



Educomunicação e Políticas Públicas: Um estudo comparativo entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro



Elisangela Rodrigues da Costa

1. INTRODUÇÃO: DO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO À ELABORAÇÃO DA PESQUISA

O pensador J3sus Mart3n-Barbero (1997) lembra-nos que uma das mais importantes constatações desta sociedade 3 o reconhecimento da comunica33o como mediadora de todos os aspectos da vida social dos povos. Sob influ3ncia dos Estudos Culturais, de Stuart Hall, discorre que vivemos numa sociedade que n3o tem centro, porque as identidades que eram centralizadoras do sujeito deixaram de s3-lo.

Hoje, a principal consequ3ncia da comunica33o ocupar uma fun33o estrat3gica no conv3vio societ3rio 3 a admiss3o de novos ajustes nos mais diversos espa3os sociais. Nesta proposta, a an3lise restringe-se ao ambiente educacional formal, tendo em vista a ado33o de pol3ticas p3blicas, por meio dos paradigmas da Educomunica33o¹ em S3o Paulo e da M3dia educa33o² no munic3pio do Rio de Janeiro.

Em sua obra *A M3dia e a Modernidade*, Thompson (2011) enfatiza a import3ncia de se pensar nos meios comunicacionais em rela33o aos contextos pr3ticos, nos quais os indiv3duos produzem as formas simb3licas. O autor sustenta que o desenvolvimento da m3dia transformou a constitui33o espacial e temporal da vida, criando novas maneiras de a33o e intera33o, n3o mais ligadas ao compartilhar de um lugar comum.

Retomando Mart3n-Barbero (2014a, p.121) em “A comunica33o na educa33o” vivemos numa 3poca da passagem de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade do conhecimento e aprendizagens cont3nuas³.

Neste racioc3nio entre as mudan3as elencadas que corroboraram para deslocar a institui33o escolar e provocar s3rias crises, sobretudo na Am3rica Latina, est3 o fato de que:

1 De acordo com a perspectiva do NCE-USP (N3cleo de Comunica33o e Educa33o da Universidade de S3o Paulo) .

2 Apesar de in3meras grafias, adota-se neste artigo o termo sem h3fen - de acordo com a proposta do munic3pio do Rio de Janeiro – Empresa Municipal de M3ltimesios Ltda, a MultiRio.

3 Grifos da autora.

A educação já não é concebível a partir de um modelo de comunicação escolar que se encontra ultrapassado tanto espacial como temporalmente por processos de formação correspondentes a uma era informacional, na qual a idade para aprender são todas, e o lugar para estudar pode ser qualquer um: uma fábrica, uma casa para idosos, uma empresa, um hospital, os grandes e pequenos meios e especialmente a internet (MARTÍN-BARBERO, 2014b, p.121).

Em outras palavras, o que se observa, nesta primeira década do século XXI, é o ingresso na escola, organizada sob o ideal iluminista, de um “novo aluno”, que olha, ouve, sente, sonha, percebe, fala de forma articulada, fragmentada e totalmente dependente das tecnologias.

Nesta (re)organização social o “modelo escolar”, aqui representado pela escola, e os meios comunicacionais vivem um embate permanente pela hegemonia na formação dos valores destes indivíduos. Alimenta, assim, uma espécie de “corrida” pela preferência na configuração dos sentidos sociais.

A pesquisadora Maria Aparecida Baccega (2011, p.33) reforça a ideia de disputa entre as chamadas agências de socialização - mídia versus escola e família:

Com o objetivo de revestir de significados os signos em circulação: ou seja, cada agência considera-se, ela própria, a única capaz e correta nesse processo de atribuição de sentidos. E há permanentemente a tentativa – impossível, ainda bem – de tornar o signo monossêmico, ou seja, de pretender que o sentido atribuído à palavra por uma das agências, por exemplo, é o único e será interpretado apenas daquele modo por todos.

Para Baccega (2011), o êxito no complexo campo comunicação/educação deriva da superação de dez desafios; sendo três essenciais: 1) o reconhecimento dos meios como outro lugar do saber, atuando com a instituição escolar e outras, com vistas a socializar; 2) o cuidado para não reduzir a intersecção das áreas a fragmentos na discussão sobre a utilização dos aparatos tecnológicos no âmbito educativo; 3) a consideração sobre como os sujeitos interpretam (em todos os âmbitos) as práticas midiáticas.

Baccega (2011, p.41) acredita que somente após ultrapassar os pontos conflituosos, a comunicação/educação estará apta a proporcionar aos alunos “uma produção que valorize aspectos da cultura em que se vive, que abra discussões sobre a dinâmica da sociedade, numa nova linguagem

audiovisual, num novo mundo”.

Resumidamente, este complexo cenário marcado pela centralidade da comunicação estabelece novos desafios à educação com vistas ao atendimento deste novo perfil de alunado. Reafirma assim, a urgência do uso das mídias no processo ensino-aprendizagem. A necessidade, neste aspecto, obriga o encaminhar e a adoção de políticas sustentadoras de práticas que atendam às necessidades das novas gerações de estudantes.

1.1 Os meandros do artigo: o encaminhar da tese

De maneira geral este artigo, assim como a proposta de minha tese doutoral, apresenta um roteiro com nuances históricas da educação midiática, na Europa e América- Latina. Busca intercalar diálogos entre as abordagens conceituais propostas, de um lado, pela educomunicação⁴, na perspectiva do NCE-USP (Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo) exemplificado pelo “Nas Ondas do Rádio” da prefeitura de São Paulo, e, de outro, pela mídiameducação (com base na Media Educacion europeia) utilizada na rede educacional da cidade do Rio de Janeiro e MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios Ltda.), órgão da Secretaria de Educação deste município. Como já citado, o propósito deste texto é apresentar a educação midiática sobre o olhar dos dois paradigmas citados e difundidos no Brasil não desconsiderando a abordagem que a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) dissemina sobre o que denomina de alfabetização midiática e informacional (AMI).



