

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRESSA DE ORNELAS GRILO

**A EDUCOMUNICAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA:
ANÁLISE DE PROJETO DE ONG CURITIBANA NA ESCOLA**

**CURITIBA
2009**

ANDRESSA DE ORNELAS GRILO

**A EDUCOMUNICAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA:
ANÁLISE DE PROJETO DE ONG CURITIBANA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná do Setor de Educação na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Maria Cardoso Dalla Costa

CURITIBA
2009

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Grilo, Andressa de Ornelas

A educomunicação e a construção da cidadania: análise de projeto de Ong curitibana na escola / Andressa de Ornelas Grilo. – Curitiba, 2009.

150 f.

Orientadora: Profª. Drª. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação - cidadania. 2. Organizações não-governamentais – Paraná. 3. Educação não-formal – cidadania.
4. Projeto Educomunicação “Luz Câmera ...Paz! Na Escola.
I. Título.

CDD 372.832

CDU 37.035



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **ANDRESSA DE ORNELAS GRILO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR^a ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA, DR^a CÍCILIA MARIA KROHLING PERUZZO, DR^a KELLY CRISTINA DE SOUZA PRUDENCIO e DR^a LEILAH SANTIAGO BUFREM arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A EDUCOMUNICAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: ANÁLISE DE PROJETOS DE ONG CURITIBA NA ESCOLA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA		Aprovada
DR ^a CÍCILIA MARIA KROHLING PERUZZO		Aprovada
DR ^a KELLY CRISTINA DE SOUZA PRUDENCIO		Aprovada
DR ^a LEILAH SANTIAGO BUFREM		Aprovada

Curitiba, 25 de junho de 2009.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

RESUMO

Pesquisa qualitativa que estuda e problematiza o projeto de Educomunicação “Luz, Câmera... Paz! Na Escola”, desenvolvido pela ONG Ciranda em Curitiba e em Almirante Tamandaré, Região Metropolitana de Curitiba, do ponto de vista da formação de cidadãos críticos e autônomos. Buscou-se entender se iniciativas como esta, que contam com o apoio de Secretarias de Educação, contribuem para ampliar a percepção social do educando, potencializando sua ação social, permitindo que exerça sua cidadania de maneira crítica e autônoma. A pesquisa situa-se dentro do campo da pesquisa qualitativa e apresenta o Interacionismo Simbólico como escolha epistemológica e de análise de dados. A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas etapas – experimental e aprofundada. No primeiro momento realizou-se entrevistas e observação, junto a um grupo de adolescentes de uma escola e, diante da dificuldade em obtenção de dados, aplicou-se novos instrumentos: questionários socioeconômicos, análise documental e entrevistas em grupos, com estudantes de 11 escolas diferentes. A aplicação dos questionários permitiu traçar um perfil inicial dos sujeitos pesquisados. São estudantes com dificuldade financeira, oriundos de famílias numerosas, com pais de baixa escolaridade e com pouco acesso a espaços culturais. A análise documental contribuiu com a percepção relativa à fraca fundamentação teórica que sustenta esse projeto, comprovada por entrevistas. A observação revelou como os adolescentes significam em suas práticas a cidadania e como o ambiente escolar se revela do ponto de vista do ecossistema comunicativo. As entrevistas em grupos dos indivíduos permitiram uma análise em profundidade dos significados atribuídos pelos adolescentes às temáticas do projeto e ao exercício de cidadania crítica e autônoma. Os dados coletados junto aos adolescentes foram complementados por entrevistas junto às direções de escolas, professores e equipe de trabalho da ONG. Os resultados permitem compreender o significado do termo “cidadania” para os sujeitos pesquisados e a verificar de que maneira eles a exercem. As conclusões deste estudo apontam para o fato de que o projeto em Educomunicação desenvolvido pela ONG não está totalmente alinhado com esta vertente, uma vez que carece de uma postura crítica e reflexiva a respeito da utilização das mídias, junto aos alunos e professores e pouco interfere na construção de um ecossistema comunicativo. Além disso, indica que a prática da cidadania acontece de maneira ainda precária entre os jovens, principalmente os mais novos.

Palavras-chave: Escola. Comunicação. Educomunicação. Organizações Não-Governamentais. Educação Não-Formal. Cidadania.

ABSTRACT

Qualitative research that examines and presents the design of Education/ Communications project "Lights, Camera ... Peace! On School ". Developed by a NGO in the State School Teacher Maria Lopes de Paula in Almirante Tamandaré, Metropolitan Region of Curitiba. Using the view of the formation of critical and independent citizens, had tried to understand whether such initiatives are innovative, are contributing to expanding the social perception of the child, increasing their social action, allowing exercise their citizenship in the school environment. The research is situated within the field of qualitative research, since it is expected to note the non-quantifiable, but behavioral. Displays Symbolic Interactionism as epistemological and choice of data analysis. The field research was developed from four instruments: socioeconomic questionnaires, document analysis, observation and interviews in groups. The application of the questionnaires allowed an initial profile trace of the subjects studied. Are students with financial difficulty, from large families, with parents of low education and little access to cultural spaces. The documentary analysis contributed to the perception on the weak theoretical basis that underpins this project, supported by interviews. The observation revealed how young people mean in their practice of citizenship and how the school environment it is the view of the ecosystem communicative. The interviews in groups of individuals have an in-depth analysis of the meanings attributed by adolescents to do the project and the exercise of citizenship critical and autonomous proposed. The tools help the work that seeks to understand the meaning of the word "citizenship" for the subjects studied and verify that the way they perform. The findings of this study point to the fact that the project developed by NGOs in Education/ Communications participant is not aligned with this part because it lacks a critical and reflective about the use of media, with the students. Furthermore, it indicates the lack of a clear understanding about the process, the responsibilities and implications of a project that connects communication and education by the NGOs surveyed, which makes changes in the ecosystem effective communication are promoted.

Key words: School. Communication. Education/ Communications. Non-Governmental Organizations. Non-Formal Education. Citizenship.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I - RENDA FAMILIAR	102
GRÁFICO II - QUANTIDADE DE IRMÃOS	103
GRÁFICO III - ESCOLARIDADE DO PAI	104
GRÁFICO IV - ESCOLARIDADE DA MÃE	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	2
2 O CONTEXTO DE SURGIMENTO DAS ONGS	9
2.1 ESTADO DEMOCRÁTICO E MOVIMENTOS SOCIAIS	10
2.2 CONSTRUÇÃO SOCIAL DO TERMO ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL	17
2.3 ONGS E A EDUCAÇÃO	20
2.4 ONGS E A COMUNICAÇÃO	24
2.5 LEGISLAÇÃO FORTALECENDO A ATUAÇÃO SOCIAL	26
2.6 EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL	27
3 COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA	31
3.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO TERMO CIDADANIA	31
3.2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA CIDADANIA NA COTIDIANIDADE	37
3.3 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	39
3.4 PAULO FREIRE E A PROXIMIDADE ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO	46
3.5 O CONCEITO DE MEDIAÇÃO NA COMUNICAÇÃO E NA EDUCAÇÃO	49
3.6 ESTUDOS CULTURAIS	53
3.7 EDUCOMUNICAÇÃO	55
4 METODOLOGIA	59
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	59
4.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO	64
4.2.1 Entrevistas com Organizações Não-Governamentais	66
4.2.1.1 Projeto Olho Vivo	66
4.2.1.2 Centro Social Marista Irmão Acácio (ABEC)	67
4.2.1.3 Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Infância e da Adolescência	68
4.2.1.3.1 O projeto “Luz, Câmera... Paz! Nas Escolas”	69
4.2.1.3.2 O projeto “Navegando nos Direitos”	71
4.2.2 Definição do objeto de pesquisa	73
4.3 APLICAÇÃO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA	74
4.3.1 Caracterização da escola escolhida para a pesquisa exploratória	74
4.3.2 Pesquisa Exploratória – Produção de dados	76
4.3.1.1 Entrevista: Diretora	76
4.3.1.2 Entrevista: Professoras	78
4.3.1.3 Entrevista: Coordenador de Mídia-Educação da ONG e Educador do projeto	79
4.3.1.4 Observação: adolescentes em oficinas de comunicação	83
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	88
4.5 PESQUISA DE CAMPO APROFUNDADA	90
4.5.1 Produção de dados	92
4.5.1.1. Entrevista: gestor do projeto	92
4.5.1.2 Entrevista: Diretora da ONG	96
4.5.1.3 Adolescentes: Questionário socioeconômico	101
4.5.1.4 Adolescentes: observação	105
4.5.1.5 Adolescentes: entrevista em grupos	109

4.5.1.6 Professores: entrevista	120
4.5.1.6.1 Escola 1	120
4.5.1.6.2 Escola 2	123
4.5.1.6.3 Escola 3	125
4.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA DE CAMPO	126
4.7 CAMINHO DE VOLTA AOS OBJETIVOS	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
6. REFERÊNCIAS	135
7. APÊNDICES	143

1 INTRODUÇÃO

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p.33)

Utopias, sonhos e práticas sociais capazes de transformar a sociedade por meio da educação. Essas são algumas das bandeiras do educador popular Paulo Freire e são bandeiras levantadas por inúmeros outros educadores e movimentos sociais em todo o Brasil.

Contudo, é preciso refletir: onde deve estar a coerência defendida – no sujeito das ações educativas ou no ator social que as implementa? A presente dissertação, trabalho acadêmico que busca na realidade social exemplos de práticas educativas realizadas de maneira sinérgica com uma utopia, julga a sua própria coerência do ponto de vista do sujeito, do educando.

É pensando no sujeito que participa de projetos desenvolvidos por organizações sem fins lucrativos em escolas, depositário e emissor de um sem-número de utopias e práticas sociais, que este trabalho julga a sua própria coerência. E é com base nessa ótica que o trabalho se desenha.

Caracterizando conceitos como democracia, participação social e proximidade entre movimentos sociais e o Estado, este trabalho apresenta uma síntese sobre a ampliação da ação de novos atores e instituições no cenário político e social. Percebe-se como espaços de participação destes novos atores nos campos da comunicação e da educação, cuja proximidade do cotidiano dos sujeitos e possibilidades de utilização de novas ferramentas para a difusão de pontos de vista potencializa novos espaços e tempos para o exercício da cidadania.

Problematizando a prática de ações de comunicação em escolas, incentivando a participação cidadã como principal de seus resultados, o recente campo da Educomunicação é permeado por iniciativas cujos resultados precisam ser investigados.

Embora este campo seja recente, do ponto de vista de pesquisas e teorizações, muitas ações são desenvolvidas neste sentido. Uma delas, objeto de estudo dessa dissertação, é desenvolvida há mais de dois anos pela Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência. Esta Organização Não-

Governamental (ONG), situada em Curitiba, já desenvolveu ações de Educomunicação com centenas de jovens.

