um novo sistema socializador e construtor de conhecimento: a escola, onde a criança viverá novas experiências e ampliará sua forma de apreender o mundo através do ensino sistemático e o contato com pessoas fora do círculo familiar. Essa nova fase configura uma ruptura na forma como a criança está acostumada a se relacionar com as pessoas, pois a principal diferença entre a educação familiar e a escolar reside no fato de que a primeira é gerida pelo sentimento: os pais educam os filhos porque os amam e isso remete a cuidados como uma excessiva proteção que pode limitar a criança do ponto de vista do contato com o que lhe é diferente. Diante desse contexto Reboul (1974, p. 10) afirma que “o papel da primeiríssima educação, a *mousike*, é formar a criança, com meios estéticos, para amar o bem e odiar o mal, bem antes de que seja capaz de raciocinar e compreender”. Enquanto isso, a educação escolar surge com a função de construir o campo de compreensão e raciocínio da criança, desvinculada de motivações emocionais, mas cultivando equilibradamente uma educação permeada pelo afeto, pois o ambiente escolar deve fazer sentido para a criança e a ludicidade é uma estratégia positiva para atrair a atenção do público infantil.

Assim, Reboul considera que a escola deve ser o local de equilíbrio, contrapeso da educação familiar. Para isso explica:

[...] o ensino, no sentido próprio do termo, é a forma mais humana da instrução. Comporta, é certo, parte importante de aprendizagem e iniciação. É, porém, de outra ordem. Seu propósito não é formar um técnico, um cidadão, um crente, mas um homem. Se inicia o aluno, não é para integrá-lo em tal comunidade nacional, profissional ou religiosa, mas para fazê-lo entrar na comunidade humana, transcendente às épocas e às fronteiras. (1974, p. 20-21)

Notamos nesse ponto, que o autor coloca o ensino como a forma de educação que inicia o aluno não à sociedade, mas à comunidade humana, o que significa que a educação é o meio de que o ser humano dispõe para desenvolver-se como tal,



considerando suas aptidões físicas, intelectuais e morais. E a escola é o ambiente em que essas características serão potencializadas.

Desse modo, destacamos um elemento importante que perpassa todo o processo educacional, do seio familiar à escola: a comunicação. Afinal, tanto a educação familiar quanto a escolar fundamentam-se em interação, o que nos faz crer que devam ser dialógicas. Primeiro porque o processo de apreensão do mundo passa pela troca de informações, que possuem significados que são aprendidos com as experiências vividas pelos sujeitos. Segundo porque quando pensamos na escola como a instituição que fornece informações depois da família, devemos observar que seu público não é homogêneo, mas plural, formado por indivíduos com referências e repertórios muito pessoais e por isso, normalmente, diferentes. Daí, a importância do reconhecimento de quem são os alunos, o que pensam e como vivem para se chegar a um diagnóstico da melhor dinâmica de integração e gerir os conflitos que surgirão devido às diferenças de pensamento e comportamento através do diálogo entre as partes.

Assim, além de considerarmos a importância da comunicação interpessoal como constituinte fundamental do processo de relação humana, entendemos que os meios de comunicação de massa também exercem influência na forma como as pessoas apreendem o mundo, pois é através da televisão, do rádio, dos jornais, revistas e, sobretudo da internet, que as pessoas se mantêm informadas da realidade.

Deste modo, podemos admitir um cenário em que as crianças crescem e recebem educação tanto da família quanto da escola ao mesmo tempo em que recebem informações da mídia, seja por meio de programas infantis e novelas ou noticiários que a família acompanha diariamente. Nesse processo, as informações que alcançam esses receptores chegam carregadas de conceitos, valores e ideias que somados às experiências individuais e ao desenvolvimento desses indivíduos, tornam-se parte das referências que auxiliam na formação de conceitos e no modo de pensar, em alguns casos antes mesmo do contato escolar.