4 O conceito de Educomunicação é adotado na perspectiva do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP). O paradigma (SOARES, 2002, p.155) é definido como [...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais [...], ou seja, a ênfase está nos processos comunicativos. A Educomunicação se apresenta por meio de “áreas de intervenção”: 1) Gestão dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos; 2) Expressão comunicativa através das Artes; 3) Educação para a comunicação; 4) Mediação tecnológica nos espaços educativos; 5) Reflexão epistemológica; 6) Pedagogia da Comunicação e 7) Produção midiática para a educação.

Sendo assim, por meio de um resgate temporal necessário, são apresentadas as fundamentações e percursos dos dois conceitos citados, que apesar de possuírem semelhanças, são diferentes, por natureza histórica e metodológica, o que não impede um resultado final satisfatório e reconhecido no trato da educação midiática no ambiente educacional.

O pressuposto é que a AMI está, cada vez mais, adentrando o campo das políticas públicas. Prova disto, é que as duas ações nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, reconhecidas nesta esfera, colaboram para o aumento da inserção destas metodologias nos sistemas de educação formal, ainda que historicamente a educomunicação tenha originado da educação não-formal. Estas constatações corroboraram à explicação dos contextos envolvidos.

2. OS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: DA EUROPA À AMÉRICA-LATINA

Nos anos de 1980 é que o tema da educação para a comunicação ganhou relevância, em todo o mundo, sob a liderança da Unesco. Congressos foram realizados e seminários continentais promovidos com o objetivo de difundir referenciais e metodologias de análise.

No contexto de tradição europeia são válidas as contribuições de Célestin Freinet e da própria Unesco. Afinal, hoje, existe a abertura de um novo espaço propondo a alfabetização midiática a todos os cidadãos, de acordo com o Convênio assinado por representantes da Comunidade Europeia, na Bélgica, em dezembro de 2010 (Di Mele, 2011, p.117-121).

A partir de então, discussões sobre práticas de educação midiática, “sobre” e “com” a mídia estão, cada vez mais, recorrentes em todo o mundo. Inúmeros exemplos, no Brasil e, em toda a América-Latina, sem contar na Europa e até África, comprovam esta assertiva. Vale destacar o lançamento, em português, do manual Alfabetização midiática e informacional:

Currículo para formação de professores (WILSON, UFTM, 2013)⁵ e também do V Encontro Brasileiro de Educomunicação, em São Paulo, em 2013, que elegeu esse assunto como central.

O citado manual da AMI-Unesco propõe a difusão de metodologias de ação neste campo. Parte, assim, do pressuposto de que o fortalecimento deste tema entre os alunos requer que os próprios educadores sejam alfabetizados em mídia e informação.

A referida matriz curricular do documento está ancorada em três áreas temáticas centrais: 1) o conhecimento e a compreensão das mídias e do sistema mundial de informação; 2) avaliação dos textos e produtos culturais produzidos pela mídia e 3) uso autogestionado dos meios para a produção de mensagens de interesse para a comunidade.

Enfim, as bases das articulações da Unesco sobre a temática dialogam com a concepção europeia de Media Education, além das referências pertinentes sobre a Media Literacy, Estados Unidos.

2.1 As contribuições europeia e americana: Media Education e Media Literacy

O desenvolvimento da prática de mídiameducação intensificou-se nas primeiras décadas do século XX, em paralelo à formação da chamada indústria cultural, muito mais sob um olhar educativo, se confrontando com as mensagens midiáticas, do que como um movimento estruturado. Neste cenário as mídias eram interpretadas como uma espécie de “bicho papão” a serem combatidas pela educação, o que provocava reações negativas por parte dos professores.

A Igreja Católica, a partir do apoio do Papa Pio XI à produção cinematográfica, exigiu que cada escola ou paróquia católica disponibilizasse um salão exibidor de filmes (SOARES, 1988, p. 123).

5 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>>. Acesso em 20, mar.2015.

Neste sentido:

A ação propiciou a expansão da prática de cineclubismo como exercício de leitura crítica da mídia em todo o mundo. A contribuição da Igreja Católica associou-se, neste início, à vertente moral de abordagem da educação midiática. O cuidado com os possíveis malefícios das mensagens cinematográficas justificava, por exemplo, a prática da classificação moral dos espetáculos, sustentada na teoria dos efeitos, pela qual o sistema educativo atribuía grande poder manipulatório aos meios de informação na difusão de suas mensagens (SOARES, 2013, p.173).

Ainda nesta década, outras ações ocorreram na Inglaterra, em três momentos: no primeiro, a British Film Institute (BFI) iniciou o exercício de análise sistemática do cinema como conteúdo cultural de interesse para a educação, um dos primeiros e mais antigos programas na esfera das políticas públicas voltadas à educação para os meios.

A corrente teórica dos Estudos Culturais marcou o segundo momento deste movimento, na Grã Bretanha, com as contribuições de Raymond Williams.

Williams é um autor fundamental na construção dos percursos deste grupo. O teórico acredita que a questão cultural é a categoria-chave entre análise literária e investigação social. Em *The Long Revolution* (1961), discorre sobre a relação contemporânea e o impacto dos meios de comunicação, aproveitando para demonstrar seu pessimismo, tanto com relação aos meios, quanto no que se refere à própria cultura popular.

O terceiro e último movimento que se destacou, ainda na Inglaterra, é marcado pela ideia de renovação da media education, a partir das pesquisas de Len Masterman que defende:

um processo de educação continuada, visando não apenas uma inteligência crítica, mas sobretudo uma autonomia crítica –para fora da sala de aula, para o futuro, para a vida. Masterman enfatiza, em seus escritos, a educação política, levando em conta que, em uma democracia, a maioria das decisões são tomadas com base na presença dos meios e sua influência sobre os cidadãos e eleitores.