Fundada há mais de dez anos, a Ciranda sempre trabalhou com a mídia, procurando preparar e ajudar os jornalistas a produzir informações sobre as crianças e os adolescentes. Em novembro de 2004, a Ciranda passou a trabalhar diretamente e sistematicamente com projetos de Educomunicação. O projeto Luz, Câmera...Paz! foi desenvolvido com turmas de adolescentes em conflito com a lei, internados em Unidades Sociais de Curitiba e Fazenda Rio Grande (Região Metropolitana de Curitiba - RMC). Os adolescentes em conflito com a lei participaram de Oficinas de Jornal e de Vídeo e refletiram e produziram mídia. Os jovens aprenderam sobre edição e produção de imagens, texto jornalístico e lidaram com conceitos como cidadania, direitos e deveres e cultura de paz. Ao final das oficinas produziram um vídeo e um jornal para repassar mensagens de paz ao público.

Em 2006, a Ciranda rebatizou o projeto, levando a ideia do Luz, Câmera...Paz! para uma escola da Região Metropolitana de Curitiba. Nasceu assim o Luz, Câmera...Paz! Nesta edição do projeto, o município escolhido para o desenvolvimento do trabalho foi Almirante Tamandaré, cidade localizada ao norte da RMC e não por acaso uma das mais violentas da região.

Neste projeto, participaram alunos da Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula, com idades entre 14 e 16 anos. Estes estudantes entraram em contato com as linguagens audiovisual e jornalística durante dez meses. Durante as oficinas eles aprenderam e discutiram temas como cidadania, direitos e deveres dos jovens, violência e construção da paz. Contextualizaram a região em que moram e participaram de oficinas de Educação para a Cidadania e de Mídia. Ao final do projeto, os alunos produziram um vídeo final e criaram um jornal.

Esta primeira edição realizada em escola foi levada no ano de 2007 para o Colégio Estadual Conselheiro Carrão, em Curitiba, no mesmo formato do projeto realizado em Almirante Tamandaré. Em 2008, o projeto, que até então contava com o apoio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), precisou ser reformulado, uma vez que o apoio da SEED, no respaldo legal às ações e abertura das escolas para a realização do projeto, foi rompido.

A reformulação fez com que o projeto Luz, Câmera...Paz! fosse realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, dessa vez com

adolescentes de 11 a 15 anos. Outra significativa diferença foi o desenvolvimento de atividades na sede da ONG e não mais dentro de escolas. Essa alteração se fez necessária para que fossem atendidas as 11 escolas indicadas pelo município.

Nesta dissertação, o foco de estudo aprofundado está direcionado aos adolescentes que participaram desta última etapa do Luz, Câmera... Paz!, analisando se a formação recebida por estes estudantes devido ao projeto, contribuiu para o exercício de sua cidadania de maneira crítica e autônoma.

Este direcionamento foi determinado em função dos percalços sofridos ao longo da pesquisa de campo. O caminho percorrido para determinar o foco da pesquisa é detalhado na metodologia.

No entanto, antes de se averiguar as contribuições do projeto para os adolescentes participantes é necessário compreender o contexto social e político que permitiu que Organizações Não Governamentais, como a Ciranda, começassem a atuar visando fins públicos, em paralelo ao Estado. Também é importante entender como o exercício da cidadania está relacionado à comunicação e à educação, possibilitando a união destes dois campos.

A dissertação evidencia, do ponto de vista do professor, do educador social, do dirigente de instituição social e, principalmente, do educando, se a utopia de transformação do sujeito, de sujeito a uma determinada situação, pode ser reverenciada como sendo coerente com uma prática cidadã crítica e autônoma.

1.2 TEMA E PROBLEMA

É evidente a presença de Organizações Não-Governamentais (ONGs), entidades constituídas juridicamente que utilizam bens privados para fins públicos, atuando de maneira paralela ao Estado e visando uma contribuição para a sociedade. Algumas dessas entidades utilizam-se da comunicação e da educação como instrumentos para o incentivo e exercício da cidadania, atuando em diversos ambientes. Um desses espaços é a escola, notadamente orientada por uma política nacional gerida pelo Estado. Em algumas iniciativas é possível perceber o apoio do próprio Estado na realização de atividades dessas ONGs em escolas. Sem julgar o mérito dessas parcerias, esta pesquisa posiciona-se ao lado do sujeito participante dessas atividades que, muitas vezes revestidas com propósitos de estímulo à cidadania, também buscam alterar o ambiente escolar.

Essas aproximações (ONG e escola; comunicação e educação; Estado e ONGs), bem como as explicações para esse fenômeno podem ser contempladas sob a perspectiva de vários autores. A aproximação entre teoria e prática, nesta dissertação, é observada de acordo com um projeto desenvolvido por ONG de Curitiba no próprio município de Curitiba, analisando os resultados desse processo para os sujeitos participantes.

Desta forma, o tema desenvolvido neste trabalho é o da Educomunicação e as intervenções educativas e comunicativas realizadas em estímulo à cidadania, por parte de Organizações Não-Governamentais, em parceria com o poder público, dentro de escolas.

Para tanto, a questão que norteia esta dissertação diz respeito às implicações tanto para a escola que recebe os projetos quanto para os sujeitos que deles participam. Contextualizando quem é a instituição, que projetos desenvolve, com que públicos, em que acredita e como baseia seus trabalhos, espera-se responder a uma outra questão: em que medida projetos de Educomunicação desenvolvidos em ambientes escolares contribuem para a transformação dos espaços educativos, apresentando inovações ao campo educacional? Quais as implicações para a área da educação projetos de Educomunicação, realizados por instituições alheias à escola, mas dentro dos muros escolares, com autorização e acompanhamento por parte do corpo diretor da escola e do Estado?

1.3 OBJETIVOS

Para responder à questão da pesquisa foram definidos um objetivo geral e quatro específicos que serão apresentados a seguir.

1.3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar se os alunos de escolas públicas de Curitiba exercem sua cidadania de maneira crítica e autônoma após intervenção de ONG no campo da Educomunicação.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Estudar, a partir da literatura, os motivos e interesses sociais que aproximaram Organizações Não Governamentais e Estado;
- b) Aproximar autores do campo da Comunicação e da Educação que indicam interfaces entre os dois campos, realizando também uma revisão bibliográfica sobre o insipiente campo da Educomunicação;
- c) Identificar projetos de ONGs legalmente constituídas que desenvolvem projetos no campo da Educomunicação, há mais de 2 anos, em escolas, com o apoio de Secretarias de Educação;
- d) Analisar estes projetos do ponto de vista dos alunos e verificar se contribuem para o exercício da cidadania de maneira crítica e autônoma;

1.4 JUSTIFICATIVA

A Educomunicação, de acordo com Soares (1998) deve desenvolver nos sujeitos capacidades comunicativas e educativas, de maneira integrada, estimulando o senso democrático, a participação cidadã e a intervenção social.

A relevância acadêmica dessa dissertação encontra-se no fato de analisar se esses resultados defendidos por Soares podem ser efetivamente encontrados em sujeitos que participam de projetos Educomunicativos, apresentando e problematizando a relação entre ONGs e Estado, dentro de ambientes formais de aprendizagem. Análise que pode contribuir com a orientação de novos projetos e definição de novas parcerias, resguardando as especificidades de cada caso.

Neste sentido, o trabalho faz uma revisão da literatura que aproxima as ONGs do Estado e demonstra por que surgiu o interesse em dedicar-se à educação. Também apresenta como os campos da comunicação e da educação relacionam-se e como as iniciativas de trabalho oriundas dessa confluência defendem o estímulo à cidadania como resultado final dos processos Educomunicativos.

Em um campo de estudo recente como este, perceber como a teoria relaciona-se com a prática e se os sujeitos desses processos são transformados conforme se previa ao fim dessa prática, constitui importante contribuição para novos estudos e projetos de intervenção social.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

Esta pesquisa divide-se em cinco capítulos. O primeiro deles refere-se à introdução, que apresenta as questões norteadoras da pesquisa e seus objetivos.

O segundo capítulo desenha o cenário político e social que possibilitou a aproximação de organizações da sociedade civil do Estado. Mais do que provar ou justificar esta aproximação, o desenho do cenário dá o tom do discurso social, no qual processos ditos mais democráticos e participativos podem trazer implicações políticas, principalmente do ponto de vista educacional. Isso porque o campo da educação constitui um dos principais focos de ação de organizações da sociedade civil na tentativa de influenciar políticas públicas e superar crônicos problemas sociais. Também a atuação no campo da comunicação é pontuada nesta pesquisa, buscando compreender de que forma a comunicação popular está presente no cenário de participação social.

No terceiro capítulo, a utopia une-se à prática social ao se perceber a interface entre os campos da comunicação e da educação, indicando proximidades e potenciais de ação comuns. Apresenta-se autores, como Paulo Freire, que soube ele próprio, por meio de sua prática social e teórica unir estes dois campos do conhecimento e outros, como Martin-Barbero e Vygotski, cujas contribuições teóricas, do ponto de vista das mediações, podem ser analisadas de maneira paralela. Mostra-se o sujeito das práticas desta nova área de atuação social, chamada de Educomunicação, alinhando as iniciativas culturais à formação do sujeito para a cidadania.

No quarto capítulo, estrutura-se uma pesquisa qualitativa com base no Interacionismo Simbólico, privilegiando os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas sociais nas quais estão inseridos. São eles, os sujeitos, finalmente, que respondem à utopia. Na construção do objeto desta pesquisa, inicialmente tinha-se um cenário composto por mais de uma iniciativa desenvolvida por organização social com o apoio da Secretaria de Estado da Educação. Contudo, na aplicação da pesquisa de campo aprofundada, há uma reconfiguração dos agentes envolvidos, trazendo para o Poder Público Municipal o intermédio das ações, restringindo as iniciativas para apenas uma organização social pesquisada.

O último capítulo - as considerações finais - retoma os objetivos do trabalho, respondendo a partir dos resultados da pesquisa empírica e das relações com a literatura as questões propostas inicialmente. Ao mesmo tempo, revela as limitações do trabalho, apontando as possibilidades e as impossibilidades de compreender o processo. Em um segundo momento, apresenta as possíveis contribuições do trabalho para o conhecimento científico e descreve como esta pesquisa pode colaborar com trabalhos futuros.

2 O CONTEXTO DE SURGIMENTO DAS ONGS

Este trabalho caminha no sentido de mostrar a aproximação de Organizações Não-Governamentais do campo educacional, percorrendo um caminho que apresenta a comunicação como uma ferramenta de participação social, problematizando o fato e sua inserção na escola.

Neste capítulo serão apresentadas as bases teóricas que sustentam o referencial teórico de participação social e abrem espaço para que sujeitos atuem em sociedade, pensando no bem comum. É este referencial que contribui para a compreensão e legitimação da atuação do homem em sociedade que permite o entendimento do significado das palavras “Organização Não-Governamental” e sua importância e impacto na vida em sociedade.

O item 2.1 relaciona o Estado Democrático, condição que permite, incentiva e justifica a participação do sujeito em sociedade ao fortalecimento da sociedade civil organizada, representada por Organizações Não-Governamentais (ONGs), mostrando como e com que visão essas organizações a se aproximaram do campo educacional.

