



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CENTRO DE CIENCIAS SOCIAIS E APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

JAIME CAVALCANTI DE SOUZA JUNIOR

**GESTÃO DE PROCESSOS E RECURSOS
(EDU)COMUNICACIONAIS NAS ESCOLAS TÉCNICAS DE
PERNAMBUCO**

João Pessoa – PB

2014

JAIME CAVALCANTI DE SOUZA JÚNIOR

**GESTÃO DE PROCESSOS E RECURSOS
(EDU)COMUNICACIONAIS NAS ESCOLAS TÉCNICAS DE
PERNAMBUCO**

DISSERTAÇÃO apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes, da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa Gestão de “Projetos Educativos e Tecnologias Emergentes”, em cumprimento às exigências institucionais para a obtenção do Título de **MESTRE**.

Orientador: Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros

João Pessoa, PB

2014

S725g Souza Junior, Jaime Cavalcanti de.
Gestão de processos e recursos (edu)comunicacionais nas
escolas técnicas de Pernambuco / Jaime Cavalcanti de Souza
Junior.-- João Pessoa, 2014.
100f. : il.
Orientador: José Washington de Moraes Medeiros
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCSA
1. Gestão organizacional. 2. Projetos educativos.
3. Educomunicação. 4. Educação profissional. 5. Gestão
aprendente – escolas técnicas – Pernambuco.

UFPB/BC

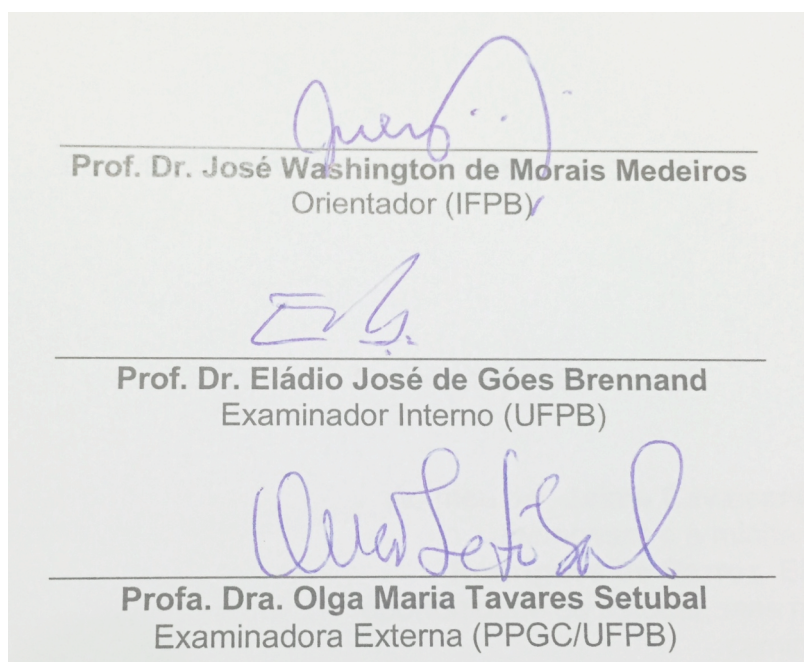
CDU: 334:658(043)

JAIME CAVALCANTI DE SOUZA JÚNIOR

GESTÃO DE PROCESSOS E RECURSOS (EDU)COMUNICACIONAIS NAS ESCOLAS TÉCNICAS DE PERNAMBUCO

DISSERTAÇÃO apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes, da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa Gestão de “Projetos Educativos e Tecnologias Emergentes”, em cumprimento às exigências institucionais para a obtenção do Título de **MESTRE**.

BANCA EXAMINADORA:



Ao meu pai, **Jaime Cavalcanti de Sousa** (*in
memorian*) e à minha mãe, **Marilene
Rodrigues de Barros**. Eles não tiveram
oportunidade de estudar, mas me ensinaram o
caminho da Escola...

DEDICO!

AGRADECIMENTOS

- Em primeiro lugar, a **Deus** por me permitir ser digno de seu direcionamento, de sua condução e, sobretudo, de seus ensinamentos.
- À minha **família** – minha base e alicerce necessários para caminhar sempre.
- Ao meu companheiro **Tibério Sales**, por me possibilitar importantes momentos de intersubjetividade comunicativa sobre ética, amor e tantos outros valores necessários para viver coletivamente.
- Ao **corpo docente do MPGOA** que mudou a minha forma de compreender o mundo, sobretudo no âmbito profissional. Em especial, à **Prof^a. Edna Brennand**, incansavelmente comprometida com a educação do século XXI e, por esse mesmo motivo, fez de todos os nossos encontros (formais e informais) momentos de aprendizagem significativa.
- Ao **Prof^o Washington Medeiros** pela disponibilidade, disposição e por acreditar neste trabalho. Agradeço também por sua competência humanística, utilizada, inclusive, nos momentos onde a razão deveria imperar.
- À banca examinadora, **Prof. Dr. Eládio Brennand** e **Profa. Dra. Olga Tavares**, pela atenção e gentileza com que compartilharam de seus saberes para qualificar este trabalho.

Obrigado!

**“Tudo que move é sagrado e o fruto do
trabalho é mais que sagrado [...].”**

(BETO GUEDES)

RESUMO

A cultura digital planetária, hiperdimensionada pela globalização e pelo neocapitalismo, superestruturada pela evolução científico-tecnológica sob o prisma do projeto político-social da sociedade informacional, está transformando o acesso à informação da gestão nas organizações às novas formas de saber, desvelando o fenômeno da aprendizagem. Diante disso, a educomunicação ergue-se como área de intervenção fundada no princípio dos ecossistemas comunicativos e na utopia da emancipação, fato que propiciou esta pesquisa a *analisar a gestão de processos e recursos (edu)comunicacionais nos espaços educativos das Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco (ETES)*, pertencentes ao modelo pernambucano do ensino técnico. O trabalho teve como norteador o seguinte problema de pesquisa: Como se dá a gestão dos processos e recursos (edu)comunicacionais nos espaços educativos das ETES? Trata-se de uma pesquisa de campo, caracterizada pela abordagem qualitativa e pela tipologia exploratório-descritiva, subsidiada por bases interpretativas da análise de conteúdo. Foi considerado como universo as vinte e sete escolas técnicas pernambucanas e seus respectivos sujeitos, composto por gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. Como amostra, a pesquisa centrou-se na maior das escolas técnicas do Estado, em termos de cursos e matrículas, utilizando da entrevista estruturada, aplicada a quatro sujeitos das categorias já apontadas. No tocante à análise dos dados, buscou-se, inicialmente, descrever a percepção dos sujeitos sobre os processos edu(comunicacionais), averiguando as condições em que a mediação tecnológica é desenvolvida e, por fim, verificando as perspectivas de produção midiática. Como resultados alcançados, a pesquisa evidenciou que o mapeamento dos processos e recursos (edu)comunicacionais tende a intensificar a atmosfera da formação dialógica, contextualizada com as demandas educacionais do século XXI, imprimindo à gestão escolar possibilidades e perspectivas para uma “(re)politização” pedagógica, subsidiada pelos fundamentos da educomunicação.

Palavras-chave: Educomunicação. Educação profissional. Gestão aprendente. Escolas Técnicas de Pernambuco.

ABSTRACT

The global digital culture, expanded by globalization and neo-capitalism, enhanced by scientific and technological developments through the prism of political and social project of the information society is transforming access to information management in organizations to new forms of knowledge, unveiling the phenomenon of *aprendência*. Therefore, the (edu)communication stands as intervention area based on the principle of communicative ecosystems and the utopia of emancipation, a fact that led this research to analyze the management of processes and resources (edu) communication in educational spaces of the State Technical Schools of Pernambuco (ETES), belonging to the Pernambuco model of technical education. The work was guiding the following research problem: How does the management of processes and resources (edu) communication in educational spaces of ETES? This is a field research, characterized by qualitative approach and the exploratory and descriptive type, subsidized by interpretative foundations of content analysis. It was regarded as the universe twenty-seven Pernambuco technical schools and their subjects, composed of school administrators, coordinators and teachers. As a sample, the survey focused on the largest of the state technical schools in terms of courses and enrollment, using the structured interview, applied to four subjects of the categories already mentioned. With regard to data analysis, we sought to initially describe the perception of the subjects on the processes edu (communication), then the analysis is focused on ascertaining the circumstances in which technological mediation is developed and, finally, found -if such perspectives of media production. As achievements, the research showed that the mapping of processes and resources (edu) communication tends to intensify the atmosphere of dialogue training, contextualized with the educational demands of the twenty-first century, printing school management possibilities and prospects for a "(re) politicization "pedagogical, subsidized by foundations of educational communication.

Keywords: Educommunication. Professional education. Learner management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	Escola de Comunicação e Artes da USP
ETE	Escola Técnica Estadual
ETEPAM	Escola Técnica Estadual Prof Agamenon Magalhães
CIM / MIC	Centro de Inovação Microsoft / Microsoft Innovation Center
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIAT	Fabbrica Italiana Automobili
GGTIC/SEE	Gerência Geral de Tecnologia da Informação e Comunicação da SEE-PE
IBGE	Instituto de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MPGOA	Mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes
MEC	Ministério da Educação
NCE/USPE	Núcleo de Comunicação e Educação da USP
ONG	Organização Não Governamental
PIB	Produto Interno Bruto
SEE-PE	Secretaria de Educação e Esportes de PE
SEEP	Secretaria Executiva de Educação Profissional
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	27
FIGURA 2 – Definição das Categorias Analíticas	28
FIGURA 3 – Relação lógica do estudo – Categorias Empíricas e Teóricas....	30

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – Aula no Laboratório de Informática da ETEPAM.....	33
FOTO 2 – Aula no Laboratório de Química da ETEPAM.....	33

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PIB	38
TABELA 2 – Escolas Estaduais – Contexto 2013	41
TABELA 3 - IDEB – Ensino Médio	42

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Lista das ETES de Pernambuco.....	32
QUADRO 2- Elementos determinantes para definição da amostra	35
QUADRO 3- Resumo do Universo e Amostragem	36
QUADRO 4- Projetos de Tecnologia Educacional.....	42
QUADRO 5- Planejamento do Instrumento de Coleta	43
QUADRO 6- Agir Comunicativo	65

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	APORTES METODOLÓGICOS: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	23
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	23
2.2	OBJETIVOS	30
2.2.1	Objetivo Geral	30
2.2.2	Objetivos Específicos	31
2.3	UNIVERSO E AMOSTRAGEM.....	31
2.4	CAMPO EMPÍRICO: DOS ASPECTOS HISTÓRICOS-EDUCACIONAIS DE PE.	36
2.5	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	43
3	A GESTÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES APRENDNETES	45
3.1	APRENDER NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	45
3.2	A PERSPECTIVA DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES	48
3.3	EDUCOMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS DE INTERVENÇÃO NO SABER E NA VIDA	52
4	GESTÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS E APRENDIZAGEM ESCOLAR: DA INTENÇÃO À IDEIAÇÃO	59
4.1	ENLACES DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL: O DESEJO DA SUPERAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCOMUNICAÇÃO	59
4.2	GESTÃO ESCOLAR E ENSINO PÚBLICO NO BRASIL	66
4.3	AÇÕES EDUCOMUNICATIVAS E TIC'S	69
5	ANALISANDO A GESTÃO DE PROCESSOS E RECURSOS (EDU)COMUNICACIONAIS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS DE ESCOLAS TÉCNICAS DE RECIFE-PE.....	77
5.1	DESCREVENDO A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS QUANTO AOS PROCESSOS (EDU)COMUNICACIONAIS.....	77
5.2	AVERIGUANDO O DESENVOLVIMENTO DA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA.	83
5.3	VERIFICANDO AS PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO MIDIÁTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA	97
	ANEXO 1: PROJETO #Adote uma memória	98

1 INTRODUÇÃO

Acontecimentos recentes, como por exemplo, a quebra de barreiras geográficas para a comunicação transfronteira, têm contribuído para a composição de um cenário social que aposta na inter-relação dos saberes e das diversificadas áreas do conhecimento. Este cenário configura uma das principais marcas do Século XXI que desafia dos cientistas aos gestores organizacionais, dos produtores culturais aos investidores da bolsa de valores, dos empresários aos professores do ensino fundamental, por exemplo.

Nessas circunstâncias, emergem conceitos estruturantes de uma nova dinâmica social e de uma nova ordem planetária: globalização, organizações aprendentes, inter/trans/multidisciplinaridade, multiculturalismo, tomada de decisões, pedagogia ciberespacial, dentre outras categorias que culminam em enredos e processos emergentes no contexto do que Mattelart (2000) chama de sociedade informacional, e que Castells (1999) chama de sociedade em rede.

Tudo isso implica em formas de “pensar-agir” que redimensionam o papel do sujeito social, exigindo atitudes de participação, criação, inovação e intervenção, as quais reverberam empreendimentos e mudanças de ordem econômico-político e sócio-cultural, entre o local e o global. No campo da ciência e da tecnologia, por exemplo, pesquisas que integram grupos heterogêneos ganham destaque e, via de regra, recebem mais investimentos do que pesquisas isoladas.

Um marco significativo, nesse mesmo contexto, é a expansão da oferta de cursos e vagas no ensino superior no Brasil. E da correlação entre saberes e fazeres, surgem áreas do conhecimento com formação e atuação específicas, fomentando profissões e, conseqüentemente, atuações sociais no mercado de trabalho que aludem à sociedade em rede como o tempo das conexões entre a inteligência, as decisões, o conhecimento, a informação, as intervenções, a gestão inovadora.

Ainda no âmbito da educação, vale ressaltar que a formação profissional vem adquirindo mais representatividade social, visto que as unidades escolares que ofertam formação em nível médio, por exemplo, passam a suprir a crescente demanda imposta pelo mercado de trabalho no que diz respeito aos profissionais qualificados e atentos à dinâmica da sociedade do conhecimento. No Brasil, a

educação profissional e tecnológica é normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394 – LDB), de 20 de dezembro de 1996. A LDB organiza as regras que contempla a formação técnica de nível médio, além de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Segundo o Art. 36-A da LDB (BRASIL, 2014, p. 25), “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Outro aspecto que não pode ser desconsiderado é o fato de a transição do século passado ser marcada pelo avanço tecnológico e pela consolidação da sociedade da informação, da qual, segundo Assmann (2000, p. 7), sugere novas estratégias de aprendizagem:

No tocante à aprendizagem e ao conhecimento, chegamos a uma transformação sem precedentes das ecologias cognitivas, tanto das internas da escola, como das que lhe são externas, mas que interferem profundamente nela. As novas tecnologias não substituirão o/a professor/a, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo. Elas, porém, ajudam a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento.

Considerando o impacto na aprendizagem advindo da mudança de paradigma apresentada por Assmann (2000, p. 7), é possível inferir que os espaços educacionais também sofrem mudanças, no sentido de ofertar uma educação alinhada com o seu tempo, ou seja, com a nova ordem da organização social e da cultura global. Isso porque os sentidos compartilhados no processo educativo passam acompanhar tendências socioculturais, as quais encaminham os sujeitos deste século a experimentar a interdisciplinaridade como forma de construção do conhecimento.

É nesse cenário, de características irreversíveis devido às demandas socioculturais impactadas pelas novas formas de pensar-agir do Século XXI, que surge a educomunicação, caracterizada como um aporte teórico-metodológico e, mais que isso, um campo do conhecimento desdobrado no final do Século XX, e que se fortalece no momento presente. A formalização da educomunicação advém das investigações desenvolvidas entre 1997 e 1999 pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (Brasil), cuja perspectiva posiciona-se como resultado da inter-relação entre Educação e Comunicação.

Trata-se de uma área que transcende os entraves tradicionais e inaugura a possibilidade interdisciplinar, a qual também compreende a tecnologia como mecanismo favorável à aprendizagem. Apesar de o campo ter adquirido forma e conteúdo representativos na dimensão do espaço de conhecimento recentemente, a discussão preliminar ocorre desde a primeira metade do Século XX. Isso porque com o advento da Segunda Grande Guerra, impulsionaram-se as pesquisas sobre a inter-relação entre educação e comunicação.

Segundo Soares (2011, p.12), este conceito é pertinente à educação devido a uma necessidade social, para tanto, o autor explica:

Nas últimas décadas, manifestações ocorridas na sociedade civil vêm revelando a existência de uma comunicação diferenciada: as pessoas, ao participarem de organizações e movimentos comprometidos com a solução dos grandes problemas sociais, acabam inseridas num processo de educação não formal relacionado diretamente a propostas populares de formação para a cidadania.

Outro ponto culminante para a discussão materializa-se nas ideias defendidas por Paulo Freire (2008, p.86), as quais criticam o universo educacional propenso ao instrucionismo, ao individualismo e às características tradicionais que suprimem as possibilidades da interação.

A educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem uma importância muito grande na formação do homem novo e da mulher nova, logo, ela deve estimular a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, ou seja, uma educação que desenvolva o espírito crítico e a criatividade.

Ou seja, o Século XXI reorganiza um contexto viável à escola, que tem como finalidade a educação libertadora, na qual alunos e alunas aprendam a relacionar os vários saberes que transitam dentro e fora da escola. Dessa forma, configura-se um tempo propício para repensar as práticas educativas, sobretudo quando a escola traz a proposta de formar cidadãos proativos, ou seja, agentes sociais participativos e críticos. Mais precisamente, a escola experimenta um momento viável de repensar suas práticas e, conseqüentemente, promover a formação de profissionais capazes de motivar os rumos das transformações sociais. Segundo Soares (2000,p.20), a educomunicação inaugura:

[...] posturas teóricas e práticas que se situam para além das tradicionais paredes pragmáticas, reconceitualizando a relação entre Educação e Comunicação e direcionando-a para uma educação cidadã e emancipatória.

A prática baseada na educomunicação também acrescenta predicativos ao exercício dos profissionais da área de educação – o professor, visto que este passa a desenvolver outras competências, as quais se adequam ao novo cenário educativo e não se enquadram mais na perspectiva instrucionista. Especificamente, sobre o exercício profissional do educador, Soares (2011, p. 13) defende que tal profissional é, a um só tempo, docente, consultor e pesquisador.

Este estudo também destaca a cibercultura como um acontecimento importante para resignificar as práticas educativas. Segundo Lévy (2000, p.30), a cibercultura é compreendida como sendo um conjunto de técnicas (materiais e imateriais) de práticas e atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem com o ciberespaço, e, por isso, pode contribuir para uma educação comprometida com a formação de sujeitos. Seguindo tal raciocínio, Belloni (2001, p.118) acrescenta:

Não há mais como contestar que as diferentes mídias eletrônicas assumem um papel cada vez mais importante no processo de socialização, ao passo que a escola (principalmente a pública) não consegue atender minimamente as demandas cada vez maiores e mais exigentes e a 'academia' entrincheira-se em concepções idealistas, negligenciando os recursos técnicos, considerados como meramente instrumentais.

Isso porque a Educomunicação, segundo Soares (2011, p. 13), oportuniza-nos um legado essencialmente voltado à práxis social, a qual origina um paradigma norteador da gestão de ações em sociedade. Sendo assim, não se trata de um recorte da didática, nem mesmo simplesmente a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino.

A teoria habermasiana, no âmbito do *agir comunicativo*, também reforça o ideal de um processo educacional amparado pela intersubjetividade, isso porque Habermas sugere a migração de paradigma no sentido de deslocar a ação instrumental, baseada na filosofia da consciência, nos interesses finalistas e nas manobras sociais do pensamento, para a perspectiva do diálogo, do entendimento mútuo, da interação comunicativa, abandonando a relação sujeito-objeto e permitindo que os sujeitos (juntos) intervenham na ressignificação das verdades no mundo.

Ou seja, estabelecer uma relação a partir da intersubjetividade comunicativa afeta diretamente na construção de conhecimentos significativos, dimensionando o

fortalecimento do que Habermas chama de “mundo da vida”. O filósofo defende a possibilidade de emancipação humana no contexto democrático das aprendizagens sociais dos sujeitos capazes de um diálogo isento de coações. Habermas (1987, p. 499) nos explica:

No modelo comunicativo, o parâmetro de racionalidade e de crítica deixa de ser o sujeito que se relaciona com os objetos a fim de conhecê-los e manipulá-los, passando a ser a relação intersubjetiva que os sujeitos entre si estabelecem sobre algo.

Sendo assim, Habermas procura sublinhar a interação social baseada em processos constituintes da reprodução social, tais como a cultura (acervo de saber), a sociedade (identidade de grupos sociais), e a personalidade (sujeito capaz de falar e agir). A interação, neste contexto, dá-se a partir do agir comunicativo, o qual atribui ao diálogo um reconhecimento recíproco capaz de formar a autoconsciência, ou seja, a própria intersubjetividade. Vejamos a visão de Gomes (2009, p.20):

É com base nos argumentos de Habermas sobre a interação comunicativa que podemos estabelecer com maior precisão uma conexão com a educação. Para Habermas, o contexto da interação permite-nos compor uma ação coordenada e integrada pelo agir comunicativo. Esta deve ser a pressuposição básica entre os atos de fala comunicativos e o mundo da vida que podemos inferir a ideia de que cultura, sociedade e personalidade têm nas ações do tipo comunicativo o seu meio de reprodução, de modo que fica estabelecida uma forte relação entre o agir comunicativo e a educação.

Considerando toda a discussão travada neste estudo, esta pesquisa objetiva ***analisar a gestão de processos e recursos (edu)comunicativos nos espaços educativos das Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco***. Para tanto, a questão que norteou os percursos da investigação materializou-se na seguinte pergunta: ***como se dá a gestão dos processos e recursos (edu)comunicacionais nos espaços educativos de Escolas Técnicas Estaduais de PE?***

Além de estar contextualizada com as necessidades demandadas pelas políticas públicas voltadas à educação técnico-profissionalizante e, consequentemente relacionada com o mercado de trabalho e à empregabilidade, a pesquisa também está alinhada com os aspectos interdisciplinares do século XXI.

Isso porque o estudo delimita o fenômeno da educomunicação como um fundamento que interpela os princípios potenciais, formativos e emancipatórios da educação, além dos substratos hiperpolarizados da interação ampliada e dialógica

da comunicação enquanto princípio libertário, os quais afetam diretamente nas formas de “pensar-agir” de pessoas, grupos e comunidades.

Sendo assim, o estudo parte do ideário de uma sociedade crítica e de coletivos inteligentes que coatuam nas produções midiáticas como matizes de processos educativos emancipatórios. Nesse contexto, a educomunicação intermedia as relações entre as mídias e a escola, entre as tecnologias comunicacionais e a gestão, articulando ações e reflexões em prol de interesses coletivos.