Para ele, a educação para os meios deve ser avaliada em termos da redistribuição política e social do poder. É importante lembrar que, no campo metodológico, o pesquisador inglês apoia-se no enfoque filosófico de Paulo Freire, valorizando o diálogo, a reflexão e a ação, entendidos de uma forma dialética (SOARES, 2013, p.174).

De acordo com os pesquisadores da mídiaeducação, uma abordagem ampliada conceitual pode ser entendida a partir de três perspectivas educar sobre/para os meios (perspectiva crítica), com os meios (perspectiva instrumental) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva).

Neste contexto europeu, sem dúvidas, poderíamos citar outros países: Espanha, Itália, Suécia, com inúmeras experiências importantes.

Contudo, a pesquisadora francesa, Jeveniève Jacquinot, professora da Sorbonne, alerta que algumas contradições estão presentes nas práticas pedagógicas, sinalizando a urgência de renovação da educação para os meios, para ela, há necessidade de renovar a educação para os meios. Para tanto alerta que:

Hoje a distinção e/ou separação entre educar para e com os meios – em que de um lado existe a prática educativa sobre os meios e de outro o ensino através dos meios – esconde certa “esquizofrenia” nas suas funções, pois embora sejam voltadas para diferentes tipos de práticas, as ações de formação propostas em ambos os casos caminham na mesma direção” (JACQUINOT, 2006, p. 3).

Jacquinot (2006, p. 9) concilia as duas grandes concepções que atravessam as práticas e os discursos sobre educação para os meios, uma mais pedagógica e linguística e outra mais política e civil.

Outro pesquisador que se destaca é o britânico David Buckingham⁶ (2006), na reflexão sobre as perspectivas crítica, metodológica - instrumental e produtiva-expressiva que envolvem o trabalho com a mídiaeducação, os novos meios são usados, contemporaneamente, como objeto de estudo e como meio de aprendizagem e as dimensões críticas e criativas são fortemente integradas.

.....
6 Os estudos culturais foram aplicados no campo da media literacy por autores britânicos como David Buckingham (Watching media learning, 1990).

Quanto à media literacy nos EUA, Soares (2014, p.16) relata que houve várias oscilações marcadas sobretudo pelo período político. Grosso modo, nos momentos em que os republicanos encontravam-se no governo era visível o pouco apoio dado à questão ao contrário do que ocorria quando os democratas estavam na Casa Branca.

Prova disto, no final do primeiro mandato do democrata Bill Clinton, em 1995, a Media Literacy que, até então, estava presente em programas educativos de apenas 12 estados foi inserido nos parâmetros curriculares (academic standarts) de todos os estados federados do país (SOARES, 2014).

A construção histórica da Media Literacy pode ser dividida em três momentos ou fases relevantes: na primeira, a questão moralista e defensiva de protecionismo aos efeitos dos meios de comunicação prevaleceu, nos anos 1970, chamada de deficit model.

Neste período, Adilson Citelli (2014, p. 66) destaca que o problema residia em “manter a vigilância sobre os mediadores de imaginários, símbolos, representações, a fim de que não ajudassem a promover desvios destoantes pelo American way of life – ‘o modo de vida americano’”.

Nos anos 1980, o movimento de leitura crítica da mídia, sob a luz deste pensamento, perdeu importância, e na década de 1990, com a disseminação do vídeo e advento da internet, houve um novo fôlego para as análises dos meios de comunicação como prática educativa, aliada a reforma educacional americana.

O enfoque passou a ser a aquisição das habilidades (acquisition model) e o plano era fornecer uma plataforma de questões que possibilitassem aos estudantes elaboração de habilidades na área da comunicação e expressão. Identificou-se também uma terceira tendência Citizenship model, que surgiu quando os objetivos dos educadores e educandos passaram além da leitura crítica da mídia para o pensar das relações de comunicação entre os sujeitos sociais (SOARES, 2014).

A partir dos anos 2000, um grupo de arte-educadores da Costa Oeste americana, começou a trabalhar o conceito de multiculturalismo com adolescentes negros, brancos e latinos por intermédio da linguagem visual – o que aproxima à ideia de Educomunicação, na perspectiva do NCE-USP a ser tratado a seguir.

2.2 Da herança latino-americana à Educomunicação: uma história em construção

Anterior ao percurso histórico, é imprescindível abordar a questão do conceito em si, afinal, o neologismo “educomunicação” e “educunhador” cunhado há alguns anos por Mário Kaplún, no livro *Una pedagogia de la comunicación* (1998), dialoga com vários grupos e carrega múltiplos sentidos.

Na perspectiva do NCE/USP, o conceito é resultado de extensa pesquisa entre 1997-1999 envolvendo 176 coordenadores especialistas da área em 12 países do continente.

A partir da análise qualitativa desta investigação, o NCE concluiu que não havia mais lógica em compreender a relação entre comunicação e educação, a partir das atribuições, até então, feitas à elas, como o emprego didático das TICs ou como leitura crítica dos conteúdos midiáticos.

Dessa maneira, a educomunicação não pode ser vista como item programático a ser tratado no território restrito da didática ou como mera capacitação para ajudar na aplicação das tecnologias da informação ou comunicação ao ensino, mas como um campo de reflexão e intervenção social decorrente dos novos modos de organizar, distribuir e receber o conhecimento e a informação (CITELLI, 2014, p.70).

Dito de outra maneira, o que esta primeira década do século XXI trouxe à educomunicação foi o reconhecimento acadêmico, graças a pesquisa do NCE-USP que passou a compreender que as ações do movimento popular, no tocante à interface comunicação e educação, resultou de uma opção teórico-metodológica que se distanciava das perspectivas tecnicistas, conteudistas ou funcionalistas (SOARES, 2014).

Neste aspecto, o coordenador do NCE/USP, Ismar de Oliveira Soares define a educomunicação como um novo campo de intervenção social, identificando-o com:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais

ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem (SOARES, 2002, p. 5).