O item 2.2 discorre sobre a construção social do termo “Organizações Não-Governamentais”, apontando teorias que explicam o crescimento e justificam a interferência deste setor, por vezes posicionado como sendo o “Terceiro Setor”, justificando essa nomenclatura.

O item 2.3 analisa a aproximação das Organizações Não-Governamentais do campo da educação, demonstrando que o desejo de intervenção social presente em várias organizações implicou na intervenção na educação.

O item 2.4 desenvolve o conceito de comunicação e a maneira pela qual as organizações não-governamentais o entendem e utilizam, abrindo espaço para a relação entre comunicação e educação, do ponto de vista da transformação social.

O item 2.5 indica instrumentos legais, trazidos pelo Estado Democrático, que fortalecem a atuação de ONGs na educação, contribuindo para seu desenvolvimento.

O item 2.6 distingue a atuação de ONGs no campo da educação, caracterizando termos a educação formal, não-formal e informal e suas interferências na formação e atuação social do estudante.

2.1 ESTADO DEMOCRÁTICO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Para Santos e Avritzer (2002), o modelo democrático que se estabeleceu no século XX, em boa parte do mundo, encontra dificuldade em se sustentar econômica e politicamente. A democracia representativa, por exemplo, com sustentação eleitoral e partidária, é tida como uma democracia de baixa intensidade, uma vez que foi constituída no período entre guerras no intuito de obter hegemonia. Nesta modalidade de democracia, o debate eleitoral é travado apenas na escolha dos líderes e a alternativa para a pluralidade social é a pluralidade partidária. No entanto, pelo fato dos cidadãos não se sentirem efetivamente representados por este modelo, ele foi chamado de “patologia de representação” por autores como Santos e Avritzer (2002). Para além disso, nos países onde o voto não é obrigatório, o grande número de abstenções fez com que esse modelo democrático fosse chamado, pelos mesmos autores, de “patologia de participação”. Para os autores, o problema desta modalidade de democracia é que não garante a expressão adequada de identidades minoritárias e fracassa no processo de prestação de contas.

Além do modelo democrático acima citado ter sérias limitações do ponto de vista de representação e participação, Santos e Avritzer (2002) mostram que, a partir da segunda metade do século XX, com o fim da Guerra Fria e com o avanço da globalização, o Estado se organiza de maneira burocrática. Esta organização deveu-se a precária capacidade do Estado em absorver informações e gerar respostas adequadas para os problemas sociais. A alternativa adotada pelo Estado foram as respostas homogêneas para questões que requeriam soluções plurais, devido às demandas de grupos sociais diversos.

O conhecimento detido pelos atores sociais passa, assim, a ser um elemento central não apropriável pela burocracia para a solução de problemas de gestão. Ao mesmo tempo, torna-se cada vez mais claro que as burocracias centralizadas não têm condição de agregar ou lidar com o conjunto das informações necessárias para a execução de políticas complexas nas áreas social, ambiental ou cultural (Sable et al., 1999). Aí residiria o motivo da reinserção no debate democrático dos assim chamados arranjos participativos (SANTOS e AVRITZER, 2002, p. 42).

Como alternativa a essas dificuldades, Santos e Avritzer pensaram em uma proposta que negasse as formas homogeneizadoras da sociedade. Para eles,

seria “a criação de uma nova gramática social, articulada com a inovação institucional, isto é, com a procura de uma nova institucionalidade da democracia.” (SANTOS e AVRITZER, 2002, p. 48). Para os autores, uma opção à democracia participativa e à excessiva burocracia do Estado, deveria haver uma ruptura com as formas tradicionais das leis naturais e a institucionalização de novas normas e leis, demandando um novo exercício coletivo do poder político. Segundo Santos e Avritzer (2002), a Constituição Federal do Brasil, de 1988, chamada de Constituição Cidadã, foi um marco na chamada democracia participativa e apontava neste sentido.

Para esses autores, esta mudança, que efetivamente começou a acontecer a partir do pós-guerra, só foi possível devido ao papel dos movimentos sociais que apresentam e defendem a diversidade cultural. O campo político mostrava-se, assim, mais amplo e a relação entre Estado e sociedade, baseada em novos processos. É o que os autores chamam de *processo de emancipação social*, que se inicia com a necessidade de resolução de problemas sociais concretos e inspira novas práticas.

Neste novo modelo de participação, cidadãos e cidadãos não estão restritos ao âmbito local, mas mantêm forte relação entre as ações locais e as globais. Assim, democracia representativa e participativa coexistem de maneira complementar e baseiam-se em redes sociais articuladas com forte capacidade transformadora.

Para Heller e Isaac (2002), uma democracia efetiva tem duas características interrelacionadas: uma sociedade civil robusta e um Estado capaz de atender às demandas sociais e econômicas. Cabe à sociedade apresentar e representar novas questões, pressionando e responsabilizando o Estado, mostrando novas alternativas que desafiem as desigualdades e fortaleçam a democracia. A relação de trocas mútuas caminha no sentido de emancipação social, proposto por Santos e Avritzer (2002).

Essa relação de mutualidade, contudo, para Sheth (2002), não foi tão espontânea e natural, porque a aceitação do discurso da globalização, que exigia uma nova ordem mundial (após a Guerra Fria), disseminou a necessidade de um único modelo, tanto econômico quanto social, cultural e político. Exemplificando a Índia neste cenário, Sheth (2002) afirma que levou um tempo para que os movimentos sociais se posicionassem frente a esse discurso homogeneizador. Foi

preciso que os movimentos sociais repensassem suas concepções de atuação política, posto que buscavam contrariar as estruturas hegemônicas de poder. Questões como saúde, direitos humanos, abordadas pelos movimentos de maneira fragmentada, foram revistas no sentido de uma atuação conjunta, relacionando questões políticas e sociais. Embora muitas vezes o modelo não fosse o mesmo, era necessário que a sociedade se fortalecesse e estabelecesse um diálogo conjunto, para fazer frente ao discurso homogeneizador. O objetivo era articular os conhecimentos dos próprios grupos presentes na sociedade para assim, apresentar-se como uma força política.

Este movimento de articulação trouxe como benefícios aos movimentos sociais, tanto em suas práticas quanto em suas reflexões, um contínuo movimento de articulação social. Em seus estudos, Sheth (2002) percebeu, na Índia, que não bastava fornecer crédito ou fertilizantes, por exemplo. Era necessário desenvolver a capacidade econômica e organizativa dos movimentos sociais, de maneira coletiva. Para tanto, um dos pontos buscados era a educação, sob uma abordagem política, papel exercido em grande medida por Organizações Não-Governamentais (ONGs) que também coordenavam as ações de maneira tanto local quanto global. Agiam assim, garantindo a intervenção social, mas também no sentido de incentivar uma ação que permitisse o desenvolvimento social e econômico pleno da população. Essas ONGs atuavam de acordo com a democracia participativa, uma vez que tentavam desafiar os participantes a agir no mundo em que vivem.

É na política dos movimentos de base, onde o alcance da democracia é ativamente buscado e expandido através dos seus combates políticos cotidianos, que a democracia participativa é concebida não apenas como desejável, mas como uma forma de organização e uma prática política necessária. (SHETH, 2002, p. 110).

Mazower (2001), por sua vez, analisa o processo pelo qual o Estado foi crescendo – em uma espiral que culminou em uma grande fragilidade no modelo democrático e uma crescente pressão social no sentido de participação. Para o autor, esse processo teve início com o fracasso da democracia frente às três principais ideologias que preponderaram no século XX: a democracia liberal, o comunismo e o fascismo. Tais ideologias não apenas não se constituíram como solução, como também sempre se misturaram e confundiram democracia com ditadura. O autor analisa que, no período posterior à Segunda Guerra Mundial, cuja experiência negativa fez emergir preocupações com os direitos humanos e com a

necessidade de defender o indivíduo do poder do Estado, houve dificuldades em se constituir regimes democráticos. Embora, a partir de 1945, a democracia tenha ressurgido na Europa Ocidental, garantindo voto a mulheres e compromissos sociais e políticos aos cidadãos, pouca alteração houve no procedimento parlamentar pré-fascista. Somente em 1958 a França criou um regime presidencialista de fato.

Além disso, Mazower (2001) explica que o impulso do crescimento econômico, ocorrido após 1950, e a busca de produtividade estimulou a união entre o setor público e privado, incentivando o avanço do capitalismo e confirmando a extensão do poder do Estado, tanto na área econômica quanto social. Surgia, assim, o Estado de Bem Estar Social. Por esta proposta, o Estado deveria garantir padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos. Contudo, o atendimento amplo e irrestrito, de acordo com Guadagnin Filho (2008), no início dos anos 1960, já mostrava seus limites de atuação. Isto porque as desigualdades econômicas não foram atenuadas e não se modificou significativamente a distribuição de renda. Além disso, de acordo com o autor, a cultura do consumo, estimulada pelo avanço da tecnologia, fez emergir um padrão individualista de vida. Passou-se a entender que a igualdade era um bem conquistado pelo consumo. Alimentados pelos meios de comunicação, que transformaram espaços de convivência comunitária em espaços individuais, e pelos movimentos migratórios que visavam partilhar da prosperidade econômica, o Estado, que prometia conforto a todos, entra em crise e, com ele, a democracia.

A crise do modelo democrático, vinculado à necessidade de participação da sociedade, tem seus reflexos visualizáveis também no Brasil. Também orientado pelo Estado do Bem Estar Social, em busca de oferecer padrões mínimos de educação, o país caminhou no sentido de oferecer igualdade de acesso à população. No Brasil, este processo foi feito de maneira mais ampla a partir de 1980, de acordo com Dermeval Saviani (1983). Contudo, o crescimento vertiginoso da população, frente à demanda de oferecimento de educação a todos, fez com que os investimentos fossem suficientes apenas para a expansão física da rede de ensino, disponibilizando o acesso, sem garantir uma educação de qualidade.

Saviani mostra que, embora tenha se chegado perto da universalização do acesso ao ensino nos anos 1990, não se conseguiu implantar uma política pública de educação que permitisse inserir os estudantes no mercado de trabalho, com

conhecimentos adequados à reestruturação produtiva e globalização da economia. Da mesma forma não se garantiu uma educação que desenvolvesse os aspectos fundamentais da cidadania e participação social.

Para o autor, esta dificuldade deve ao fato do Estado burocratizar o sistema de ensino para atender a demanda, à excessiva centralização do serviço público e à falta de agilidade pra resolver problemas educacionais. Desta forma, afirma Saviani, o Estado desconsiderou as iniciativas locais das comunidades escolares, que efetivamente conhecem os problemas com os quais convivem. Esse cenário indicou a necessidade de se fazer ajustes nas políticas do Estado, permitindo a participação de instituições sociais nesse campo.

Embora a crise do Estado do Bem Estar Social e do modelo democrático exigisse a participação de movimentos sociais no processo de contraposição, o pensamento de base era orientado por valores da ideologia dominante, de acordo com Mereghe (2000). Falando sobre a eclosão de iniciativas sociais por volta de 1990, o autor afirma que prevaleceu o conceito de eficiência econômica como valor fundamental em detrimento da eficiência social. É latente também a ideia de que o setor privado apresenta exemplos de eficiência interna, como modelos de gestão, qualidade, resultados, sendo passíveis de serem transpostos para as organizações da sociedade civil. Com o Estado burocratizando suas ações e as organizações sociais visando modelos privados de atuação, pouco se avançou na busca do desenvolvimento social pleno. Para isso, seria necessário que a sociedade civil organizada provocasse uma nova escala de valores e interferisse em políticas públicas.