Nesta pesquisa, o universo educativo explorado é composto por Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco (ETE's/PE), as quais se comprometem a ofertar cursos com o objetivo de formar profissionais de acordo com a vocação econômica e produtiva das microrregiões onde as unidades estão inseridas. Nesse sentido, se faz necessário esclarecer que o Decreto nº. 35.681, de 13 de outubro de 2010, cujo aprova o regulamento da Secretaria Estadual de Educação e atribui a responsabilidade da Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP) a participar da elaboração e implementação do Plano Estadual de Educação; elaborar, implantar e implementar a Política de Educação Profissional e de Educação Integral, de acordo com a legislação vigente e normas do Sistema Estadual de Ensino e do Conselho Estadual de Educação, nas diversas formas e na modalidade presencial e a distância visando ao atendimento das demandas sociais por educação e trabalho, em consonância com as políticas de governo; acompanhar e avaliar a oferta de Educação Profissional e Educação Integral no Sistema Estadual de Ensino; assegurar a expansão da Educação Integral e da Educação Profissional para todas as microrregiões do estado, atendendo as especificidades dos arranjos produtivos locais, regionais e nacionais; coordenar os processos, programas, projetos, procedimentos e ações desenvolvidas na política da Educação Profissional e Integral (PERNAMBUCO, 2010).

Outro fator que justifica a viabilidade e pertinência da pesquisa alinha-se às diretrizes do Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba (MPGOA/UFPB), o qual desenvolve trabalhos de pesquisa e produção científica na área de Gestão e Aprendizagens e suas respectivas ligações com o desenvolvimento social, humano e emancipatório.

O desenvolvimento da pesquisa também se justifica no fato de o autor deste trabalho atuar como Consultor em Tecnologia Educacional e estar lotado na área

estratégica de tecnologia da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE-PE), mais precisamente na Gerência Geral de Tecnologia da Informação e Comunicação (GGTIC). A GGTIC é responsável por idealizar, adquirir e implementar ações de tecnologias voltadas aos processos educacionais e, a partir da contribuição deste estudo, poderá contemplar o aspecto “processos (edu)comunicacionais”, de forma a intensificar os ecossistemas educativos das ETE`s/PE a partir das mediações tecnológicas oportunas e contextualizadas com a perspectiva da educação profissional.

Portanto, ainda que este trabalho tenha como propósito a compreensão dos processos (edu)comunicacionais nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco, acreditamos que a investigação não se encerrará nela mesma, isto é, os resultados alcançados poderão situar novas intervenções das áreas gerenciais da SEE-PE, sobretudo a gestão escolar no sentido de criar ou intensificar os processos que idealizem ou fortaleçam os ecossistemas educativos.

Em termos estruturais, a dissertação está sistematizada da seguinte forma:

Neste capítulo introdutório, é apresentado o contexto norteador do estudo que tem como campo as Escolas Técnicas de Pernambuco. Logo, fez-se necessário refletir sobre aspectos de caráter social, os quais têm orientado novas formas de pensar-agir e redimensionado o sujeito na sociedade. O capítulo também reflete sobre a questão (problema) que deu origem ao trabalho.

O capítulo 2 abarca o caminho metodológico percorrido e, assim sendo, apresenta a caracterização da pesquisa, os objetivos, o universo, a amostragem, a amostra, o campo empírico, bem como o instrumento de coleta de dados. Isso porque tendo em vista a pertinência e característica do estudo, é de fundamental importância a clareza no que diz respeito aos métodos adotados.

O capítulo 3 promove uma reflexão sobre a gestão da educomunicação no contexto das organizações aprendentes. Nesta etapa do estudo, é construída a compreensão sobre como aprender na sociedade da informação, tendo como base a influência das redes na construção de uma nova ecologia cognitiva voltada para a aprendizagem à luz de Assmman (2012). Tal noção permite compor os devidos *links* com a perspectiva da organização aprendente, a qual é figurada como uma instituição interessada na difusão do conhecimento que busca expandir continuamente sua capacidade de criar resultados eficientes com aspiração de aprendizado coletivo. Por fim, este capítulo aborda a relação entre educomunicação

e aprendizagem e o impacto no saber e na vida. Para tanto, são apresentadas as linhas de articulação teórico-práticas defendidas por Soares (2011) como estratégia para explicar o diálogo entre educação e comunicação e, consequentemente, o entendimento do conceito denominado educomunicação.

Já o capítulo 4 permite o entendimento sobre o conceito de racionalidade instrumental defendido por Habermas e, a partir de todo conhecimento elaborado, uma associação com a educomunicação. Trata-se de um diálogo entre racionalidade comunicativa e educomunicação como alternativa de superar a lógica instrumental. Também faz parte da reflexão promovida pelo texto as características da gestão escolar e o ensino público no Brasil, destacando o que norteia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sobre a formação técnica. O capítulo finaliza a discussão apresentando a relação entre educomunicação e TICs, evidenciando a importância do fortalecimento dos ecossistemas comunicativos, sobretudo com o advento dos meios tecnológicos.

O capítulo seguinte refere-se à análise dos dados levantados durante a fase de coleta *in loco*. Ou seja, trata-se da descrição da percepção das ETEs quanto aos processos (edu)comunicacionais, bem como a averiguação do desenvolvimento da mediação tecnológica, incluindo também as perspectivas da produção midiática no contexto educacional.

Por fim, a última estrutura textual apresenta as considerações finais do estudo em questão, destacando desfechos e apresentando as proposições sobre o fenômeno estudado.

2 APORTES METODOLÓGICOS: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O sucesso de uma pesquisa depende, em grande parte, dos seus fundamentos e procedimentos metodológicos. A escolha adequada de técnicas e instrumentos de pesquisa, dentre outros fatores, é o que possibilita a compreensão e interpretação do objeto em estudo.

Partindo da perspectiva de Gil (2007), o ato de pesquisar é uma forma de buscar novas teorias e campos com o objetivo de fornecer um novo olhar sobre algo já existente no mundo. Dessa forma, a pesquisa permite ao investigador compreender dimensões sobre o objeto pesquisado e, com isso, inaugurar novas inquietações, no sentido de dar continuidade às descobertas e inovações sobre as coisas no mundo.

Nesse aspecto, considerando que a ciência busca respostas a perguntas inteligíveis, o ponto de partida para iniciar o processo da pesquisa exige do pesquisador a iniciativa de identificação do problema. Este é caracterizado como a principal questão que vai nortear os processos da investigação, inclusive a própria composição da metodologia que, por sua vez, é construída com base na lógica e nas estratégias que delimitam os caminhos da pesquisa. Logo, o problema (no universo da investigação), pode ser entendido como toda e qualquer questão não resolvida e classificada como motivo de discutibilidade pela ciência.

No âmbito desta pesquisa, a gênese das inquietações surgiu a partir da correlação que se estabelece, sobretudo atualmente, entre “educação” e “comunicação”, evidenciando e fortalecendo um novo campo, denominado de educomunicação, amplamente ressoante e significativo no contexto de uma sociedade autodenominada em rede, da informação, do conhecimento, da aprendizagem e da cognição.

Alinhado a tais diretrizes, o problema de pesquisa seguiu as perspectivas do desenvolvimento social, humano e emancipatório, haja vista que, do ponto de vista da gestão escolar, podemos dizer que a educomunicação ainda não se arvora como estratégia didático-pedagógica, quando muito se figura como experiências empíricas

por parte de professores, as vezes sem mesmo conhecer o potencial conceitual e prático dos fundamentos educacionais.

Nesse aspecto, foi direcionando o olhar à realidade das políticas públicas no campo da educação profissionalizante no Brasil, prioridade do Governo Federal que, por sua vez, tem fortalecido investimentos na área, que localizamos o foco da investigação nas peculiaridades de Pernambuco, um dos Estados mais prósperos da região Nordeste. Os investimentos públicos e privados alocados em Pernambuco nos últimos anos, associados a lideranças políticas que se sobressaíram no cenário nacional, a exemplo do ex-governador e candidato à Presidência da República Eduardo Campos (morto em acidente aéreo em plena campanha política de 2014), fortaleceram o Estado de Pernambuco ainda mais.

No cenário da educação, uma das ações que tomaram sobressalto no “mote” das configurações nacional-regionais foi o ensino técnico-profissionalizante, uma vez que o Estado foi um dos primeiros do Nordeste a sistematizar sua própria rede de ensino profissional, surgindo as Escolas Técnicas de Pernambuco (ETEs/PE).

Em termos da legalidade na esfera estadual, as ETEs são gerenciadas pela Secretaria Executiva de Educação Profissional – SEEP, a qual foi oficializada com esta missão através do Decreto nº. 35.681, de 13 de outubro de 2010 (PERNAMBUCO, 2010). Neste contexto de fomento da educação profissional, a SEEP tem a responsabilidade de:

participar da elaboração, implantação e implementação do Plano Estadual de Educação; elaborar, implantar e implementar a Política de Educação Profissional e de Educação Integral, de acordo com a legislação vigente e normas do Sistema Estadual de Ensino e do Conselho Estadual de Educação, nas diversas formas e na modalidade presencial e a distância visando ao atendimento das demandas sociais por educação e trabalho, em consonância com as políticas de governo [...]

Por essas vias, considerando a formação para a empregabilidade, a ciência aplicada e a tecnologia nos arranjos produtivos como os grandes fundamentos dos processos formativos do ensino-aprendizagem técnico-profissionalizante, emergiu-nos a necessidade de refletir o potencial educacional supostamente presente nas práticas pedagógicas da rede ETE/PE, evidenciando a questão norteadora da investigação.

Tendo em vista que a metodologia se materializa em procedimentos alinhados ao problema e objetivos da pesquisa, e considerando que este trabalho lança-se nos processos (edu)comunicacionais no território das Escolas Técnicas de Pernambuco (ETE's/PE), a investigação classificou-se como *Pesquisa de Campo*.

Tradicionalmente, a *pesquisa de campo* tem sua utilidade também marcada por objetivos antropológicos, visto que esse tipo de procedimento exige do pesquisador: estar “in loco”; usar técnicas de observação; estruturar questionamentos; formular e aplicar questionários e entrevistas; além de analisar (posteriormente), os dados levantados. Atualmente, esse tipo de procedimento, devido à sua efetividade de diagnóstico, tem sido adotado por várias outras áreas de conhecimento.

Nesse sentido, a *pesquisa de campo* sugere um estudo consistente da realidade investigada, é comum a utilização simultânea da observação, entrevista e aplicação de questionário. Também é válido ressaltar que, neste tipo de procedimento, não é permitida qualquer interferência, pois esta poderá comprometer os resultados. Por *pesquisa de campo*, Pirró (2010, p. 31) nos faz entender como

[...] procedimentos de pesquisa participativa, realizados pela integração com os sujeitos pesquisados, a partir de atividades de investigação, aplicadas tanto no contato com a realidade estudada (levantamentos de campo e execução de projetos) como em situações de diálogo e reuniões. Pretende-se, com esta pesquisa, contribuir com o trabalho de outros pesquisadores, gestores, técnicos, consultores, educadores, entre outros [...]

No entendimento de Barbosa (2012), a pesquisa de campo caracteriza-se pela busca de dados diretamente no universo de estudo, visto que tais dados ainda são desconhecidos pelo pesquisador. Os resultados advindos de uma pesquisa de campo, por serem considerados “retratos” da realidade, podem ainda demandar outras pesquisas, a exemplo da *pesquisa aplicada*, que poderá intervir no espaço estudado com ações voltadas para resolver ou ajustar alguma realidade. Isso significa que as pesquisas aplicadas, de modo geral, resguardam a busca pela resolução de um dado problema, quando a pesquisa de campo objetiva mais a compreensão do fenômeno em sua realidade intrínseca, sem necessariamente comprometer-se com formas de intervenção.

Com base na classificação apontada, outro fundamento imprescindível para compor a lógica metodológica da investigação referiu-se à abordagem da pesquisa,

definida como qualitativa, a qual determinou a forma de coleta e, ao mesmo tempo, o tratamento e a análise dos dados. Sobre a abordagem qualitativa, Neves (1996, p.1) explica-nos o seguinte:

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador.

Assim sendo, considerando a complexidade e peculiaridade do tema, fez-se necessário o esforço interpretativo intermediado pela abordagem qualitativa, caracterizando-se como o procedimento ideal para atender as expectativas do trabalho, interpretando os processos (edu)comunicacionais no modelo de escola técnica do Estado de Pernambuco.

Ao cumprir o processo de interpretação dos dados coletados durante a pesquisa, outra etapa metodológica que se fez necessária para prosseguir com o tratamento e organização das informações foi a pesquisa descritiva, devido a natureza do objeto investigado. A pesquisa descritiva agregou valor substancial no que diz respeito à organização da narrativa dos indícios de educomunicação a partir dos dados coletados *in loco*.

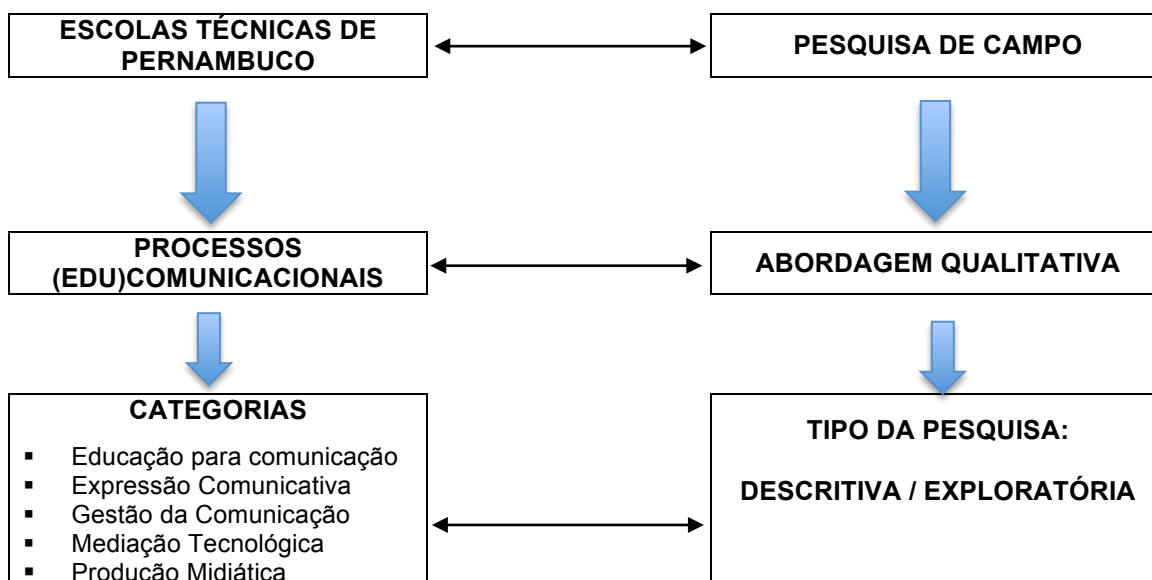
Gil (1991, p.29) explica que o objetivo da pesquisa descritiva é “[...] descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento”.

Somando-se à pesquisa descritiva, também foi adotada a pesquisa do tipo exploratória porque permitiu ao investigador uma atividade de “sondagem”, com o objetivo de alcançar a resposta do problema demandado. Segundo Gil (1991, p. 31), a pesquisa exploratória visa:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudos de Caso.

Considerando a classificação, a abordagem e os tipos de pesquisa discutidos, e com o objetivo de sintetizar o panorama e os fluxos metodológicos da pesquisa, no sentido de sua didática, apresentamos na figura abaixo a estrutura lógico-investigativa que conduziu as ações de pesquisa.

FIGURA 1: Procedimentos metodológicos da pesquisa



FONTE: Dados da pesquisa (2014)

O processo de interpretação, como forma de construção de um conhecimento organizado, objetivo, sistematizado e lógico acerca do objeto investigado foi subsidiado por diretrizes subsidiadas pela *análise de conteúdo*, na perspectiva de Laville & Dionne (1999). Da seleção à análise, foi possível intensificar o ato de explorar e, desta forma, aumentar as expectativas das descobertas. De acordo com Bardin (1994, p.18), a análise de conteúdo materializa-se em um conjunto de técnicas de análise de comunicação, embasadas por procedimentos sistemáticos e por objetivos de descrição do conteúdo de mensagens.

Para Laville & Dionne (1999, p. 216), a análise de conteúdo não se caracteriza como um procedimento engessado, ou seja:

A análise de conteúdo não é, contudo, um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo.

Entretanto, um dos primeiros desafios do pesquisador consiste em categorizar os conteúdos em estruturas organizadas, de maneira que seja possível agrupar os conteúdos em função de sua significação. Para tanto, fez-se necessário optar por um modelo de categorização, sobre o qual, Laville & Dionne (1999, p. 219) explicam:

A definição das categorias analíticas, rubricadas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdos, agrupados por parentesco de sentido, é uma outra tarefa que se reconhece primordial. A ordem desses dois momentos de análise de conteúdo pode variar: às vezes, o pesquisador define primeiro suas categorias, mas em outros casos sua determinação é precedida do recorte dos conteúdos, especialmente quando essas categorias são construídas de maneira indutiva, isto é, ao longo dos processos da análise.

No caso desta pesquisa, em função da intenção do estudo, bem como do conhecimento já agregado sobre o fenômeno investigado, optamos pelo modelo de organização das categorias denominado *modelo fechado*. Isto é, as categorias foram definidas antes da análise, de maneira que possibilitou ao pesquisador apoiar-se em perspectivas teóricas *a priori*. Dessa forma, apresentamos a seguir o esquema conceitual subsidiado pela grade de organização categorial definida como modelo fechado, que organiza as categorias de análise na pesquisa.

FIGURA 2: Modelo fechado de organização das categorias analíticas



FONTE: Dados da pesquisa (2014)

É importante destacarmos os elementos que compõem as *categorias empíricas* da pesquisa, pois estas sintetizam a ação-reflexão da investigação sobre o fenômeno (educomunicação) no lócus da investigação. A educomunicação desdobra sobre si mesma um “novo campo de intervenção social”, assim compreendida por Soares (2000)¹. Dessa forma, os elementos categoriais empíricos são convergentes às áreas de intervenção defendidas por Soares (2011, p.48), das quais, nesta pesquisa, foram priorizadas as seguintes: *gestão dos processos da comunicação, expressão comunicativa e mediação tecnológica*.

Soares (2011,p.48) denomina as referidas áreas de intervenção da seguinte forma:

[...] **A área da gestão da comunicação** volta-se para o planejamento e a execução de planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção, apontando, inclusive, indicadores para a avaliação de ecossistemas comunicacionais. Converte-se, nesse sentido, numa área central e indispensável, exigindo o aporte de um especialista, de um coordenador, de um “gestor”, enfim. Cabe a este não apenas incentivar os educadores para que façam a melhor opção em termos das áreas de intervenção, mas também suprir as necessidades do ambiente no que diz respeito aos espaços de convivência e às tecnologias necessárias. **A área da expressão comunicativa através das artes** está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos. [...] **A área da mediação tecnológica na educação** preocupa-se com os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, garantindo, além da acessibilidade, as formas democráticas de sua gestão. Trata-se de um espaço de vivência pedagógica muito próximo ao imaginário da criança e do adolescente, propiciando que não apenas dominem o manejo dos novos aparelhos, mas que criem projetos para o uso social das invenções que caracterizam a Era da Informação. Esta área aproxima-se das práticas relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sempre que entendidas como uma forma solidária e democrática de apropriação dos recursos técnicos. [...]

Sobre os elementos que compõem a categoria teórica, estes embasarão o estudo na perspectiva da compreensão dos sinais identificados (durante pesquisa de campo) e a possível reverberação destes sinais na ideia de Gestão Aprendiz, assim como na própria normatização da Educação Profissional e ainda nos estudos

¹ Definimos, assim, Educomunicação como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais (tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação a distância ou “e-learning”, e outros), assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 2000, p.63)

sobre Gestão Escolar e Racionalidade Instrumental. É preciso ressaltar que, os indícios e respostas levantadas durante a pesquisa estão embasados nas categorias empíricas e revelarão traços sobre a gestão de processos e recursos (edu)comunicacionais. Sendo assim, o estudo propõe o desdobramento dos dados levantados, tendo como norteador a relação lógica proposta na Figura 3:

FIGURA 3: Relação lógica da pesquisa entre as categorias empíricas e teóricas



FONTE: Dados da pesquisa (2014)

Portanto, tendo em vista todo o percurso da caracterização desta pesquisa, foi possível assegurar ao trabalho o rigor metodológico e, consequentemente, cumprir com os parâmetros científicos sobre o fenômeno estudado de acordo com os objetivos já explicitados.

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo Geral

Analisar a gestão de processos e recursos (edu)comunicacionais nos espaços educativos das Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Descrever a percepção dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores sobre “educação para a comunicação” e “expressão comunicativa” no contexto da gestão pedagógica do ensino.
- Averiguar o desenvolvimento da mediação tecnológica nos espaços educativos da escola.
- Verificar as perspectivas da produção midiática para a educação no cenário da gestão e dos processos educativos pelos professores em sala de aula.

2.3 UNIVERSO E AMOSTRAGEM

No que se refere ao conceito de universo, Gil (2007, p.27) nos faz entender como sendo “um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. Ou seja, o universo é determinado pelas características que agrupam sujeitos ou objetos numa determinada categoria de população e que poderão ser caracterizado como objeto de estudo. Tal raciocínio é defendido por Vergara (2003, p.50) quando detalha o conceito de universo “população que abrange um conjunto de empresas, produtos e pessoas que possuem as características que serão objeto de estudo”.

Com o objetivo de atender a crescente demanda do mercado de trabalho, no que diz respeito às expectativas de profissionais de nível técnico, o Estado Pernambuco conta com uma rede composta por 27 (vinte e sete) Escolas Técnicas Estaduais (ETE), as quais ofertam educação técnico-profissional de nível Médio, nas modalidades presencial e a distância, sendo esta última com nove (9) cursos. Denominadas como ETEs, estas unidades de ensino oferecem cursos na forma Subsequente e/ou Integrado ao Ensino Médio, conforme especifica a Secretária de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE, 2014, site da instituição)

[...] As ETEs oferecem educação profissional na forma subsequente e integrada. A primeira é destinada a jovens e adultos que tenham concluído o ensino médio e que buscam uma formação profissional técnica. O curso tem duração média de um ano e meio, garantindo aos participantes um diploma profissional. O integrado, por sua vez, é voltado para os jovens estudantes concluintes do ensino fundamental que queiram, além de concluir o ensino médio, obter um diploma de formação técnica profissional. Os cursos têm duração de três anos [...]

Sendo assim, percebe-se que há no Estado de PE uma distribuição de Escolas Técnicas, de maneira que a oferta do ensino técnico está disponível desde a capital, passando pela região metropolitana, assim como nas regiões do sertão e agreste e mata sul do Estado. Conforme detalha o Quadro 1.

QUADRO 1: Escolas Técnicas de Pernambuco.