Soares esclarece que espaços educativos podem ser considerados os centros culturais, emissoras de televisão, rádios educativas, centros de produção de materiais, sem desconsiderar os espaços não formais. Ao tratar de ecossistema comunicativo, refere-se desde a organização do ambiente, incluindo a disponibilização de recursos, bem como a maneira de atuar dos sujeitos envolvidos e o conjunto de ações que definem um tipo de fato comunicacional.

Dando sequência, apresenta-se um breve resumo da história da educação para a comunicação, na América Latina, especialmente no Brasil, marcada por inúmeros projetos, desde a década de 1960, até os dias atuais. Compreende-se que a leitura destes acontecimentos e desdobramentos corroboram para o entendimento do processo histórico da educomunicação.

Historicamente, nas décadas de 1960-1970, em nosso continente, as discussões em torno de projetos educativos para a comunicação estavam atreladas à educação não formal, particularmente, aos movimentos populares que, em sua maioria, mostravam-se resistentes às políticas de comunicação implantadas por governos ditatoriais.

Entre os destaques desta fase, o Programa de Educação Alternativa para a Formação do Receptor a partir da Infância (Plan-DENI) que tinha como principal objetivo oportunizar aos alunos, principalmente, de denominação católica, de vários países da América Latina, uma formação crítica à recepção.

Em 1970, concomitantemente, de uma lado, intelectuais defendiam a difusão da “leitura crítica da televisão” como caminho para a consciência crítica; enquanto

que de outro, pensadores latino-americanos manifestavam fortes reações à influência dos meios comunicacionais, especialmente da TV.

Nesta década as ideias de participação, de diálogos social e planejamento participativo, marcaram o pensamento latino-americano, influenciadas pela concepção dialógica e libertária do educador brasileiro Paulo Freire, e de outras referências da área como: Juan Diaz Bordenave (Paraguai), Mário Kaplún (Uruguai), Daniel Pietro (Argentina), Eduardo Contreras (Equador).

No campo dos estudos, uma das instituições mais importantes foi o Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para a América Latina (Ciespal), com sede em Quito, Equador.

Nos anos de 1980-1990, a Unesco teve um papel de articulação com vistas a aproximação da comunicação e educação na esfera das políticas públicas. Em 1979, foi responsável por um encontro no México reunindo os ministros da Educação e Planejamento da América Latina e Caribe. Constatou-se, então, que os educadores para os meios gradativamente abandonaram as teorias da Escola de Frankfurt e as questões ideológicas do estado, com base na proposta de uma nova ordem mundial da informação e comunicação (NOMIC).

Neste continente, a década de 1990 foi marcada pela influência dos Estudos Culturais (EC) ingleses, os projetos envolvendo a educação para os meios eram direcionados ou na tendência da proposta dos americanos ou dos europeus.

Em outra linha de pensamento especialistas latinos reforçaram a abordagem de grupos que se preocupavam com os processos comunicativos em sobreposição aos meios. Resgatamos Raymond Williams que apresentou a cultura como um processo sócio-histórico que cria e assimila sentidos (WILLIAMS, 1992, p. 41-43).

A partir de então, um novo paradigma na interface comunicação e educação passava a ser assumido com direcionamento à cidadania, o coletivo, chegando à educomunicação:

O conceito de educomunicação adotado ao final da pesquisa da USP passou a traduzir a desejada autonomia de uma prática não exatamente à margem dos tradicionais campos de comunicação e da educação, mas justamente em sua interface, às vezes com eles se confrontando e, em outras, com eles colaborando (SOARES, 2014, p.185).

Enfim, após a descrição e fundamentação histórica e teórica sob o enfoque dos conceitos da educomunicação e da mídiameducação, exemplificaremos as duas políticas públicas existentes no Brasil que trabalham com os dois paradigmas: uma adotada na cidade de São Paulo e outra no Rio de Janeiro.

3. EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COMO POLÍTICA PÚBLICA: AS REDES MUNICIPAIS DE SÃO PAULO E RIO DE JANEIRO

O município de São Paulo, dada a representatividade de sua rede municipal de educação, em torno de um milhão de alunos nos segmentos da Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio, tornou-se referência nacional e, ousamos dizer, latino-americana na promoção de políticas públicas contemplando a perspectiva do paradigma da educomunicação⁷.

O governo do atual prefeito Fernando Haddad⁸ (PT) teve início em 2013 e quem assumiu a pasta da Educação e propôs a reformulação curricular com o Programa “Mais Educação São Paulo” foi o sociólogo e professor César Callegari (PT)⁹, que retoma o conceito de Cidade Educadora, com a ideia de ampliar as oportunidades e a exposição da sociedade à educação, desde as crianças até os familiares. Em janeiro de 2015, Callegari é substituído pelo também professor e escritor Gabriel Chalita¹⁰ (PMDB). O Programa Mais Educação São Paulo, mesmo sem fazer referência à teoria da educomunicação abre um excelente espaço para sua prática.

Embora anterior às discussões sobre a política pública em educomunicação, não poderíamos deixar de mencionar a história que cerca as gestões da Secretaria



7 A Educomunicação se apresenta por meio de “áreas de intervenção”: 1) Gestão dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos; 2) Expressão comunicativa através das Artes; 3) Educação para a comunicação; 4) Mediação tecnológica nos espaços educativos; 5) Reflexão epistemológica; 6) Pedagogia da Comunicação e 7) Produção midiática para a educação.

8 Fernando Haddad foi Ministro da Educação (MEC) de 2005 a 2012 nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

9 César Callegari foi Secretário de Educação Básica do MEC quando Fernando Haddad era Ministro da Educação. Depois, assumiu a pasta da Educação municipal de São Paulo.

10 Gabriel Chalita foi deputado federal de 2010 a 2014 e foi convidado pelo prefeito Fernando Haddad para assumir a Educação no lugar de César Callegari.