A atuação política em grande escala é, para Bresser Pereira (1999), um vínculo inerente ao termo “sociedade civil organizada”, uma vez que este é um conceito político, porque envolve o poder dos grupos e indivíduos que dela fazem parte – poder aqui traduzido em dinheiro, conhecimento e capacidade organizadora. No entanto, em suas ações práticas e no discurso, é possível perceber contradições.

Ainda diferenciada das instituições políticas e das associadas ao mercado, a sociedade civil não constitui corpo homogêneo que tanto seja fonte da solidariedade e do sentido comunitário, como também esteja impregnada de desigualdades econômicas e sociais. Nas sociedades latino-americanas, as contradições se acentuam como produto dos diversos processos de desintegração gerados por políticas econômicas excludentes. (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 19)

De acordo com o autor, que foi um dos formuladores da reforma administrativa do Estado brasileiro, para que a sociedade civil organizada conquiste avanços sociais são necessárias condições tanto políticas quanto econômicas. Com relação à ordem política, é necessário desenvolver a capacidade dos indivíduos de, em comunidade, exercer diferentes níveis de responsabilidade. Economicamente, é necessário ampliar os direitos sociais e econômicos dos setores mais vulneráveis.

Embora Bresser Pereira (1999) defenda a necessidade de reestruturação econômica e social dos grupos sociais, o autor afirma ter este processo claras limitações. Para o autor, uma dessas limitações é o fato do Estado brasileiro manter instâncias e processos decisórios em níveis de participação locais apenas. Neste sentido, diz o autor, é necessário que, embora a sociedade, com suas demandas, seja quem deva tomar decisões acerca dos problemas que a afetam diretamente, a contrapartida estatal deve existir, garantindo a genuína emancipação social.

Foi com este objetivo que, a partir do processo de reforma do Estado, as entidades públicas não estatais, denominadas Organizações Sociais, foram reguladas, no Brasil, pela Lei 9.637/98, de 1998. Essas Organizações Sociais utilizam bens e recursos públicos e delas são exigidas transparência, conduta moral e cuidados, no sentido de garantir que os interesses coletivos prevaleçam. O estabelecimento legal dessas organizações torna o processo de participação social e parceria com diferentes setores mais legítimo, mas não garante a transparência das iniciativas e o uso responsável dos recursos públicos, sendo necessário também a continuidade de práticas tradicionais de financiamento e incentivos fiscais.

Uma importante reflexão promovida por Landim (1999) vem contribuir no sentido de mostrar que nem sempre a participação de Organizações Sociais na execução de políticas sociais representa um avanço democrático. Isto porque a sobrecarga de exigências feitas pelo Estado contemporâneo pode servir como forma de fragmentar e despolitizar a iniciativa social. Ao contrário do exercício da democracia, no qual se verifica um controle do cidadão sobre o Estado, pode ocorrer um processo de controle Estatal sobre a ação cidadã, em uma prática extremamente normatizada e outorgada por instrumentos legais, no qual o Estado busca manter o controle da administração das iniciativas sociais.

Landim (1999) alerta para o fato de que, com a transferência de funções do Estado para organizações públicas não estatais, corre-se o risco de negligenciar,

ou relegar a segundo plano, a condução de políticas públicas globais ou mesmo o risco de tratar o beneficiário como cliente e não como cidadão. Sendo executada em nível local e de maneira desarticulada de uma política pública macro, as práticas de ONGs parceiras do poder público pouca influência têm para disseminar suas práticas para o âmbito global. Segundo o senso comum, há quem argumente que prestar serviços públicos e replicar experiências não é o ponto forte das ONGs e que a vocação delas é desenvolver projetos e modelos alternativos que possam ser transferidos para o serviço público.

Com relação à educação, a participação dessas organizações sociais na escola pode ser uma forma de melhorar o desempenho da instituição escolar. Nesse sentido, a abertura da escola para a participação da comunidade – não apenas dos pais como também da população que não tem uma relação direta com os serviços escolares e de instituições sociais comunitárias – permite o enriquecimento da discussão acerca das práticas educativas e estimula uma mudança de posturas. A entrada, no entanto, de novos atores, não garante, de fato, o avanço social pretendido pela maioria da população, porque as transformações dependem do tratamento multidimensional (política, economia, ação e controle social) que conseguimos dar aos problemas de interesse geral, como a educação.

É preciso que as iniciativas tenham impacto na forma de se fazer políticas públicas e na ação do Estado, responsável por prover a educação em larga escala. A ação das políticas públicas, somadas aos esforços da sociedade civil, empresas e cidadãos e cidadãs, tem que se dar num contexto ampliado e integrado, que busque o desenvolvimento local, a promoção da identidade, etc.

A proximidade entre ONGs e escolas faz com que iniciativas possam se integrar, articular, mas gera implicações processuais, uma vez que se deve considerar o peso institucional com o trabalho educacional. Para Santos e Avritzer (2002), as tensões que estão presentes nas mudanças da esfera de ação pública, representam o culminar de uma crise entre a necessidade de regulação social e de emancipação social. Buscam-se hoje nas novas formas de participação social, um meio de construir uma estratégia emancipatória genuína, de forma que esta não se torne somente mais uma outra forma de regulação social. O poder do Estado, o domínio e o direito que ele exerce no território, condicionaram as práticas sociais nas sociedades contemporâneas. Para Santos e Avritzer (2002), as lutas conduzidas

pelas forças sociais emancipadoras tentam impor uma outra forma de sociabilidade, na qual o Estado deve criar condições para a experimentação social, para sociabilidades alternativas, o que exige, afirmam os autores, a própria reinvenção do Estado.

As mudanças na esfera pública, tanto no que se refere à concepção da função do Estado, como no fato da presença de novos atores, ao mesmo tempo em que vão desenhar novas formas de se fazerem políticas públicas marcam uma série de disputas por poder. No campo da educação, este cenário vai ter implicações diretas, já que, conforme se verá a seguir, a educação constitui um dos principais focos de ação de organizações da sociedade civil na tentativa de influenciar políticas públicas e superar crônicos problemas sociais.

2.2 CONSTRUÇÃO SOCIAL DO TERMO ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL

Desde a década de 1980, Organizações Não-Governamentais brasileiras vêm atuando no cenário político e social nas mais diversas áreas, do meio ambiente à educação. Nesse processo, observa-se uma onda de descentralização da gestão do sistema educacional e o aumento da participação de instituições não vinculadas ao governo neste campo. No entanto, é válido tentar entender os fundamentos destas mudanças e suas possíveis implicações no campo da educação.

Percebeu-se, na década de 1990, de maneira sistemática uma prática social mais efetiva, institucionalizada e com apoio acadêmico, revelando que a ação social ganhou força e capacidade de resposta às demandas sociais, abrangendo um crescente número de indivíduos e grupos representativos. De acordo com Dowbor, o

social deixa de ser apenas um setor de atividades (...) busca-se inteligentemente, entre os diversos atores econômicos e sociais interessados, as soluções negociadas que permitirão maximizar o interesse social, econômico e ambiental. (DOWBOR, 2001)

Este leque de alianças sociais desponta como alternativa aos modelos econômicos tradicionais para a construção de uma sociedade “economicamente viável, socialmente justa e ambientalmente sustentável” (DOWBOR, 2001).

A participação social provoca a idéia de que os interesses coletivos não podem ser cuidados exclusivamente pelo poder público central, que, muitas vezes, possui uma estrutura distante dos problemas sociais e inicia assim uma série de ações organizadas pela sociedade civil.

Duas correntes teóricas explicam o crescimento e a formação do setor de organizações sociais, uma de origem norte-americana e outra européia. A corrente americana tem como um de seus principais estudiosos Lester Salamon, da Universidade Johns Hopkins. Para este autor (1994), a divisão clássica da economia em dois polos – público e privado – organizou a vida social e o sistema político. Com a crescente onda de insatisfação em relação ao papel social do Estado, organizações privadas em suas formas, mas públicas no propósito, têm surgido em diferentes partes do mundo, com o objetivo de dar respostas para os problemas da pobreza, exclusão social, etc., atuando fora dos limites estreitos do Estado e do mercado. Para Salamon (1994), quatro crises convergiram para limitar o poder do Estado e abrir espaço para a ação voluntária organizada.

Em primeiro lugar, a crise do Estado do Bem Estar Social, advinda da descrença na capacidade do Estado em garantir a segurança social, que se agravou a partir dos anos 1970. Sem conseguir atender a todas as necessidades e sem poder aumentar os impostos – ações que reforçavam a dependência das pessoas com relação ao Estado – a crise fez com que crescesse, nas organizações não-governamentais, o desejo em participar de maneira mais ativa do desenvolvimento social. Salamon (1994) também afirma que a crise do petróleo da década de 1970 provocou uma grande recessão e acabou com as perspectivas de desenvolvimento de países pobres. Um terceiro motivo que contribuiu para o crescimento do setor social, para Salamon (1994), foi a crise ambiental global, seguida pela crise do sistema soviético, que acelerou a busca por novas formas de atender ao desejo de justiça social e equilíbrio econômico e estimulou a criação de empreendimentos e ações cooperativas.

Salamon (1994) diz que, além dessas quatro crises, dois movimentos também estimularam a sociedade civil em todo o mundo. A partir dos anos 1970, o avanço nas tecnologias da comunicação provocou a troca de experiências e ideias e possibilitou a realização de atividades de maneira coordenada, facilitando também a mobilização e a organização social. Além das comunicações, o crescimento econômico mundial permitiu a melhoria das condições materiais de vida, gerando novas expectativas de desenvolvimento social, fazendo com que a classe média urbana emergisse e, com ela, a liderança para as organizações privadas sem fins lucrativos.

Salamon (1994) afirma que o crescimento do Terceiro Setor¹ foi impulsionado por movimentos de pressão a partir de três fontes distintas: de baixo, de fora e de cima. Salamon entende que de baixo vem a pressão de movimentos populares espontâneos, a partir de ativistas que não apenas protestam como também se organizam para buscar o desenvolvimento social. O mesmo autor avalia como sendo de fora a ação de várias instituições públicas e privadas que estimulam o empoderamento das pessoas. Por fim, vindas de cima, sob a forma de políticas do governo, com apoios formais por meio de incentivos fiscais, criam-se novas estratégias para orientar os gastos com projetos sociais. Salamon (1994) define a emergência do Terceiro Setor como um processo que vem acontecendo em todo o mundo, incluindo países de regimes democráticos ou autoritários.