Por mais que a responsabilidade com o teor da informação que será transmitida a todas essas pessoas parta de quem emite a mensagem e ainda que nem sempre possa ser estabelecido um campo dialógico entre emissor e receptor, o fato de haver receptores para a mensagem não impede a interação com o conteúdo enquanto apropriação e reformulação da mensagem recebida. Segundo Fíguro (2011), são os estudos de recepção que apontam para a importância de entender os meios de comunicação como parte do processo de interação social, pois:



[...] sem pensar a comunicação como processo de inter-relação, não se pode entender o que se passa na atualidade; principalmente, devido à velocidade com que chegam todos os símbolos que circulam na sociedade, para atuar e/ou transformar a realidade (CITELLI; COSTA, 2011, p. 94).

A fim de estabelecer um ambiente de compreensão do papel dos meios de comunicação como mediadores sociais entre receptores e a realidade, Fígaro (2011) chama atenção para a existência do que compõe a realidade. Trata de uma série de discursos sociais – religião, partidos, família e escola - que atuam além da televisão, do jornal ou do rádio, que são na verdade os meios. É nesse sentido que a autora enfatiza a necessidade da escola figurar como mediadora em relação aos meios de comunicação, a fim de atuar na formação de sujeitos críticos que percebam seu grau de interação com a mídia e a realidade. Preceito já promulgado nos documentos oficiais, entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Ao buscarmos compreender, então, o tempo e o espaço da escola na apreensão de mundo da criança, optamos por destacar a existência de um campo de conhecimento que propõe, através da intervenção na forma como as pessoas constroem o ambiente comunicativo no espaço que ocupam, amplificar o potencial de cada ser humano em reconhecer a realidade ao redor, posicionando-se e agindo de forma crítica e criativa, o que engloba levar em conta a construção e a evolução da apreensão de mundo durante o processo, principalmente quando estabelecido em ambiente escolar. A esse campo, atribui-se a denominação de Educomunicação, cuja aplicação consiste em uma análise prévia do contexto em que será trabalhada a fim de diagnosticar qual tipo de intervenção mais se adequa ao local, às pessoas envolvidas e às demandas emergentes.

Trata-se basicamente de um campo de estudo que busca aproximar o potencial da comunicação enquanto componente da interação humana com a educação enquanto processo de formação do ser humano, pois não há processo educacional sem comunicação, que por sua vez deve transcorrer límpida e sem ruídos para construir um conhecimento transformador da realidade.

### **Entendendo a educação pela e para a comunicação**

Na construção da apreensão de mundo pela Educomunicação na escola é necessário distinguir a educação pela comunicação do educar para a comunicação. Na primeira, temos o objetivo final da educomunicação como campo de atuação que é o de



criar ecossistemas comunicativos<sup>5</sup> onde os indivíduos sejam educados através do diálogo e da interação social. Trata-se de uma educação gerida por processos comunicacionais favorecedores da criticidade e da compreensão entre cidadãos. A segunda abarca a necessidade inicial de trazer a dinâmica educomunicativa para a escola, que constitui o que pode ser o primeiro momento dos trabalhos: promover a leitura crítica dos meios de comunicação estabelecidos e até então vistos como legítimos e credíveis.

Este item propõe então que entendamos que a inserção de ferramentas comunicacionais – jornais, revistas, rádio, televisão, internet – na sala de aula pode tanto ter a finalidade de estudar o conteúdo veiculado pelos meios de comunicação através de uma análise crítica dos critérios de correspondência dos fatos retratados com a realidade, quanto a fim de dinamizar o processo educacional utilizando pedagogicamente os mesmos meios. A exemplo deste último, o uso do jornal na escola viabiliza uma série de atividades com a mídia impressa que podem ser desenvolvidas em sala de aula a fim de melhorar a leitura dos estudantes, ampliando o vocabulário e aprimorando a interpretação de textos. Nesta linha de trabalho, Herr (2001) propõe o uso do jornal no processo de alfabetização de crianças entre 4 e 10 anos. Para cada etapa de desenvolvimento - etário e proximal<sup>6</sup> – a autora estabelece um objetivo a ser alcançado pela criança, contemplando além do estudo linguístico, questões relativas ao trabalho da imprensa que podem ser conduzidas a fim de promover a criticidade dos leitores em formação.