MUNICÍPIO	Unidade ETE	CURSOS OFERECIDOS
SERTÂNIA	ARLINDO FERREIRA DOS SANTOS	AGROPECUÁRIA, ENFERMAGEM E REDES
PALMARES	PALMARES	SEGURANÇA DO TRABALHO, AGROPECUÁRIA, LOGÍSTICA, INFORMÁTICA E ADMINISTRAÇÃO
ESCADA	LUIZ DIAS LINS	SEG. DO TRABALHO, LOGÍSTICA, MEIO AMBIENTE E REDES
GOIANA	ADERICO ALVES DE VASCONCELOS	HOSPEDAGEM E REDE DE COMPUTADORES
CARPINA	Ma EDUARDA RAMOS DE BARROS	COMERCIO E REDES DE COMPUTADORES
TIMBAÚBA	MIGUEL ARRAES DE ALENCAR	INFORMÁTICA E ADMINISTRAÇÃO
RECIFE	PROF. AGAMENON MAGALHÃES	MECATRÔNICA, MECÂNICA, INSPEÇÃO DE EQUIPAMENTOS INDUSTRIAIS, EDIFICAÇÕES, COMUNICAÇÃO VISUAL, DESIGN, SUPORTE DE INFORMÁTICA, QUÍMICA E LOGÍSTICA
RECIFE	ALMIRANTE SOARES DUTRA	ENFERMAGEM, ANÁLISES CLÍNICAS, SAÚDE BUCAL, PRÓTESE DENTÁRIA, SEGURANÇA DO TRABALHO, INTERPRETAÇÃO E TRAD. EM LIBRAS, NUTRIÇÃO DIETÉTICA E MEIO AMBIENTE
RECIFE	CRIATIVIDADE MUSICAL	TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL
RECIFE	MIGUEL BATISTA	REDES DE COMPUTADORES E INFORMÁTICA
RECIFE	CÍCERO DIAS	PROGRAMAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS E MULTIMÍDIA
RECIFE	PROF LUCILO ÁVILA PESSOA	ADMINISTRAÇÃO E REDES COMPUTADORES
PAULISTA	JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA	ADMINISTRAÇÃO E LOGÍSTICA
JABOATÃO	MAXIMIANO ACCIOLY CAMPOS	LOGÍSTICA E REDES DE COMPUTADORES
CAMARAGIBE	ALCIDES DO NASCIMENTO LINS	LOGÍSTICA E EVENTOS
CABO DE STO. AGOSTINHO	EPITÁCIO PESSOA	HOSPEDAGEM, REDES DE COMPUTADORES, LOGÍSTICA E SEGURANÇA DO TRABALHO
ARARIPINA	PEDRO MUNIZ FALCÃO	ADMINISTRAÇÃO, MANUTENÇÃO E SUP. EM INFORMÁTICA
SERRA TALHADA	CLÓVIS NOGUEIRA ALVES	ENFERMAGEM, SEGURANÇA DO TRABALHO, AGROPECUARIA, LOGÍSTICA E EDIFICAÇÕES
SÃO JOSÉ DO EGITO	PROFESSORA CÉLIA SIQUEIRA	ADMINISTRAÇÃO E MEIO AMBIENTE
CARNAÍBA	PROFESSOR PAULO FREIRE	REDES DE COMPUTADORES, SUPORTE EM INFORMÁTICA E ENSINO MÉDIO
LAJEDO	ANTÔNIO DOURADO CAVALCANTI	REDES DE COMPUTADORES
BONITO	CÉLIA DE SOUZA LEÃO ARRAES DE ALENCAR	ADMINISTRAÇÃO E REDES DE
BEZERROS	MARIA JOSE VASCONCELOS	ADMINISTRAÇÃO, MANUTENÇÃO E SUPORTE DE INFORMÁTICA
GRAVATÁ	PROFESS JOSÉ LUIZ DE MENDONÇA	HOSPEDAGEM E REDES
SURUBIM	ANTONIO ARRUDA DE FARIAS	COMÉRCIO, VESTUÁRIO, INFORMÁTICA E ADMINISTRAÇÃO
LIMOEIRO	JOSÉ HUMBERTO DE MOURA CAVALCANTI	ENFERMAGEM E INFORMÁTICA
SANTA CRUZ	JOSÉ NIVALDO PEREIRA RAMOS	ADMINISTRAÇÃO

FONTE: Secretaria de Educação e Esportes/SEEP (2014)

De acordo com os objetivos de cada ETE, os quais culminam na formação técnica do estudante, suas unidades seguem um padrão de rede física em detrimento de sua oferta de cursos. Nas imagens a seguir, é possível confirmar a infraestrutura de alguns espaços da ETEPAM em conformidade com a oferta do curso técnico em Informática, bem como o curso de química.

FOTO 1: Aula no laboratório de Informática da ETEPAM



FONTE: <http://etepam.azurewebsites.net> - Site Institucional da ETEPAM (2014)

A Foto 1 (acima) nos confirma a infraestrutura tecnológica através do laboratório de informática, no qual os estudantes resolvem demandas das disciplinas técnicas em sessões pré-agendadas pelo professor. Já a Foto 2 (a seguir), apresenta-nos a infraestrutura do laboratório de química, também utilizado pelos estudantes a partir de agendamento efetivado pelo docente.

FOTO 2: Aula no laboratório de Química da ETEPAM



FONTE: <http://etepam.azurewebsites.net> - Site Institucional da ETEPAM (2014)

Em virtude de tudo isso, esta pesquisa considerou como universo as 27 (vinte e sete) ETEs distribuídas no Estado de Pernambuco, e caracterizou como amostra para proceder com a coleta dos dados a ETE maior e mais antiga, localizada na capital pernambucana. No que diz respeito à amostra, a pesquisa utilizou como base os seguintes critérios:

- a) o fator *tempo de existência* (idade do estabelecimento);
- b) o *quantitativo de cursos técnicos* ofertados, o qual interferiu diretamente em outro critério:
- c) o quantitativo das matrículas ativas em 2014.

Sendo assim, a pesquisa voltou-se à *Escola Técnica Professor Agamenon Magalhaes*, mais conhecida como *ETEPAM*, efetivando, assim, a pesquisa de campo, localizada em Recife.

Em uma pesquisa, a amostra corresponde ao recorte da população tida como universo, possibilitando permitir ao investigador estimar as características do universo selecionado. No contexto de uma amostra em uma pesquisa qualitativa, Gil (2007, p.101) nos assegura que, necessariamente, ela “não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador”.

Considerando isso, a pesquisa fundou-se na amostragem não-probabilística, já que os critérios utilizados não são conduzidos pela lógica da estatística, e sim por dimensões lógico-estratégicas ideais para a pesquisa, no que corresponde à coleta de dados. Sendo assim, os critérios utilizados para eleger a ETEPAM como amostra, estão organizados da seguinte forma:

- ETE com maior tempo de funcionamento.
- ETE com maior número de matrículas ativas em 2014.
- ETE com maior quantitativo de cursos ofertados.

Sobre a amostra não-probabilística, Marotti et al (2008, p.188) nos orienta da seguinte forma:

[...] Amostragem não-probabilística: tem como característica principal não fazer uso de formas aleatórias de seleção, torna-se impossível a aplicação de formas estatísticas para cálculo. É usada quando não se conhecem o tamanho do universo e os indivíduos são selecionados através de critérios subjetivos do pesquisador [...]

Ainda sobre a amostra não-probabilística, vale ressaltar que a escolha da ETEPAM segue o norteador de uma amostra por acessibilidade ou conveniência, da qual Marotti et al (2008, p. 188) confirma os critérios aplicados nesta pesquisa e acrescenta: “amostra por acessibilidade ou conveniência: é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam representar um universo (estudos exploratórios ou qualitativos)”.

É relevante esclarecer que embora os critérios utilizados para escolha da ETEPAM estejam claramente expressos, a história da Instituição reconfigura o teor de subjetividade utilizado na seleção da amostra e encaminha o estudo ao entendimento de que se trata da mais representativa das ETEs no Estado de Pernambuco.

Segundo o site da ETEPAM, em 1910, a Instituição foi idealizada como Escola de Artífices, mas em 1928, dezoito anos depois, reinaugurada como a 1ª. Escola Estadual do país com perfil voltado para o ensino técnico. Atualmente, com oito cursos técnicos, esta ETE é a única que dispõe de um Centro de Inovação Microsoft (CIM), o qual intensifica a formação em Tecnologia da Informação (TIC), voltada para a inovação e empreendedorismo. A ETEPAM dispõe de alguns prêmios nas áreas de Inovação, Petroquímica e Tecnologia. No Quadro 2 abaixo, organiza os critérios determinantes para definir a amostra:

QUADRO 2: ELEMENTOS DETERMINANTES PARA DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

ESCOLA TÉCNICA PROFESSOR AGAMENON MAGALHAES – ETEPAM		
CRITÉRIOS	DADO	RANKING (DEMAIS ETES)
TEMPO DE EXISTÊNCIA	86 anos	ETE mais antiga de PE
QUANTIDADE DE CURSOS OFERTADOS	08	ETE com maior oferta de cursos técnicos em PE
No. DE ESTUDANTES	1.354	ETE com maior número de matrículas ativas em 2014

FONTE: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES/SEEP (2014)

Tendo em vista a definição do universo, da amostragem e da amostra, fez-se necessário especificar ainda os sujeitos da pesquisa. O quadro a seguir sintetiza a discussão, destacando os sujeitos a quem a pesquisa centrou-se para coletar os dados empíricos:

QUADRO 3: RESUMO DO UNIVERSO E AMOSTRAGEM

UNIVERSO	AMOSTRAGEM	AMOSTRA	SUJEITOS
27 ETES (PE)	TEMPO DE EXISTÊNCIA QUANTIDADE DE CURSOS NÚMERO DE MATRÍCULAS	ETEPAM	O GESTOR O COORDENADOR PEDAGÓGICO DOIS PROFESSORES

FONTE: Dados da pesquisa (2014)

Conforme percebemos no quadro acima, os sujeitos da pesquisa foram escolhidos considerando suas articulações nos processos de decisão e de ação pedagógicas no contexto do ensino-aprendizagem na ETEPAM. Considerando o fundamento qualitativo da abordagem, a pesquisa considerou suficiente a coleta de dados a partir dos quatro atores que compõe as três categorias de sujeitos da pesquisa.

2.4 CAMPO EMPÍRICO: DOS ASPECTOS HISTÓRICOS-EDUCACIONAIS DE PERNAMBUCO

Alguns marcos da história de Pernambuco comprovam a relevância do Estado no cenário nacional, isso porque tais fatos, em grande medida, impactaram, inclusive, na história do Brasil. Seja no aspecto econômico, político, social ou cultural, Pernambuco mantém até hoje inclinações às iniciativas pioneiras, às quais afetam diretamente no desenvolvimento social e, como consequência, redesenha o seu cenário educativo.

E isso ocorre desde o período da colonização, visto que em 1501, Gaspar de Lemos fundou várias feitorias no litoral brasileiro, incluindo, possivelmente, o que hoje é a cidade de Igarassu, fato que fez de Pernambuco um estado atrativo para a colonização portuguesa no continente americano. Ou seja, no período colonial, Pernambuco foi considerada uma das capitanias mais importantes do Brasil. Tal status esteve diretamente ligado ao clima, à posição geográfica, bem como a gestão do seu donatário. Estes predicativos contribuíram para que o cultivo e a exploração da cana de açúcar alcançasse destaque no território colonial português e no mundo.

Por conta da sua relevância econômica, Pernambuco sofreu várias tentativas de invasão, sendo, a mais importante delas, a invasão holandesa em 1630. Devido ao alto valor do açúcar no mercado mundial, os holandeses queriam

ter acesso direto aos engenhos produtores para que eles passassem a controlar diretamente a produção e a venda deste produto. Os holandeses passaram 14 anos em Pernambuco e boa parte desse período sob a administração do Conde Maurício de Nassau. Este período foi marcado pela administração eficiente, pela urbanização da cidade do Recife, além de promoção da liberdade religiosa e incentivo ao desenvolvimento científico e artístico.

Em 1654 ocorreu um movimento popular contra a dominação holandesa denominado Insurreição Pernambucana, cujo ponto culminante foi a Batalha dos Guararapes que expulsou os holandeses pondo um fim de 14 anos de dominação em Pernambuco. Após a expulsão holandesa e com a volta da administração portuguesa, Pernambuco insistiu em diversos outros confrontos com a metrópole e, desta forma, solicitando mais liberdade, igualdade e justiça social. Pode-se destacar a Guerra dos Mascates, a Conspiração dos Suassunas, a Revolução Pernambucana e, na época do império com a independência do Brasil em 1822, a Revolução Praeira, bem como a Confederação do Equador.

O trajeto histórico, até aqui apresentado, caracteriza Pernambuco como um Estado de tradição com movimentos e ideais libertários e, por conta do seu envolvimento em diversas batalhas contra Portugal, assim como contra o governo autoritário de Dom Pedro I, o próprio espaço territorial do Estado foi retaliado. Haja vista o desmembramento do Estado de Alagoas, que pertencia a Pernambuco e em 1817 foi separado deste pelo decreto real de Dom Joao VI.

Entretanto, com o advento da República, no final do século XIX, Pernambuco não se restringiu ao desenvolvimento e à produção de cana de açúcar, já que ampliou sua produção industrial. O Estado potencializou suas relações trabalhistas e encabeçou movimentos para o desenvolvimento do Nordeste, sobretudo com a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - Sudene. A partir de meados da década de 60, Pernambuco iniciou a reestruturação de sua economia ampliando a rede rodoviária até o sertão e criando polos de desenvolvimento no interior.

Atualmente, a cana de açúcar continua sendo o principal produto agrícola do Estado, contudo, Pernambuco não é mais o principal produtor no cenário brasileiro, ou seja, o Estado conta com a produção agrícola mais diversificada, destacando-se a produção de frutas irrigadas para exportação em Petrolina e a produção de uvas para produção de vinhos. Além das frutas, o algodão, o feijão, a cebola, a mandioca

e o milho também asseguram destaque na produção agrícola. No que diz respeito à pecuária, destacam-se as criações de bovinos, suínos, caprinos e galináceos.

Além das indústrias mais tradicionais do Estado como a exploração de gipsita e a indústria têxtil no agreste pernambucano, desde o final da década de 2000 o setor de construção civil tem liderado o crescimento econômico de Pernambuco seguidos pelo setor industrial e de serviços. O setor industrial tem recebido um grande fomento nas áreas de petroquímica, biotecnologia, farmacêutica, informática, naval e automotivo. Recentemente, Pernambuco recebeu a instalação de várias indústrias como a FIAT, a Hemobrás, Estaleiro Atlântico Sul, Novartis, Gerdau, Bunge entre outras. Essa diversificação de empresas tem impulsionado o desenvolvimento do Estado acima da média brasileira. Destaca-se também em Pernambuco o Porto Digital, maior complexo de empresas de informática do Brasil com mais de duzentas empresas, entre elas multinacionais como Borland, Oracle, Sun, Motorola, IBM e Microsoft. O Estado conta também com o segundo maior polo médico do Brasil, o que atrai pacientes de todo o país e do exterior. Merece também destaque o complexo industrial do Porto de Suape, segundo maior porto do Brasil, cuja produção e desenvolvimento terá o papel de duplicar o PIB do Estado até 2020 e de triplicar até 2030.

Todos os investimentos e as transformações que tem ocorrido em Pernambuco, fizeram com que o Estado ocupasse a décima posição em riqueza entre os estados brasileiros e Recife a capital com maior PIB per capita entre as capitais da região Nordeste. Nesta região, Pernambuco fica em segundo lugar no PIB logo depois do Estado da Bahia conforme demonstra a Tabela 1.

TABELA 1: Produto Interno Bruto (PIB) – De SP até PE

POSIÇÃO	ESTADOS	PIB (em bilhões de dólares)
1º	São Paulo	1.248,00
2º	Rio de Janeiro	407,00
3º	Minas Gerais	351,00
4º	Rio Grande do Sul	252,50
5º	Paraná	217,00
6º	Bahia	154,00
7º	Santa Catarina	152,5,00
8º	Distrito Federal	150,00
9º	Goiás	97,60
10º	Pernambuco	95,00

FONTE: IBGE (2014)

Ainda de acordo com o IBGE, o censo demográfico de 2010, nos informa que a população de Pernambuco é de 8.796.032 habitantes, sendo o sétimo estado mais populoso do Brasil, representando 4,7% da população brasileira. Desta quantidade 4.230,681 são homens e 4.565,767 são mulheres. A maior concentração urbana do Estado é a Região Metropolitana do Recife, que é a mais populosa concentração urbana do Norte-Nordeste e a quinta do país. A população de Pernambuco está formada por pardos (56,7%), brancos (36,6 %) , pretos (5,4%), amarelos e indígenas (0,3%). A maioria da população do Estado vive em áreas urbanas (6.058,249) e (1.744,238) em áreas rurais.

Como um movimento cíclico, a representatividade política e econômica do Estado de Pernambuco, no contexto Brasil, sempre demandou ações voltadas para a educação, de maneira a garantir a engrenagem do crescimento social. Sendo assim, a história também registra importantes fatos focados ao desenvolvimento educacional no Estado de Pernambuco.

Um deles foi a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP), que em 1960 defendeu a elevação dos índices de alfabetização no município do Recife em detrimento da cultura popular. O MCP tinha intencionalidade de unir cultura e educação popular e direcioná-la às crianças e aos adultos, além de manter o desafio de integrar comunistas e católicos, numa iniciativa política e popular por um objetivo comum. A estrutura administrativa do MCP era dividida em três departamentos: Formação da Cultura (DFC); Documentação e Informação (DDI) e o de Difusão da Cultura (DFC), o último era tido como mais atuante, visto que dispunha de dez divisões e a área de Pesquisa era dirigida por Paulo Freire.

Na mesma década do MCP, outro movimento surgiu no Estado do Rio Grande do Norte, tratava-se da Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada no município de Natal em 1961, a ação também reforçava a importância da educação popular. Assim como outras iniciativas foram idealizados para atuar em âmbito nacional como propunha o MEB – Movimento de Educação de Base, idealizado em 1961 pela CNBB com apoio da Presidência da República.

A maioria dos movimentos que impulsionaram os anos 60 e atribuíram a marca dos movimentos de educação popular à referida década, contou com a participação de Paulo Freire. Naquela época, as iniciativas preocupadas com a

educação eram advindas, sobretudo, do desenvolvimento econômico. Segundo Colesel e Lima (2010, p. 2), é na atmosfera dos movimentos atentos à educação que surge um marco importante na história da educação brasileira:

É neste cenário que Paulo Freire educador Pernambucano propõe a teoria da Educação Libertadora, o qual apresenta em sua concepção uma nova perspectiva de educação para o Brasil, seus livros apresentam uma constatação da realidade brasileira e sugerem a conscientização do povo como um meio de libertação da opressão. O estudo toma inicialmente como base o contexto histórico do Brasil nas décadas de 1950 e 1960 época do surgimento destes movimentos. Em seguida vai retratar a origem e principais conceitos que fundamentam a Educação Popular finalizando com a apresentação da biografia de Paulo Freire e como se dá a proposta desta educação.

As ideias de Paulo Freire, no que se refere a sua proposta de educação libertadora advém da concepção de educação popular, assim como dos ideais de movimentos libertários, a exemplo do Partido dos Trabalhadores e do Movimento Sem-Terra. Ou seja, tratava-se de uma reflexão crítica sobre as escolas tradicionais em detrimento de pensamentos voltados à educação transformadora e conscientizadora. Os estudos de Freire marcaram a história da educação em Pernambuco, no Brasil e no exterior, os quais até hoje são problematizados para difundir estratégias pedagógicas tidas como inovadoras, pois permitem o diálogo, a construção colaborativa do conhecimento e a liberdade de expressão.

Embora a ditadura tenha promovido uma espécie de pausa nas questões que envolve o ideal libertário iniciado por Paulo Freire, percebe-se na atualidade da educação pernambucana traços e indícios de uma proposta integradora e atenta às questões da cidadania. É o que acontece com a atual concepção da educação integral promovida pelo Estado de Pernambuco. Nela, além do status de política pública, sua proposta garante encaminhamentos de uma educação interdimensional, como um espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil. Isso porque a estratégia pedagógica se fundamenta na formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo.

Em outra oferta de educação, com objetivos de formação profissional, PE também garante a formação contínua em várias cadeias produtivas aportadas no Estado. Trata-se das iniciativas voltadas à formação técnica que possibilita aos estudantes da rede estadual a oportunidade de se qualificar sem sair de suas

regiões de desenvolvimento, garantindo formação específica e direcionada ao mercado de trabalho.

Tendo como base o ano de 2013 e levando em consideração que a responsabilidade do Estado é com o Ensino Médio, segue a tabela contendo as Escolas e seus respectivos números de estudantes matriculados em PE:

TABELA 2: ESCOLAS ESTADUAIS DE PE – CONTEXTO 2013

TIPO DE OFERTA	No. DE ESCOLAS	MATRÍCULAS ATIVAS
Escolas com oferta de Ensino Regular	728	519.776
Escolas com oferta de Ensino de Referência em Ensino Médio (Tempo Integral e Semi-integral)	300	168.467
Escolas Técnicas Estaduais (Ensino Profissional e Médio)	27	8.144
Total Geral	1055	696.387

FONTE: SEE-PE (2014)

O grupo de Escolas Técnicas Estaduais, composto por 27 ETE's, compõe o nosso universo de pesquisa, do qual o estudo se deterá ao conjunto de Escolas instaladas na capital e que atenda ao critério – oferta de cursos na área de tecnologia e comunicação.

Vale destacar o esforço da Secretaria de Educação e Esportes de PE no sentido de promover ações que pretendam fortalecer à formação dos estudantes da rede. Neste capítulo, abordaremos o aspecto “Tecnologia Educacional” como forma de discorrer sobre alguns projetos implementados nas escolas estaduais de ensino médio.

Ou seja, acredita-se que as intervenções via Projetos possibilitam redesenhar o espaço escolar com propostas que ajudam a inovar o processo de ensino e de aprendizagem e, no contexto da formação profissional, preparar os jovens, de maneira que eles atendam as demandas do atual mercado de trabalho.

Conforme apresenta o Quadro 4, os Projetos são idealizados com o objetivo de inserir o artefato tecnológico no cenário educativo e incentivar a mediação tecnológica entre professores, estudantes e conteúdo.