O resultado é um terceiro setor global: uma imponente rede de organizações privada autônomas, não voltadas para a distribuição de lucro entre acionistas ou diretores, atendendo propósitos públicos, embora localizada à margem do aparelho formal do Estado. (SALAMON, 1994, p.05)

Embora seja possível, para Salamon (1994), estabelecer crises e movimentos que estimularam o surgimento e fortalecimento do Terceiro Setor em todo o mundo, não é possível fazer o mesmo com relação à definição precisa do citado termo e às características como tamanho, estrutura, relações com outros setores, por exemplo. Há uma dificuldade metodológica em verificar o tamanho deste e compará-lo com o de outros países. Faltam também dados para precisar o impacto econômico, em todo o mundo, do Terceiro Setor.

A corrente de origem européia que explica o estabelecimento e fortalecimento do Terceiro Setor, por sua vez, considera o associativismo e o cooperativismo, iniciado no princípio do século XIX, como a gênese do Terceiro Setor mundial. Considera que a ajuda coletiva já existia desde o Egito e veio evoluindo ao longo dos séculos. Na época do Iluminismo, no século XVIII, a sociedade civil conquista espaços como as sociedades de aprendizado, círculos de música e literatura, organizações recreativas, entre outros. Para Defourny (1999), as mesmas sociedades que ajudaram a divulgar as ideias da Revolução Francesa e foram reprimidas em nome do interesse nacional, espalharam-se pelo mundo. Até o

¹ Termo cunhado para designar as Organizações Sociais que atuam de maneira paralela ao Estado (também chamado de Primeiro Setor, cujos bens são públicos e os fins igualmente públicos), ao Mercado (Segundo Setor, cujos bens privados são utilizados para fins privados), atuando com bens privados para fins públicos.

final do século XIX e início do século XX, leis criaram esquemas para as formas organizacionais – cooperativas, sociedades mútuas e organizações não-lucrativas – que definiram a moderna economia social e culminaram no que hoje conhecemos como Terceiro Setor.

Ao compararmos o pensamento europeu e o norte-americano, percebemos semelhanças e diferenças. Como pontos comuns, podemos destacar que as duas correntes abordam somente organizações formalmente institucionalizadas, defendem a autonomia na administração e são baseadas em iniciativas voluntárias. Entre as características que as diferenciam está basicamente o lucro, que é bem quisto pela corrente europeia, desde que dividido entre seu público de maneira igual. A corrente europeia também luta por uma economia democrática, enquanto que não há a mesma discussão na abordagem norte-americana.

No Brasil, Rubem César Fernandes (1994) conceitua o Terceiro Setor como um conjunto de iniciativas e organizações privadas que visam à produção de bens e serviços públicos. O diferencial dos estudos deste autor está na observação das entidades informais, que as duas outras correntes teóricas excluem. Para Fernandes (1994), na América Latina, as organizações formalmente registradas são apenas a ponta de um *iceberg* social. Instituições informais ‘abaixo da linha d’água’, mas que “têm peso econômico (fala-se em metade do PIB em alguns países), interferem na regulação da violência, produzem poderes paralelos e geram formas ativas de solidariedade social.” (Fernandes, 1994, p. 28).

Apresentado o quadro de referências que explica a construção do significado para o termo Terceiro Setor, pode-se, agora, falar sobre sua influência no campo da educação.

2.3 ONGS E A EDUCAÇÃO

Tendo já percebido o desenho social e teórico que permitiu a aproximação de movimentos do Terceiro Setor de campos cuja responsabilidade é estatal, é necessário, antes de analisar as implicações, verificar-se o desenho histórico, principalmente no Brasil.

A relação entre Estado, organizações da sociedade civil e educação no Brasil dá-se em primeiro lugar, no final do século XIX, com a forte presença de

movimentos assistencialistas ligados à Igreja Católica. Com a era Getulista, na década de 1930, tais organizações da sociedade civil dissolveram-se em consequência do processo de intervenção do Estado, não apenas no campo da educação, como também no social. Como afirma Landim (1999), verificou-se uma época de cidadania regulada. Isto porque durante os anos de 1937 a 1945 e de 1964 a 1980, não foram incentivadas pelo Estado a existência e manutenção das organizações cujos objetivos voltavam-se para a luta por direitos, e promoção da cidadania.

Esta falta de incentivo fez com que os movimentos e organizações coletivas ganhassem autonomia em relação ao Estado. A partir da década de 1970, consolidaram-se redes de organizações, voltadas para o atendimento a grupos populares dos mais diversos. Essas organizações davam ênfase à educação de jovens e adultos e ao desenvolvimento comunitário. Nesse período, muitas dessas organizações distanciaram-se de seu caráter assistencialista e filantrópico, atuando com uma proposta desenvolvimentista. Começava um processo de politização de organizações populares de oposição ao governo, e também um período de filiação a organizações de cooperação internacional.

De acordo com Landim (1999), não há pesquisas acadêmicas suficientes sobre a história dessas entidades sociais, apesar de atuarem há muito tempo. Isto porque o monopólio da produção intelectual focado no Estado predominou em vários momentos da história do Brasil.

Contudo, embora faltem pesquisas, é perceptível que, desde os anos 1960 até a década de 1990, as Organizações Não-Governamentais passaram por uma evolução, sobretudo na forma de realizar suas ações do ponto de vista metodológico. Se, nas décadas de 1960 e 1970, o foco de suas iniciativas era a ajuda e a promoção social, nos anos 1980 e 1990, a atuação passou a ser voltada para a consultoria de serviços, orientada por um estilo empresarial de atuação.

A mudança nessas práticas está relacionada à metodologia utilizada para superar as precárias condições sociais, políticas e econômicas enfrentadas. A atuação das ONGs, na década de 1960, é mais reflexiva e muito inspirada na Teologia da Libertação², ligada à Igreja Católica. Além disso, autores como Paulo

² A Teologia da Libertação é uma corrente teológica que engloba diversas teologias cristãs baseadas na opção pelos pobres contra a pobreza e pela sua libertação. Desenvolveu-se inicialmente na América Latina.

Freire e Eric Fromm buscavam discutir conceitos relativos à liberdade, opressão, direitos e transformação social por meio da educação. Landim (1999) afirma que, na contramão desse processo, as políticas sociais a partir de 1964, previram um aumento da intervenção do Estado na área social, sem privilegiarem as organizações sociais sem fins lucrativos promovendo práticas que necessitavam ser competitivas do ponto de vista empresarial, para permanecerem existentes.

Muito em função da construção teórica feita na década anterior e do crescente desejo de intervenção social, na década de 1970, Landim (1999) explica que as ONGs passaram a ter maior consciência das metodologias que norteariam seu trabalho. Começaram a associar à assistência social reflexões sobre as contradições sociais que geraram a pobreza. O objetivo era conscientizar o povo e auxiliá-lo em sua luta por melhores condições de vida e também contribuir para o processo de mobilização de comunidades, engajando e formando organizações populares. Nesse período, o trabalho de alfabetização de adultos de Paulo Freire difundia-se, e um de seus objetivos era promover a inclusão e participação social.

A conscientização e a participação social, acreditava-se, era maior a partir do processo de compreensão dos condicionantes sociais, fossem eles históricos, jurídicos, econômicos, políticos ou técnicos. A percepção de que um elevado grau de entendimento do contexto social exerce grande influência sobre a capacidade de resposta da sociedade civil de se organizar, mobilizar e buscar direitos dava um peso significativo à educação no processo de emancipação, já que as iniciativas de retorno à democracia estavam distantes, dado a Ditadura Militar vigente no Brasil.

Além disso, na década de 1970, processos de urbanização e industrialização, assim como o crescimento dos setores de serviços, financeiro e de telecomunicações fizeram com que o envolvimento de pessoas com formação universitária aumentasse, dando credibilidade e legitimidade à atuação de Organizações Não-Governamentais.

Na verdade, o processo de aproximação do universo acadêmico da atuação de ONGs é um tanto quanto tardio, porque, conforme aponta Landim (1999), “se reconhece a grande atração do pedantismo acadêmico, discurso cheio de hermetismos e vícios, incapaz de tocar naqueles pontos que dizem respeito a prática dos agentes”. Outros fatores, como a não exigência das agências financiadoras de abordagens acadêmicas e a falta de interesse dos ativistas em ter

visibilidade social afastavam as práticas de ONGs do meio acadêmico e promoviam uma lacuna de pesquisas sobre o assunto.

Além de não estarem terem registros acadêmicos, muitas iniciativas de educação popular e promoção social não estavam institucionalizadas (o que faz com que muitos autores relacionem a década de 1960 e 1970 como o da pré-história das ONG's). Na década de 1980, as ONGs, além de se institucionalizarem, também iriam se articular. Nesta década, as ONGs atuam como atores sociais autônomos com maior visibilidade.

Landim (1999) destaca que o fim do Regime Militar permitiu às universidades reassumirem seu papel de ator crítico, estabelecendo relações com as ONGs e com os movimentos sociais. Esta posição é comprovada pelo Plano Nacional de Extensão Universitária, para o qual:

(...) o fortalecimento da sociedade civil, principalmente nos setores comprometidos com as classes populares, em oposição ao enfraquecimento da sociedade política ocorrida na década de 80, em especial nos seus últimos anos, possibilita pensar a elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes” (BRASIL/MEC, Plano Nacional de Extensão, Universitária, 2000).

Conforme analisa Landim (1999), na década de 1990, as ONGs irão adotar um estilo empresarial, ao assumirem a lógica do mercado social, disputarem financiamentos, competirem, etc. A autora destaca que o processo de evolução das ONGs faz com que elas tenham capacidade de se relacionarem tanto com universidades, quanto com empresas, outras ONG's, governos e cidadãos e essa atuação estimula a formação de redes e a profissionalização de seu trabalho, visando à garantia de melhores condições de financiamento.

Nessa época, crescem o número de projetos feitos em universidades para analisar ações desenvolvidas por ONGs, assim como proliferam centros de estudos do Terceiro Setor nas faculdades de administração de empresas. O interesse em aproximar a academia das ONGs deve-se ao fato de que as últimas apresentam alternativas às práticas das universidades e ao isolamento da academia e mantém de maneira mais clara uma relação entre teoria e prática. Essa possibilidade de mudança na forma de se relacionar o estudo acadêmico com a prática social irá viabilizar novos modelos educativos.

Sob a coordenação da Universidade Johns Hopkins, Leilah Landim (1999) participou das pesquisas do Instituto de Estudos da Religião (ISER), cujo objetivo

era comparar a ação do setor não lucrativo em duas dezenas de países. Coordenando a pesquisa qualitativa no Brasil, Leilah (1999) chegou aos seguintes resultados: em 1995, havia cerca de 1.120.000 pessoas ocupadas e com remuneração no setor não lucrativo no Brasil e mais 333.000 pessoas realizavam atividades de maneira voluntária, totalizando 1.500.000 pessoas.

As áreas de educação, saúde, cultura e assistência social absorvem 81% do pessoal remunerado nas organizações sem fins lucrativos, sendo a educação a área predominante, atingindo 58% dos empregos oferecidos. Para Landim (1999), esse dado se deve ao fato de que essas são as áreas às quais tradicionalmente se dedicaram instituições religiosas, cuja atuação no setor de escolas sem fins lucrativos é grande. Estabelecimentos de nível superior, privados e sem fins lucrativos eram, na pesquisa realizada por Landim (1999), responsáveis por 35% das ocupações remuneradas.