O estudo dos meios de comunicação de massa obriga a certos comportamentos: o tipo de reflexão, o modo de abordar os conhecimentos, uma atitude crítica, uma qualidade racional, que não poderemos passar para as crianças se não experimentarmos nós mesmos. (HERR, 2001, p.8-9)

Neste sentido, Herr (2001) destaca que não é possível levar o jornal para sala de aula sem uma preparação prévia do docente acerca do modo apropriado de utilizar esta ferramenta. Assim como um material didático habitual para condução das aulas da grade curricular, a inserção do jornal ou de qualquer outro meio de

---

<sup>5</sup> Em Educomunicação, entende-se por “ecossistema comunicativo” o ambiente em que as pessoas convivem e se relacionam de acordo com as regras da cultura comunicativa estabelecida. Segundo Ismar Soares (2011, p. 44) *ecossistema comunicativo* é um termo “usado como figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias”.

<sup>6</sup> VIGOTSKY (1991) identifica como “zona de desenvolvimento proximal” a distância existente entre o nível de desenvolvimento real da criança, percebido através dos problemas que ela é capaz de resolver sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado quando a criança resolve problemas com orientação ou com a ajuda de outras pessoas mais capazes.



comunicação de massa em ambiente escolar exige um trabalho adequado a um plano de ensino, pois as reflexões que a leitura dos meios causam atravessam os conteúdos previstos nos programas das disciplinas regulares. Herr (2001) considera o estudo da imprensa como multidisciplinar, pois nos meios de comunicação utilizados estão contidas informações sobre várias áreas da sociedade, interessando assim a várias disciplinas escolares e potencializando habilidades diversas nos estudantes como “[...] sensório-motoras, capacidades sensoriais, capacidades cognitivas, evolução do comportamento [...]” (HERR, 2001, p.11).

Diante destas possibilidades, procuramos uma escola em que atividades educacionais fizessem parte do currículo a fim de entendermos como o processo de construção do ecossistema comunicativo modifica o cenário escolar do ponto de vista da adoção de uma nova forma de construir conhecimento entre os estudantes.

### **A Educomunicação na escola pública da esfera estadual: o caso da Unidade Integrada Monteiro Lobato**

Visitamos durante o período de 12 de maio de 2011 a 27 de maio de 2011, a Unidade Integrada Monteiro Lobato, escola pública vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seduc), localizada no município de Paço do Lumiar-MA.

A unidade de ensino estudada desenvolveu atividades educacionais por ter sido contemplada pelo Programa *Mais Educação*, política pública integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal que busca promover o fortalecimento curricular da educação básica através da ampliação da jornada escolar para 7h diárias com o acréscimo de atividades socioeducativas.

A U. I. Monteiro Lobato aderiu ao programa em 2009, executando-o de maio de 2010 a janeiro de 2011 por atender aos seguintes critérios do manual de obtenção de apoio financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE, 2009): registrou em 2009 a nota 4.4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para a 4ª série (5º ano) do ensino fundamental e 4.1 de Ideb observado para a 8ª série (9º ano) do ensino fundamental e está localizada na região metropolitana da capital maranhense, em um município que possui população de 104.567 habitantes<sup>7</sup>. Durante o período de vigência do *Mais Educação*, foram desenvolvidos os macrocampos Acompanhamento Pedagógico (Letramento e Matemática), Meio Ambiente, Esporte e

<sup>7</sup> Dado do IBGE disponível no endereço:  
[http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados\\_divulgados/index.php?uf=21](http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=21)





Lazer (Futsal, Xadrez e Handebol), Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes (Desenho e Banda Fanfarra) e Educomunicação (Rádio Escolar).

Quanto às atividades da rádio escolar, encontramos um cenário bastante peculiar nesta escola, que inverteu nossa análise que inicialmente deveria debruçar-se sobre o desenvolvimento de atividades educacionais, mas devido ao contexto encontrado fez-nos refletir sobre a estrutura da escola, a preparação dos profissionais da educação e a real possibilidade de execução das políticas públicas orientadas por manuais, que ao tentar cobrir todo o território nacional, podem não contemplar as necessidades regionais e condições de execução.

