

O Programa Autonomia e o Planejamento do Diálogo: a Educomunicação Como Alternativa de Intervenção¹

Leandro Marlon Barbosa ASSIS²

Alessandra Pinto de CARVALHO³

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ

Resumo

O presente artigo visa avaliar a tentativa de correção do fluxo idade x série existente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro através das aulas de História na aplicação do Programa Autonomia como estratégia educacional que buscava a motivação e autonomia dos estudantes. Para a realização da pesquisa, foi analisado qualitativamente o material didático e a potencialidade de sua relação com a teoria da Educomunicação.

Palavras-chave

Programa Autonomia; Educomunicação; Comunicação e Educação; *Media Literacy*; *Media Education*

Introdução

A chave para a transformação da realidade está em compreender que a Educação possui um papel fundamental na sociedade. Papel esse, como afirmou Paulo Freire, que reside na construção de uma leitura crítica de mundo⁴.

Diante da proposta deste trabalho e o contexto contemporâneo repleto de tecnologias, a escola tornou-se desinteressante aos jovens que, em contrapartida, mantém o desejo de aprender e o buscam de variadas formas fora dos muros escolares.

Contudo, esse ambiente escolar desatualizado não é uma novidade em decorrência da internet ou fruto das redes sociais, mas sim o reflexo do crescimento da “escola paralela”

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Interfaces Comunicacionais, da Intercom Júnior – XII Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Estudante recém-graduado do curso de Jornalismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: leandro88marlon@gmail.com

³ Orientadora do trabalho e professora do Curso de Jornalismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: alesscar@gmail.com

⁴ A construção do conceito/prática da Leitura Crítica do Mundo pelos educadores perpassa praticamente todas as obras de Paulo Freire, podendo ser exemplificada pela certeza de que “como educadores, temos de saber o que fazer para minimizar esse poder exacerbado nas mãos de um grupo antipopular, para aumentar a capacidade crítica das grandes massas populares, sobre quem recai o peso dos comunicados” (FREIRE, 2011a, p. 33). A mesma proposição pode ser encontrada no pensamento de Maria Inês Ghilardi e Valdir Heitor Barzotto (1999) quando propõem a Educação como mecanismo mais poderoso da sociedade, desde que se consiga aplicar a leitura crítica do mundo nas salas de aula através do uso dos meios de comunicação. Cf. BARZOTTO, V. H.; GHILARDI, M. I. (orgs.). **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

⁵. Há tempos, portanto, o ambiente escolar fechou-se sobre si e dita modos de vida, ensino e prática social que não condizem com a realidade existente.

O presente texto é um recorte da monografia defendida e sua proposta temática parte da minha dupla formação enquanto proponente. Além de jornalista recém-graduado, sou historiador formado. Meu interesse de estudo, portanto, parte da minha participação nas salas de aula enquanto professor-comunicador-agente de transformação social.

Ao longo de meus anos no magistério percebi tentativas dos governos na busca de implantar práticas que unam a Comunicação com a Educação. No âmbito Federal, por exemplo, o Programa Mais Educação já foi estudado⁶ pela legislação legal que o regulamenta. Outro exemplo, recente, está na criação da área de Educomunicação pela Prefeitura de São Paulo no ano de 2004⁷.

Contudo, apesar dessas tentativas, percebo o afastamento dos jovens do espaço de produção do conhecimento e o processo de silenciamento dessas vozes dentro das salas de aula.

Portanto, os estudantes não reconhecem a utilidade ou a razão de existir da escola como produtora de conhecimento em um mundo tão fluído e que se estabelece a partir de novas relações produtoras de saber.

Vemos, assim, um ambiente verticalizado de comunicação que tende a oprimir o estudante à esfera de receptáculo vazio ou com pouco a acrescentar ao debate das disciplinas e que acaba por gerar o desinteresse dos mesmos em relação ao ambiente escolar.

Assim, quase como um manifesto político, sob o prisma freiriano, devemos valorizar o respeito ao outro, sua pluralidade e conhecimento próprio. Essa prática engajada é necessária atualmente por conta das forças institucionais brasileiras e mundiais que tentam retroagir a sociedade nos temas referentes à diversidade⁸.