2.4 ONGS E A COMUNICAÇÃO

Destaca-se nessa dissertação projetos realizados na área de comunicação e educação, mas o trabalho de organizações do Terceiro Setor no campo da comunicação não é recente.

Conforme nos mostra Peruzzo, esse interesse é fruto de uma construção histórica que fez com que movimentos sociais, em um processo de reconstituição da cidadania, criassem ou contribuíssem com o surgimento de mecanismos de comunicação além dos meios de comunicação de massa.

Referino-nos, concretamente, aos que dizem respeito à comunicação popular ou comunitária, gestada no interior da organização dos movimentos sociais populares nos anos setenta e oitenta. Estes constituem-se com mais desenvoltura na fase de declínio do regime militar autoritário, no contexto de uma sociedade civil inconformada com as condições sociais, políticas e econômicas vigentes no Brasil. Com isso, num momento importante de nossa história, novos personagens ajudam a compor a dinâmica social e a remodelar valores. (PERUZZO, 1998, p. 21)

Esta nova dinâmica social toma tanto corpo que os movimentos sociais aproximam-se novamente dos meios de comunicação massivos.

Nos primeiros tempos a comunicação popular valeu-se de instrumentos de comunicação mais elementares, artesanais, de pequeno porte e mais baratos, e aos poucos foi perpassando ou aproximado-se de meios massivos. (...) Dos alto-falantes caminhou-se para as rádios comunitárias e

das TVs de Rua para os Canais Comunitários e Universitários, no sistema de televisão a cabo. Quando se fala em comunicação popular, parece claro, à primeira vista, que se trata de uma comunicação do povo. Mas o adjetivo "popular" abrange uma teia de significados distintos, sendo comum apenas a idéia de que tem a ver com "povo" (PERUZZO, 1998, p.147).

Falar de comunicação relacionada ao Terceiro Setor, muitas vezes é o mesmo que falar em comunicação comunitária, desde que represente o modo de expressão das classes populares, a capacidade que estas classes têm de atuar no contexto social que estão inseridas.

A Comunicação comunitária 'está ligada à luta do povo e tende a converter-se em um processo dialético entre a teoria e a prática'. Ela não tem um fim em si mesma, mas relaciona-se com um pleito mais amplo. É meio de conscientização, mobilização, educação política, informação e manifestação cultural do povo. É canal por excelência de expressão das denúncias e reivindicações dos setores organizados da população oprimida (PERUZZO,1998, p.159).

Conforme Peruzzo,

a comunicação comunitária do final do século, no Brasil, atua em uma diversidade de espaços muito maior do que a comunicação popular dos anos 1970 e 1980. Isto porque, nessas duas décadas que se seguiram ao golpe militar, a tônica dos movimentos sociais era a conscientização política e organização para transformação da sociedade. Hoje, no entanto, outras temáticas foram incluídas e mudando as linguagens e formatos, mais adequados ao momento atual. (PERUZZO,1998, p.151).

No sentido de busca por um ideal comum, compartilhado entre as pessoas e defendido e difundido pela comunicação, este campo expressa um importante suporte aos movimentos de educação populares. Para Kaplún

a eficácia, operacionalidade e relevância da comunicação popular não se mede pela capacidade de competir com os grandes meios de comunicação de massa, como pretendem muitos daqueles que centram sua luta na transformação estrutural dos meios de comunicação de massa em nível nacional e internacional. Como potenciais dinamizadores de movimento popular organizado, é lícito afirmar que os meios de base formam parte de uma real alternativa social e que podem jogar um papel histórico transformador independentemente do volume de sua audiência em relação a um meio de massa (KAPLÚN in COGO. 1998, p. 43).

Justamente com a contribuição que a comunicação traz para os movimentos sociais, para as ações educativas e pelos interesses coletivos que desempenha um importante papel para a democracia.

As experiências mostram que a comunicação popular participativa dá seu aporte à edificação de uma cultura e uma educação democrática. Ela ajuda a conhecer, resgatar e valorizar as raízes do povo. Altera as dimensões do comportamento cotidiano. Socializa o direito de expressão e os conhecimentos técnicos. Desmistifica os meios. Promove a criação coletiva. Difunde conteúdos diretamente relacionados à vida local. Dá voz, pela própria voz, a quem era considerada "sem voz". Como no conjunto da

sociedade, uma prática assim caracterizada ainda não predomina nessa área. Mas ela pode vir a configurar-se. Com a expansão dos instrumentos massivos, existe uma tendência de crescimento das rádios e tevês comunitárias, que certamente hão de proporcionar mecanismo de participação mais eficientes (PERUZZO. 1998, p.302)

E assim os movimentos sociais populares, apesar de suas limitações, vão ocupando o seu lugar na sociedade, contribuindo para construir a cidadania. Trata-se de um processo que envolve a diversidade, porque nossa sociedade é pluralista demais para afunilar-se sob a direção de uma única organização político-partidária. (PERUZZO, 1998, p.69)

2.5 LEGISLAÇÃO FORTALECENDO A ATUAÇÃO SOCIAL

Será possível ver, a seguir, como a reforma educativa a partir da Constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) ampliaram a quantidade de atores e o conceito de educação, intensificando a participação de organizações não-governamentais na educação.

Neste movimento de crescimento e institucionalização da participação de ONGs na educação, vários eventos sucederam-se, alavancando essa atuação. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), de 1999, são instrumentos que irão legalizar e legitimar a participação da sociedade civil na educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) previu o acesso à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, abrindo possibilidade para propostas de ações complementares à escola, ofertadas em boa parte por organizações não-governamentais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por sua vez, também valoriza as experiências extra-escolares e vincula a educação escolar, ao trabalho e às práticas sociais.

A Nova LDB previu a aproximação de experiência sociais dos estudantes a fim de promover uma formação social e educacional mais profunda. Rosa Maria Torres (1995) afirma ser importante “oferecer às crianças e aos jovens conhecimentos que lhes possam ser úteis na vida adulta, considerando-se, sobretudo que, para muitos, a educação básica será a única à qual eles terão acesso” (TORRES, 1995, p. 66).

A utilidade da educação está, para a autora, extremamente relacionada às necessidades de cada região, de cada comunidade, de cada localidade, não sendo possível o desenho de uma linha de atuação completamente homogênea. Além

disso, é importante distinguir entre necessidades individuais e sociais. Mais do que isso: se o conhecimento serve à ação social, ele deve servir a necessidades também sociais. E este é um pensamento reconhecidamente compartilhado por organizações sociais atuantes no campo da educação no Brasil.

O Relatório da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI apresentou para a UNESCO (DELORS, 2001), em meio a um cenário de incertezas e hesitações, uma notável reflexão sobre tendências e necessidades da educação contemporânea. De acordo com o relatório, o novo entendimento de educação em nosso século está fundamentado em quatro pilares básicos: *Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser*. O relatório aponta a necessidade de se reestruturar o sistema de ensino, tornando-o apto a responder a todas essas novas demandas de forma igual, contribuindo assim para uma outra sociedade. Neste sentido, considera imprescindível a inserção das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar e no processo educativo. Destaca, contudo, que:

O desenvolvimento destas tecnologias, cujo domínio permite um enriquecimento contínuo dos saberes, deveria levar a reconsiderar o lugar e a função dos sistemas educativos, na perspectiva de uma educação prolongada pela vida afora. (DELORS, 2001, p.66)

A noção de atendimento às necessidades individuais e sociais exige uma percepção ampliada de educação, que compreende necessidades básicas de aprendizagem satisfeitas e uma abordagem das questões sociais de maneira coletiva. Também deve haver a preocupação com a valorização da cultura. A ampliação do entendimento de educação valoriza a problematização da vida social, da vida humana. Dessa forma, a educação para os meios de comunicação e para a promoção da cidadania deveria ser uma proposta prática de atuação e intervenção. No entanto, não há uma clareza quanto à forma como se deve relacionar aos diferentes campos da educação.

2.6 EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL

Para que se possa dar continuidade às discussões, é necessário caracterizar o tipo de educação à qual nos referimos. A utilização de espaços de educação formal, não formal e informal por organizações da sociedade civil tem por objetivo o desenvolvimento de competências e ampliação do entendimento de

educação, possibilitando uma maior interferência social. Contudo, há que se determinar a esfera de atuação do objeto desta pesquisa.

Para Maria da Glória Gohn (2001), o conceito de educação está relacionado à cultura, um objeto de estudo que se fortalece a partir dos anos 1990, num contexto de mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho.

Trabalhamos com um conceito amplo de educação a que concebemos de forma associada a outro conceito, o conceito de cultura. Isso significa que a educação é abordada enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações. A educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privadas é abordada como uma das formas de educação. (GOHN, 2001, p. 98)

Situa-se no campo do trabalho oficial, ministrado-se por entidades públicas ou privadas, a educação formal. Já a educação não-formal para Gohn, pode estar relacionada a seis campos, nos quais é possível promover a união de conhecimentos escolares e projetos desenvolvidos por ONGs:

- Aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos por meio da participação em atividades coletivas;
- Capacitação dos indivíduos para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades e desenvolvimento de potencialidades;
- Aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos. É a educação para a prática da participação social;
- Aprendizagem dos conteúdos da escolarização em formas e espaços diferenciados;
- O campo da educação para a vida ou para a arte do bem viver, com cursos de autoconhecimento, filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamento, etc.
- Educação desenvolvida na e pela mídia, em especial a eletrônica. (GOHN, 2001, p.99)

Desta forma, situa-se na temática de trabalho e no condutor do processo a caracterização de educação não-formal ou formal, para Gohn (2001). A autora considera como educação informal, por sua vez, iniciativas que ocorrem na família, clubes, teatros, jornais, revistas, entre outros.

O que diferencia a educação não-formal da informal é que existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar. (GOHN, 2001, p. 100)

Assim, considera-se como educação não-formal ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, instituições e associações sociais. Para Gohn (2001), o principal objetivo da educação não-formal é a cidadania coletiva e um de seus pressupostos é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social, ou seja, o conhecimento é gerado a partir das experiências do sujeito na vivência de certas situações-problema. Destaca, ainda, que a educação não-formal é sempre coletiva, embora a absorção do aprendizado seja individual e diferenciado. Sua maior importância está na possibilidade de criação de novos conhecimentos, concluindo, assim, que uma das contribuições da educação não-formal é o incentivo à criatividade.

A autora afirma serem necessários estudos aprofundados e sistematizados sobre as metodologias de trabalho utilizadas na educação não-formal e nos processos de aprendizagem destas organizações. Além disso, destaca que o grande desafio para a construção de uma escola “da liberdade e da criatividade” é buscar a articulação entre a educação não-formal e a formal.

Dowbor também pondera que não podemos mais trabalhar com o universo simplificado da educação formal, visto que outros canais de organização e transmissão do conhecimento já existem, como o espaço de formação das empresas, da televisão e da mídia, da internet, dos cursos técnicos especializados e, o que mais nos interessa, o espaço do conhecimento comunitário. Esta diversificação dos espaços educativos não faz com que a educação formal deixe de ser o eixo de um sistema de ensino central e organizado, porém faz com que não seja o único.