QUADRO 4: PROJETOS DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

PROJETO / INSUMO	OBJETIVO	PÚBLICO
QUIOSQUE MULTIMÍDIA	Incentivar a leitura através da estação Quiosque Multimídia	Estudantes e Bibliotecários
EDUCANDUS	Disponibilizar licença de software educativo para dinamizar o processo de construção do conhecimento	Estudantes e Professores
PROJETOR PROINFO	Disponibilizar equipamento para Projeção de aulas	Estudantes e Professores
COMPARTILHANDO CONHECIMENTO	Implantar nuvem na escola com objetivo de compartilhar material	Estudantes e Professores
AMBIENTE KNO	Implantar e monitorar ambiente que organiza os conteúdo embarcado no Tablet do Estudante	Estudantes e Professores
ALUNO CONECTADO	Disponibilizar Classemate (Tablet PC) com objetivo de equipar o estudante com um dispositivo tecnológico	Estudantes e Professores
P3D	Dinamizar o ensino de Geografia, Biologia e Matemática através de solução tecnológica que projeta imagens em 3D	Estudantes e Professores
ROBÓTICA	Incentivar o desenvolvimento dos Estudantes para as áreas das ciências exatas através de atividades de robótica	Estudantes e Professores
DIÁRIO ELETRÔNICO	Informatizar o registro de presença dos estudantes	Gestão e Professores
SIEPE	Informatizar as Informações Gerenciais da Escola	Gestão e Professores
LOUSA DIGITAL	Disponibilizar equipamento para Projeção de aulas	Estudantes e Professores
CONECTAR PELA ESCOLA	Disponibilizar Rede sem fio local em todos os ambientes da Escola	Estudantes e Professores
PROJETO EDUCAR	Implantar sistema de padronização como forma de apoiar a gestão escolar	Estudantes e Professores
ALUNO CERTIFICADO	Incentivar a atividade extra-classe através de parceria estabelecida com a Microsoft do Brasil	Estudantes e Professores
LABORATÓRIOS PROINFO	Fomentar Laboratórios para ações de pesquisa e dinamizar as aulas	Estudantes e Professores

FONTE: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES (2014)

Outro aspecto que tem destacado a educação estadual de PE é o próprio IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A Tabela 3 (a seguir) demonstra o IDEB observado em detrimento das metas projetadas para o Estado de PE.

TABELA 3: IDEB – ENSINO MÉDIO – PERNAMBUCO

ESTADO	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015
PERNAMBUCO	2.7	2.7	3.0	3.1	3.6	2.7	2.8	3.0	3.2	3.6

FONTE: INEP (2014)

A Tabela 3 (acima) demonstra que o Estado de PE, no que se refere ao IDEB, apresenta tendência de superação das metas estabelecidas pelo MEC no

contexto do ensino médio. Tal índice apresenta importância para este estudo, pois configura o nosso campo de atuação como significativo para o levantamento que a pesquisa pretende concretizar. A seguir, será detalhado sobre o instrumento de coleta utilizado pelo pesquisador.

2.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Tendo em vista a natureza da *pesquisa de campo*, a qual objetivou o levantamento de informações norteado pelo problema e pelos objetivos da pesquisa, o planejamento da coleta fez-se necessário, inclusive para caracterizar o grau de cientificidade do estudo em questão. Nesse sentido, a definição do instrumento de coleta de dados foi imprescindível para a execução do levantamento das informações.

Sendo assim, considerando a caracterização, a classificação, a abordagem e o tipo de pesquisa, o instrumento de coleta de dados escolhido para nortear este trabalho foi a entrevista. De acordo com Laville e Dionne (2007, p.182), a entrevista apresenta algumas características peculiares:

Se a fraqueza da taxa de resposta corre o risco de comprometer seu projeto, o pesquisador provavelmente terá vantagem em usar a entrevista. A entrevista estruturada, por exemplo, se constrói exatamente como um questionário uniformizado com suas opções de respostas determinadas, salvo se, em vez de serem apresentadas por escrito, cada pergunta e as respostas possíveis são lidas por um entrevistador que anota ele mesmo, sempre assinalando campos ou marcando escalas, o que escolhe o entrevistado.

A entrevista foi estruturada de acordo com as categorias teórico-empíricas. Sendo assim, o planejamento do instrumento contemplou os seguintes elementos:

QUADRO 5: PLANEJAMENTO DO INSTRUMENTO DE COLETA (ENTREVISTA)

ELEMENTO EMPÍRICO	DESDOBRAMENTO
Educação para Comunicação	Relação entre Educação e Comunicação e suas contribuições pedagógicas
Expressão Comunicativa	O desenvolvimento da expressão comunicativa e sua relação com o ensino e a aprendizagem
Planejamento e Gestão da Comunicação no ambiente escolar	Processos (edu)comunicacionais
Recursos Tecnológicos e Mediação	Desenvolvimento da Mediação tecnológica
Produção midiática	Política de produção midiática
Educomunicação	Conhecimento sobre o conceito

FONTE: DADOS DA PESQUISA (2014)

Segundo Gil (1999), a entrevista estruturada apresenta uma relação padronizada e fixa de perguntas, da qual a ordem e redação se mantêm invariáveis para todos os entrevistados. Para aplicá-la, recomenda-se aos pesquisadores que o instrumento seja testado previamente em uma amostra da população.

No contexto desta pesquisa, após finalizada a estrutura da entrevista, foi necessário seguir alguns procedimentos para consumá-la. Desta forma, foi agendado com a ETEPAM com quinze dias de antecedência e, na data e hora marcadas, foi solicitada autorização de cada sujeito para gravar os depoimentos. Após concluir a coleta, as falas foram transcritas, avaliadas e selecionadas para compor a descrição e interpretação dos dados.

Para tanto, os sujeitos tiveram suas identidades preservadas, de modo que identificamos suas falas com base em suas funções e lotações na ETEPAM.

3 A GESTÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

3.1 APRENDER NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Alguns fatos da história mundial ganharam status de grande relevância na transformação do mundo e da sociedade. Tratam-se de importantes marcos na classificação e na divisão da história mundial. A invenção da escrita marcou a passagem do homem da pré-história para a história. A queda do império romano foi uma baliza na passagem do mundo antigo para o medieval e a revolução francesa marcou o fim deste último período para o moderno.

Atualmente, na idade contemporânea, que marco pode ter um caráter relevante a ponto de definir a passagem do período moderno para o contemporâneo? Seria a expansão do império britânico no século XIX? A guerra fria? O final da segunda guerra mundial? Ou talvez a ida do homem à Lua?

Na verdade, todos esses acontecimentos (em algum grau de importância) afetaram o mundo de hoje – um mundo com tendências para a globalização e, por este motivo, mais conectado e atento a difusão da informação, do conhecimento e da inteligência. Tal conjuntura tem estimulado vários autores a estudar e compreender a sociedade do início desse milênio, a qual tem sido referenciada com alguns predicativos, a exemplo de: sociedade da informação, sociedade digital ou ainda, a sociedade do conhecimento.

Para Assmann (2000, p.7), a sociedade da informação é definida da seguinte maneira:

A sociedade da informação é a sociedade que está actualmente a constituir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo. Esta generalização da utilização da informação e dos dados é acompanhada por inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas que alterarão profundamente o modo de vida tanto no mundo do trabalho como na sociedade em geral.

Para Lévy (1999, p.92), o ciberespaço se adequa a este contexto, já que funciona como consequência de todas as transformações que reorganizam a sociedade e possibilitam o cenário ideal para manter o fluxo constante de informação e de conhecimento. O autor define ciberespaço da seguinte forma:

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço.

Atualmente, a internet tem possibilitado difundir vários ciberespaços. Segundo Moore e Kearsley (2007, p.313) a rede mundial de computadores em 2007 mantinha cerca de dois bilhões de páginas fixas na web e este número dobra a cada ano. Ainda segundo Moore e Kearsley (2007, p.313), a tecnologia mais recente que concentra a atenção é a internet e a world wide web. Tal quadro implica em novas formas de “pensar-agir” que redimensionam o papel do sujeito social, exigindo atitudes de participação, criação, inovação e intervenção que reverberam empreendimentos e mudanças de ordem econômico-político e sócio-culturais, entre o local e o global.

Nessa perspectiva, Assmann (2012) defende que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) contribuíram para compor o que o autor chama de *a era das redes*, a qual traz como consequência a sensibilidade solidária. Assmann (2012, p.20) explica que tais transformações impactam numa dinâmica menos hierarquizada:

Hoje não faltam os que depositam esperanças na democraticidade que estaria impregnando, até certo ponto, as próprias características interativas de boa parte das novas tecnologias. Os documentos europeus também parecem apostar nessa direção. A era das redes estaria marcada, em suas características básicas, por uma dinâmica menos hierarquizada. No bojo das novas tecnologias nos estariam chegando inéditas chances de ampliação efetiva da solidariedade universal entre os seres humanos.[...] As características promissoras da era das redes são, segundo muitos, a hipertextualidade, a conectividade e a transversalidade. Trata-se de usá-las em proveito da educação do desejo da solidariedade, porque a bipolarização da sociedade entre “inforicos” e infopobres” está em contradição com as oportunidades oferecidas pelo próprio potencial tecnológico.

Seguindo a lógica defendida por Assmann (2012), é possível inferir que as corporações do século XXI que se organizam em redes reconhecem a importância da informação e do conhecimento como insumos sustentáveis para se manter no mercado. A dinâmica da rede também implica em alterações na cultura organizacional e, com isso, impactam no processo de aprendizagem interno.

Nesse sentido, a escola é tida como um organismo fundamental para disseminar uma cultura de aprendizagem e possibilitar a construção do conhecimento contextualizada com as demandas sociais. Além disso, o fluxo de informações que retroalimentam a ideia de sociedade a informação, tem demandado mudanças substanciais no processo de formação dos estudantes, bem como na atuação do professor e, sobretudo na condução dos gestores educacionais.

Isso porque a topologia de redes tem chegado, mesmo que discretamente, no universo da educação pública e, como consequência, tem incentivado novas formas de aprendizagem, da qual Assmann (2000, p.8) defende o seguinte:

No tocante à aprendizagem e ao conhecimento, chegamos a uma transformação sem precedentes das ecologias cognitivas, tanto das internas da escola, como das que lhe são externas, mas que interferem profundamente nela. As novas tecnologias não substituirão o/a professor/a, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo. Elas, porém, ajudam a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento.

Ou seja, a partir da perspectiva de aprendizagem defendida por Asmann (2000, p.9), a construção do conhecimento ganha uma característica coletiva e não mais como um procedimento individual.

Aprendentes humanos podem, agora, situar-se no interior de ecologias cognitivas nas quais a morfogênese do conhecimento passa a acontecer sob a forma daquilo que Pierre Lévy denomina inteligência coletiva. A construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída, da qual participam aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais. Isso implica modificações profundas na forma criativa das atividades intelectuais.

Esse raciocínio, além de contemplar a coletividade, que é uma predisposição natural das estruturas organizadas em rede, ele também contempla o aspecto da complexidade, proporcionando o que Senge denomina como sendo o pensamento sistêmico (a quinta disciplina). Sobre o pensamento sistêmico, Senge (2013, p. 39) nos esclarece que se trata de:

O pensamento sistêmico é um quadro de referência conceitual, um conjunto de conhecimentos e ferramentas desenvolvido ao longo dos últimos cinquenta anos para esclarecer os padrões como um todo e ajudar-nos a ver como modifica-los efetivamente. Embora as ferramentas sejam novas, a visão de mundo subjacente é extremamente intuitiva; experimentos realizados com crianças pequenas mostram que elas aprendem o pensamento sistêmico com muita rapidez.

Portanto, não há como negar que o processo de aprendizagem no contexto da sociedade da informação foi alterado e suas implicações afetam a sociedade como um todo. Isso porque com o advento da era das redes e a própria consolidação da sociedade da informação, a perspectiva instrumental de aprendizagem não encontra um ambiente fértil para promover a construção do conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem contempla uma série de processos atentos à complexidade, interatividade e transversalidade.

3.2 A PERSPECTIVA DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

Ainda que o conhecimento corporativo seja considerado abstrato, ele compõe um insumo de extrema relevância para as organizações no que diz respeito ao seu patrimônio intelectual. Este bem é responsável por agregar valor financeiro e por impactar diretamente em vantagens competitivas. Porém, interpretá-lo desta maneira é um procedimento recente e exercido por autores, a exemplo de Pereira (2005), Silva (2009), Senge (2013), Assmann (2012) entre outros. Isso porque, ao longo das décadas do século XX, o processo de gestão nas organizações se dava a partir do imperativo reducionista, ou seja, não contemplava uma lógica que priorizasse o conhecimento como um insumo relevante para a corporação. Sobre a lógica reducionista, Pereira (2005, p.4) nos posiciona sobre os fundamentos deste paradigma:

O alicerce do paradigma reducionista encontra guarida na Física Clássica por meio de seus expoentes: Newton com sua teoria matemática; Descartes, em sua filosofia; e Bacon, em sua metodologia científica, considerando o pai do empirismo e contrário à ciência teórica. De acordo com essa tríade, fenômenos complexos só poderiam ser compreendidos se reduzidos em partes, sendo o resultado final a soma das partes totais.

Não seria incoerente inferir que o mencionado paradigma embasou procedimentos em diversas instituições e ajudou a compor o cenário com possibilidades restritamente funcionais e sem objetivos qualitativos no contexto da aprendizagem no interior das corporações. Sobre este cenário, Silva (2009, p. 32) resume: “uma análise da teoria das organizações mostra que os profissionais que exerciam cargos de gestão durante várias décadas, desenvolveu atividades que não dependiam dos esforços de um grupo, mas dos esforços individuais”.

Sendo assim, as corporações não apresentavam características baseadas na difusão do conhecimento coletivo, já que os procedimentos eram específicos, onde cada funcionário poderia desenvolver uma função que atendia demandas de uma engrenagem específica e, por natureza, fragmentada. Tal comportamento compunha e representava uma cultura organizacional limitada ao funcionalismo e, por este motivo, com focos imediatistas.

Entretanto, no mesmo século XX, acontecimentos importantes e necessários demandaram a formação de um novo modelo que passou a se preocupar com a totalidade. Trata-se do paradigma holístico, sua visão está alicerçada no trabalho *Holism and Evolution* (SMUTS, 1926). Sobre este modelo, Pereira (2005, p.14) explica:

Na organização holística, o centro e a periferia se deslocam, as funções de produção e gestão se integram, a empresa passa a ser um conjunto articulado de subsistemas interdependentes que se ajustam em tempo real e não uma série de atividades sucessivas.

A perspectiva holística, no âmbito das organizações, se nutre de outros fenômenos que facilitam a formação dos “subsistemas interdependentes” no espaço empresarial. Segundo Assmann (2012, p.17), com o advento das TICs em poucas décadas, se desenhou o que, hoje concebemos como sociedade da informação.

A profundidade e a rapidez da penetração das TIC está transformando muitos aspectos da vida cotidiana. Isso constitui uma das principais marcas do atual período histórico. Ao longo de toda evolução da espécie humana, nunca houve mutações tão profundas e rápidas. A revolução tecnológica em curso é irreversível nos seus aspectos básicos.

A partir da década de 1980, surgiu no universo das teorias gerenciais, a terminologia *organização aprendente*. A nomenclatura não se restringe a uma simples denominação, mas o seu conceito abarca e reforça o contexto complexo que envolve as relações humanas, bem como as que ocorrem entre seres humanos e as máquinas consideradas inteligentes. Sobre o sentido da terminologia aprendente, Assmann (2012, p.86) reflete da seguinte forma:

Em termos gerais, pode chamar-se de organização aprendente aquela na qual os agentes envolvidos estão habilitados para buscar, em todos os níveis, individual e coletivamente, aumentar a sua capacidade de criar resultados aos quais estão orientados ou, no caso de sistemas humanos, pelos quais estão efetivamente interessados. Um envolvimento interessado é coisa muito diferente da eficiência linear mediante a execução imposta aos agentes por comandos externos.

Sem manter distância da visão de Assman (2012), Peter Senge (2012, p.27) considera as organizações que aprendem da seguinte forma:

Organizações nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar resultados que realmente desejam, em que se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas.

Independente da dimensão da estrutura organizacional, a condição essencial para criar e manter uma atmosfera baseada na lógica aprendente é a própria prática da aprendizagem, ou seja, é fundamental para a sobrevivência das organizações que os seus integrantes aprendam uns com os outros continuamente e intensamente. Como Assmann (2012, p. 93) conclui: “É preciso criar climas organizacionais que funcionem como ecologias cognitivas.”

Reforçando a visão de Assmann, bem como a de Senge, o consultor Mattos (2010, p.1) nos chama a atenção sobre um aspecto decisivo para o projeto de organização aprendente – a democracia. Segundo o autor, a democracia não deve se restringir ao âmbito das relações da sociedade com o Estado, devendo ocorrer também no centro das organizações públicas e privadas. Complementa:

[...] A democracia nas Organizações é construída sobre três pilares: a legitimidade, a participação e a simetria. A legitimidade indica o nível de aceitação do líder por seus liderados, sendo assim, a base da autoridade, enquanto relação de poder que garante o cumprimento natural das decisões por aqueles que irão executá-las. Nas organizações, a legitimidade pode ser construída sobre o reconhecimento da competência gerencial. A eleição é a síntese desse reconhecimento, que se traduz no voto de confiança que os eleitores depositam no candidato, enquanto futuro gestor. Ainda pouco usada no âmbito organizacional, a eleição é a manifestação mais clara da legitimidade. A participação é o fator que revela o grau de adesão voluntária dos liderados na construção e implementação das decisões organizacionais. É de sua natureza ser consciente, do contrário, teremos no lugar da participação, a execução obediente, desprovida de entusiasmo. A participação é ação coletiva partilhada conscientemente. Quando ocorre, seus agentes assumem completa responsabilidade pelos êxitos, fracassos, sacrifícios e júbilos de cada empreitada. Uma organização democraticamente dirigida tem na participação sua principal característica. Seus funcionários ou empregados fazem do trabalho um compromisso de cidadania com a realização do bem comum, que se expressa na satisfação da comunidade e no melhor atendimento ao cliente. A simetria de poder entre interlocutores é o fator responsável pela construção de relações de mútuo respeito entre líderes e liderados. Quando a simetria é mantida em grau elevado, a liderança é fortalecida com a comunicação e o diálogo.

A partir da visão dos autores aqui resgatados sobre a perspectiva da organização aprendente, se faz necessário repensar a instituição *Escola*, de maneira que seja possível tê-la como um organismo que dispõe de uma cultura voltada à ecologia cognitiva baseada na aprendizagem emancipatória, democrática e coletiva. E, desta forma, ter em seu planejamento estratégico os valores responsáveis para caracterizá-la desta maneira. Assmann (2012, p. 92) defende que esse tipo de organização, a qual é empenhada na educação deve se tornar aprendente enquanto complexos organizativos.

Contextualizando a ideia de Assmann, é provável que as Escolas que ofertam educação profissional tenham, em seu 'projeto' de instituição de ensino, uma maior predisposição a assumir a lógica aprendente como complexo organizativo. Isso porque estas escolas, além de oferecer cursos técnicos, algumas delas dispõem de laboratórios e um segundo turno para atividades interdisciplinares.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sua seção IV-A que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as Escolas Técnicas dispõe ainda de autonomia no que se refere à preparação geral para o funcionamento do trabalho. A LDB (2014), na seção IV-A – *Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, traz quatro artigos que explicam como deve funcionar a educação profissional técnica de nível médio, destacamos :

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá explicá-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta lei, será desenvolvida de forma: I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de inter-complementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. BRASIL (2014)

Sendo assim, aspectos norteadores da gestão aprendente pode reconfigurar a instituição Escola, no que diz respeito à consolidação de um espaço democrático e emancipador, onde o conhecimento será significativo para a vida das pessoas.

3.3 A EDUCOMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS DE INTERVENÇÃO NO SABER E NA VIDA

As linhas de articulação teórico-práticas defendidas por Soares (2011), as quais promovem um nítido diálogo entre educação e comunicação, em prol do ensino, são fundamentais para intensificar o debate sobre o conceito denominado *educomunicação*. Conceito este, defendido por Soares (2000, p.63) como sendo:

[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais (tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação a distância ou “e-learning”, e outros), assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

Ainda segundo Soares (2011, p.17), as diretrizes estão organizadas da seguinte forma:

1ª Pressupostos. Para construir o diálogo entre dois campos, partimos de dois axiomas: o primeiro afirma que a educação só possível enquanto “ação comunicativa”, uma vez que a comunicação configura-se, por si mesma, como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano. [...] O segundo axioma afirma que toda comunicação – enquanto produção simbólica e intercâmbio/transmissão de sentidos – é,

em si, uma “ação educativa” [...] 2ª Educomunicação como campo de interface. Os olhares dos campos secularmente estabelecidos da educação e da comunicação se entrecruzam com certa frequência. Ainda que se entendam, ambos, como fenômenos distintos, a interconexão entre eles é requeridas pelas próprias exigências da vida em sociedade [...] 3ª A educomunicação nos distintos âmbitos da prática educativa. A presença da prática educocomunicativa na mídia, no terceiro setor, na família ou mesmo numa empresa será objeto de outro livro. Neste, voltamo-nos especificamente para a relação do conceito com o mundo da educação formal [...] 4ª A formação do professor-educomunicador. Os preconceitos e confrontos entre, de um lado, o mundo da comunicação/suas tecnologias e, do outro, o universo da educação/suas didáticas permaneceram tão arraigados, por tanto tempo, que a sociedade não se deu conta da necessidade de formar os educadores para dominar as linguagens produzidas socialmente na construção da cultura contemporânea [...] (SOARES, 2011, p. 17)

Para que as linhas apresentadas por Soares sejam capazes de autenticar a educomunicação, se faz necessário considerar outros pontos relevantes não expressos na citação acima. Por exemplo, considerar que a educação se dá a partir da ação comunicativa, bem como aceitar que toda comunicação fornece uma ação educativa, é preciso assegurar uma atmosfera dialógica, pois somente desta maneira é possível estruturar uma construção solidária e compartilhada de conhecimentos. Também se faz necessário uma comunicação participativa e mediada por uma gestão compartilhada (docente, discente e comunidade escolar). No âmbito da educomunicação como campo de interface, é preciso garantir o esforço necessário para aumentar o potencial comunicativo dos sujeitos que atuam no espaço escolar. Já no contexto dos distintos âmbitos da prática educativa, é imprescindível que seja superada a visão reducionista e, desta forma, fortalecida a relação entre educomunicação e escola, através de ações no âmbito da gestão escolar, bem como no espaço disciplinar e ainda no âmbito transdisciplinar.

Nesse contexto, a educomunicação se caracteriza como um conceito e, mais que isso, um campo do conhecimento recente, uma vez que sua formalização advém de uma investigação desenvolvida entre 1997 e 1999 pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (Brasil), que, por sua vez investe na inter-relação entre Educação e Comunicação. Este campo de conhecimento, tem demandado à sociedade acadêmica pesquisas e estudos sobre sua própria natureza conceitual, assim como tem incentivado professores e gestores a implantar práticas que contemplam ações (edu)comunicacionais nas escolas e nos espaços de educação formal e informal.

Embora, nem toda prática que utiliza recursos da comunicação em prol da educação seja caracterizada uma prática educomunicativa, há uma nítida demanda educacional que solicita uma renovação no processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, sugere alteração na arquitetura pedagógica da Escola. Nesse sentido, Citelli (2010, p. 10) nos faz refletir sobre as preocupações educacionais, as quais coadunam nas intervenções sociais focadas na relação entre comunicação/educação.