No sistema educacional brasileiro, com destaque para o do estado do Rio de Janeiro em 2009, os dados de fluxo escolar (aprovação) eram baixos e os estudantes abandonavam

⁵ O conceito de “escola paralela” foi dito primeiramente pelo sociólogo Georges Friedmann e, posteriormente, publicado pelo, também, sociólogo Louis Porcher, como o caminho que os jovens podem chegar ao conhecimento sem ser pelo viés educacional.

⁶ Cf. PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação**. Dissertação de Mestrado ECA/USP. São Paulo, 2013.

⁷ A notícia sintetizada por ser encontrada na página do CCA/ECA/USP. Cf. < http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo >, acessado em 26 mai 2015.

⁸ Essa proposição política parte da eleição de núcleos conservadores no Congresso Nacional brasileiro nas eleições de 2014, da defesa do projeto Escola sem partido, do aumento considerável de partidos xenófobos (a francesa Marine Le Pen, da Frente Nacional é um dos exemplos) na Europa, a força que Donald Trump tem mostrado nas primárias do Partido Republicano nos EUA e a recente vitória do Brexit em plebiscito no Reino Unido pela sua saída da União Europeia.

as escolas por falta de estímulo ou pelo retorno financeiro imediato que o mundo do crime prometeria. Esse cenário gerava, à época, uma distorção idade-série que desmotivava ainda mais os jovens. Para romper esse contexto, criou-se, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, o *Programa Autonomia*⁹ que, em cinco anos, diminuiu as taxas de evasão e distorção idade-série no estado¹⁰.

Para obter os resultados esperados pela aplicação do programa, adota-se “a metodologia do Telecurso® - Telessala™, por meio da parceria com a Fundação Roberto Marinho (...) [para] oferecer ao Estado do Rio de Janeiro uma educação de qualidade em uma escola do século XXI”¹¹ que crie “um ambiente de aprendizagem prazeroso, participativo e estimula a pesquisa e a criatividade”¹², “reforçado pelos ideais vanguardistas de Paulo Freire”¹³.

Contudo, o referido artigo busca se atentar para a maneira pela qual o Programa Autonomia foi implantado e desenvolvido no que tange as aulas de História e se a proposta metodológica de fato pode ser considerada como preocupada com uma escola do século XXI.

A Educomunicação enquanto teoria

A análise de que o pensamento latino-americano possui força pelo uso da Comunicação na Educação se faz pertinente por reconhecer as conexões teóricas e práticas entre os pensadores¹⁴ do período compreendido entre as décadas de 1970 e 1980. Também, pela proposta de se desenvolver uma educação popular que inserisse o educando no processo de produção do conhecimento através de políticas públicas e projetos sociais¹⁵.

⁹ Notícia veiculada pela página da SEEDUC/RJ: Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790814>. Acesso em 14 de março de 2016, 09:43.

¹⁰ Notícia veiculada pela página da SEEDUC/RJ: Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1645435>. Acesso em 14 de março de 2016, 09:55.

¹¹ RIO DE JANEIRO. Secretária de Educação e Fundação Roberto Marinho. **Orientações para o Programa Autonomia**. 2009.

¹² Notícia veiculada pela página da SEEDUC/RJ: Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1218602>. Acesso em 14 de março de 2016, 10:14.

¹³ RIO DE JANEIRO. Secretária de Educação e Fundação Roberto Marinho. **Orientações para o Programa Autonomia**. 2009.

¹⁴ Podemos citar a contribuição de pensadores como Juan Diaz Bordenave (Paraguai), Paulo Freire (Brasil), Mario Kaplún (Uruguai), Daniel Prieto (Argentina), Eduardo Contreras (Equador), entre outros.

¹⁵ Essa transformação do pensar rompe tanto com “as teorias manipulatórias com origem na Escola de Frankfurt como o paradigma althusseriano da ideologia como condutora das ações dos grupos humanos. Não lhes servia nem o cientificismo sistêmico nem muito menos o moralismo religioso. Buscavam, na verdade, a formulação de uma síntese que desse apoio coerente a uma efetiva luta pela democratização das políticas de comunicação no continente, tendo como base a proposta de implantação de uma nova ordem mundial da informação e da comunicação (sob sigla NOMIC)” (SOARES, 2014, p. 11)

Essas ações podem ser postas sob a luz do pensamento de Daniel Prieto Castillo (2014), quando o pensador argentino afirma que “um intelectual que se preze não só recorre a outras vozes para fazer pedagogia, mas também desenvolve a sua, produz uma obra e a propõe para promover e acompanhar aprendizagens” (CASTILLO, 2014, p. 49).