A escola tem de passar a ser um pouco menos ‘lecionadora’ e bastante mais mobilizadora e organizadora de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo, ajudando a criar este ambiente científico cultural que leva à ampliação do leque de opções e ao reforço de atitudes criativas do cidadão (DOWBOR, 2008)

Desta forma, conforme defende Dowbor e de acordo com a exposição de Gohn, considera-se que as iniciativas de Organizações Não-Governamentais, como a que será apresentada nesta pesquisa, ainda que tenham o seu espaço vinculado a uma escola, alinha-se à educação não-formal.

Esta modalidade de educação não se restringe apenas aos processos de ensino-aprendizagem no interior de comunidades escolares formais, mas transpõe

os muros da escola indo para os espaços da casa, do trabalho, do lazer. A educação não-formal compreende processos educativos incentivados pela sociedade civil, ao redor de ações do chamado Terceiro Setor da sociedade, incluindo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins econômicos e lucrativos que atuam na área social, da mesma forma que também fazem parte desta modalidade processos educacionais, frutos da articulação de escolas com a comunidade.

Trabalhamos, portanto, com uma perspectiva que aborda a Educação como promotora de mecanismos de inclusão social, que promove o acesso aos direitos de cidadania. Trata-se de uma concepção ampliada, que alarga os domínios da Educação para além dos muros escolares e que resgata alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como, por exemplo, o de civilidade. Busca-se uma nova cultura escolar que forneça aos alunos instrumentos para que saibam interpretar o mundo. (GOHN)

É preciso agregar ao ensino formal, ministrado nas escolas, conteúdos da educação não-formal, como os conhecimentos relativos às motivações, à situação social, à origem cultural dos alunos, etc. (GOHN)

Essa percepção atinge não apenas a escola, como também o aluno. Isto porque implica um aluno ativo, crítico, curioso, que aprenda a aprender, a pensar, a decidir o que fazer e que tenha domínio sobre seu processo de aprendizagem. Este aluno deve ter consciência de que tem relações com a comunidade na qual está inserido, mas também com o mundo e que ambas as instâncias estão simultaneamente presentes. Este cenário exige do aluno competências complexas, que envolvem o domínio de diferentes linguagens, da imaginação, da criatividade, bem como a capacidade de estar aberto e tolerante para as diferenças individuais e coletivas. As exigências são altas, assim como o retorno prometido ao sujeito: exercício da cidadania e participação social, fortemente vinculadas a uma proposta de transformação social.

3 COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Neste capítulo serão relacionados os termos Comunicação, Educação e Cidadania, do ponto de vista da intervenção social proposta por Organizações Não-Governamentais, indicando as imbricações dessa confluência para o cidadão.

O item 3.1 caracteriza historicamente o termo cidadania e mostra como este entendimento interfere no exercício da mesma atualmente.

O item 3.2 demonstra como o exercício da cidadania e da participação social é entendido por autores como Stuart Hall e Guy Debord, confrontando com autores como Martín-Barbero e Manuel Castells.

O item 3.3 relaciona os campos da Comunicação ao da Educação, promovendo uma reflexão sobre a interdiscursividade e a construção de um novo campo do conhecimento, chamado de Educomunicação, apontando autores e movimentos comunicativos e educacionais que o fortalecem.

O item 3.4 traz Paulo Freire como autor de base, demonstrando como o autor defendeu o exercício da cidadania, de maneira articulada à comunicação e educação.

O item 3.5 indica o termo 'mediação', presente tanto na comunicação quanto na educação, como um dos elementos que fortalece o indivíduo no processo de participação social, caminhando para o exercício da cidadania.

O item 3.6 situa o campo da Educomunicação do ponto de vista dos Estudos Culturais, sustentado pelas práticas culturais de seus sujeitos.

O item 3.7 mostra como o termo Educomunicação construiu-se no Brasil e aponta autores que se dedicam a compreender as práticas sociais nesta área estabelecidas.

3.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO TERMO CIDADANIA

Para que se possa compreender a relação entre comunicação e educação na formação cidadã de seus sujeitos, é necessário definir o que se entende por cidadania e como ela se caracteriza atualmente.

A história da cidadania confunde-se com a história das lutas pelos direitos humanos e mostra que o significado do termo está em permanente construção. No entanto, há uma mistura de entendimentos, uma vez que, comumente, vê-se o emprego da palavra *cidadania* referir-se a direitos humanos, direitos do consumidor

e usa-se o termo cidadão para dirigir-se a um indivíduo qualquer, desconhecido. Essa confusão de significados demonstra os diferentes contextos para a aplicação do vocábulo.

Para que possamos entender a maneira pela qual aplicamos o termo neste trabalho, é preciso que façamos um resgate histórico da construção de significados da palavra cidadania.

De acordo com Bernardes (1995), a expressão é originária do latim, referindo-se ao indivíduo habitante da cidade (*civitas*). Na Roma antiga, a palavra “cidadania” indicava a situação política de uma pessoa e seus direitos em relação ao Estado Romano. No entanto, a política romana excluía mulheres, escravos, crianças e deficientes do entendimento de pessoa no gozo da cidadania. Ainda de acordo com Bernardes, na Grécia, nos primeiros entendimentos da palavra cidadania, eram considerados cidadãos todos aqueles que estivessem em condições de opinar sobre os rumos da sociedade. Nessas condições, estavam apenas homens totalmente livre, isto é, que não tivessem a necessidade de trabalhar para sobreviver, pois a participação social exigia total dedicação. Dessa forma, era pequeno o número de cidadãos, uma vez que também não eram considerados as mulheres, os escravos e os estrangeiros. A cidadania grega era entendida apenas tendo-se como critério o exercício de direitos de participação política, nas decisões sobre a coletividade. Embora o conceito de cidadania possa nos parecer por demais excludente, para os gregos, ser um cidadão era efetivamente motivo de grande apreço.

A cidadania era para os gregos um bem inestimável. Para eles a plena realização do homem se fazia na sua participação integral na vida social e política da Cidade-Estado. (...) só possuía significação se todos os cidadãos participassem integralmente da vida política e social e isso só era possível em comunidades pequenas. (BERNARDES, 1995, p.23)

Os romanos percebiam a cidadania como uma possibilidade de atuação no Estado, no exercício de direitos, enquanto que os gregos referiam-se a ela como participação na decisão da coletividade. É interessante perceber que o desconhecimento do significado da palavra cidadania nos dias de hoje mantém relação com as diferentes práticas da cidadania em Roma ou na Grécia. Isto porque ora se afirma ser a cidadania a prática da participação política (por meio do voto e na busca por direitos já adquiridos) e ora afirmam ser a possibilidade real de intervenção social para mudar os rumos da vida em sociedade. Não que a palavra

tenha um significado excludente, mas é possível perceber a atribuição de significados que embasam posturas diferentes.

A valorização da cidadania pelos gregos deve-se ao fato de que, para se exercer o papel social, era necessário o afastamento, ou até mesmo a libertação, das atividades relacionadas à necessidade, à reprodução, à sobrevivência e ao trabalho. Assim, participar da vida pública era uma realização, uma conquista e uma ação que ia além da satisfação das necessidades biológicas do homem.

De acordo com Bernardo Toro (2005), os gregos tornaram-se capazes de criar a democracia, tendo como base a cidadania, a partir do momento em que descobriram que a ordem social não era ditada pelos deuses, mas construída pelos homens. Os gregos, quando vislumbraram a possibilidade de construir uma sociedade, cujo destino estivesse diretamente ligado à sua própria sociedade, começaram a demandar participação de todos. Dessa forma, o entendimento de Toro (2005) sobre cidadania é o que tomaremos neste trabalho como referência. Para ele, “cidadão é a pessoa capaz de criar ou transformar, com outros, a ordem social e a quem cabe cumprir e proteger as leis que ele mesmo ajudou a criar” (TORO, 2005, p.21).

O desconhecimento do significado da cidadania é perfeitamente compreensível de acordo com o livro “A construção do Público: cidadania, democracia e participação”, de Bernardo Toro (2005). Nesta obra, o autor comenta que a América Latina e a América do Norte foram conquistas religiosas, mas com caráter diferente. Enquanto que na América do Norte chegaram fiéis, cidadãos em busca de uma terra para viver, na América Latina, chegou a Igreja (instituição), seus padres e bispos. Aqui chegou também um governo em busca de riquezas para explorar, enquanto que lá chegou a sociedade civil com instituições ainda por serem formadas. Por isso, existe, entre nós, tanta confusão entre o que é do governo e o que é público. Por exemplo: a escola pública é a escola de todos e não a escola do governo. Essa falta de percepção que temos a respeito daquilo que é público implica, muitas vezes, esperarmos que o governo cuide do que nós, coletivamente, deveríamos cuidar. Percebemos as ações do governo como dádivas ou favores, não como conquistas e direitos da sociedade. Esse entendimento, passado através das gerações, trará implicações diretas no entendimento que os jovens têm do significado e exercício da cidadania, conforme veremos a seguir.

Da mesma forma que Bernardo Toro (2005) aponta a confusão entre o público e o privado como um fator para a falta de exercício da cidadania, Hannah Arendt (1989) ressalta essa confusão caracterizando a colonização das Américas. Para esta autora, a massa dos trabalhadores, deserdados e despossuídos, quando se deram conta da exclusão social e da indiferenciação social que deveria haver entre os homens, inverteram e distorceram o significado do espaço público, substituindo a ação pelo comportamento e a liberdade pela necessidade e conformidade. Dada a constatação da sua realidade e da glorificação do trabalho, o entendimento que passam a ter é de que o papel social a ser exercido para o bem da coletividade é apenas o do trabalho. Assim, fazem com que a esfera pública seja diminuída e haja uma redução da capacidade de reflexão e de ação. Esse entendimento do papel social relacionado ao trabalho e não à cidadania é perceptível entre os adolescentes sujeitos dessa pesquisa.

No entanto, embora o entendimento sobre cidadania esteja condicionado à participação social e política, Norberto Bobbio (1987) apresenta-nos uma visão de futuro na qual os jovens de hoje, participantes de várias instituições, ressignificam a cidadania. Como nos revela Bobbio:

o processo de democratização está se estendendo da esfera das relações políticas, das relações nas quais o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais onde o indivíduo é considerado na variedade de seus status e de seus papéis específicos. (BOBBIO,1987, p.54).

Dessa forma, são as diferentes instituições das quais as pessoas fazem parte, como a família, a escola, e fatores como classe social, que determinam interesses e possibilitam exercícios diferentes de cidadania, trazendo novas contribuições para a sociedade em geral. Embora os jovens não expressem diretamente esse entendimento trazido por Bobbio (1987), eles percebem que sua interação em várias instituições permite, em diferente escala, uma intervenção social e o exercício da cidadania.