[...] Indicados, sistematicamente, os lineamentos que orientam de maneira mais profícua as interfaces comunicação/educação, é pertinente desdobrar a análise indagando acerca das dinâmicas societárias e dos envolvimento dos sujeitos que ensejam aquelas inter-relações. Ante um ambiente cultural atravessado de maneira contínua por mudanças resultantes – para restringirmos os nossos referenciais – das novas mediações tecnológicas, da apreensão cronotópica forjada pelos ritmos do tempo acelerado e do espaço contraído, pelos trânsitos, muitas vezes imperceptíveis, envolvendo ocorrência, presencialidade, virtualidade, se torna imperioso propor o estreitamento das passagens entre novos sensórios: educação e comunicação. É pertinente lembrar que as mudanças tecnológicas sempre solicitaram outros padrões educativos.

Por entender que as preocupações levantadas por Citelli (2000) coadunam no entendimento e aderência da Educomunicação, seguiremos a visão defendida por Soares (2000, p.13), o qual apresenta a definição do até então “novo campo de intervenção social” da seguinte forma:

Definimos, assim, Educomunicação como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais (tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação a distância ou “e-learning”, e outros....), assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

O fundamento do diálogo entre educação e comunicação à luz de Soares é sustentado através de alguns pressupostos, dentre os quais, o autor reforça a vantagem da “educação dialógica” já defendida por Paulo Freire como sendo a representação do esforço para criar um cenário de construção solidária e compartilhada de conhecimento. Tal concepção fortalece a tese de uma comunicação que contempla o diálogo e a participação na dimensão do ecossistema

comunicativo instaurado nos espaços sociais. Sobre a educação dialógica e diálogo, Freire (2014, p.30) nos figura da seguinte forma:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia do amor: sadismo em que domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Sendo assim, é válido observar que a aprendizagem, nesta conjuntura, se materializa a partir de uma nova perspectiva, a qual não está restrita às questões formais do ensino, mas abrange outros aspectos da vida dos cidadãos, incluindo a sua própria maneira de aprender e contextualizar os saberes. A propósito da reflexão construída sobre o “mundo da vida”, destacamos a publicação Teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 2012) como sendo um importante estudo sobre a ação comunicativa, a qual abarca o entendimento sobre o mundo da vida. Sobre este aspecto da teoria de Habermas, resgatamos a visão de Medeiros (2008, p.124) que nos orienta da seguinte forma:

[...] Assim, o mundo da vida pode se configurar como memória viva de conhecimentos significativos. Nesse sentido, as estruturas de sonhos, concepções, culturas, ações e realidades plurais harmonizam as dimensões subjetivas do eu, da sociedade e da natureza, tornando-as entrelaçadas por uma teia de intersubjetividade agregadora. Essa intersubjetividade harmônica pode fortalecer as inter-relações que formam os vários mundos vividos pelos sujeitos sociais, do campo e da favela, das associações comunitárias às escolas.

Seguindo a lógica defendida por Habermas acerca do *mundo da vida*, Soares (2011, p.45) contextualiza Educomunicação com o Ensino Médio e complementa da seguinte forma:

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

Portanto, a inserção de práticas embasadas nas “ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos” (Soares, 2000, p.63), denominadas pelo autor como *educomunicação* impacta diretamente no processo de aprendizagem, bem como na consolidação do ‘mundo da vida’ dos sujeitos envolvidos. Tais procedimentos reelaboram as perspectivas educacionais, já que promovem uma educação dinâmica, inovadora e participativa. Tais alterações se adequam às demandas mercadológicas, culturais e tecnológicas e, por este motivo, redesenha a cultura organizacional da Escola, a qual passa a entender o aspecto da aprendizagem não somente como função primária da instituição, mas como estratégia que, por sua vez, determina a aprendizagem organizacional. Sobre a aprendizagem organizacional, Zangiski, Lima e Costa (2009, p.146), complementa o nosso raciocínio da seguinte forma:

A aprendizagem organizacional é abordada sob diversos focos, com pontos convergentes relacionados à ideia da aprendizagem resultante da experiência individual, das trocas de experiência e inter-relações entre as pessoas e os grupos na organização, assim como a criação de ambientes organizacionais favoráveis às práticas de aprendizagem.

No Brasil, no que diz respeito às práticas educomunicativas, é expressiva a recorrência de mobilização de projetos, práticas e, sobretudo estudos que evidenciam a educomunicação como um procedimento relevante para a instituição ‘escola’, bem como outros organismos que fomentam educação. Segundo Pinheiro (2013, p.5), os estudos publicados entre 1998 e 2011 no Brasil sobre educomunicação configura um quadro de crescente interesse de educadores e pesquisadores da área de educação e comunicação sobre o impacto da ‘expressão comunicativa’ na formação das pessoas. A sequência abaixo nos revela a ordem de rotatividade de trabalhos baseada nas áreas de intervenção defendidas por Soares (2011, p.47):

[...] 1^a A “gestão dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos”, traduzida no planejamento, implementação e avaliação dos procedimentos que, enquanto garantem as condições de se estabelecer uma convivência colaborativa entre os sujeitos sociais nos espaços educativos, dão sustentação às demais áreas do campo. 2^a A “expressão comunicativa”, que potencializa o “coeficiente comunicativo” dos agentes do processo educativo, através do domínio das diferentes linguagens e da apropriação das manifestações artísticas a seu alcance; 3^a A “educação para a comunicação”, voltada à formação para a prática sistemática da recepção midiática, à luz da contribuição oferecida pelas ciências humanas, como a psicologia, a sociologia, a política e a moral, privilegiando-se os

contextos de produção e a análise das mediações envolvidas no processo de apropriação dos bens simbólicos; 4^a A “mediação tecnológica nos espaços educativos”, voltada à realidade representada pela incidência das tecnologias no cotidiano das relações entre as pessoas e a cultura, favorecendo a acessibilidade e o emprego democrático de seus recursos; a questão aqui buscada vai além da “competência digital” individual; o que se pretende é o acesso e o domínio das tecnologias por parte da comunidade, a serviço de uma gestão compartilhada e eficiente dos recursos da comunicação, envolvendo as demais áreas de intervenção do campo. 5^a É importante observar que o próprio esforço de repensar a relação Comunicação/Educação revela-se como um importante campo de atuação, denominado como a área da “reflexão epistemológica”, 6^a A “pedagogia da comunicação” voltada a garantir os benefícios da ação educacional para o cotidiano das práticas de ensino, em sala de aula. 7^a A “produção midiática para a educação”, como meta estabelecida pelos meios de comunicação, especialmente os identificados como culturais e educativos, no sentido de dialogar com seus respectivos públicos, prestando serviços que colaborem para o conhecimento e a prática da cidadania.

Conforme já mencionado, no que diz respeito aos estudos desenvolvidos em educomunicação no Brasil (nos últimos anos), percebe-se que há nos programas de pós-graduação brasileiros uma inclinação à área de intervenção denominada **gestão dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos**. Esta constatação é baseada no estudo de Pinheiro (2013, p.5), onde a autora explica em seu mapeamento das teses e dissertações disponíveis no banco de testes da Capes entre 1998 e 2011 uma significativa rotatividade de trabalhos que contemplam a área de intervenção da gestão da comunicação, bem como uma concentração nas instituições públicas.

A gestão dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos, enquanto área de intervenção da educomunicação, segundo Soares (2011, p. 48), sustenta as demais e está diretamente ligada ao planejamento dos procedimentos responsáveis por criar e manter o espaço dialógico, democrático, com valorização dos sujeitos e da criatividade. Ou seja, o espaço da aprendizagem que não agrega valor somente ao cumprimento de conteúdos, mas impacta na formação dos sujeitos para a vida.

Para Soares (2011, p.44), o referido “espaço” caracteriza o que o autor denomina como sendo “ecossistema comunicativo” ou “ecologia comunicativa”, sobre o qual ele explica:

[...] Entendemos, assim, metaforicamente, que – como no meio geofísico-biológico – também no meio social existem sistemas áridos e fechados de interconexões, tanto quanto sistemas ricos e intensos de expressão vital. No caso, pessoas em relação, na família, numa escola, num centro de cultura, ou mesmo no espaço cibernético, se deparam com modelos de

ecossistemas, convivendo a partir de regras que se estabelecem confrontando determinada cultura comunicativa. [...] A partir desta perspectiva, entende-se que a relação dialógica não é dada pela tecnologia adotada, mais ou menos amigável, mas essencialmente pela opção por um tipo de convívio humano. Trata-se de uma decisão ético-político-pedagógica, que necessita, naturalmente, ser circundada pela definição de tecnologias de auxílio.

Assim, entendemos que a Escola comprometida com a formação de sujeitos, embasada por um norteador “ético-político-pedagógico” na perspectiva das ações educacionais, deve se caracterizar como uma instituição que traz na sua identidade organizacional a preocupação com os anseios da juventude do século XXI, a mesma juventude que se envolve com a comunicação fora da instituição de ensino e que assimila a cultura digital. Ou seja, a juventude propícia às práticas educacionais.

4 GESTÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS E APRENDIZAGEM ESCOLAR: DA INTENÇÃO À IDEAÇÃO

4.1 ENLACES DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL: O DESEJO DA SUPERAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCOMUNICAÇÃO

Como já referenciado, este trabalho baseia-se também na visão Habermas(1987) para discutir sobre o conceito de racionalidade instrumental. Nesse sentido, vale considerar como Reese-Schäfer (2010, p.177) define racionalidade a partir da visão habermasiana:

Racionalidade é uma disposição de sujeitos aptos ao diálogo e à ação, cujas asserções e comportamento estão abertos a uma avaliação de outros. Uma asserção pode ser denominada racional só se preencher as condições necessárias ao entendimento com outros sobre algo no mundo. Ela tem que apresentar uma pretensão de verdade, ser adequada à situação e ainda por cima ser autêntica.

O olhar de Reese-Schäfer sobre racionalidade à luz de Habermas (1987) contempla o sentido de emancipação do sujeito e sua aptidão para o diálogo, bem como a sua predisposição à ação. Ou seja, tais prerrogativas são responsáveis por encaminhar a pretensão de verdade no processo de racionalização. Isso porque Habermas (1955-1959) buscou, durante seus estudos no Instituto de Pesquisas Sociais, em Frankfurt, ampliar o conceito de razão ao mesmo tempo em que propunha a ideia de *racionalidade comunicativa*. Sobre este tema, Ludwig et al (2007, p.52) explica:

O processo de emancipação do sujeito [...] passa a ser entendido por Habermas como um processo de comunicação. A comunicação linguística, o diálogo sem coações externas constitui, portanto, a saída para a alienação, para a perda da individualidade do sujeito e para a recuperação da autonomia da sociedade.

A ideia da racionalidade comunicativa advém da constatação de um olhar divergente, aquele que segue a influência da filosofia cartesiana no pensamento humano, a qual encaminhava a concepção puramente racional e reducionista. Ou seja, em meados da década de 40, Habermas identificou tal perspectiva como sendo, propriamente, o paradigma tradicional que separa o sujeito do objeto e

autentica um poder subjetivo que atuava sobre outros sujeitos e sinalizava uma racionalidade opressora.

Ou seja, a *racionalidade instrumental* pressupõe um modo de agir baseado na técnica, na ciência, bem como na teologia; ela objetiva alcançar um determinado fim, de maneira otimizada e funcional. Sobre tal razão, Gonçalves (1999, p.128) complementa:

[...] a racionalização da ação social, está diretamente associada às formas de desenvolvimento do trabalho industrial na sociedade capitalista, que expandiram os procedimentos e a racionalidade a eles inerente para outros setores do âmbito da vida social. [...] Com esse tipo de racionalidade não se questiona se as normas institucionais vigentes são justas ou não, mas somente se são eficazes, isto é, se os meios são adequados aos fins propostos, ficando a questão dos valores éticos e políticos submetidos a interesses instrumentais e reduzida à discussão de problemas técnicos.

Sendo assim, os estudos de Habermas, os quais tinham intenção de identificar as mazelas da modernidade, constatou que o paradigma tradicional precisava ser reavaliado, de maneira que fosse possível equacionar as questões conflituosas que caracterizavam o convívio social. Para tanto, Habermas (1987, p.499) explica o modelo comunicativo da seguinte forma:

No modelo comunicativo, o parâmetro de racionalidade e de crítica deixa de ser o sujeito que se relaciona com os objetos a fim de conhecê-los e manipulá-los, passando a ser a relação intersubjetiva que os sujeitos entre si estabelecem sobre algo.

O que se deseja construir neste capítulo está profundamente ligado à possíveis formas de adequar a perspectiva de Habermas (1987) com o processo educacional. Nesse sentido, possibilitando fazer uso do modelo comunicativo em prol de uma educação atenta à inclusão social e, por este mesmo motivo, sintonizada com os desafios do século atual. É exatamente neste contexto, de uma educação libertadora, dialógica e com propósito de articular o sujeito social, que surge na década de 80 um conceito preocupado com a inserção da comunicação nas práticas educativas. Trata-se da Educomunicação, conforme explica Soares (2011, p.11):

O neologismo *Educommunication* havia sido pautado, nos anos 1980, pela UNESCO, como sinônimo de *Media Education*, para designar todo o esforço do campo educativo em relação aos efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens. Entre 1997 e 1999, o Núcleo de Comunicação e Educação da USP realizou uma pesquisa, com fomento da FAPESP, junto a 176 especialistas de 12 países da América Latina, identificando a vigência de uma prática mais abrangente no seio da sociedade civil, que tomava a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social. Passou então, o NCE/USP a ressemantizar o termo educomunicação para designar o conjunto dessas ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação. No caso à leitura crítica da mídia e à produção midiática por jovens soma-se o conceito de gestão da comunicação nos espaços educativos.

Trata-se de um marco importante para o início da discussão sobre a inserção das mídias no universo educativo. Atualmente, o conceito educocomunicativo se caracteriza por criar e desenvolver “ecossistemas comunicativos”, os quais afetam diretamente na construção e consolidação de uma cultura escolar. Tal cultura encaminha professores, estudantes e gestores a repensar sobre como construir e manter a cidadania, a partir do exercício do direito à expressão e à comunicação.

No caso específico dos estudantes da educação básica, Soares (2011, p. 15) defende que a inserção da comunicação no espaço educativo fortalece a formação do estudante, principalmente no que se refere ao seu engajamento social. O autor detalha da seguinte forma:

Ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo e uma meta que vem sendo perseguida, no Brasil e no exterior. É o que revela o mais recente livro referenciado pela Unesco e dedicado ao tema da relação entre infância/juventude e a comunicação, intitulado *Youth Engaging with the world: Media, Communication and Social Change* (Unesco, Nordicom, Sweden, 2009), quando aponta para o fato de que as novas gerações, quando orientadas por adultos significativos para elas (pais, professores, gestores de projetos na área da mídia e educação), têm optado por assumir suas responsabilidades na construção de um mundo mais intensamente comunicado, contribuindo para que os meios de informação estejam a serviço da edificação de uma sociedade mais humana, pacífica e solidária.

Num contexto mais específico, do Projeto de Extensão Pedagógica na comunidade do Curuzu (Salvador-BA), Schaun (2002, p.90) relata o seguinte exemplo:

Projeto de Extensão Pedagógica: Suas ações refletem um composto de atividades voltadas para a relação comunicação/cultura/educação, visando a formação para a cidadania, com o visível interesse em oferecer às crianças e jovens da comunidade do Curuzu o exemplo para promover o

orgulho, a auto-estima e auto-reconhecimento da estética afro-descendente, em uma articulação comunicativa inspirada em valores da ancestralidade. O projeto educativo-pedagógico está sendo articulado através de ações multidisciplinares.

Conceber a inserção da lógica educomunicativa nos processos educativos, encaminha qualquer pesquisador a compreender os seus fundamentos teóricos, seja no âmbito da educação ou da comunicação (isoladamente) ou ainda, no próprio universo da educomunicação.

Antes de expor alguns aportes teóricos, é importante ressaltar que a Educomunicação privilegia o reconhecimento da diferença e resguarda o respeito ao próximo. Ou seja, um projeto baseado nos parâmetros educomunicativos não tem relação exclusiva com um arcabouço teórico e uma metodologia específica.

No universo da Educação, faz-se necessário compreender as diversas formas de promover a educação. Mais especificamente, entender que a educação não se concretiza somente nos espaços formais. Brandão (2007, p. 13) explica da seguinte forma:

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser.

No espaço da informalidade, a educação se livra do aspecto burocrático e ganha influência da peculiaridade dos educadores e educandos, trata-se de uma lógica artesanal de promover a educação. Ou seja, tal peculiaridade se materializa na liberdade de criação, no próprio contexto social, cultural e econômico que facilitam o processo de construção do conhecimento. É preciso considerar também os papéis da família e de outras instituições sociais da tradição.

Tal perspectiva de educação, baseada na informalidade, encaminha o educador e a comunidade de educandos às novas perspectivas de pensar e agir devido à proximidade dos atores com sua própria vida, seu cenário e suas narrativas. Tal procedimento, facilita o encontro com o seu próprio juízo, o qual não tem como ser outro, senão o próprio sujeito. Sendo assim, esta contextualização

(mais propícia na informalidade) possibilita uma transformação nas narrativas, nas quais o educando atua como sujeito.

Segundo Gadotti (2005, p. 34), a educação não-formal é caracterizada da seguinte forma:

[...] mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Seus programas, quando formulados, podem ter duração variável, a categoria espaço é tão importante quanto a categoria tempo, pois o tempo da aprendizagem é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas. A educação não-formal está muito associada à ideia de cultura. A educação não-formal desenvolvida em ONGs e outras instituições é um setor em construção, mas constitui um dos poucos espaços do mercado de trabalho com vagas para os profissionais da área da Educação. Podemos localizar a grande área de demandas da educação não formal como a área de formação para a cidadania. Esta área desdobra-se nas seguintes demandas: a) Educação para justiça social; b) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.); c) Educação para liberdade; d) Educação para igualdade; e) Educação para democracia; f) Educação contra discriminação; g) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.

As vantagens da educação informal, enquanto suporte para consolidação do sujeito, segue a mesma lógica defendida por Freire (2008, p.86) no que refere-se à humanização por meio do diálogo.

A educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem uma importância muito grande na formação do homem novo e da mulher nova, logo, ela deve estimular a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, ou seja, uma educação que desenvolva o espírito crítico e a criatividade.

Nesse sentido, a Educomunicação contempla as ideias de Freire (2014), principalmente quando caracteriza a produção da comunicação como um direito humano, já que este não se restringe ao nível do consumo da comunicação. Outro ponto importante, em meio as discussões sobre as mudanças no processo de ensinar e aprender, é o fato de a Educomunicação, por meio da criação de ecossistemas comunicativos e ecologias cognitivas, incentivar a inteligência coletiva, potencializada pela mediação de sujeitos. Sobre esse assunto, Soares (2011, p.45) defende o seguinte:

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

No contexto das teorias da comunicação, Bordenave (2012, p. 54) defende a ideia de que cultura e comunicação se misturam: [...]a própria cultura de uma sociedade pode ser considerada como um vasto sistema de códigos de comunicação. Estes códigos indicam os papéis apropriados e oportunos, o que é tabu e o que é sagrado.”

Aceitar a ideia de que a cultura e a comunicação se fundem, nos leva a conceber a educomunicação como sendo também um transporte cultural, visto as possibilidades de seus projetos acessarem às diferentes culturas, bem como o encaminhamento à interdisciplinaridade e interdiscursividade.

Portanto, é inevitável perceber os reflexos da racionalidade comunicativa, defendida por Habermas (1987), nas práticas educacionais, seja, a partir do pensamento de Freire (2014) com sua proposta de combater o individualismo nas práticas educativas, seja a partir do pressuposto teórico da comunicação, o qual nos encaminha a compreender a comunicação como sendo um traço importante da cultura ou até mesmo a partir dos próprios fundamentos da educomunicação, os quais sugerem uma outra forma de pensar e agir.

Segundo Reese-Schäfer (2010, p.46), que publicou o livro *Compreender HABERMAS* em 2010, a ideia central da Teoria do Agir Comunicativo é a seguinte:

[...] é possível atribuir as patologias da Modernidade, sem nenhuma exceção, à invasão da racionalidade econômica e burocrática em esferas do mundo da vida, às quais essas formas de racionalidade não são adequadas e, por isso, levam a perdas de liberdade de sentido. O agir comunicativo é concebido por Habermas de modo a abrir as oportunidades para um entendimento em sentido abrangente, não restritivo.

É preciso considerar que no agir comunicativo, a participação e o reconhecimento dos outros atores são condições necessárias para fazê-lo fluir. Atender a essa premissa é o mesmo que permitir a relativização das enunciações, as quais poderão sofrer contestações dos envolvidos na comunicação.

Ainda segundo Reese-Schäfer (2010, p. 47): “Todo aquele que age comunicativamente, representa com isso, de modo pronunciado ou não, quatro pretensão de validade: inteligibilidade, verdade, correção e veracidade.

QUADRO 6: AGIR COMUNICATIVO

AÇÃO	PRETENSÃO DE VALIDADE	REFERÊNCIAS AO MUNDO
Agir teleológico	Verdade	Mundo Objetivo
Agir Normativo	Correção	Mundo Social
Agir dramaturgico	Autenticidade	Mundo Subjetivo
Agir Comunicativo	Entendimento	Referência reflexiva sobre os três mundos

FONTE: Reese-Schafer (2010).

Na visão de Martin (2001, p.189), Habermas defende a possibilidade de emancipação humana e o desenvolvimento democrático, ambos pautados em ações realizadas na vida social, bem como nas aprendizagens também sociais dos sujeitos que interagem e, com isso, ganham capacidade de travarem ações baseadas no diálogo livre.

O esforço de Habermas para desenvolver uma nova visão da racionalidade, baseada em performances linguísticas, ou seja, em ações entre sujeitos capazes de participar de jogos de linguagem, isentos de poder para entrar em acordos, por meio da livre apresentação de razões. Habermas ao pretender dar novos rumos para a tradição da teoria crítica, baseada em uma filosofia da história, cética do seu próprio dinamismo de busca do esclarecimento, diante de uma modernidade orgulhosa de suas realizações científicas e técnicas, retoma um movimento de crítica da metafísica, centrada no sujeito moderno auto-reflexivo, aproximando-se do pragmatismo e da virada linguística da filosofia. Visando esse objetivo, Habermas, como crítico da cultura, como filósofo e teórico social propõe uma teoria da racionalidade e da sociedade que centra as potencialidades utópicas de emancipação nas micros-revoluções do cotidiano e nas aprendizagens sociais de sujeitos, capazes de linguagem e ação, participante de um mesmo mundo da vida, o qual podem problematizar, tanto para buscar normas de convivência (pretensões de validade cognitiva) ou para expressar sua subjetividade de forma descentrada (pretensões estético-expressivas).