Ou seja, a lógica da teoria relacionada com a práxis, proposta no pensamento freiriano, encontra ressonância no pensamento de Castillo (2014) e, também, nas afirmações de Melo & Tosta (2008) de que Mario Kaplún “vem se convertendo em símbolo do debate sobre educomídia como alavanca da cidadania” (MELO; TOSTA, 2008, p. 66) por ter construído “métodos e técnicas destinados a transformá-las [propostas teóricas] em ações eficazes” (*Idem*, p. 67).

O problema, para Mario Kaplún (2011), reside na massificação do ensino e que teria restado menos espaço para a comunicação e a troca de saberes entre os estudantes. “Mas não só menos espaço: também menos interesse e menos vontade para propiciá-lo, menos consciência do alcance do diálogo, como componente necessário da ação educativa” (KAPLUN, 2011, p. 178).

Roberto Aparici (2014) completa o entendimento da proposição de Kaplún ao sintetizar que a experiência de vida dos educandos é ignorada na proposição dos conteúdos e elaboração dos ambientes escolares¹⁶.

Mais: por este caminho crítico, Castillo (2014) afirma que o desenvolvimento tecnológico permite o rompimento com o discurso dominante por existir uma rede conectada de saberes que se acessa a todo momento para se saber uma infinidade de informações. Assim, analisa o pensador, “as redes de aprendizagem põem em jogo todos esses elementos: participação, colaboração, ativismo cidadão, criação coletiva e alianças voluntárias” (CASTILLO, 2014, p. 55).

Contudo, Aparici (2014) reflete que a tecnologia por si não significa uma mudança, pois

muitas das experiências educativas e comunicativas que recorrem às tecnologias digitais não deixam de ser gutenberguianas por usarem a web, já que continuam repetindo os mesmos modelos análogos do século passado (APARICI, 2014, p. 35).

Desse modo,

¹⁶ Sobre a relação entre vida dos estudantes e elaboração de ambientes escolares plenos, recomendo a leitura FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 2014; FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz & Terra, 2015; FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo, 2011; FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

a força do pensamento latino-americano no campo da comunicação para o desenvolvimento, com ênfase no planejamento participativo, exerceu profunda incidência na construção do conceito da educomunicação, como gestão de processos comunicativos (SOARES, 2014, p. 10).

O diálogo enquanto base conceitual

O diálogo, ou a comunicação dialógica, é a base da proposta educacional freiriana. Essa prática dialógica permite o rompimento com a separação acadêmica para um conhecimento mais completo em relação às coisas e, também, perceber que podemos não reconhecer nosso sectarismo enquanto pesquisadores e cidadãos do mundo.

Ou seja, através da compreensão de Paulo Freire, podemos construir áreas de saber que sejam inter e transdisciplinares. A fluidez permitiria, portanto, a ampliação de conceitos e metodologias a serem aplicadas em inúmeras problemáticas. Desse modo, “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 2011b, pp, 42-43).

Para Roseli Batista, “o conhecimento da realidade escolar deveria fazer parte da formação básica do educador estendendo-se por toda a vida profissional” (BATISTA, 2007, p. 120) durante seu processo de formação continuada e conscientização. Portanto, essa formação em formação garante ao educador a atuação efetiva no projeto freiriano de ser um educador-educando.

Assim, rompe com a lógica da memorização (educação bancária) pela interação do indivíduo com o meio. Dessa forma, o trabalho de educador-educando e educando-educador tem “uma prática capaz de recorrer aos instrumentos disponibilizados pela mídia e empregados com criticidade, suspeita e curiosidade criativa investigativa” (SOARES, 2000, p. 53).

Ao apropriar-se de instrumentos hegemônicos de poder, o educador e o educando precisam reconhecer o rompimento com a narração de conteúdos para, de fato, aplicar uma comunicação-educação libertadora e engajada no empoderamento da palavra/prática. Ou seja, precisam construir o que Moacir Gadotti (1996) afirma ser uma educação que vise à liberdade e transformação radical da sociedade.