Municipal de Educação de São Paulo sem evocar o educador Paulo Freire, que ocupou a pasta da Educação, de 1989 a 1991, na gestão da prefeita Luiza Erundina (PT). A influência freireana para a educomunicação marca a noção de um sujeito autônomo, protagonista (autor), cidadão crítico, e preocupado com o diálogo em comunidade, a construção coletiva.

O histórico das intervenções governamentais com a educomunicação é iniciado na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004), denominado de “governo da reconstrução”. É neste contexto que, há 15 anos, tinha início o projeto chamado de “Educomunicação pelas ondas do rádio – construindo a paz pela comunicação - Educom.rádio”, apresentado pelo NCE-USP (Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo), sob a coordenação do professor Ismar de Oliveira Soares, atendendo convite da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com Patrícia Horta Alves (2007)¹¹, o projeto Educom.rádio foi alocado, inicialmente, como programa especial, vinculado ao gabinete da Secretaria de Educação, através do núcleo gestor do Projeto Vida, coordenado pelas professoras Dirce Gomes e Sônia Almeida, cuja função era a de aplicar a Lei Municipal 13.096/2000, sobre o programa de prevenção à violência nas escolas.

11 O professor Ismar contou com uma equipe de colaboradores para pensar e desenvolver o Educom.rádio. Na equipe de criação destacaram-se Patrícia Horta, Grácia Lopes e Márcia Coutinho. Já na implementação a equipe chegou a agregar mais de 650 colaboradores, entre palestrantes, articuladores de polos e mediadores (capacitadores). A equipe de formação, coordenada, inicialmente, por Grácia Lopes e, depois, por Claudemir Viana, a equipe da secretaria, o grupo de produção de suportes e o grupo de memória audiovisual deram o suporte que as coordenações de atendimento aos polos, em cada NAE, necessitavam. O braço direito do professor Ismar em todo o decorrer do Projeto Educom.rádio entre 2001 e 2004, foi, sem quaisquer dúvidas, Patrícia Horta, sua orientanda de doutorado. Horta teve a seu cargo toda a gestão do projeto.

O Educom.rádio¹² entrou para a agenda de formação continuada no referido governo durante suas sete fases (semestrais), sendo a primeira iniciada no 2.º semestre de 2001 e a última no 2.º semestre de 2004, atendendo, a cada semestre, um número diferenciado (26 na primeira fase e 68 na última) de escolas. Participaram os 13 Núcleos de Ação Educativa (NAE). As escolas inscreviam equipes de 25 pessoas (formando 5.915 professores, 4450 alunos e 910 membros da comunidade). Os grupos se reuniam aos sábados, das 8h às 17h, ao longo de 12 encontros, de oito horas, realizados em uma das escolas participantes – chamadas de “escolas-pólo”, locais onde ocorriam todas as ações. Além de materiais de apoio, houve também a elaboração e divulgação do boletim “O Educomunicador”.

Em dezembro de 2004, o que começou como projeto torna-se a Lei n.º 13.941¹³, de autoria do, então, vereador Carlos Neder (PT), que institui o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio, no município de São Paulo.

A educomunicação consolidava-se, deste modo, como política pública no município de São Paulo. Entre os objetivos da Lei Educom, encontramos: 1) o incentivo à formação continuada em atividades de educomunicação dos dirigentes e coordenadores das escolas, subprefeituras, estudantes e demais membros da comunidade escolar, também extensivo aos servidores públicos municipais; 2) a incorporação, na prática pedagógica, da relação da comunicação com os eixos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); 3) O desenvolvimento de ações educacionais intersectoriais, atendendo as áreas de Meio Ambiente, Saúde, Cultura, além da Educação; 4) o combate à violência e a promoção da paz por meio de recursos tecnológicos que facilitem a expressão e a comunicação.

12 As escolas incluídas no projeto recebiam o kit educom um kit de equipamentos de rádio escolar composto por: uma mesa de som, toca-disco CD player, tape deck, transmissor de rádio, caixas acústicas receptoras, antena de transmissão, microfones com fio e sem fio e gravadores de reportagem. Estes kits funcionavam como uma estação de rádio, porém com raio de transmissão restrita a 100 metros, com recepção do sinal realizada apenas pelas caixas receptoras.

13 A Lei Educom, de 2004, encontra-se disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=29122004L%20139410000>. Acesso em: 07 out. 2015.

Em 2006, o secretário de Educação do município, José Aristodemo Pinotti, nomeou o professor Carlos Alberto Mendes de Lima¹⁴(ex-aluno do Educom. rádio) para que articulasse e desse assistência ao projeto na rede. Para que, não se caracterizasse, contudo, que o partido no poder estava apoiando uma iniciativa nascida na administração anterior, o trabalho nas escolas passou a ser designado simplesmente como: NOR – Nas ondas do rádio, eliminando o termo Educomunicação ou Educom. É importante lembrar que, nesse período de pós-presença do NCE, as escolas que não haviam recebido equipamentos deixaram de receber atenção por parte do poder público. O fato não impediu, contudo, que dessem continuidade às ações educacionais, com esforços próprios. Com dificuldade de acesso e novos equipamentos, o coordenador buscou outras vias para assegurar o prosseguimento do projeto.

Em entrevista à pesquisadora, Carlos Lima, após uma extensa jornada de verificação dos equipamentos, informa que optou por uma aliança com o departamento de tecnologia da informação e comunicação da SME, aproximando-se dos Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE´s). Esta parceria ofereceu a possibilidade de manter e criar novas rádios escolares, por meio dos laboratórios de informática das escolas com o uso de softwares livres. Em 2009, observou que havia necessidade de apoio financeiro para que o projeto ganhasse força, especialmente para contratação de formadores. De acordo com Lima (2015): “com apoio do Secretário da pasta, Alexandre Schneider, foi criada a Portaria de 2009 para dar sustentação à ideia; na verdade, esta ação de política pública foi fundamental para a gestão deste projeto”.