Sobre a diferenciação entre o Mundo da Vida e Sistema, Luchmann (2002, p.07), explica da seguinte forma:

Na teoria da ação comunicativa, Habermas (1987) apresenta uma diferenciação entre sistema e mundo da vida como diagnóstico dos problemas contemporâneos. O Sistema é composto por dois subsistemas: o Estado e o mercado. Os mecanismos de coordenação da ação nestes subsistemas são respectivamente o poder e o dinheiro, caracterizando, portanto, uma ação baseada na racionalidade estratégica e/ou instrumental. Já o mundo da vida caracteriza-se pela ação comunicativa. Trata-se da esfera das tradições, da cultura compartilhada, da solidariedade e cooperação.

Compreender todas as nuances que circulam o *agir comunicativo*, defendido por Habermas, implica em buscar compreensão sobre o conceito de *esfera pública*, também idealizada por Habermas. Isso porque a ação comunicativa pressupõe um modo, um ambiente, um cenário onde é possível exercer a comunicação de maneira livre, crítica, ética e democrática. Para tanto, se faz necessário agregar a ideia de esfera pública. Vejamos o que Reese-Sachäfer (2010, p.175) argumenta:

[...] é um conceito para descrição do espaço comunicativo entre a esfera civil privada e o Estado. Ela é caracterizada pelo acesso livre, universal, desimpedido do público, pela publicidade e, com isso, pela possibilidade da crítica ao Estado autoritário e da autodecisão autônoma do cidadão. Enquanto esfera pública cidadã, ela é produto do Iluminismo e do antigo capitalismo de pequena escala e de concorrência. Ela sucumbiu sob as condições da sujeição à lógica do poder econômico e da substituição política de publicidade por publicity (ST). Ela não é nenhuma instituição ou organização, mas se produz, como o mundo da vida no todo, por meio de agir comunicativo de forma, em geral, compreensível, ou seja, numa orientação leiga.[...]

Defender a ideia de Esfera Pública, onde todos os atores dispõe de voz e atuam como sujeitos, pressupõe um ambiente de aprendizagem, ou seja, um ambiente de diálogos, relativizações e de consensos. Ou seja, seguindo os fundamentos da educomunicação, toda escola deveria promover uma atmosfera baseada nesta esfera pública, onde estudantes, professores, gestores e demais agentes utilizem a comunicação, o agir comunicativo em prol da formação do sujeito.

4.2 GESTÃO ESCOLAR E ENSINO PÚBLICO NO BRASIL

Não é à toa que a administração é tão presente nas mais variadas atividades do mundo moderno. Isso se deve, sobretudo, ao fato de sua prática ser desenvolvida desde as civilizações antigas com finalidades de racionalização do trabalho e sobrevivência humana. Os marcos históricos têm nos posicionado sobre seu trajeto, já que alguns fatos (impactantes) da humanidade concluíram que se tratava de uma ciência e, em seguida, lhe atribuiu o status de teoria geral, aliás, válido até hoje. Para explicá-la, há várias definições, em geral todas contemplam o aspecto do controle, do planejamento e do resultado.

Segundo Silva (2013), no mundo ocidental, Sócrates, Platão e Aristóteles já manifestavam suas inquietações com o ato de administrar, ainda que as primeiras comprovações sobre pessoas que administraram datam do século XVII. Embora a

gestão, enquanto atividade responsável pelo planejamento e controle, tenha se manifestado há milhares de anos, o seu estudo (na condição de disciplina) tem menos de um século de idade e, ao longo desse tempo, acumula um quadro de teorias que explicam as abordagens contemporâneas da administração.

Sobre o tema, a partir da visão dos modernos teóricos da administração, Paro (1996, p, 23) nos posiciona da seguinte maneira:

Para os modernos teóricos da Administração, a sociedade se apresenta como um enorme conjunto de instituições que realizam tarefas sociais determinadas. Em virtude da complexidade das tarefas, da escassez dos recursos disponíveis, da multiplicidade de objetivos a serem perseguidos e do grande número de trabalhadores envolvidos, assume-se a absoluta necessidade de que esses trabalhadores tenham suas ações coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções chamadas administrativas. Essa visão dos teóricos da Administração tem correspondência na realidade concreta da sociedade capitalista, onde a Administração encontra, na organização, seu próprio objeto de estudo. Neste contexto, acha-se obviamente a escola que, como qualquer outra instituição, precisa ser administrada, e tem na figura do seu diretor responsável último pelas ações aí desenvolvidas.

Ou seja, a lógica capitalista funciona como um norteador para os processos administrativos, os quais atribuem à administração uma função conservadora conforme detalha Paro (1996, p.119):

A administração capitalista, ao medir a exploração do trabalho pelo capital, coloca-se a serviço da classe interessada na manutenção da ordem social vigente, exercendo, com isso, função nitidamente conservadora. Essa função não é, porém, inerente à administração em si, mas produto dos condicionantes socioeconômicos que configuram a administração especificamente capitalista.

Se, de modo geral, a administração é recente, a gestão escolar ainda é mais, visto que ela começou a se organizar em 1930, a partir da oficialização do ministério encarregado por tratar dos “negócios da escola”, bem como o Conselho Nacional de Educação que se destinava a apoiar a escola no âmbito legislativo. Além de recente e, talvez por isso, a administração escolar não teve um campo de teorias e especificidades, ou seja, seu conceito seguiu o que regulamenta a administração empresarial.

Tal contexto, onde a gestão escolar não apresenta especificidades e segue os norteadores da administração empresarial gera alguns questionamentos sobre a os processos de gestão seguidos pelas escolas. Isso porque os ganhos da unidade

escolar, enquanto resultados, são caracterizados como ganhos sociais. Perguntas como – Que modelo as escolas devem seguir? Qual a sua estrutura administrativa? Tratam-se de questões relevantes, visto que, considerando o produto abstrato que é a formação escolar, torna-se interessante seguir um modelo de gestão que atenda as demandas educacionais e garanta a efetividade nos resultados pretendidos. Paro (1996, p. 154) ainda nos esclarece sobre a relação entre educação e política:

Neste contexto, a educação poderá contribuir para a transformação social, na medida em que for capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes. Desta forma, a questão da educação enquanto fator de transformação social inscreve-se no contexto mais amplo do problema das relações entre educação e política. Esse problema só pode ser adequadamente analisado se tanto política quanto educação forem vistas em suas especificidades, de tal modo que uma não se dilua na outra e vice-versa.

Nesse ínterim, há um nítido esforço para implantar experiências educacionais marcadas pela nova pedagogia e pela administração. A própria “era do conhecimento” não comporta uma escola como foi marcada durante o século XX, ou seja, todos devem ver o espaço escolar como parte da sociedade, que, num movimento cíclico, ao mesmo tempo em que influencia também recebe as influências do seu entorno. Conceber a instituição “Escola” como espaço integrante da sociedade impacta diretamente na transformação social conforme explica Paro (1996, p.226):

Constatada a natureza conservadora da teoria e da prática da administração escolar vigente, e examinando o caráter específico do processo pedagógico escolar, resta discutir os pressupostos básicos de uma administração escolar efetivamente comprometida com a transformação social. A análise, até aqui realizada, da administração e da escola, bem como dos seus condicionantes sociais e econômicos, permite algumas aproximações, a respeito desse assunto, as quais podem ser sintetizadas através da consideração dos seguintes pontos: 1.A questão da especificidade da administração escolar; 2. A administração escolar e racionalidade social; 3.Racionalidade interna na escola; 4.Administração Escolar e participação coletiva; e 5. Administração Escolar e a consideração das condições concretas.

Assim, a escola do século XXI não pode se configurar como uma unidade administrativa com finalidades e estratégias estáticas e preocupadas com a racionalidade, já que a dinamicidade das mudanças sociais, políticas e culturais sinalizam a formação de um espaço democrático de aprendizagem. Em suma, a

escola deve equacionar essas funções à sua perspectiva administrativa e, desta forma, nortear os seus processos administrativos.

A gestão escolar também deve acompanhar os rumos que o ensino público no Brasil trafega, ou seja, é fundamental para os processos administrativos executados na instituição escolar, o entendimento sobre as mudanças e os níveis de satisfação social atribuídos à educação pública brasileira. Segundo Brock e Schwartzman (2005, p.9), “A educação no Brasil mudou bastante nos últimos anos, mas ainda está longe de ser satisfatória.”.

Ainda segundo Brock e Schwartzman (2005, p.33), os problemas principais que impactam o ensino básico no Brasil estão relacionados à qualidade do ensino público para as crianças que já estão na escola, já no contexto secundário, boa parte dos alunos é direcionada aos supletivos ou quando estudam em regime regular, conciliam suas obrigações com o trabalho. Para o público secundário ainda há outro problema – o conteúdo não apresenta relevância na vida dos estudantes.

Embora a constatação de Brock e Schwartzman (2005) não sinalize um quadro positivo no quesito ‘educação pública no Brasil’, seus relatos nos direciona uma lógica otimista, já que confirmam que há movimentos na direção correta e tendo em vista à constatação de alguns pontos altos.

Sendo assim, ter a compreensão dos pontos negativos e positivos, bem como os seus impactos na realidade educacional, atribui à gestão escolar vários desafios, os quais podem ser convertidos em ações de gerência, ou seja, atribuições da gestão escolar que poderão contribuir com a mudança do quadro atual da educação pública.

4.3 AÇÕES EDUCOMUNICATIVAS E TIC’S

Na tradição e na atualidade, as áreas de educação e comunicação apresentam singularidades no que diz respeito aos seus objetivos finalísticos, seja no âmbito epistemológico, no campo pragmático ou ainda no diretório de desenvolvimento de pesquisas. Isso porque tratam-se de áreas com missões, valores, territórios, objetos e, sobretudo olhares distintos sobre os mais variados fenômenos sociais. Segundo Santaella (2006, p.23), o desenvolvimento da área de comunicação é caracterizado como um fenômeno recente. Ela complementa com a seguinte explicação:

Na longa história da cultura humana, a preocupação com os fenômenos da comunicação é uma preocupação recente. Ela data de meados do século XX, tendo coincidido com a explosão dos meios de comunicação de massa e a consequente emergência da cultura de massas. Desde então, a comunicação e as questões que ela traz consigo foram se tornando cada vez mais sensivelmente presentes até sua inegável onipresença resultante da recente proliferação das redes planetárias de telecomunicação.

Além do desenvolvimento da área de comunicação, advindo da constatação da cultura de massas, outros fatores contribuíram para caracterizar esta área como um espaço de significativa predisposição interdisciplinar – a convergência das mídias, a ascensão tecnológica, a topologia das redes, bem como a composição dos ecossistemas comunicativos, sejam eles formados nos ambientes educativos (formais e informais), empresariais e comunitários. Para Druetta (2011), tal interdisciplinaridade gera problemas de identidade do campo, a qual é tida como um desafio enfrentado pelos profissionais da comunicação. Mas, por outro lado, aproxima a área de comunicação às demais como uma consequência da interdisciplinaridade. Druetta (2011, p. 107) explica da seguinte forma:

A pouca idade da Comunicação, que começou a ser estudada na década de 1920, é outro fator que contribui para a frágil identidade da área. Por outro lado, os problemas da Comunicação sofrem uma espécie de migração, pela qual objetos próprios do seu campo de análise se deslocam para outras disciplinas no momento da pesquisa (por exemplo, as campanhas eleitorais passam para o campo da Ciência política, os efeitos da mídia para a Sociologia e as práticas de Comunicação para o terreno da Antropologia).

O fenômeno da interdisciplinaridade não afeta somente à área de comunicação. As ciências sociais aplicadas, assim como as demais áreas de conhecimento já adotam a perspectiva interdisciplinar para nortear seus estudos, os quais almejam compreender um determinado fenômeno de maneira sistêmica e não isolada. Nesse sentido, a comunicação, embora isenta de qualquer propósito transformador no contexto do ensino e da aprendizagem, adquire, naturalmente, a responsabilidade de ir além do que estabelece a função de comunicar e, com isso, se aproxima da área de educação.

Logo, é atribuído às ações comunicativas, o importante papel de integrar os agentes sociais com objetivo de fortalecer a rede responsável por desenhar uma sociedade intensamente comunicada. Além disso, contribuir com os meios de informação, de maneira que eles estejam voltados à inclusão e, como consequência, à formação de cidadãos.

Segundo Baccega (2011, p. 31), além da escola e da família, a comunicação se constitui como uma agência de socialização, a autora defende um diálogo entre as agências como construção de uma nova variável histórica:

As tradicionais agências de socialização – escola e família – vêm se confrontando, nos últimos tempos, com os meios de comunicação, que se constituem em outra agência de socialização. Há entre elas um embate permanente pela hegemonia na formação dos valores dos sujeitos, buscando destacar-se na configuração dos sentidos sociais. Essa disputa constitui o campo comunicação/educação (educomunicação), que propõe, justifica e procura pistas para o diálogo entre as agências.

Desta forma, a comunicação adquire, em seus objetivos finais, possibilidades educativas que podem promover transformações na sociedade, no que diz respeito ao aspecto cultural, político, econômico, socioambiental e etc. Na visão defendida por Baccega (2011, p. 31), a comunicação passa a ser uma agência de formação, assim como a escola, a família, a igreja, a comunidade e, por este mesmo motivo, adquire força para estimular e fortalecer os ecossistemas comunicativos.

Sobre os ecossistemas comunicativos, Soares (2011, p. 44) esclarece que a concepção adotada é tida como uma figura de linguagem que pretende simbolizar o ideal de relações constituída coletivamente num determinado espaço como procedimento estratégico para estimular o diálogo social, o qual leva em conta, sobretudo as potencialidades dos meios de comunicação. Soares (2011, p.44) reforça da seguinte forma:

Aproximamo-nos mais, em nossa proposta, da imagem propiciada pela ecologia, quando considera as metamorfoses pelas quais passam os biomas, deixando perceber, em detrimento território, a existência de diferentes tipos de relações entre os mundos físico, biológico e social com maior ou menor densidade de vida. Entendemos, assim, metaforicamente, que – como no meio geofísico-biológico – também no meio social existem sistemas áridos e fechados de interconexões, tanto quanto sistemas ricos e intensos de expressão vital.

Outro aspecto que não pode ser desconsiderado é o momento favorável à evolução científico-tecnológica, sobretudo no meio educacional. Já que a transição do século passado é marcada pelo avanço tecnológico e a consolidação da sociedade da informação, da qual sugere novas estratégias de aprendizagem.

Assmann (2000, p. 7) nos chama atenção sobre a transformação da ecologia cognitiva:

No tocante à aprendizagem e ao conhecimento, chegamos a uma transformação sem precedentes das ecologias cognitivas, tanto das internas da escola, como das que lhe são externas, mas que interferem profundamente nela. As novas tecnologias não substituirão o/a professor/a, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo. Elas, porém, ajudam a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento.

É nesse cenário que a convergência das mídias marca uma fase histórica no desenvolvimento da interação comunicativa, fomentando iniciativas didático-pedagógicas promissoras para fortalecer os processos educativos, cuja ecologia cognitiva tende a contribuir para a formação de coletivos inteligentes. Tal contexto também ajuda a consolidar a busca pelo diálogo entre a educação e a comunicação e, conseqüentemente, reforça o atendimento das demandas educativas do século XXI. Para Soares (2011, p. 15), tal diálogo favorece ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educacional.

É nesse ambiente de convergências, diálogos e interdisciplinaridades inclinadas à área de educação que surge a *Educomunicação*, situada no lugar específico da interface, o conceito reconhece e codivide as preocupações que compõe as demandas educativas da juventude deste século. Para Soares (2011, p. 23), tais preocupações se baseiam em alguns pontos significativos: o envolvimento do jovem com a comunicação fora do ambiente escolar, assim como o fato de que a atual juventude assimila e é assimilada pela cultura digital e, conseqüentemente, o envolvimento nas práticas educacionais nos diversos espaços sociais, que, embora sejam considerados ambientes informais, promovem transformações no que diz respeito ao processo educativo. Schaun (2002, p. 76), confirma o raciocínio defendido por Soares através do seguinte exemplo:

Na década de noventa, foi criada a Pracatum, pelo músico, cantor e compositor CARLINHOS BROWN, trazendo características bem mais profissionalizadas, e sempre mantendo inspiração nas matrizes africanas. A criação da Pracatum demonstra de primeira aparição a novidade, a mistura e a reterritorialização de um modelo de hibridização mais agudo, carregando consigo, os traços das culturas indígenas da Terra Brasilis e que, ao mesmo tempo, vem transmitindo os mapas das mesclas e choques

urbanos. Este exemplo qualifica as ressonâncias re-criadas nos ambientes metropolitanos como reciclagens culturais que vão se sedimentando sobre outras já existentes e estabelecendo conexões e redes, antes invisíveis, pois que também inexistentes nesse modo específico de visibilidade e de coisa pública e publicizada. Todos esses grupos mantêm suas práticas educativas e comunicacionais nos seus bairros de origem, dando um sentido de comunidade, de pertencimento, sem no entanto deixar de transitar por outros bairros de Salvador, na Bahia. Apresentam em comum o fato de valorizar a comunicação como um bem social que adquire dimensão ética na medida que é utilizada para dar visibilidade a uma estética até então excluída do mundo visível, do mundo iluminado e irradiado da grande mídia.

Ou seja, a Educomunicação se realiza/concretiza como um novo campo de intervenção social, no qual a comunicação contribui efetivamente para o processo educativo. Por outro lado, a educação se volta às iniciativas didáticas/pedagógicas voltadas à ação comunicativa como um procedimento dialógico e integrante deste mesmo processo. Para Soares (2000, p.13) a Educomunicação é definida da seguinte forma:

Definimos, assim, Educomunicação como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais (tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação a distância ou “e-learning”, e outros....), assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

Na definição de Soares (2000) é nítida a defesa do fortalecimento do ecossistema comunicativo, assim como do coeficiente comunicativo. Para tanto, o autor tem como base a “educação dialógica”, defendida por Paulo Freire como sendo a representação do esforço para criar um cenário de construção solidária e compartilhada de conhecimento. Tal concepção fortalece a tese de uma comunicação que contempla o diálogo e a participação na dimensão dos ecossistemas comunicativos instaurado nos espaços sociais. Sobre a educação dialógica e diálogo, Freire (2014, p.30) nos figura da seguinte forma:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia do amor: sadismo em que domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Entretanto, a ideia de fortalecimento dos ecossistemas comunicativos não se dá de maneira aleatória, é preciso definir o objetivo no qual se deseja fomentar reflexão entre os sujeitos sociais. Soares (2011, p. 47) defende a noção de áreas de intervenção como sendo o norteador das práticas educomunicativas. Soares (2011, p. 47) complementa:

Denominamos como “áreas de intervenção” as ações mediante as quais, ou a partir das quais, os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação. A primeira destas “áreas”- mais antiga e fundante – é a própria (1) educação para a comunicação. Seguem outras, como (2) a expressão comunicativa através das artes; (3) a mediação tecnológica nos espaços educativos; (4) a pedagogia da comunicação; (5) a gestão da comunicação nos espaços educativos e, como não poderia faltar, (6) a reflexão epistemológica sobre a própria prática em questão.

Portanto, é prudente afirmar que o caminho percorrido pela área de comunicação, no que diz respeito a consolidação de sua identidade, seu território e seus objetivos, durante a transição do século XX e XXI, possibilitou uma enriquecedora reflexão sobre sua representatividade no meio educacional. Nesse sentido, tê-la apoiando o espaço educativo advém de um raciocínio interdisciplinar que, na conjuntura atual, é demandado pela própria educação como um procedimento alinhado com o seu tempo.

Tempo, aliás, reconfigurado pela lógica de uma nova ecologia cognitiva, a que pressupõe a existência das redes, da interconexão, legitimação dos ciberespaços e das variadas possibilidades de convergência das mídias. É exatamente, nesse contexto que a Educomunicação se estabelece como um procedimento necessário e contextualizado com a ideia de uma educação emancipadora, crítica e, sobretudo comprometida com as transformações sociais.

O objetivo principal das ações educomunicativas, de acordo com Soares (2011, p.45), é o fortalecimento do “ecossistema comunicativo”, o qual é resultado de um conjunto de procedimentos que envolve planejamento, processos, programas

e produtos.

Portanto, todas as formas de relacionamento com regras determinadas e rigorosamente seguidas acabam por conformar um tipo definido de ecossistema comunicativo. A educomunicação, como uma maneira própria de relacionamento, faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.

Naturalmente, com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), se forma um cenário propício para a difundir os ecossistemas, visto que as TICs permitem ampliar as possibilidades de uma convivência baseada na aprendizagem, tendo a comunicação como um processo metodológico. Entretanto, isso só é possível desde que o contexto tecnológico seja compreendido como via de consolidar a democracia no espaço educativo. É nessa perspectiva que Orozco-Gómez (2011, p. 159) nos posiciona:

A tríade comunicação, educação e novas tecnologias resume uma das problemáticas substantivas do novo milênio. Constitui um desafio central, não só para os comunicadores e os educadores preocupados pelo avanço da tecnologia telemática e digital e suas múltiplas vinculações mútuas, mas também para a democracia e, claro, para a cultura, como processos maiores que contextualizam e condicionam a geração, circulação e consumo do conhecimento.

Voltando à perspectiva defendida por Soares (2011,p.47), o ecossistema comunicativo é a meta ser construída, já as áreas de intervenção apresentam-se como o meio para consolidar o universo educomunicativo.

Denominamos como “áreas de intervenção” as ações mediante as quais, ou a partir das quais, os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação. A primeira destas “áreas” – mais antiga e fundante – é a própria (1) educação para comunicação. Seguem outras, como (2) a expressão comunicativa através das artes; (3) a mediação tecnológica nos espaços educativos; (4) a pedagogia da comunicação; (5) a gestão da comunicação nos espaços educativos e, como não poderia faltar, (6) a reflexão epistemológica sobre a própria prática em questão.

Neste capítulo, já que a intenção é discorrer sobre o impacto das TICs no contexto da educomunicação, nos deteremos à área de intervenção 3, que trata da mediação tecnológica. Sobre tal área, Soares (2011, p.48) nos aponta a principal preocupação da mediação tecnológica:

A área da mediação tecnológica na educação preocupa-se com os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, garantindo, além da acessibilidade, as formas democráticas de sua gestão. Trata-se de um espaço de vivência pedagógica muito próximo ao imaginário da criança e do adolescente, proporcionando e não apenas dominem o manejo dos novos aparelho, mas que criem projetos para o uso social que caracterizam a era da informação. Esta área aproxima-se das práticas relacionadas ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), sempre que entendidas como uma forma solidária e democrática de apropriação dos recursos técnicos.

Desta forma, e seguindo a visão de Gómez (2011), o papel do comunicador nas interações educativas do século XXI, o qual é marcado pela presença das tecnologias, torna-se imenso e crucial. Da mesma forma que os educadores devem focar nos processos que estimulam as interações, pois só assim será possível intensificar o sentido da comunicação no contexto de apreciar a relevância dos aprendizados realizados.