Partindo de problemas particulares e mediados, deve-se compreender que não existem conteúdos básicos ou naturalizáveis para as aulas. Pior: os conteúdos recebidos pelos estudantes já foram previamente editados e, portanto, o conteúdo que chega não é

completo. E, enquanto proposta dialógica, o ambiente escolar deve construir os saberes a serem tomados como básicos e, em conjunto, elaborar a educação de fato libertadora.

Portanto, perceber a necessidade de um trabalho em conjunto entre educadores e educandos é a chave para a transformação social. Como argumenta Paulo Freire, “o diálogo crítico e libertador (...) tem e ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por libertação. (...) O que pode e deve variar, em função das condições históricas, (...) é o conteúdo do diálogo” (FREIRE, 2015b, p. 72).

Caso o diálogo não alcance resultado ou mesmo adesão entre os atores envolvidos, não se pode depositar no educando as impressões de mundo do educador. Pois, como salienta Paulo Freire, estará agindo como um opressor que deseja a repetição de seu discurso. Ou seja, “os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente” (FREIRE, 2015b, p. 11).

Assim, a Educomunicação caminha como uma quebra do padrão senhorial do ensino e defende o debate como forma de construir saberes – pela dialogia -, ou seja, intervindo socialmente. Em síntese, para Donizete Soares (2006), ela é

o processo, rico em detalhes, cheio de incongruências, ao mesmo tempo compreensível e difícil de entender, atraente, fascinante e pleno em problemas de toda ordem. É o processo certamente denso que vale a pena ser vivido e registrado. É (...) campo de entendimento, portanto discursivo, e também de prática, portanto político (SOARES, 2006, p. 5)

Praticar a Educomunicação, portanto, requer utilizar os meios de comunicação para o exercício da crítica e reflexão sobre o mesmo. Mais: precisa-se explicitar o funcionamento deles para decodificar seus discursos e, assim, garantir o pleno exercício da leitura crítica por parte de todos os envolvidos no processo.

Para isso, “[...] precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização” (FREIRE, 2015b, p. 74).

Assim, justapondo o pensamento de Ismar Soares (2000) e o pensamento de Donizete Soares (2006), percebe-se que o subjetivo proposto por pelo primeiro, baseado na conexão da razão com a emoção, vai de encontro com o sujeito autônomo pensado pelo segundo.

Compreendendo essa forma de atuar e funcionar da Educomunicação, causa muito estranhamento a existência de pesquisadores que relacionem essa prática ao simples uso ou aperfeiçoamento tecnológico por parte dos docentes.

Desse modo, o educador precisa se aperfeiçoar para conseguir, junto aos estudantes, ler/perceber o mundo. Dessa forma, como se percebe, existe o entendimento da relação horizontal de comunicação/educação proposta por Freire.

Neste sentido, em uma visão mais crítica,

as tecnologias devem estar a serviço da comunidade, e ser gerida de maneira democrática. Proporcionando a percepção de dominar as linguagens da comunicação e expandindo a capacidade de produzir informações e não apenas consumir desenvolvendo uma formação contínua de cidadãos comprometidos e críticos a construção de uma sociedade mais ativa e participativa (SILVA; SILVA, 2013, p. 3)

Ou seja, “o indivíduo é inteligente porque ele faz. As tecnologias, como subprodutos da técnica, ganham, assim, nova dimensão, representando a evolução ou o retrocesso do modo de o ser humano estar no mundo” (SOARES, 2014, p. 22).

E a ação possível dos agentes envolvidos no processo de Educomunicação reside, portanto, como já citado, na participação efetiva e ativa no aprendizado-ensino. Participação essa que, por base, precisa estar nivelada a partir do conhecimento já obtido pelos estudantes para, posteriormente, enriquecer a sua própria noção de mundo.

Assim, após o exposto nesse capítulo, podemos perceber que, como argumenta Ismar Soares (2011), a Educomunicação necessita de um espaço dialógico, participativo e com gestão compartilhada das tecnologias e conhecimentos para funcionar.