Na U.I Monteiro Lobato, observamos:

- 1) Mudança de gestão durante o programa: Telma Elita Pinheiro Rabelo assumiu a direção da U. I. Monteiro Lobato em setembro de 2010. As atividades do *Mais Educação* já eram realizadas desde maio do mesmo ano, com o plano de implementação elaborado pela gestão anterior.
- 2) Dificuldade em selecionar e manter monitores com a formação adequada: Cerca de 20 monitores atuaram na escola, distribuídos por todos os macrocampos, e em constante substituição. Pela monitoria em Educomunicação passaram 4 monitores diferentes.
- 3) Não-recebimento de kit pedagógico para atividades do plano: Segundo a direção e a coordenação, os equipamentos para montagem da Rádio Escolar não foram recebidos, dificultando a realização das atividades previstas pela ementa<sup>8</sup> do macrocampo Educomunicação.

De acordo com Rachel Pinheiro, que assumiu a Coordenação do *Mais Educação* na U.I. Monteiro Lobato, após a chegada da diretora Telma, em setembro de 2010, a condução das atividades da Rádio Escolar foi prejudicada pela ausência do kit pedagógico que deveria ser enviado pelo Ministério da Educação (MEC), conforme descreve abaixo:

---

<sup>8</sup> Segundo o manual orientador da execução 2010 na U. I. Monteiro Lobato, na ementa geral prevista para o macrocampo Educomunicação constava “Criação de ‘ecossistemas comunicativos’ nos espaços educativos, que cuidem da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação” (MANUAL PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA 2009, p. 14). Já para Rádio-Escolar, a ementa dizia “Utilização dos recursos da mídia rádio no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. Construção de propostas de cidadania engajando os alunos em projetos de colaboração para a melhoria das relações entre as pessoas, que discutam questões ligadas a construção do projeto de vida, sexualidade, saúde, meio ambiente, ao combate à todas as formas de discriminação e preconceito, entre outras. (MANUAL PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA 2009, p. 15)





Pelo fato de não termos recebido o material disponibilizado pelo MEC todas as nossas aulas foram explanadas de forma teórica, abrangendo não só a rádio escolar, mas também, diversas formas de mídias para o desenvolvimento intelectual e social dos nossos alunos (Rachel Pinheiro, Coordenadora do *Mais Educação* na Unidade Integrada Monteiro Lobato, 24 de maio de 2011).

Quando perguntamos sobre a condução das aulas e quanto ao material utilizado a fim de nortear as práticas educacionais na ausência de uma rádio escolar ativa, a coordenadora respondeu:

[...] não tinha como você dar aula do quê que é rádio sem material. Faltou uma rádio na escola, né? Então é assim, foi na área de comunicação mesmo, da mídia. (Rachel Pinheiro, Coordenadora do *Mais Educação* na Unidade Integrada Monteiro Lobato, 16 de maio de 2011).

Um aspecto que percebemos nas falas da coordenadora foi a ausência de conhecimento sobre a Educomunicação enquanto campo que repensa a rede de relações estabelecidas entre as pessoas que convivem nos espaços sociais, neste caso, o escolar. Além disso, a educomunicação busca administrar o fluxo de informação através da participação e da gestão de conflitos. Identificamos a ausência dos equipamentos da Rádio Escolar não como um conflito propriamente dito, mas como um obstáculo para o desenvolvimento satisfatório das atividades em Educomunicação, conforme as expectativas da U. I. Monteiro Lobato na qualidade de Unidade Executora do programa. O manual, a que a gestão escolar pode recorrer para obter orientações sobre a execução, não prevê problemas na entrega dos *kits* e por isso não sugere solução de trabalho para esta situação. Neste sentido, em um primeiro momento, consideramos que a escola ficou desamparada com a mudança de curso no planejamento. Primeiro porque a equipe responsável pela execução do programa não havia participado da elaboração do plano de ação e segundo porque não havia formação para lidar com os problemas que surgiram no percurso. Desconforto que podemos notar no relato da diretora:

Trabalhamos com educomunicação só que eu não gostei, porque primeiro que a gente não teve os equipamentos do MEC, porque o educomunicação ele não era, ele não veio o kit pra nós, além da verba *pra* nós comprarmos o kit porque eles vinham pelo MEC, assim também como a Banda Fanfarras, que veio pelo MEC (Telma Elita Pinheiro Rabelo, Diretora Geral da Unidade Integrada Monteiro Lobato, 12 de maio de 2011).