5 ANALISANDO A GESTÃO DE PROCESSOS E RECURSOS (EDU)COMUNICACIONAIS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS DE ESCOLAS TÉCNICAS DE RECIFE-PE

Seguindo a arquitetura metodológica da pesquisa, este capítulo dimensiona a análise e os resultados do material coletados durante a pesquisa. A primeira parte da coleta refere-se à percepção dos sujeitos quanto aos processos (edu)comunicacionais. Trata-se do ponto de partida para identificação do sentido atribuído (pelos sujeitos) aos processos que envolve educação para comunicação no cenário da ETEPAM.

5.1 DESCREVENDO A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS QUANTO AOS PROCESSOS (EDU)COMUNICACIONAIS

No que diz respeito às linhas de articulação teórico-práticas sobre Educomunicação, Soares (2011, p. 17) argumenta que a construção do diálogo entre educação e comunicação parte de dois axiomas - o primeiro que afirma que a educação só é possível a partir da “ação comunicativa”, e o segundo assegura que uma “ação educativa” contempla a produção simbólica e o intercâmbio/transmissão de sentidos advindos da comunicação. Soares também defende que tais pressupostos devem contar com uma comunicação essencialmente dialógica e participativa no espaço do ecossistema educativo.

Partindo deste raciocínio, de caráter puramente epistemológico sobre a educomunicação, e considerando a explanação dos sujeitos sobre a relação entre educação e comunicação, é notória a visão sobre comunicação como um elemento indissociável da educação no processo de construção do conhecimento. Tal constatação está alinhada com os pressupostos defendidos por Soares (2011) e sinaliza uma atmosfera propensa às práticas educomunicativas na ETEPAM, conforme podemos perceber na fala do sujeito entrevistado, ou seja, o Gestor: “Educação é comunicação, seja a comunicação verbal ou a comunicação corporal [...] Sem comunicação, não pode haver o processo educativo, ou seja, não seria possível o processo de construção conjunta de conhecimento.” Complementando tal percepção, o Professor 1 assim se pronunciou sobre a inter-relação educação-comunicação: “Hoje em dia, não tem como você desassociar uma coisa da outra.

Mesmo antes da era tecnológica, não seria possível essa separação.”

Soares (2011, p. 47) defende que as áreas de intervenção se caracterizam como norteadores para estabelecer e fortalecer o ecossistema comunicativo no ambiente escolar. Uma destas áreas é denominada “educação para comunicação”, na qual está voltada à formação de prática sistemática da recepção midiática, privilegiando-se os contextos de produção e análise das mediações envolvidas no processo de apropriação dos bens simbólicos. A segunda questão da entrevista solicita dos sujeitos um posicionamento sobre as possibilidades pedagógicas advindas da intervenção “educação para comunicação”.

Nota-se que alguns sujeitos não conhecem a denominação ‘ecossistema comunicativo’, defendido por Soares (2011, p. 45) como sendo “todas as formas de relacionamento como regras determinadas e rigorosamente seguidas”. Ou seja, nem todos os sujeitos entendem a meta da formação do ecossistema educativo como consequência da mencionada intervenção. Já que a forma como a Gestão Escolar se posiciona sobre a ‘comunicação’ no contexto educativo está limitado aos aspectos da comunicação interpessoal que, mesmo sendo de caráter pedagógico, não se propõe a difundir uma ecologia comunicativa embasada no fortalecimento da rede discursiva dos estudantes. “Se houver uma comunicação ruim, o professor pode inibir o estudante e bloqueá-lo de aprender alguma coisa. A comunicação precisa ser transparente e seguir a linguagem dos atores.” (Gestor)

Já os professores, ao defenderem a pedagogia de projetos com encaminhamentos interdisciplinares, aproximam-se da recepção midiática, conforme prevê a área de intervenção ‘educação para comunicação’ e sinaliza possibilidades de composição do ecossistema comunicativo. Nessa perspectiva, o Professor 2 deixa claro que:

Na condição de professora de história, me preocupo em usar a comunicação para inovar as possibilidades de aula e intensificar a interdisciplinaridade. Hoje, por exemplo, é o dia da consciência negra, logo, solicitei da gestão um espaço para uma atividade com as turmas do 1º. Ano, que, por sua vez, estão estudando sobre a África na idade média. Assim, conseguimos fazer o link com a data comemorativa.

Assmann (2000, p.8) defende a topologia de redes como sendo a responsável por um cenário favorável às transformações no tocante à aprendizagem. Assmann (2000, p.8) ainda esclarece que “chegamos a uma

transformação sem precedentes das ecologias cognitivas, tanto das internas da escola, como das que lhe são externas, mas que interferem profundamente nela.”

Tendo em vista o posicionamento de Assmann (2000) e seguindo a ideia de Soares (2011, p. 53), que defende a formação de pessoas capazes de transformar a realidade através de novas estratégias educativas, percebemos na percepção dos sujeitos uma convicção sobre a inovação pedagógicas advindas da “educação para comunicação”. Os sujeitos explicam que o aprendizado foi reconfigurado, de maneira em que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam contextualizados com as novas ferramentas de comunicação, a exemplo dos artefatos tecnológicos digitais. Eles também reforçam a tese de que não é possível, na atualidade, considerar o estudante como agente passivo neste processo, e é esta participação que tem a propriedade de desenhar uma nova dinâmica no ensino e na aprendizagem. Sobre isso, outro sujeito importante no processo educacional - Coordenador Pedagógico explica: “A gente utilizava, antigamente, quadro de avisos, hoje, utiliza-se o e-mail, os sites, os conteúdos digitais.” Já a representação docente reforça a importância da participação do estudante no processo educativo: “[...] Na hora que eu falei sobre racismo, um estudante já se posicionou [...]” (Professor 1)

No âmbito da área de intervenção, a que se destina a refletir sobre a expressão comunicativa, Soares (2011, p. 47) a define como sendo a área atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa. Aliás, qualquer iniciativa, nesse sentido, pode estar embasada no projeto pedagógico da ETE.

Nesse sentido, os professores entrevistados, novamente, asseguram-nos sobre a importância de considerar a dimensão cultural do estudante, ou seja, eles defendem que toda e qualquer forma de potencializar a sua expressão comunicativa deve respeitar o arcabouço cultural que o estudante traz consigo. A Gestão e Coordenação Pedagógica explicam que tal objetivo deve ser alcançado através de projetos, inclusive citou, durante a entrevista, o Projeto denominado ‘Adote uma Memória’, ou seja, a gestora e a coordenadora pedagógica sinalizam iniciativas formatadas em projetos interdisciplinares como alternativas capazes de potencializar a expressão comunicativa. Sendo assim, há um consenso entre os sujeitos sobre a importância de desenvolver a expressão comunicativa dos estudantes, conforme comenta o Gestor:

A gente teve um projeto chamado 'Adote uma memória', que tratava da ditadura, no qual, os estudantes do 3º. Ano passaram um ano pesquisando material e trabalhando nas formas de apresentação do conteúdo. A culminância dos projetos acontece no mês de novembro e tem nos provado que contribui fortemente no desenvolvimento do estudante.

O Professor 2 complementa essa percepção, quando assevera: “A gente deve explorar esse conhecimento que o estudante traz, estimular o debate e a participação [...]”

A Gestão, a Coordenação Pedagógica e os Professores entrevistados ainda defendem que as iniciativas advindas das propostas de desenvolvimento da expressão comunicativa estejam diretamente relacionadas com o processo pedagógico, o qual deve estar contextualizado com os novos suportes de comunicação. Conforme orienta o Professor 2:

Temos estudante que defende, por exemplo, a comunicação pelos meios digitais e, que naquele ambiente, eles se comunicam perfeitamente bem, mas em outro contexto, na comunicação interpessoal, através das redações, não apresentam a mesma performance. Logo, é preciso situar o meio e intervir com estratégias pedagógicas capazes de intensificar a expressão comunicativa.

O Gestor reforça: “A aprendizagem não se dá apenas dentro dos muros da Escola, logo, é preciso idealizar propostas pedagógicas contextualizadas com o mundo externo [...]”.

Para Freire (2008, p.86), a educação das crianças, dos jovens e dos adultos está diretamente relacionada com a formação do sujeito adulto. Para tanto, a educação deve valorizar a “ajuda mútua com objetivo de desenvolver o espírito crítico e a criatividade”. Este posicionamento de Freire (2008) traz à tona o raciocínio da educação dialógica, a qual é considerada uma importante base para os estudos sobre educomunicação. Nesse contexto, a Gestão e a Coordenação Pedagógica defendem que a estratégia que compreende o estudante como sendo sujeito de suas ações implica em ampliar o seu potencial comunicativo. Os professores atestam a visão dos sujeitos que integram a gestão escolar e coordenação pedagógica, e acrescentam que tais estratégias devem funcionar como um exercício constante.

Segundo Paro (1996, p. 226), a administração, no âmbito da organização 'escola', deve contemplar a participação coletiva, na qual deverá garantir a

integração entre os sujeitos que compõem o quadro da unidade escolar no contexto dos encaminhamentos decisórios da instituição, dentre os quais se encontram os direcionamentos pedagógicos. A LDB/96 (Lei 9.394) também normatiza que a Educação Técnica de Nível Médio deve estar articulada com o Ensino Médio, no que diz respeito às ações de planejamento e gestão.

Nesse sentido, identificamos na ETEPAM, representada pela Gestão e Coordenação Pedagógica, alguns procedimentos que traduzem a lógica defendida por Soares (2011, p.48) no que se refere à área de intervenção denominada 'gestão da comunicação'. Isso porque a ETEPAM dispõe de agenda de encontros periódicos com as Coordenações de Cursos e os seus respectivos Professores com a finalidade de promover a discussão sobre procedimentos pedagógicos, além do planejamento das variadas ações da escola, em especial, aquelas que encaminham os coordenadores e professores a elaborarem projetos educacionais. Esses encontros possibilitam, também, uma reflexão sobre os encaminhamentos para compor os 'ecossistemas comunicativos', ainda que tal nomenclatura não seja comum entre os entrevistados.

Sobre os encontros, o Gestor complementa:

A reunião contempla vários aspectos, sobretudo a definição dos meios de comunicação que serão utilizados entre os coordenadores, professores e estudantes. Até as coisas mais simples, como o grupo de Whatsapp é utilizado entre os coordenadores é discutido na reunião.

No que diz respeito à autonomia do professor para idealizar e implementar ações fundantes na 'educação para comunicação', Mattos (2010, p.1) chama atenção sobre um relevante aspecto capaz de encaminhar a escola à lógica das organizações aprendentes – a democracia. Segundo Mattos (2010, p.1), a democracia não deve se restringir ao âmbito das relações da sociedade com o Estado, devendo ocorrer também no centro das organizações públicas e privadas. Para tanto, faz-se necessário concebê-la a partir de três pilares:

- a) a legitimidade, que é construída sob o nível de aceitação do líder por seus liderados;
- b) a participação, a qual revela o fator grau de adesão voluntária;
- c) a simetria, que assegura o mútuo respeito entre líderes e liderados.

Na prática, a ETEPAM, representada pela Gestão e Coordenação Pedagógica, dissemina a autonomia necessária para que os professores possam planejar suas intervenções pedagógicas voltadas à ‘educação para comunicação’, porém, numa perspectiva do planejamento. Sendo assim, faz-se necessária uma articulação entre o professor e o coordenador de curso, de maneira que as ações, advindas da autonomia do docente, sejam acompanhadas e, em última instância, melhorada e disseminada entre os demais professores. O Gestor detalha:

Eu preciso saber antes. Prefiro que eles planejem comigo e com os coordenadores de curso sobre o que vai acontecer. Isso porque as vezes, determinadas propostas exigem recurso financeiro, o qual deve ser planejado com antecedência. É preciso adequar as prioridades, a gestão precisa saber quais atores estão envolvidos nas ações [...]”

Ainda sobre a ideia da autonomia dos professores, em relação às ações que envolvem ‘educação para comunicação’, é importante ressaltar a finalidade, ou seja, o objetivo final dessas ações. Para tanto, a Gestão esclarece que todas as ações culminam no sucesso do estudante, visto que o estudante é tido como a finalidade social da ETE. Este relevo faz-nos inferir que a ETEPAM, embora não transpareça qualquer envolvimento com a ideia de fortalecimento do ecossistema comunicativo, apresenta indícios de um planejamento voltado a fortalecer o estudante no seu convívio social dentro e fora da escola, conforme destaca o Gestor: “Tudo que a gente está fazendo de estrutura física, de projetos, de artefatos de tecnologia é pensando no sucesso do estudante, que é o fim social da nossa escola [...]”.

Em razão disso, foi possível compreendermos, a partir dos resultados, que a percepção dos atores sobre os processos (edu)comunicativos dá-se muito mais pelas tendências atuais e naturais das mediações entre educação e comunicação, elementares para a razão de ser da cultura digital global, do que pela intenção articulada como proposta escolar. Averiguamos, pois, que o planejamento por parte da gestão dos processos educativos ainda não se subsidia, de fato, nas potencialidades da educomunicação como estratégia para uma pedagogia da intervenção nas formas de pensar-agir.

Nesse aspecto, encontramos indícios de percepção e práticas potenciais, mas ainda em descompasso de uma política de gestão que amparasse e legitimasse a educomunicação como fundamento, o que seria bastante oportuno para o contexto da formação técnico-profissionalizante na ETEPAM.

Considerando que o viés da formação da ETEPAM subsidia-se em cursos relacionados à tecnologia, outro fator importante, apresentado por Soares (2011) como uma das áreas de intervenção da educomunicação, é a mediação tecnológica, razão pela qual partimos em busca de indícios de compreensão na realidade estudada.

5.2 AVERIGUANDO O DESENVOLVIMENTO DA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Em detrimento do avanço tecnológico, sobretudo no espaço educacional, há, dentre as áreas de intervenção defendidas por Soares (2011) um encaminhamento exclusivo às especificidades da mediação tecnológica. Soares (2011) explica que tal área possibilita a reflexão sobre a presença das tecnologias da informação e suas variadas possibilidades de uso pela comunidade educativa e, por esse motivo, caracteriza-se como um espaço de vivência pedagógica, com laços estreitos com as práticas relacionadas ao uso das tecnologias digitais.

Nesse sentido, a ETEPAM se destaca por possuir um aparato tecnológico expressivo, o qual é composto por laboratórios, circuitos de internet, redes, projetores multimídia, *tablets* do professor, *tablets* PC do aluno, entre outros artefatos.

Ao questionar os sujeitos quanto aos artefatos existentes na ETE, a Gestão assegurou conhecer todos os insumos de tecnologia disponíveis na ETE, descrevendo todos os ambientes, incluindo os vários laboratórios (informática, comunicação visual, mecatrônica, redes etc). A Gestão também se referiu às salas multimídia, bem como a sala de atendimento a pessoas com necessidades especiais. Nesse aspecto, o Gestor assim se expressa: “Nós somos uma Escola muito bem dotada de tecnologia.” Já os professores referiram-se, basicamente, aos laboratórios de informática.

Ainda sobre a categoria “mediação tecnológica”, a Coordenação pedagógica explicou que o uso das tecnologias dá-se de forma livre, visto que os insumos tecnológicos não são vistos como extraordinários e, sim, como algo que já integra os recursos da ETE. Os professores confirmam a liberdade para utilizar os recursos e, dessa forma, afirmam que encaminham os estudantes aos laboratórios para cumprir com atividades. Por outro lado, eles reclamam da internet e solicitam um acesso mais rápido, algo imprescindível no contexto da sociedade informacional da qual a

escola faz parte. O Gestor reforça: “Os recursos de tecnologia são usados de acordo com os objetivos pedagógicos da ETEPAM. Eles estão na Escola à disposição de professores, coordenadores e estudantes como algo que já faz parte do cotidiano escolar”.

Segundo Assmann (2000), a sociedade da informação é definida como uma sociedade que está a constituir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados. Outro aspecto defendido por Assmann (2000) refere-se ao processo de inovação organizacional que altera constantemente o modo de vida na sociedade.

O posicionamento de Lévy (1999) também agrega valor a esta compreensão, no sentido de nos fazer relacionar o conceito de ciberespaço com o contexto tecnológico da ETEPAM, já que Lévy (1999) conceitua o ciberespaço como um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores com possibilidades hipertextual e interativa.

Assim sendo, considerando o cenário tecnológico disponível na ETEPAM no contexto do pensamento de Assmann (2000) e Lévy (1999), a Gestão e Coordenação Pedagógica asseguram que as tecnologias sugerem novas estratégias pedagógicas capazes de intensificar a comunicação para os processos educativos. Para tanto, a Gestão e a Coordenação Pedagógica alertam que é preciso ter o entendimento do aparato tecnológico, ou seja, a gestão recomenda compreender a potencialidade da tecnologia para, em seguida, idealizar ações voltadas para a educação e comunicação. O Coordenador Pedagógico reforça: “Eu acho que uma estratégia boa é saber o que você tem de equipamento e saber a potencialidade dele e principalmente o objetivo desejado.”

Há, por parte dos professores, um posicionamento seguro no que diz respeito a considerar importante a mediação tecnológica. Eles sugerem estratégias de compartilhamento de conteúdo como procedimento para fortalecer a comunicação voltada para a educação. O Professor 2 assegura:

Penso que todo professor sempre deseja comunicar algum conteúdo da forma mais dinâmica possível, por exemplo a exibição de um filme pode promover uma discussão interessante sobre o assunto, a matéria enfim, sobre o conteúdo compartilhado através daquele mediador.

Outro aspecto tecnológico que merece destaque é o fato de a ETEPAM ser

a única ETE de Pernambuco que dispõe de um Centro de Inovação Microsoft (CIM), o qual possibilita mediar ações voltadas à inovação e empreendedorismo na perspectiva da formação técnica. As ações desenvolvidas já renderam prêmios à ETE, possibilitando uma projeção da unidade escolar em âmbito nacional.

Sendo assim, tudo isso fez-nos entender que todo o trabalho desenvolvido em torno da mediação tecnológica na ETEPAM sugere uma ecologia cognitiva atenta ao cenário tecnológico, mas, sobretudo nas suas possibilidades educativas e comunicativas.

No entanto, para potencializar as perspectivas da mediação tecnológica, no cenário educomunicativo, faz-se oportuno qualificar o uso da tecnologia como suporte mediador dos processos de ensino-aprendizagem, haja vista que a tecnologia, *por si*, não cumpre sozinha seu papel de articulação.

A valorização da tecnologia como aparato de consumo na sociedade da informação pode resvalar à escola as perspectivas dos processos educomunicativos rechaçados pelo que Habermas (1987) chama de racionalidade instrumental, altamente voltada aos fins do sistema que ideologiza dando a sensação democrática da autonomia.

Somente o uso racional da tecnologia, mediando a construção inovadora dos processos pedagógicos, pode desvincular as máculas da racionalidade instrumental do foco da escola, podendo tornar professores e alunos em atores e produtores midiáticos no contexto educacional das práticas educomunicativas possíveis.

5.3 VERIFICANDO AS PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO MIDIÁTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Buscando entender as perspectivas da produção midiática no contexto educacional da ETEPAM, lançamo-nos nas dimensões do pensamento de Soares (2011) quanto o autor busca a “produção midiática para a educação”, a qual compõe a seguinte compreensão:

A “produção midiática para a educação”, como meta estabelecida pelos meios de comunicação, especialmente os identificados como culturais e educativos, no sentido de dialogar com seus respectivos públicos, prestando serviços que colaborem para o conhecimento e a prática da cidadania.

Na prática, a Gestão da ETEPAM garante proporcionar um ambiente

propício para a atuação não só do professor, mas de todos que trabalham na ETE, no que diz respeito à finalidade final da instituição – formar pessoas em áreas técnicas específicas, mas também no que abarca questões de cidadania.

A Gestão reafirma sua metodologia de reuniões sistemáticas, de maneira que seja possível disseminar a pedagogia de projetos e proporcionar um espaço de elaboração de projetos pedagógicos. Essas ações não trata exclusivamente da produção midiática, mas também de tantos outros temas de caráter educativo. O Gestor complementa:

Todas as ações da escola são voltadas para inovar a pedagogia, aliás, essa estratégia tem rendido alguns prêmios para esta ETE. Hoje, para se ter uma ideia, eu fiz uma reunião com os auxiliares administrativos e com alguns professores para alinhar os novos procedimentos enviados pela GRE sobre o uso do sistema de gestão.

A estratégia de reunião também caracteriza a ETEPAM como uma instituição articulada e com indícios de processos maduros de comunicação interna. Nesse sentido, a ETE intensifica a sua predisposição (já identificada em análise anterior) para os processos (edu)comunicacionais. Sobre esse assunto, Soares (2011, p. 5) explica:

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

A propensão da ETEPAM para os processos (edu)comunicacionais, através das reuniões sistemáticas, também nos faz perceber outra inclinação da ETE – a que diz respeito ao agir comunicativo, defendido por Habermas (1987). Isso porque no modelo comunicativo Habermas (1987) defende que o parâmetro de racionalidade e de crítica deixa de ser o sujeito que se relaciona com os objetos a fim de manipulá-los, passando a ser a relação intersubjetiva que os sujeitos estabelecem sobre algo no mundo dos acontecimentos, construindo novas verdades através de argumentos legítimos, acordos e entendimento mútuo.

No que se refere à predisposição dos professores quanto às ações de produção midiática, o gestor assim se posiciona:

Antes de tudo, reconheço que o professor tem que ter autonomia, já que ele conhece os seus estudantes e as formas de atingir os seus objetivos. A maioria dos projetos de caráter interdisciplinar contempla a produção midiática. Em todo caso, eu recomendo que sejam socializadas as propostas sobre produção midiática, já que poderemos juntar outros professores e melhorar a ideia inicial e incentivar que outros professores façam adesão da proposta.

Assmann (2012) esclarece-nos que o processo de aprendizagem se dá em espaços onde os sujeitos estão habilitados para buscar, em todos os níveis, individual e coletivamente, a ampliação de sua capacidade de criar resultados aos quais estão interessados. Tal procedimento se diferencia da eficiência linear, a qual é, normalmente, obtida por mecanismos de imposição dos comandos externos.

Dessa forma, a ETEPAM caracteriza-se como uma escola atenta à pedagogia de projetos e, para tanto, utiliza-se de estratégias da gestão participativa a partir de encaminhamentos característicos da organização aprendente.

Sobre os dispositivos de comunicação mais recorrentes no trabalho de produção midiática, o Gestor esclarece:

Com o projeto 'Adote uma memória', um grupo de estudantes produziu um vídeo fantástico que tratava de uma época do Brasil muito difícil (a ditadura). Eles fizeram entrevistas, gravaram vídeos, manipularam a imagem para envelhecer e garantir um visual da época correspondente. Contaram a história através do vídeo. E o melhor – eles eram atores, roteiristas, diretores e câmera. O Projeto também proporcionou o lançamento de uma revista, a qual demandou um trabalho jornalístico bem interessante [...]