As aulas de História no Programa Autonomia

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) estabeleceu como meta a correção do problema de fluxo escolar. Considerou, assim, a metodologia do Telecurso¹⁷ como adequada para a mudança da perspectiva de ensino para estes jovens que não conseguem se adequar ao modelo tradicional de ensino. Para isso, destacou esses estudantes para novas turmas, em separado dos demais, e utiliza as teleaulas como um dos recursos a serem aplicados.

Essa proposta metodológica, em teoria, estabelece que o estudante:

¹⁷ Disponível em < <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/metodologia-telessala.html>>, acesso em 11 mai 2016.

- É construtor de seu conhecimento;
- Participa de uma rede colaborativa de aprendizagem;
- Constrói vínculos significativos;
- Vivencia novas situações de aprendizagem a partir de sua experiência de vida;
- Interage com o conhecimento científico, tecnológico e cultural de forma dinâmica, reflexiva, crítica e contextualizada;
- Desenvolve a argumentação e fortalece sua leitura e escrita;
- Utiliza as diversas linguagens artísticas;
- Vivencia a cultura e reconhece nela os valores e identidades de sua história;
- Participa de atividades de investigação e pesquisa;
- Aplica novos conhecimentos às situações cotidianas;
- Incorpora novas atitudes de cidadania.

Para entender de maneira mais pontual como está estruturada a informação no material do Programa Autonomia, foi realizada uma análise de conteúdo do vídeo e do livro de acordo com alguns parâmetros apresentados a seguir.

A Análise de Conteúdo é utilizada por considerar que ela “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significância” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214) dentro do material para

explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem (OLIVEIRA; ENS; ANDRADE; MUSSIS, 2003, p. 3-4)

Desse modo, a estratégia do emparelhamento¹⁸ foi escolhida por permitir o cruzamento da prática do Programa Autonomia com as teorias de Paulo Freire, da Educomunicação e do que se compreende como adequado no ensino de História. A escolha pelas teorias de Paulo Freire tem a ver com a menção que o projeto faz as ideias do autor.

Analisando a estrutura das teleaulas, verificou-se que fazem uma breve apresentação do tema e após isso, um narrador informa o número da teleaula e utiliza-se uma abertura padrão.

¹⁸ O emparelhamento (*pattern-matching*) “supõe a presença de uma teoria sobre a qual o pesquisador apoia-se para imaginar um modelo do fenômeno ou da situação em estudo. Cumpre-lhe em seguida verificar se há verdadeiramente correspondência entre essa construção teórica e a situação observável, comparar seu modelo lógico ao que aparece nos conteúdos, objetos de sua análise” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227)

As teleaulas possuem esquetes para exemplificar ou mesmo ilustrar falas e quadros fixos, como: ‘dicionário’, quando pessoas das ruas leem a definição de determinada palavra; ‘vamos pensar um pouco’, quando aparece uma narrativa síntese do discutido até então; ‘revisão’, quando se revida aquela teleaula, e a fala de um historiador sobre determinado tema, basicamente.

Os conteúdos propostos foram separados em cinco grandes unidades focadas na História do Brasil, como consta na apresentação do livro didático e formação dos historiadores envolvidos na elaboração do material.

Por exemplo, tomemos a teleaula 1 – “Que história é essa?”. O vídeo começa com um casal heterossexual e negro dizendo que estará junto na jornada de descobrir o que é a História. Após a abertura, um taxista, num fusca estacionado, começa a conversar com a câmera e pergunta “que história é essa?”.

Após corte de cena, o cenário se altera para uma biblioteca e o título da teleaula “Que história é essa?” aparece em destaque no meio da tela, enquanto a câmera circula pelos corredores repletos de livros. A trilha sonora sugere uma aventura a ser empreendida.

Entra no quadro, o segundo personagem da aula: um senhor com vestimenta de detetive que, ao perceber a câmera, vira-se e começa um diálogo com ela: “- Opa! Até que enfim! Pensei que você não viesse mais. Enquanto você não chegava, eu li uma história muito boa. Escuta só (...)” (TELEAULA 01, 0’56”-1’05”). A partir desse momento o detetive começa a narrar o conto de um sábio e tudo é representado através de esquete sobre o tema

A conversa do detetive com a câmera é repleta de gestuais que tentam transparecer uma conversa aberta. Mas não há abertura para que o professor pare a aula ou mesmo que os estudantes pensem sobre o tema proposto. Além disso, a compreensão de narrativa histórica sofre críticas por se considerar a “permanência de um historicismo que pretensamente reconstitui o passado, mas não confere formas de reflexão sobre os acontecimentos nem fornece condições de interpretação sobre deles” (BITTENCOURT, 2011, p. 144).