Cientes dos problemas ocorridos, buscamos então entender os procedimentos adotados pela escola para aplicação das atividades do programa no macrocampo Educomunicação. Em relatório encaminhado aos autores deste trabalho, a Coordenadora expôs:

Tentamos ter o máximo do aproveitamento do tempo dos alunos associando a qualidade dos monitores uma vez que a disponibilidade de profissionais da área que quisessem trabalhar como voluntário recebendo apenas o ressarcimento pelo transporte e alimentação, infelizmente não foi satisfatória.



[...] A meta foi utilizar o tempo ocioso mesmo que as aulas fossem teóricas ou em forma de dinâmicas, gincanas envolvendo as mídias, e a rádio. Sempre mostrando e discutindo as questões sociais como, sexualidade, saúde preconceito, e etc. (Rachel Pinheiro, Coordenadora do *Mais Educação* na Unidade Integrada Monteiro Lobato, 24 de maio de 2011).

Percebemos que a prática educomunicativa que a escola teria que trabalhar já não poderia corresponder ao exercício disposto na ementa do programa, pois as aulas percorreram apenas discussões teóricas. Diante do contexto observado na Unidade Integrada Monteiro Lobato, percebemos que as medidas adotadas para dirigir os trabalhos ficaram a cargo das soluções que a coordenação juntamente com a monitoria do macrocampo na escola foram capazes de elaborar. Tentamos sem sucesso obter informações detalhadas sobre o conteúdo teórico ministrado nas aulas que ocuparam o espaço da Rádio Escolar, bem como entrevistar os dois últimos monitores de Educomunicação indicados pela coordenação da escola, mas não obtivemos retorno para agendamento das entrevistas, nem respostas aos questionários que enviamos por *e-mail* conforme solicitado pelos próprios monitores, que na ocasião do contato por telefone afirmaram estar fora da cidade. Conversar com os estudantes que frequentaram as aulas teóricas sobre os meios de comunicação também não foi possível, uma vez que eram estudantes de turmas de 8ª série (9º ano) que concluíram o ensino fundamental em 2010 e no período da pesquisa para este trabalho já não possuíam matrícula na Unidade Integrada Monteiro Lobato, pois ingressaram no ensino médio em outras escolas.

Longe de ser uma crítica direta à gestão do *Mais Educação* e aos monitores específicos da Unidade Integrada Monteiro Lobato, nossa análise compreende que o cenário de implementação desta unidade de ensino exemplifica que a gestão educomunicativa – e também na esfera acima, educacional – não deve ser dependente de fórmulas ou orientações básicas descritas em um manual, pois em cada escola há um contexto específico que requer diálogo, participação e capacidade dos profissionais da educação em lidar com gestão de conflitos a fim de propor soluções alternativas, que encaminhem as ações para a concretização dos objetivos dos projetos iniciados. O que no caso, trata da implementação da educomunicação como parte integrante do processo de educação integral, meta do *Mais Educação*.

Desta forma, detectamos que desde o manual orientador do programa, existe uma lacuna quanto a real possibilidade de implementação do macrocampo Educomunicação nas escolas públicas, principalmente no Maranhão. Nos manuais de obtenção de apoio financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola dos anos de 2009



e 2010, constam as orientações<sup>9</sup> para que a seleção dos monitores obedeça ao critério de formação específica para atuar nos macrocampos indicados. Neste sentido, constam também as ementas pretendidas em cada macrocampo, cujo conteúdo programático deve ser detalhado no plano de desenvolvimento de cada escola, elaborado pelo monitor com auxílio do “Professor Comunitário”. Aqui chegamos ao ponto em que é possível destacar a incongruência do manual com a prática vista em campo: os agentes propostos no manual não estão necessariamente presentes na escola. Na Unidade Integrada Monteiro Lobato, não havia um Comitê Local. A Coordenadora do *Mais Educação*, Rachel Pinheiro, era quem concentrava todas as atribuições de planejamento, acompanhamento, auxílio aos monitores e prestação de contas do programa para a Entidade Executora, no caso, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC). Apesar de não ser funcionária efetiva no quadro da unidade de ensino, tendo a coordenação como único vínculo com a escola, era notável a sobrecarga de atividades e responsabilidades destinadas a Rachel.