Observamos, em São Paulo, que se a “cultura de paz” motivou a implantação de práticas educacionais na rede educacional, a formação continuada de professores, alunos e gestores, foi um grande passo à institucionalização da futura política pública. A seguir, veremos que a rede educacional do Rio de Janeiro



14 Em 2003, o professor Carlos Lima começa a lecionar na rede municipal de Educação de São Paulo, na EMEF Pedro Teixeira, Jardim Santana, quando entra em contato, pela primeira vez, com o Kit Educom existente na escola. Pelas habilidades com projetos de rádio, os gestores o inscreveram no curso de Educom do NCE-USP para que pudesse integrar-se ao programa educacional da Secretaria de Educação.

recebeu influências europeias, entretanto, anterior a este processo, a partir das chamadas “salas de leitura” implantadas nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP´s) por Darcy Ribeiro, que as entendiam como espaço de cultura, iniciou os trabalhos com outros linguagens na rede carioca.

4. RIO DE JANEIRO: DO INEDITISMO DO CURRÍCULO A UMA EMPRESA PÚBLICA MUNICIPAL DE MÍDIA EDUCAÇÃO

Hoje, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro atende 1.463¹⁵ escolas, das quais 1.003 de Ensino Fundamental e 460 de Educação Infantil (divididas em 247 creches públicas e 213 Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDIs), totalizando mais de 40 mil professores e 654 mil alunos, sem contar as creches conveniadas. A rede possui o maior número de escolas do país.

A gestão administrativa da cidade, no período de desenvolvimento da presente pesquisa esteve a cargo do prefeito Eduardo Paes (PMDB) sendo Rita Helena Diniz Bomeny a secretária de educação da rede, posto que assumiu em 2014, quando era subsecretária, com a saída da responsável pela pasta, Cláudia Costin¹⁶.

Entre os anos de 1990 e 1992 começaram as discussões sobre o currículo para a rede que vão culminar na proposta chamada de multieducação, que tinha como um dos seus princípios educativos a questão das linguagens e novas tecnologias. Neste período são criadas as chamadas salas de leitura pólo com a ideia de irradiar ações com as diversas linguagens - rádio, televisão, HQs, impressos, comandadas por uma equipe composta por cinco profissionais. Em 1993, essa necessidade de renovação e ação para a disseminação das novas tecnologias e linguagens conduz à fundação da MultiRio (Empresa Municipal de Mídias).

Hoje, a Gerência de mídia-educação trabalha em sintonia com a MultiRio. Possui uma equipe central na SME e conta com um representante em cada uma

15 Dados disponibilizados no site da SME, disponíveis em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em 26.dez.2015.

16 Cláudia Costin havia sido secretária da Cultura do governo do Estado de São Paulo e, desde 2009, ocupava a pasta da Educação no município do Rio de Janeiro. Em 2014, pediu exoneração para ocupar a posição de diretora global de educação do Banco Mundial (Bird), órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), em Washington, nos Estados Unidos.

das 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Estes professores, sediados nestas CREs, são os interlocutores entre a Gerência de mídia-educação e os demais docentes da rede e são responsáveis pela organização das chamadas escolas pólos (30) de sua região, divulgando as diretrizes, materiais, projetos, ofertando formações continuadas da SME etc.

Em relação a proposta ao Núcleo Curricular Básico Multieducação o documento adquire maior relevância com a divulgação e oferta de cursos de formação continuada docente para uso do documento e inserção de práticas pedagógicas pela MultiRio. Fundada em 1993, pela Lei nº.2.029, foi idealizada pela ex-secretária municipal do Rio de Janeiro, Regina de Assis e por Walter Clark, na época presidente da TV Educativa (TVE), que também atuou na criação das Empresas Globo de Televisão.

A professora Regina de Assis¹⁷ revela que era coordenadora pedagógica do programa “Salto para o Futuro”, da TV Escola, quando foi chamada por César Maia em 1992:

Quando fui convidada, em 1992, para ser secretária municipal de educação do Rio, eu era professora da PUC-RJ, UERJ e coordenava o programa. Era uma época em que não existia computadores portáteis e não se tinha muito claro se eu iria criar um departamento dentro da Secretaria, uma empresa municipal, se seria uma produtora independente. Quem muito nos ajudou a pensar a MultiRio, e faço questão de honrar sua memória, foi Walter Clark, o então presidente da TVE e um dos responsáveis pela fundação das Organizações Globo de Televisão.

Assis comenta, ainda, que, antes de começar a funcionar, alguns gestores da MultiRio fizeram intercâmbios e tiveram cursos rápidos com grupos de profissionais ligados à emissora britânica BBC (rede de serviço público), de Londres, época em que tiveram contato e orientações sobre a metodologia de trabalho com David Buckingham, referência em mídia-educação (media education), o que justifica as fortes raízes conceituais e de estímulo a práticas pedagógicas desta concepção.

Atualmente, a empresa está situada em um prédio, que divide com outra secretaria municipal, com vários andares, dos quais ocupa três, e um heliporto, em Humaitá, Botafogo, no Rio de Janeiro. Em nossa visita à MultiRio, fomos



¹⁷ Em entrevista para a tese, na livraria “Argumentos”, Rio de Janeiro, setembro de 2015.

recebidos e acompanhados por Marinete D`Angelo (diretora de mídia-educação), e logo ao adentrar o espaço da empresa, observamos a aparência de uma rede de televisão educativa devido aos quatro estúdios de gravação e às formas de divisão setoriais.

Visitamos vários setores, desde animação, arquivo, produção de documentários, webrádio e webTV, à produção das “micro-séries” educativas, acerca de conteúdos relacionados a diversas disciplinas do currículo. A empresa já revelou atores profissionais para grandes emissoras cariocas, como a Rede Globo de Televisão. Há, ainda, espaços para reuniões de pauta, organização de eventos e formação continuada de docentes e discentes, além da produção de produtos impressos.