Em nenhum momento os estudantes são convidados a propor uma reflexão sobre o que seria o método ou como o sábio da história fez sua investigação, cabendo ao detetive fazer a afirmação de que ocorreu um processo de análise a partir de fontes.

Novamente um corte e retorna o casal de apresentadores. Eles falam afirmações mais acadêmicas sobre o que faz e como faz o historiador. Após a apresentação do trabalho

historiográfico, propõem uma reflexão sobre o que seriam as fontes históricas através de um quadro do programa chamado “Vamos pensar um pouco?”.

Nesse quadro um narrador descreve e exemplifica o trabalho do historiador de maneira objetiva e ilustrada com imagens de apoio que confirmam/exemplificam o que ele fala. Também é orientado aos estudantes que façam esse trabalho sobre seus bairros, mas sem uma elaboração de métodos para tal. Contrariando “um pressuposto básico e fundamental é a articulação entre método e conteúdo” (BITTENCOURT, 2011, p. 107).

Após, no vídeo, o historiador Jaime Pinsky aparece com um entendimento contemporâneo do que seria a História e seu estudo.

Todos somos seres históricos. Cada um de nós é um ser histórico. É um equívoco achar que a história só se faz com governantes importantes, com estrelas de cinema ou algo assim. Cada um de nós desempenha o seu papel! A história flui, ela está acontecendo a cada instante, a cada momento, inclusive no momento em que nós estamos vivendo. Sendo assim, cada um de nós é agente do processo histórico. (TELEAULA 01, 05’51”-06’16”)

Novo corte no filme e retorna o taxista, agora com uma passageira. Toda a apresentação anterior é sugerida como uma conversa entre eles, novamente, sem participação dos estudantes, que se entende que estão assistindo a teleaula. A proposta do roteiro é a de convidar para a observação das ruas e perceber a história através dos prédios.

Em determinado momento do quadro, o taxista afirma que “A história é para um povo, a mesma coisa que a memória é para uma pessoa” e isto leva a uma concepção errada da compreensão da disciplina.

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. [Porém], a memória, entretanto, não pode ser confundida com a história, como advertem vários historiadores. As memórias precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas. (...) A história (...) exige, na análise das memórias, um rigor metodológico na crítica e na confrontação com outros registros e testemunhos (BITTENCOURT, 2011, pp. 169-170)

Na conclusão da conversa entre a passageira e o taxista, a ideia de tempo e espaço na compreensão histórica é apresentada. E é esse o primeiro assunto tratado paralelamente no livro didático e na teleaula. Até esse momento, o livro faz uma breve discussão sobre sermos datados historicamente através de nossos documentos pessoais.

A partir deste ponto, a teleaula se encaminha para a apresentação geral das unidades a serem trabalhadas ao longo das quarenta aulas. Exemplifica, graficamente, a noção temporal a partir do calendário gregoriano e a explicação do que seriam os séculos, do mesmo modo que o livro o faz.

Após a explicação conceitual, o detetive retorna para apresentar exemplos olhando para a câmera, transmitindo o conteúdo de maneira unilateral. Não são oferecidos outros exemplos para que os estudantes resolvam ou conversem.

Os quatro últimos minutos são dedicados a explicar como será dividida a aula e a proposta metodológica do curso de história para as séries finais do Ensino Fundamental.

Na análise feita sobre o conteúdo do vídeo, a todo tempo, buscou-se observar se haviam preceitos do estímulo a aprendizagem dialogada ou a aplicação de outras ideias freirianas, como a autonomia. O método do emparelhamento permite essa comparação para chegarmos a conclusões sobre o objeto estudado.

Desse modo, considerando a construção do livro didático¹⁹ e das teleaulas, tais propostas ficam aquém da realidade nas salas de aula do Programa Autonomia. Isso se justifica pela inexistência de redes colaborativas de aprendizagem, pois o livro impresso não propõe atividades para esse fim e as teleaulas são limitadas.