A partir desta constatação, percebemos que no caso específico do macrocampo Educomunicação, a formação é um dos requisitos que assegura a autonomia do monitor em reelaborar sua prática de acordo com o contexto e as condições da escola em que deverá atuar, para que não fique sujeito apenas às orientações do manual que por natureza não pode de fato prever a totalidade de problemas que eventualmente surgirão no percurso de execução do *Mais Educação*. Deste modo, tomamos a figura do monitor como a do agente responsável efetivamente pelo desenvolvimento das atividades que devem culminar no conjunto de princípios almejados pela concepção do programa.

Está nas mãos deste sujeito a viabilização direta dos resultados previstos pelo manual do *Mais Educação*. Assim, faz-se de extrema urgência notar que a efetivação do programa está diretamente ligada à ação do monitor, que por sua vez, e

---

<sup>9</sup> No tópico “Quem pode atuar como monitor” (2009, p.34) consta: “As atividades de monitoria deverão ser desempenhadas, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou com habilidades específicas, como por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias comunitário, etc. No caso que se disponibilizem a orientar os alunos participantes da atividade, e que possam transformar em atividade formativa e ou prazerosa para o próprio monitor voluntário, dentro ou fora da escola, em espaços previamente definidos em comum acordo com a escola, não devendo, em nenhuma hipótese, ser compreendidas como trabalho precarizado. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores e nem a utilização de alunos de séries mais avançadas da mesma escola, exceto que os mesmos tenham habilidades teóricas e práticas comprovadas para tal.” Já no manual do ano seguinte (2010, p.13), acrescentam-se estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de ensino médio, entre as pessoas que podem atuar como monitoras do programa.



mediante o cenário descrito pelos agentes envolvidos na Unidade Integrada Monteiro Lobato, está sujeita a interferências sérias que podem comprometer o resultado final de seu trabalho.

Cabe aqui ressaltar ainda, que no macrocampo Educomunicação especificamente, o fato do monitor ser jornalista ou radialista não lhe dá propriedade – referencial teórico e prático na interface comunicação/educação – para desenvolver as práticas educacionais tendo em vista a constituição peculiar para consolidação deste campo no cenário atual, fruto de extensa pesquisa acadêmica e experiências mapeadas pelos estudiosos<sup>10</sup> da interface no Brasil e na América Latina.

Assim, podemos questionar se há em escala razoável no território nacional, uma formação/capacitação em Educomunicação capaz de formar número suficiente de profissionais para atuarem como monitores que atendam a demanda criada pelo programa. A graduação em Comunicação Social com habilitações em Jornalismo, Radialismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e ainda Marketing não habilita profissionais para promover a intervenção educacional (gestão, planejamento e execução de projetos na interface comunicação/educação), pois em nenhum destes cursos a grade curricular reúne formação suficiente para atuação em magistério, consultoria e pesquisa nesta interface.

Mediante esta discussão, vale destacar que a formação em Educomunicação a nível superior no Brasil é recente e está disponível em apenas dois estados da Federação: através da Licenciatura em Educomunicação ofertada pela Universidade de São Paulo (USP) desde o primeiro semestre de 2011 e o Bacharelado em Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pioneiro no país, implantado no segundo semestre de 2010. Antes das graduações em Educomunicação surgirem, era possível obter formação na área através do Programa de Mestrado em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Além dos cursos de formação pontualmente oferecidos por Organizações Não-Governamentais que desenvolvem trabalhos educacionais pelo país.

---

<sup>10</sup> Podemos citar, entre alguns estudiosos responsáveis pela sistematização da Educomunicação como novo campo de conhecimento no Brasil, os pesquisadores do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP): Ismar de Oliveira Soares, Adilson Odair Citelli, Angela Schaub, Maria Cristina Castilho Costa, Roseli Fíguro entre outros, cuja parte dos trabalhos podem ser consultados no site da Revista Comunicação e Educação: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/index>



Por tudo isso, percebemos que núcleos de capacitação e formação de educadores no Brasil existem, mas ainda não abrangem todo o território nacional. O que queremos dizer com isso é que não parece justo nivelar então no manual a exigência de uma formação específica para uma área que ainda não possui pessoal qualificado nas localidades contempladas pela execução do programa, pois recrutar estes profissionais será uma tarefa que esbarrará frequentemente nos problemas de seleção e permanência exemplificados através do caso da escola pesquisada por este trabalho.