Ao ser questionada sobre o conceito de mídiaeducação, a professora Cleide Ramos passa a palavra a Marinete D`Angelo¹⁸ (diretora de mídia e educação da MultiRio), que reafirma a mídiaeducação como uma abordagem metodológica com base na media education inglesa. Lembra, entretanto, da proximidade com a educomunicação, que tem sua história fincada na América Latina, e aponta a necessidade da convivência e respeito entre os dois paradigmas.

Em síntese, com vistas a exemplificar pontos em comum e específicos de cada política em Educação Midiática, nos municípios de São Paulo e Rio de Janeiro, elaboramos um quadro descritivo a ser apresentado a seguir.



¹⁸ Em entrevista para a tese, na sede da MultiRio, Humaitá, no Rio de Janeiro, em setembro de 2014.

<p>Elementos comuns Surgimento</p> <p>Os programas de educação frente à comunicação surgiram, a partir de 1930, para analisar o cinema, junto ao público infantojuvenil. A partir de 1970, os programas de análise da televisão ganharam espaço junto aos grupos populares e religiosos. Foi na década seguinte que a expressão “Media Education” ganhou legitimidade, com apoio da UNESCO. Nos Estados Unidos optou-se pela expressão “Media Literacy”. Brasil, na década de 1980, ganha destaque o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação, da UCBC, de inspiração latino-americana e a proposta de Media Educação, inspirada na experiência francesa, liderada pela socióloga Maria Luiza Belloni.</p>	<p>Elementos específicos da Educomunicação - SP</p> <p>Em São Paulo, a Educomunicação - sistematizada pelo NCE/USP - aproxima-se da rede municipal de educação de São Paulo, em 2001, para colaborar na redução da violência nos espaços escolares, fortalecendo o protagonismo dos jovens e dos professores, a partir da comunicação dialógica e colaborativa. A partir de 2009, um programa de formação educacional de professores passa a vigorar. Em 2015 é criado o Núcleo de Educomunicação da SmE.</p>	<p>Elementos específicos da Mídiaeducação - RJ</p> <p>A Prefeitura do Rio de Janeiro instituiu, nos inícios dos anos de 1990, uma empresa pública – a Multirio – destinada à produção de materiais midiáticos sobre os conteúdos das disciplinas escolares, com vistas à uma TV educativa. Inicia também a discussão com os docentes da rede sobre um “Núcleo Curricular Básico Multieducação”. Em 1996, institui o “Multieducação” após consulta com a rede. Ainda que não mencione nominalmente a mídiaeducação e suas práticas, o projeto favorece o crescimento da preocupação dos educadores com a produção midiática.</p>
<p>Desenvolvimento e Legislação</p> <p>Os programas de educação para a comunicação adotaram basicamente três vertentes Segundo Soares (1999). Uma primeira, de caráter moral, centrada na análise dos conteúdos midiáticos (denúncia - a juízo dos educadores – o que ofende os bons costumes, especialmente no que diz respeito ao sexo e à violência); Uma segunda, de caráter cultural, assume a mídia como objeto de estudo (os meios são analisados através das ciências humanas (sociologia, psicologia, semiótica e educação); desde 1980, esta vertente tem o apoio da UNESCO. E, finalmente, uma terceira, de caráter político-dialético (análise da comunicação, objetivando melhorar as relações entre os sujeitos sociais, e buscando a democratização dos processos de produção, a partir do reconhecimento do direito universal à comunicação). Tal vertente teve início na América Latina, na década de 1960, desembocando no conceito da educomunicação (em 1999).</p>	<p>Tradição latino-americana:</p> <p>Na América Latina, a “educação para a comunicação” desenvolveu-se junto ao movimento popular, no espaço da sociedade civil, no contexto do pensamento político emancipatório. Ganhou corpo a partir da década de 1960, com Paulo Freire, Luiz Ramiro Beltrán, Juan Diaz Bordenave, Mário Kaplún, Ismar Soares e Jorge Huergo, entre outros.</p>	<p>Tradição europeia:</p> <p>A partir da década de 1980, tendo como base a sistematização coordenada pela UNESCO, especialistas da área da educação passam a implementar, no Brasil, programas de formação de crianças e jovens para a convivência com o mundo midiático.</p> <p>Autores como David Buckingham (Inglaterra) e Pier Cesare Rivoltella (Itália) passam a inspirar especialistas brasileiros na implementação de programas de media/educação.</p>

5. CONCLUSÃO

As constatações até o momento desta pesquisa permitiram olhar com maior afinco as diferenças que permeiam essas políticas. Contudo, o pouco espaço deste artigo permite-nos citar apenas três pontos de comparação entre as duas redes: a) as tradições envolvidas; b) a forma de implantação das políticas públicas; e c) a apropriação dos conceitos de educomunicação e mídiameducação.

As tradições, como efeito comparativo, permitem afirmar que as práticas pedagógicas em educação midiática estão ancoradas em gêneses diferentes, de um lado a rede educacional de São Paulo com a orientação latino-americana, historicamente, influenciada pelo ideal freireano sobretudo por ações do próprio educador, enquanto atuava na pasta da Educação, neste município, em 1989. Destacamos sua preocupação com o trabalho coletivo, formação continuada docente e, também, de sua visão quanto ao entendimento de um currículo interdisciplinar.

Em relação à implantação da educomunicação, a questão é que, em 2001, a partir do Programa de Extensão da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, por meio do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), assessorando a rede, é que o paradigma é inserido no município, visto pelos, então, gestores como uma metodologia apropriada para a maior necessidade daquele momento: o trabalho com a cultura de paz, combate à violência, por meio de um meio comunicacional popular, no caso, o rádio, visto pela gestão como capaz de atingir a comunidade escolar e entorno, sem um custo alto.