As turmas devem ser postas em salas amplas, com recursos tecnológicos e em formação circular para propiciar o debate sobre os assuntos a serem trabalhados. Desse modo, o modelo dialogal de Paulo Freire estaria sendo praticado como um elemento de diferença em relação ao modelo tradicional de ensino regular.

O que se percebe na análise das teleaulas e do livro de História é que os materiais didáticos inovadores para a década de 1980 foram pouco transformados para a geração contemporânea. Desse modo, considerando a história do Telecurso, observar essas estratégias de ensino faz sentido na sua origem no ano de 1978, quando se seguia a ideia de que a televisão pudesse ser educativa.

Também é passível de crítica por não construir vínculos entre o conhecimento e os estudantes, menos ainda permitir que se viva a cultura. Além disso, impõem o conteúdo estudado de maneira unilateral e sem propostas de investigação/pesquisa. Assim, desrespeita o princípio básico do modelo educacional proposto por Paulo Freire e do que se entende por Educomunicação.

¹⁹A proposta do livro relaciona o uso das imagens como complementadoras e ilustradoras para as informações do texto. Portanto, relegam o uso delas a um papel secundário e de auxiliar à cultura textual que temos. Considerando a estrutura, o livro é composto por 376 páginas distribuídas por 40 capítulos chamados de 'aulas'. As duas primeiras partes do livro apresentam o que é o Telecurso e sua trajetória na história. Contém, ainda, uma unidade denominada 'soluções e comentários' que são as respostas para todos os exercícios propostos ao longo do material; um glossário para expressões e conceitos; a bibliografia base para construção textual; e as referências iconográficas utilizadas. Cada capítulo possui quatro partes após o texto da aula: 'Atividades' são os exercícios a serem feitos com base na leitura; 'Fazendo a História' é examinar uma fonte histórica da época estudada e pensar como um historiador; 'Em tempo' são informações adicionais que complementam a aula; e 'O tempo não pára' relaciona o conteúdo com temas atuais.

Em outras palavras, a Metodologia Telessala não avançou ou problematizou seu conteúdo de acordo com a evolução dos estudantes ou das tecnologias. Continua, atualmente, aplicando o mesmo instrumental para jovens que desconhecem ou jamais tiveram contato com a realidade apresentada.

E, nesse sentido, deveria ser repensado todo o projeto do Programa Autonomia. Considerar uma realidade distante e com propostas pedagógicas que não partem do/com o estudante tende ao fracasso.

Como analisa Circe Bittencourt (2011),

um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição de identidades. (...) [E] a construção de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular (BITTENCOURT, 2011, p. 121).

Assim, não se pode estabelecer uma metodologia que se pretende como inovadora e eficaz para o século XXI com ferramentas de ação e intervenção social limitada. Permitir ao estudante falar, e propor a partir de sua experimentação de mundo e contato com a mídia, garante o enriquecimento da aula enquanto espaço coletivo de aprendizagem e, também, a apropriação da temática pelo jovem.

Com essa interpretação e análise feita do livro didático do Programa Autonomia, como analisa Circe Bittencourt (2011), pode-se percebê-lo como um impregnado de valores. Porém, a interação dos agentes educacionais com ele é de suma importância, pois “as interferências de professores e alunos também fazem parte da compreensão do livro didático” (BITTENCOURT, 2011, p. 302).

Desse modo, a criação de um ecossistema comunicativo²⁰ é a chave para fazer funcionar a educação no século XXI. Contudo, romper com as práticas tradicionais requer esforço de todos os envolvidos no ambiente escolar e, também, maior investimento de recursos financeiros para a melhoria da estrutura física escolas: aqui reside a potencialidade da Educomunicação e a fraqueza do Programa Autonomia.

²⁰ O “ecossistema comunicativo”, proposto por Jesús Martín-Barbero, deve ser entendido como “associado a uma nova economia cognitiva, a qual não apenas define o que é conhecimento, mas também especifica os modos como se dá a produção desse mesmo conhecimento” (SOARES, 2014, p. 24).