Sendo assim, percebemos que a sistemática de encontros periódicos com os professores e os coordenadores caracteriza a ETEPAM como uma instituição atenta ao planejamento e gestão da comunicação, a qual, no sentido pedagógico, leva em consideração a dinâmica da elaboração de projetos educativos voltados para produção midiática. Embora não transpareça qualquer envolvimento com o termo ou a definição de Educomunição, os processos executados pela ETEPAM sinalizam perspectivas de uma educação envolvida com processos educacionais.

Assim, inserida em uma realidade multicomplexa e pulverizada por crises multipolarizadas, da ética à política, a ETEPAM arvora-se no tempo das redes, da mente, da inteligência e da inovação, entrelaçada com a informação, o conhecimento, a tecnologia e seus respectivos desafios aos quais a escola pública

brasileira depara-se há décadas. A tecnologia não é a resposta para todos os problemas da educação, muito menos no contexto do ensino técnico-profissionalizante, diferentemente do que, muitas vezes, prega o discurso oficial.

Há de se supor que o Estado de Pernambuco, no afã de expandir a oferta do ensino público em termos locais, depositou muitas expectativas nas ETE's. No entanto, embora a gestão educacional estadual esforce-se para dar conta de uma rede complexa, as políticas públicas estaduais precisam de incrementos que possam servir de fortalecimento aos processos de ensino-aprendizagem do Século XXI. A educomunicação é uma possibilidade viável para a assunção de uma política pública estadual que priorize o tempo das aprendizagens abertas.

Portanto, encontramos indícios de práticas positivas e propositivas de educomunicação na ETEPAM, mas como iniciativas esporádicas de gestão e/ou de ensino, implicando em considerar que a formação técnico-profissionalizante poderia firmar bases atuais e mais condizentes com a cibercultura, a aprendizagem, as organizações aprendentes, o agir comunicativo etc. a partir de uma política educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo iniciou o processo de composição com a imersão, por parte do pesquisador, nos aspectos teóricos que consolidam a educomunicação, área que apresenta perspectivas para atender as demandas da educação do século XXI. Em seguida, foram estabelecidas as correlações necessárias com as categorias - organizações aprendentes, agir comunicativo, gestão escolar e etc. Também foi considerado o contexto que encaminha a sociedade dos tempos atuais à predisposição para aceitar as tecnologias da informação e comunicação como uma realidade irreversível.

O processo de leitura, interpretação e debate proporcionou ao trabalho o esforço necessário para arquitetar os procedimentos metodológicos, os quais foram indispensáveis para seguir o trajeto da pesquisa que, por sua vez, encaminhou o estudo ao cumprimento dos objetivos e, conseqüentemente, alcançou a resposta do problema inicialmente referenciado. Para tanto, foi necessário cumprir também com o debate crítico e reflexivo, de maneira que permitiu conduzir o trajeto de maneira criativa e metodológica.

O estudo também proporcionou ao pesquisador assumir um posicionamento sobre o conceito “*Educomunicação*”, já que neste contexto de identificação dos processos (edu) comunicacionais no âmbito da formação técnica, a educomunicação norteou todo o trabalho e permitiu reelaborar vários cenários mentais que podem ser implementados nas ETEs para intensificar a formação do sujeito cidadão, autônomo e criativo. Logo, o estudo compartilha o seu entendimento sobre o conceito intercessor entre a educação e comunicação e, com isso registra sua contribuição à sociedade acadêmica e aos interessados em se aprofundar sobre educomunicação, em especial no cenário da formação técnica:

Entendemos *Educomunicação* como sendo um modelo contextualizado com as demandas sociais, bem como as expectativas educacionais deste século. Trata-se de uma lógica, materializada em ações que visam à interdisciplinaridade, à criatividade e ao entendimento da comunicação como um atributo complementar na formação técnica. O conceito, uma vez internalizado no ambiente escolar, permite ao estudante desenvolver o ‘sentido’ necessário ao conhecimento construído. Assim, sendo, a educomunicação permite formar técnicos capazes de integrar ecossistemas comunicativos, seja no seu ambiente escolar ou ambiente de trabalho. (Dados da Pesquisa)

No que tange os resultados aglutinados e analisados neste estudo, há a nítida percepção, por parte do pesquisador, de que a ETEPAM é uma Escola Técnica que apresenta indícios de práticas pedagógicas atenta aos processos (edu)comunicacionais. Entre os sujeitos responsáveis pela gestão escolar e pedagógica, assim como entre os professores, é objetivamente clara a preocupação com os processos que contemplam a ‘comunicação’ direcionada à ‘educação’. Essa tendência se traduz na adoção de ações e perspectivas atentas à gestão participativa e democrática, que caracterizam a ETEPAM como uma organização aprendente.

O estudo ressalta que a busca pela compreensão sobre a gestão dos processos e recursos (edu)comunicacionais nas Escolas Técnicas Estaduais de Permambuco, a partir dos norteadores da análise de conteúdo, levou a pesquisa a identificar preocupações pedagógicas com expectativa de dar conta dos desafios da educação na atualidade. É transparente o desejo (dos entrevistados) em adotar procedimentos pedagógicos que fortaleçam os resultados educacionais na sua dimensão interdisciplinar, dialógica e autônoma, ou seja, elementos indispensáveis para a formação do sujeito e o seu encaminhamento ao mercado de trabalho. No entanto, para que tal paradigma alcance a efetividade educacional (pelas vias da educomunicação), se faz necessária a formalização do ecossistema comunicativo.

No tocante à percepção dos sujeitos ainda sobre os processos (edu)comunicacionais, a pesquisa confirmou a existência de alguns procedimentos voltados para a educação e comunicação, de maneira que foi possível obter o entendimento sobre estes processos. O sentido sobre comunicação, compartilhado entre os sujeitos da pesquisa, nos leva a inferir que os processos advindos da comunicação são tidos como fundamentais para as ações pedagógicas que almejam a formação emancipatória dos estudantes. Embora a ETEPAM não tenha demonstrado qualquer envolvimento com a ideia de ecossistema comunicativo, é perceptível atitudes que contemplam a educação dialógica, a qual se firma como um importante fundamento da educomunicação e, conseqüentemente, pode consolidar os ecossistemas.

Já na perspectiva da mediação tecnológica, a pesquisa constatou a existência de uma plataforma tecnológica significativa na ETEPAM. Ainda que a escola dispunha de vários artefatos tecnológicos, o sentido atribuído às tecnologias por parte dos sujeitos entrevistados encaminha à percepção das tecnologias, ora

como artefato mediador e inovador da construção do conhecimento, ora como ferramentas que se destinam a tornar mais eficazes os processos educacionais já sedimentados. Certamente, tal constatação está relacionada ao fato de que a infraestrutura tecnológica da ETEPAM seja ampla e, conseqüentemente, depende de uma gestão técnica de TI, a qual está mais atenta em manter o parque tecnológico, de maneira que a tecnologia consiga dar conta dos processos administrativos da ETE. Ou seja, o sentido da disponibilidade tecnológica supera as perspectivas educacionais.

Além do parque de tecnologia já mencionado, a ETEPAM conta com um Centro Inovador Microsoft (CIM), o qual encaminha os jovens a compor soluções e artefatos com características da inovação e do empreendedorismo. Outro ponto sobre a mediação tecnológica que deve ser considerado é a forma como a gestão encaminha o uso das tecnologias – é preciso entender as potencialidades do artefato para pensar em possibilidades pedagógicas, tal recomendação incentiva o quadro de professores a conhecer as ferramentas e concebê-las como mediadoras do trabalho pedagógico.

No que se refere as perspectivas da produção midiática, a ETEPAM dissemina o trabalho baseado na pedagogia de projetos, ou seja, faz parte da condução da gestão escolar e pedagógica os encaminhamentos necessários à elaboração de projetos que visam atividades interdisciplinares com finalidades de produção midiática. O projeto *Adote uma memória* foi mencionado em várias oportunidades das entrevistas, como uma proposta de atividade que busca, através da produção midiática, tratar de questões interdisciplinares, a exemplo da cidadania, da política, cultura e sociedade.

Dessa forma, a ETEPAM revela vários traços de uma lógica atenta aos encaminhamentos da educomunicação, muito embora esta não seja base da proposta pedagógica da escola. Nenhum dos entrevistados afirmou saber do conceito de educomunicação, mas suas práticas sinalizam vários procedimentos atentos às demandas educativas deste século, não só no sentido da formação técnica, como orienta o decreto que oficializa a Secretaria Executiva de Educação Profissional e suas demandas no contexto da formação profissional, mas nas variadas possibilidades de emancipar pessoas através da educação.

Assim, pontuando o desfecho deste capítulo, destacamos um recorte do pensamento do educador do Século XX, Paulo Freire (2008, p.), que sintetiza as

bases de sua filosofia:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Por fim, entendemos que os processos existentes podem e devem ser intensificados, de maneira a potencializar a formação oferecida pelas ETEs de Pernambuco, e ainda superar a expectativa do mercado de trabalho. Para tanto, este estudo finaliza com a proposta de uma formação em Educomunicação para gestores e professores das ETE's pernambucanas, como estratégia de reconfigurar as ações que fomentam os projetos pedagógicos desenvolvidos pela ETEPAM, de modo que os projetos tenham como principal norteador a formação e fortalecimento dos ecossistemas comunicativos.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. **Redes Digitais e a metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BACCEGA, M. A. **Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica**. Comunicação e Educação (USP), v. 3, p. 1-10, 2011.
- BARBOSA, S. L. **O Estudo de Caso da Pesquisa em Administração**: Limitações do Método ou dos Pesquisadores?. In: XXXII ENANPAD, 2012, Rio de Janeiro. Anais do XXXII ENANPAD, 2008.
- BELLONI, M. L. **O que é Mídia e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BEUREN, Ilse; RAUPP, Marco. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade – Teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2006.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasilense, 37ª reimpressão 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?**. São Paulo: Brasiliense, 1ª edição, 49ª reimpressão, 2007.
- BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. [Recurso Eletrônico]. 9º Edição. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2014.
- BROCK, Colin e SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e terra, 1999
- CITELLI, A.O & COSTA, M.C.C. **Educomunicação. Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- COLESEL, Alessandra; LIMA, Michely Fernandes. **A História dos movimentos de educação popular das décadas de 1950 e 1960**. In: Anais do I SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA; IV ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL; II JORNADA DE COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM, IRATI-PR, 2010.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção do Conhecimento. Metodologia Científica no Caminho de Habermas**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.
- DRUETTA, Delia Covi. **Sociedad de la información y el conocimiento: algunos deslindes imprescindible**. In: DRUETTA, Delia Covi (Coord.). Sociedad de la

información y el conocimiento: entre lo falaz y lo posible. Buenos Aires: La Crujía, 2004. p.17-55.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2014.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion, Suisse: Institut International des Droits de l'enfant-IDE, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2007

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Cap. 11, p.117-127.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMEZ, M.V. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez, 2004.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola**. In: Educação & Sociedade. Ano XX, no 66, Abril/1999.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da Ação Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCHMANN, L.H.H. **A democracia deliberativa: sociedade civil, esfera pública e institucionalidade**. In: Cadernos de Pesquisa - PPGSP – UFSC. No 33, novembro de 2002.

LUDWIG et al, 2007. **A Ação comunicativa e a perspectiva democrática na educação**. In: Educação em Revista, Marília, 2007, v8, no. 1, p.49-60

MAROTTI, Juliana et al. **Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra**. Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 186-194, mai./ago. 2008. Disponíveis em: <[http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_odontologia/pdf/maio_agosto_2008/Unicid_20\(2_12\)_2008.pdf](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_odontologia/pdf/maio_agosto_2008/Unicid_20(2_12)_2008.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2014.

MARTINI, Rosa Maria F. **Habermas: 80 anos de percurso filosófico, novos rumos para teoria crítica e reflexos da educação**. In: Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v 19, n1, p. 187-208, jan/jun. 2011

MATTELART, M. **A globalização da comunicação**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

MEDEIROS, José Washington de Moraes. **A racionalidade comunicativa como ágora de processos educativos emancipatórios**. João Pessoa, 2008. 240p.

MÉNDEZ, J.P. **Mundos Cambiantes: La Tecnología y la Educación 3.0**. *Revista Complutense de Educación*. Vol.23 Núm.1. 11-22p, 2012.

MOORE, M. e KEARSLEY. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, v. 1, n.3, 2o sem., 1996.

OLIVEIRA, V.L. **Cibercultura e contemporaneidade: Desafios emergentes na escola, 2011**. Disponível em << <http://www.anpae.org.br/simposio2011>>> Acesso em 13/SET/2014

OROZCO-GÓMES, Guillermo. **Comunicação, educação e novas tecnologias: a tríade do século XXI**. In: CITELLI, A.O & COSTA, M.C.C. *Educomunicação. Construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

PARO, Vitor Henrique, *A Administração Escolar: Introdução e Crítica*, 9o Edição S.P: Cortez, 1996.

PEREIRA, M. F. **Gestão Organizacional em busca do comportamento holístico**. In: ANGELONI, M. T.(Coord.). *Organizações do conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologias*. São Paulo: Saraiva, 2005.

PERNAMBUCO. Decreto 35.681, de 13 de outubro de 2010 que aprova o regulamento da Secretaria de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial de Pernambuco**, Pernambuco, 14 out. 2010. Seção Poder Executivo, p.9.

PINHEIRO, Mara Rose. **A Educomunicação nos centros de pesquisa do país Um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no banco de teses da Capes**. In: XIII Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

RESSE-SCHÄFER, Walter. **Compreender Habermas**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa**. Projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker, 2001.

SARTORI,A.S; SOARES.M.S.P. **Concepção Dialógica e as Ntics: A Educomunicação e os ecossistemas comunicativos**. V Colóquio Comunicativo Paulo Freire, Recife 19 a 22 - setembro. 2005.

SCHAUAN, Angela. **Práticas Educomunicativas . Grupos Afro-descendentes Salvador – Bahia**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. Tradução: Gabriel Zide Neto e Op. Traduções. 29. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende.** Tradução: Gabriel Zide Neto e Op. Traduções. 2^a ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

SILVA, Anielson Barbosa da. **Como os gerentes aprendem.** São Paulo: Saraiva, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio.** São Paulo: Saraiva, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações.** Revista Comunicação & Educação, set./dez., 2000. p. 12-24.

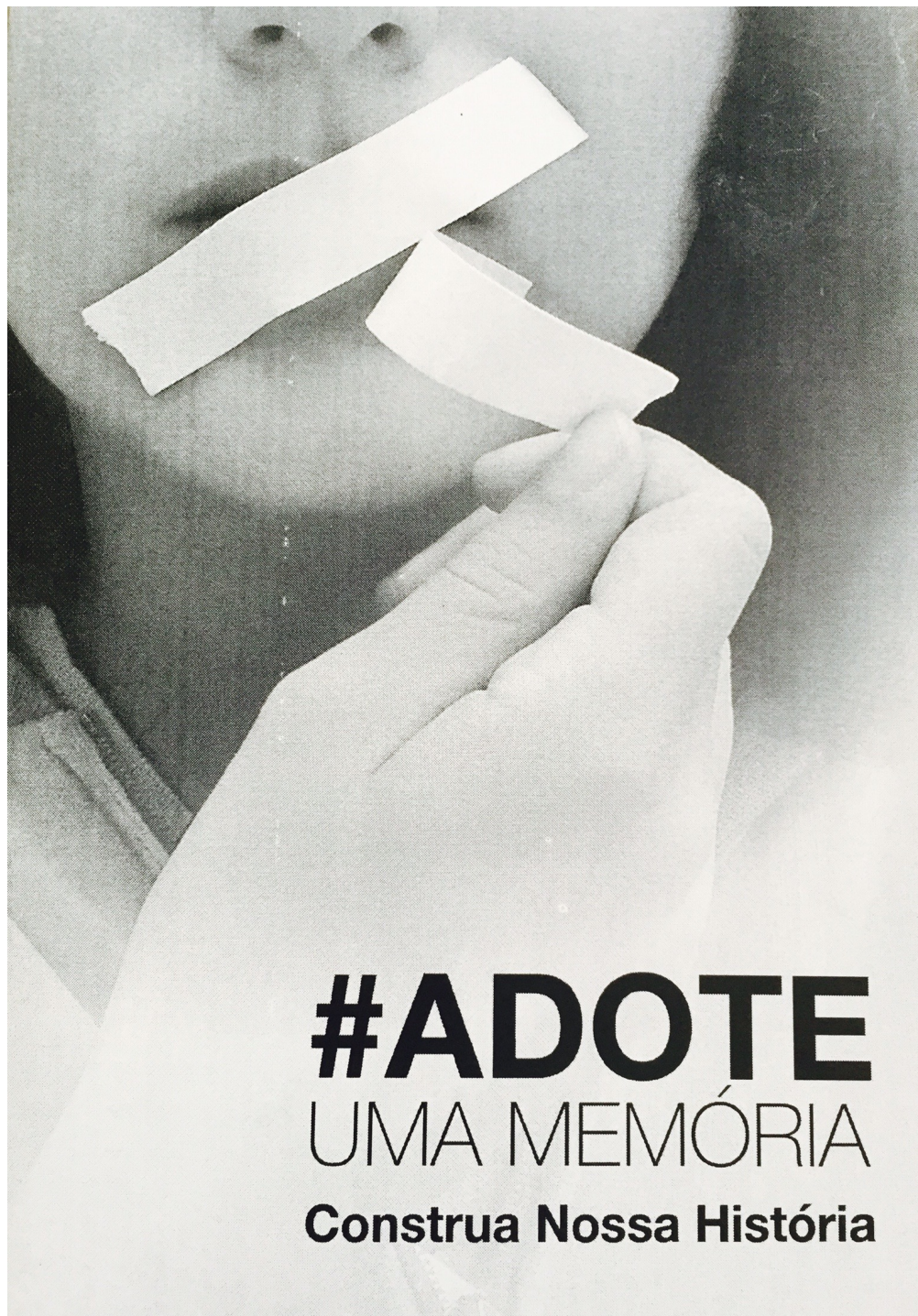
VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

ZANGISKI, M. A. S. G.; LIMA, E. P.; COSTA, S. E. G. **Uma discussão acerca do papel da aprendizagem organizacional na formação de competências.** Ciência da Informação. Brasília. V. 38. Nº 3. Set/dez, 2009. P. 142-159. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1237>> Acesso em 05 Jun. 2012.

APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA

Questões encaminhadas
Em sua percepção, em relação aos processos de ensino-aprendizagem, há correlação entre comunicação e educação?
A “educação para comunicação” proporciona novas possibilidades pedagógicas? Quais?
As possibilidades pedagógicas advindas da “educação para comunicação” inovam o processo de ensino-aprendizagem? Trata-se de uma nova dinâmica?
Esta ETE considera importante o desenvolvimento da expressão comunicativa dos estudantes? Se sim, explique como tal iniciativa se relaciona com o processo de ensino-aprendizagem.
As intervenções que visam desenvolver a expressão comunicativa dos estudantes impactam no processo pedagógico?
De que maneira o resultado afeta o potencial comunicativo do estudante?
Há algum procedimento da gestão pedagógica com relação a organização das ações que envolve educação e comunicação? Se sim, há alguma sazonalidade?
Os professores dispõem de autonomia para idealizar as ações que envolve educação e comunicação ou seguem as ações demandadas pela gestão pedagógica?
As ações que envolve educação e comunicação tem algum propósito definido?
Quais os insumos de tecnologia que compõe o cenário tecnológico na ETE?
Como são utilizados os recursos de tecnologia? Há projetos para utilizá-los ou o uso se dá de forma livre?
O aparato tecnológico facilita a idealização e execução de ações voltadas para educação e comunicação? Há alguma estratégia definida?
De que maneira a mediação tecnológica pode fortalecer a comunicação voltada para a educação no ambiente escolar?
A Gestão pedagógica garante um ambiente propício para atuação do professor com iniciativas voltadas para educação e comunicação? Qual a estratégia utilizada?
Como é avaliada a predisposição dos professores quanto às ações de produção midiática? Trata-se de um procedimento livre ou direcionado pelos processos idealizados pela gestão pedagógica?
Quais dispositivos de comunicação a gestão/coordenação pedagógica da escola já recomendou utilização pelos processos educativos?
Já ouviu falar em Educomunicação? Alguma atividade que envolve educação para comunicação pode ser considerada educomunicação?
Há alguma característica na ETE que exige ações embasadas na educomunicação?
Que ações poderiam ser desenvolvidas para intensificar o processos que envolve educomunicação?

ANEXO 1: PROJETO #ADOTE UMA MEMÓRIA



Sumário

- 3 Apresentação
- 4 Introdução
- 5 Alberto Vinícius
- 6 Amaro Luiz
- 7 Anatália Alves
- 8 Francisco de Assis
- 9 João Lucas
- 10 José Raimundo
- 11 Lourdes Wanderley
- 13 Odijas Carvalho
- 14 Padre Henrique
- 15 Fontes

Concretização do Tema: Leticia Souza;
 Capa: Fillipe Antônio;
 Projeto Gráfico: Fillipe Antônio e Leticia Souza;
 Apoio Gráfico: Bruno Felipe;
 Orientação: Professoras Ana Carla e Analice Rocha.

Apresentação

Professora de História da ETEPAM, Analice Rocha.

O projeto **Adote uma memória, construa nossa História**, é desenvolvido pela disciplina de História da Escola Técnica Estadual Professor Agamemnon Magalhães (ETEPAM), foi pensado para promover uma atividade diferenciada que estimulasse os estudantes a se envolverem mais com a história recente do país e com a participação política e cidadã ativa. Para atingir os objetivos, foi feito um trabalho cuja didática busca o desenvolvimento da inteligência afetiva. Cada turma de terceira série do Ensino Médio adota as histórias de pessoas que tenham sido presas ou desaparecidas políticas durante o período de restrição política da história recente do Brasil. A proposta é promover o encontro entre duas gerações diferentes: os estudantes que estão na escola hoje e aqueles que viveram perseguições políticas durante o período dos governos militares (1964/1985), permitindo que entre ambas ocorra uma troca de experiências. Para os estudantes da terceira série do ensino médio, próximos a entrarem na vida adulta e exercerem suas obrigações civis, a proposta é reavaliar, aquilatar e conhecer a história recente do país dando ênfase a importância da participação nos processos políticos e no respeito aos Direitos Humanos. Para as pessoas que tiveram a memória adotada, seus parentes e/ou amigos, a possibilidade de receber o reconhecimento de que a participação política na luta pelo reestabelecimento da democracia foi de grande importância para as liberdades usufruídas hoje por toda a sociedade brasileira. A escola faz a sua parte no processo de reparação às vítimas da ditadura no Brasil, levando o agradecimento por esse espaço tão duramente conquistado. ♦