O estudo feito sobre a educação no ambiente escolar, especialmente na U. I. Monteiro Lobato, contribuiu para que notássemos de perto a complexidade da implementação de um processo educativo desejável. O espaço físico da escola possui instalações bem estruturadas, com largos corredores, um pátio principal com palco, um refeitório, uma biblioteca com livros didáticos, coleções e títulos da literatura, sala de informática, salas de aula amplas, arejadas e bem iluminadas, além de uma sala multifuncional destinada para atividades com alunos portadores de necessidades especiais, e aqui cabe destacar que a escola possui adaptação para estes alunos. Contudo, sem recursos humanos capazes de lidar com atividades que aproximassem a comunicação dos processos educacionais solucionando os obstáculos existentes no percurso, a prática educativa inexistiu.

Mediante o cenário encontrado em campo, constatamos que a formação específica é um diferencial na gestão de conflitos e na busca por alternativas de criação de um ecossistema educativo adequado ao contexto local. Nesse sentido, consideramos importante destacar que para a Educação, o processo dialógico estabelecido no desenvolvimento de atividades que melhorem a capacidade de expressão e interação entre as pessoas é o principal fim, independentemente dos recursos disponibilizados para a condução das atividades. O estudo proposto por este trabalho compreendeu que distinguir educação para a comunicação de educação pela comunicação é crucial para o entendimento de como se alcança um ambiente educativo. E possibilitar a formação de pessoal para gerir esse processo é de suma importância para efetivação de um investimento material já existente no país, através do *Mais Educação* do Governo Federal.

Por tudo isso, reconhecer que a escola possui um espaço em potencial de interação entre crianças da mesma faixa etária, sem desprezar as diferenças existentes entre elas, é um passo importante para a viabilização de atividades que construam



conhecimento aplicável à vida prática e integrem estes cidadãos em formação à vida social. De acordo com as leituras e pesquisas realizadas, este trabalho, assim como tantos outros na área, crê que a Educomunicação seja um campo cujo conceito, aplicação e formação de profissionais configuram um grande aliado dos processos de construção do saber. Viabilizadas em ambiente escolar, por profissionais com a devida formação, atividades da interface comunicação/educação promovem a socialização de indivíduos críticos, criativos, éticos e conscientes de seus papéis enquanto seres humanos e sociais.

## REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FÍGARO, Roseli. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

HERR, Nicole. **Aprendendo a ler com o jornal**. Belo Horizonte: Dimensão, 2001.

BRASIL. PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, Coordenação Geral de Ações Educacionais Complementares. 2009. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/.../pdde/...manualpdde2009escolaintegral/download>>. Acesso em: 11.05.2011.

BRASIL. PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, Coordenação Geral de Ações Educacionais Complementares. 2010. Disponível em <[http://portal.cnm.org.br/sites/5700/5788/manual\\_educacao\\_integral.pdf](http://portal.cnm.org.br/sites/5700/5788/manual_educacao_integral.pdf)>. Acesso em: 11.05.2011.

BRASIL. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Passo a passo. Plano de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf)>. Acesso em: 19.06.2011.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1974.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. A construção cognitiva do si mesmo. In: **Revista Educação – História da Pedagogia: Jean Piaget**. vol. 1, p. 66-75. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma no ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.



VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Ríndeo Castigat Moraes. eBooksBrasil. 2001. Disponível em: <[www.ebooksbrasil.org/adobebook/vigo.pdf](http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/vigo.pdf)>. Acesso em: 12.01.2011.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**Outras fontes:**

PINHEIRO, Rachel. Depoimento concedido em: 16 de maio de 2011.

RABELO, Telma Elita Pinheiro. Depoimento concedido em: 12 de maio de 2011.