Sendo assim, inicialmente, a educomunicação foi implantada na rede educacional paulista por um extenso programa de formação continuada docente, discente, de gestores e funcionários. Quanto ao conceito, é apropriado discursivamente, ainda que nem todas as práticas pedagógicas com o uso da mídia sejam, necessariamente, educacionais. É possível mensurar que, em sua maioria, preservam elementos que dialogam fortemente com este paradigma, caso, por exemplo, do currículo inserido, em 2013, "Mais Educação São Paulo", sobretudo no chamado Ciclo Autoral do Ensino Fundamental (7º à 9º anos).

Por outro lado, na rede de Educação do Rio de Janeiro houve influência

da Media Education europeia, entretanto é necessário registrar que foi após a disseminação na rede estadual das chamadas “salas de leitura”, na década de 1980, instituídas no governo, pelo, então, secretário estadual da pasta, Darcy Ribeiro, nos CIEP´s, é que a mídiameducação começou a ganhar maior espaço neste município.

O antropólogo entendia estas salas como espaços de cultura permitindo a abertura para práticas pedagógicas, além da literatura, com outras linguagens e tecnologia, modelo que chegou à rede municipal de educação. Essas ações motivaram a elaboração de um currículo que valorizasse a tecnologia o Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM), em 1993. Este documento “justificou” a criação pelo Poder Executivo, Lei 2.029, de 18 de outubro de 1993, da Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio) que serviria de elaboradora de conteúdos com as diferentes linguagens midiáticas, fazendo forte uso da linguagem audiovisual e cinematográfica, influenciada, ainda que não citada nos registros pesquisados e pelos entrevistados, pela entidade filantrópica católica de Cinema e Educação (Cineduc) sediada neste município.

Contudo, é com a MultiRio que a tradição europeia da Media Education ganha maior força, apesar da ênfase ser na tecnologia e televisão educativa, haja vista a liderança de Walter Clark e de profissionais da TV Brasil, em sua implantação, orientados pela tradição estrangeira. Hoje o conceito em si e suas práticas pedagógicas passam por revisões e estudos mais aprofundados naquela rede.

Prova disto é a aproximação da Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), por meio do grupo do GRUPEM (Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia) do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a coordenação da professora Dra Rosália Duarte, com a Secretaria Municipal de Educação (SME), consolidada por meio, desde o início de 2015, de pesquisa em andamento, financiada pelo Instituto Desiderata, em parceria com a Gerência de Mídia-Educação da SME.

A pesquisa “Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar” tem como objetivo realizar levantamento, categorização e análise de projetos de mídia e educação e de práticas midiáticas em execução nas escolas da rede pública de ensino.

Enfim, a partir da apresentação dos três pontos comparativos, este artigo, por meio de um cotejo da pesquisa doutoral, apontou as diferentes tradições, nuances históricas e a inserção da prática pedagógica como ação de governo com a mídia na sala de aula nestas redes. Nossa maior preocupação, além do histórico e fundamentação teórica-metodológica de cada tradição, é ampliar e promover debates sobre a importância da implantação da Educação Midiática como uma política pública – culminando nesta que é uma das maiores semelhanças entre as duas redes.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, P.H. **Educom. rádio: uma política pública em Educomunicação**. Tese. ECA/USP. São Paulo, 2007.

BACCEGA, M. A. A comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A; COSTA, M.C. **Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BUCKINGHAM, D. **La media education nell'era della tecnologia digitale**. Relazione per il Congresso del MED La sapienza di comunicare: Roma, 2006.

CITELLI, A. O; BERGER, C; BACCEGA, M.A; LOPES, M.I.V; FRANÇA, V.V. **Dicionário de Comunicação: escolas, teorias e autores**. São Paulo: Contexto, 2014.

DI MELE, L. L'Europa verso la media literacy. **Media education, studi, ricerche, buone pratiche**. Roma, 2011.

FANTIN, M. Mídia-Educação: aspectos históricos e teóricos-metodológicos. **Revista Olhar de professor**. Ponta Grossa, 14(1): 27-40, 2011.

KAPLÚN, M. **Una pedagogia de la comunicación**. Madrid: Editorial de la Torre, 1998.

JACQUINOT, G. **Dall'educazione ai media alle 'mediaculture': ci vogliono sempre degli inventori**. Congresso del MED La sapienza do comunicare, Roma, 2006.

MARANHÃO, C.A.C. **Quitongo, mídia e cidadania: a política de 'mídia e educação' da prefeitura do Rio de Janeiro em uma perspectiva discursiva e comunitária**. Dissertação. FE/USP, São Paulo, 2007.

MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas**, Bogotá, n.5, p.10-22, 1997.

_____. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MESSIAS, C. **Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo**. Dissertação, ECA/USP, São Paulo, 2012.

SOARES, I.O. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**, nº. 7. Brasília, 1998.

_____. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. G. & MARQUES DE MELO, J (Orgs). **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil 2012-2013**. Memória, Brasília, IPEA, vol. 4, pg. 169-202, 2013.

_____. Introdução à Edição Brasileira. **Educomunicação: para além do 2.0**. In: Roberto Aparici. São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Revista Comunicação e Educação**. Ano XIX. Número 2. Jul-Dez 2014.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2011.

VELLOSO, L. **Luz, Câmera, [Multieduc] Ação! Práticas docentes, políticas curriculares e as TIC's na rede municipal do Rio de Janeiro**. Dissertação. UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILSON, Carol. et all. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores**. Brasília, UNESCO, UFTM, 2013.

•• O/A AUTOR/A ••

Elisangela Rodrigues da Costa é jornalista, pedagoga, especialista em Sociologia e Política, Mestre e doutoranda em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), sob a orientação de Ismar Soares de Oliveira. Sócia-fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), uma das autoras do livro “Educomunicação: A imagem do professor na Mídia” (Editora Paulinas). Responsável pelo Departamento de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Barueri-SP.