Considerações finais

Se fosse posta em prática como fora elaborada, a Metodologia Telessala do Novo Telecurso, seria um avanço para a introdução de novos instrumentais para a conexão dos campos da Comunicação e da Educação.

Dessa forma, o projeto não saiu do papel. A prática existe sem estruturação das escolas e com a falsa ideia de que a utilização de mídias eletrônicas permitiria o avanço da autonomia dos estudantes.

O Programa Autonomia não garante a experimentação, o imprevisto e a autoexpressão. Tal afirmação se faz por não se perceber a autonomia nas práticas dos estudantes; nem sua experimentação com materiais históricos ou tecnológicos; e, como consequência da falta dos dois itens anteriores, a cultura do silêncio permanece como o destino das aulas do programa.

Os jovens são expostos a teleaulas ultrapassadas, com encenações que pouco se relacionam com a realidade contemporânea e, ainda, a um livro didático que em nada difere dos demais materiais de ensino tradicional.

Nesse sentido, não se pode verticalizar os temas das aulas como se faz no Telecurso. Precisam-se pensar conteúdos em relações sociais, econômicas, culturais e políticas com os estudantes, jamais anteriormente ao contato com os mesmos. E, dessa forma, necessita-se de um debate com a sociedade.

Portanto, mais uma vez, afirma-se que o Programa Autonomia está longe de ser uma prática freiriana ou propagadora de autonomias, como se intitula no estado do Rio de Janeiro.

Ao máximo, pode-se inferir que o programa atenda ao desejo político de reduzir os números da exclusão escolar gerada pela estagnação do modelo escolar e, assim, servir de plataforma de discurso político para que venda a ideia da melhoria das estruturas de trabalho nas escolas estaduais.

Referências bibliográficas

APARICI, R. **Introdução:** a educomunicação para além do 2.0. In: APARICI, R. Educomunicação para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. pp. 29-44.

BARZOTTO, V. H.; GHILARDI, M. I. (Orgs.). **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BATISTA, R. A. **Mídia & Educação**: teorias do jornalismo em sala de aula. Brasília: Thesaurus, 2007.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História** – fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTILLO, D. P. **Construir nossa palavra de educadores**. In: APARICI, R. Educomunicação para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. pp. 45-58.

CASTRO, H.; FREIRE, A.; VENTURA, D.; XAVIER, L.; LIMA E SOUZA, M.; SANTOS, P. **Telecurso**: História – Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008, 376p., volume único.

FREIRE, P. GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz & Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?**. São Paulo: Paz & Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz & Terra, 2015a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2015b.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez/IPF, 1996.

KAPLÚN, M. **Processos educativos e canais de comunicação**. In: CITELLI, A. C.; COSTA, M. C. C. Educomunicação construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. pp. 175-188.

MELO, J. M.; TOSTA, S. P. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PRÓSPERO, D. **Educomunicação e políticas públicas**: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação. Dissertação de Mestrado ECA/USP. São Paulo, 2013.

RESOLUÇÃO SEEDUC/ nº 4.295 de 4 de junho de 2009. DIÁRIO OFICIAL do Estado do Rio de Janeiro. Ano XXXV - Nº099 - Parte I. Rio de Janeiro, sexta-feira - 5 de junho de 2009.

RESOLUÇÃO SEEDUC/ nº 4.295 de 24 de setembro de 2009. DIÁRIO OFICIAL do Estado do Rio de Janeiro. Ano XXXV - Nº177 - Parte I. Rio de Janeiro, segunda-feira - 28 de setembro de 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretária de Educação e Fundação Roberto Marinho. Orientações para o *Programa Autonomia*. 2009.

SEEDUC-RJ - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>, acesso em 02 jun 2016.

SILVA, E.; SILVA, M. G. A Educomunicação e sua proposta. In XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, *Anais*, Mossoró, RN, 2013, 11p.

SOARES, D. **Educomunicação** – o que é isto? São Paulo: Gens – Instituto de Educação e Cultura, 2006. Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf>. Acesso em 27 Mai. 2015.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 19, set./dez., 2000, pp. 12-24.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação** – contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Introdução à edição brasileira**. In: APARICI, R. *Educomunicação para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014. pp. 7-28.

TELECURSO. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/>>, acesso em 02 jun 2016.