No Brasil, os primeiros esforços para a conquista e o estabelecimento da cidadania confundem-se com os movimentos que reivindicavam liberdade para o País, a exemplo da Inconfidência Mineira e do Movimento de Canudos. Em seguida, as lutas pela independência, abolição da escravatura e, já na República, a busca pela democracia representaram a luta pela consolidação do conceito de cidadania.

O que se percebe no Brasil a respeito do exercício da cidadania e busca por direitos fundamentais, a luta pela participação social, conforme nos aponta Dalmo Dallari:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. (DALLARI, 1998, p.14)

O Brasil caminha, após 21 anos de regime militar e restrição de direitos, para o estabelecimento da democracia e do exercício pleno da cidadania. É um caminho que vem sendo construído à medida em que as diversas gerações lutam e conquistam novos direitos. A história do estabelecimento da cidadania no Brasil está diretamente ligada à evolução constitucional do País. A Constituição Imperial de 1824 e a primeira Constituição Republicana de 1891 já traziam a expressão “cidadania”, mas no sentido de nacionalidade. Conforme nos aponta Wilba Bernardes (1995), apenas a partir de 1930, há uma clara distinção entre os conceitos de cidadania, nacionalidade e naturalidade. Desde então, nacionalidade refere-se aos nascidos no Brasil e o termo cidadania é empregado para definir a condição daqueles que exercem direitos políticos.

Percebe-se que, já no século XX, o entendimento sobre cidadania no Brasil ainda estava sendo construído e, para que o significado do termo tomasse as ruas, foi necessário um processo de luta por direitos. A segunda metade do século XX foi marcada por avanços sócio-políticos importantes, como o processo de transição democrática do regime militar, a volta de eleições diretas, a promulgação da Constituição Federal de 1988 – todos eles processos que tomaram as ruas e envolveram a população e os movimentos sociais em grande escala. Inclusive, a Constituição de 1988, chamada pelo então presidente da Constituinte, Ulysses Guimarães, de:

essa será a Constituição Cidadã, porque recuperará, como cidadãos, milhões de brasileiros, vítimas da pior das discriminações: a miséria. Cidadão é o usuário de bens e serviços do desenvolvimento. Isso hoje não acontece com milhões de brasileiros, segregados nos guetos da perseguição social. (GUIMARÃES, 1988)

É importante perceber a coerência entre o estabelecimento da democracia e da cidadania. Alain Touraine (2000) vê a liberdade como a primeira das condições necessárias à sustentação democrática. A outra condição para uma democracia

sólida é a cidadania. Para isso, é necessário que governados queiram escolher seus governantes, queiram participar da vida democrática, demonstrem e exerçam o pertencimento à vida política do País. Além disso, ser cidadão é interessar-se pelo andamento das atividades do Estado, exigindo que este seja coerente e caminhe para o cumprimento das suas finalidades, tendo como norte os princípios constitucionais. Mas ser cidadão vai além do voto e do acompanhamento das ações realizadas pelos eleitos, é também ter consciência de que se é sujeito de direitos. Direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade de direitos – direitos civis, políticos e sociais. Conhecedor de seus direitos, é preciso fazer com que eles sejam reconhecidos e aplicados e que o Estado esteja próximo do cotidiano das pessoas. Mas ser cidadão também pressupõe deveres. O exercício da cidadania implica em responsabilidades para com a coletividade, o Estado. Somente conhecendo-se direitos e deveres chega-se ao objetivo final, coletivo: o bem comum.

A construção teórica do entendimento de cidadania, embora seja fácil, inclusive historicamente, ainda é um fato difícil de ser aplicado cotidianamente. A cidadania esteve e está em permanente construção; é um referencial de conquista da humanidade, através daqueles que sempre buscam mais direitos, mais igualdade entre todas as pessoas, maior liberdade, maiores garantias individuais e coletivas. Não apenas pelo histórico de cerceamento de direitos, mas pela própria dinâmica social que, dia após dia, brinda-nos com novas exclusões sociais, novas incongruências. Assim, o papel do cidadão é aproximar o Estado das violações de direitos, mostrando possibilidades de intervenção. E vai além: essa aproximação entre o cotidiano dos eleitos e dos eleitores, por meio de esferas de participação político social já existentes, e outras ainda por criar, feita de maneira sistemática e constante, é o que poderá fazer da cidadania um conceito de pleno domínio e exercício de todos – votantes ou não – e assim contribuir para o estabelecimento de um país democrático. O exercício da cidadania não apenas em ambientes de participação político-eleitoral, como também nas várias outras esferas de participação social, garante ao cidadão o entendimento e a prática de um conceito de pouca aplicação na história recente do Brasil.

3.2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA CIDADANIA NA COTIDIANIDADE

A grande evolução tecnológica, perceptível após a Segunda Guerra Mundial, contribuiu para que as comunicações assumissem importante papel político no mundo. Isto porque possibilitaram um novo espaço público para a discussão política, para apropriação e para a circulação de novos sentidos. Alguns autores contemporâneos, como Stuart Hall (2004), mostram que a falta de barreiras sociais e econômicas trazidas com a universalidade dos meios de comunicação implica, no campo da cultura, na desintegração das identidades nacionais, identidades locais reforçando a resistência à globalização, e, com o declínio das identidades nacionais, novas identidades estão se formando, de maneira híbrida.

Para Jair Ferreira Santos (2004), a falta de atribuição de valores pessoais coerentes com as práticas cotidianas é o que mais caracteriza a vida das pessoas nos tempos de hoje. A proximidade que têm do mundo contribuiu para esvaziar os indivíduos. O autor chama este conceito de *dessubstancialização do sujeito*. Isso ocorre por falta de um referencial de vida, o que faz com que o indivíduo fragmente as informações que recebe e se atomize, uma vez que não faz conexões pessoais com o restante do mundo e das informações.

Para Santos (2004), outro fenômeno importante que acontece atualmente é a *hiper-realidade*. Baseando sua fala no livro de Jean Baudrillard (1981) “Simulacros e Simulações”, Santos afirma ser um traço da cultura ocidental, desde o Renascimento até hoje, a busca de simulacros. Com a pós-modernidade, esse processo foi exacerbado. Mais que “ser”, “aparecer” tornou-se crucial para a grande massa. Para Guy Debord (1997), “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo que era vivido diretamente tornou-se uma representação” (DEBORD, 1997, p.13). O autor aponta que a política incorporou a espetacularização – perceptível nos “showmícios”, na distribuição de brindes, na propaganda que trata o cidadão como mero consumidor de um produto qualquer. A falta de clareza ideológica entre os partidos políticos, a busca de “salvadores da pátria” e o marketing político que “vende” candidatos como produtos, distanciados de suas propostas, são evidências desse processo.

Néstor Garcia-Canclini (1997) afirma a necessidade do sistema educativo envolver-se com o mercado, o consumo e o sistema de comunicação que o serve. Isto porque, para Garcia-Canclini, o consumo desenfreado tem servido

principalmente para refletir e fazer pensar. Segundo o autor, o consumo é um conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e o uso de produtos materiais e espirituais. No consumo, manifesta-se uma racionalidade, uma visão de mundo. Existe uma lógica na construção dos signos de *status* do consumidor. O consumo serve, sobretudo, para distinguir as pessoas, as famílias, as classes sociais: "A lógica que rege a apropriação dos bens enquanto objetos de distinção não é a da satisfação de necessidades, mas sim a da escassez de bens e da impossibilidade de que outros os possuam." (GARCIA-CANCLINI, 1997, p. 63).

Segundo Garcia-Canclini, o consumo é um processo planejado em que os desejos se transformaram em demandas e em atos socialmente regulados. Nada, portanto, que se pareça com o espontaneísmo de consumidores autônomos e irreverentes. Ele observa, por outro lado, o poder manipulador do mercado, principalmente na destruição e subversão das ferramentas de leitura do mundo.

Há poucos anos pensava-se o olhar político como uma alternativa de leitura do mundo (imaginava-se que mudando as estruturas políticas, estar-se-ia transformando as relações sociais, tornando-as mais justas). O mercado desacreditou esta atividade de uma maneira curiosa, não apenas lutando contra ela ou exibindo-se como mais eficaz para organizar as sociedades, mas também a devorando, subvertendo a política às regras do comércio e da publicidade, do espetáculo e da corrupção. (GARCIA-CANCLINI, 1999, p.20).

Os homens e mulheres já se mostram, contudo, mais atentos. De acordo com o autor, a reação esboçada, aqui e ali, principalmente no campo educacional, deve transformar-se em ato político. "É necessário dirigir-se ao núcleo daquilo que na política é relação social: o exercício da cidadania". A proposta leva, naturalmente, a uma leitura crítica do consumo, seguida de uma retomada do interesse pelo público, pelo coletivo. "Vincular consumo com cidadania requer ensaiar um reposicionamento do mercado na sociedade, tentar a reconquista imaginativa dos espaços públicos." (GARCIA-CANCLINI, 1999, p.70).

Como Garcia-Canclini apontam há esperanças para o enfrentamento desta crise de despolitização. Jesus Martín-Barbero (2002) aponta o espaço local e comunitário como o melhor espaço para que relações de cidadania e participação social ganhem novos significados. Para ele, as relações entre a cultura e a política adquirem um novo sentido nos movimentos de bairro, pois possibilitam que as pessoas se sintam reconhecidas, em vez de representadas. A escola, inserida na vida comunitária, permite que as pessoas ouçam e expressem sua própria voz.

Além de Barbero, Manuel Castells (2002) aponta três tendências que podem ser fortalecidas para o estabelecimento de novas e reais relações de cidadania e prática democrática, possíveis por meio das tecnologias da comunicação e informação. A primeira é a intensificação das ações políticas do Estado nas localidades, nos municípios ou nos grandes bairros, ampliando a participação direta dos cidadãos. A segunda, decorrente da primeira, é o aprimoramento da comunicação horizontal entre os cidadãos e o Estado, via meios eletrônicos – o que vai proporcionar maior integração. A terceira é o incremento da participação social em causas humanitárias e sociais, por meio de organizações não-governamentais. Estas tendências remetem-nos a uma discussão sobre o novo espaço público.

De acordo com Touraine:

A questão fundamental não reside na tomada do poder, mas sim na recriação da sociedade, na reinvenção da prática política, na prevenção de um conflito cego entre a abertura dos mercados e a clausura das comunidades, na superação do desmembramento da sociedade em que se aumenta a distância entre os incluídos e os excluídos (TOURAINÉ in CASTELLS, 2002, p. 44).

O uso e a reflexão sobre o uso das novas tecnologias da comunicação reconfigura o espaço público para a discussão e a ação política. Para Fernando Resende (1999, p. 36) “a história do espaço público é a história da criação de sentidos sociais”. É um espaço de conflito permanente, mas que possibilita o avanço da democracia e da cidadania. Resende (1999) entende que os meios de comunicação, no espaço público contemporâneo, antes de serem considerados vilões, são parte do jogo de poder e, por isso, eles também são utilizados na prática social, possibilitando o reconhecimento entre os atores sociais e favorecendo a troca de conhecimentos.

3.3 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Permeando dois campos de conhecimento com uma visível correspondência - a comunicação e a educação - emerge um novo campo epistemológico. Muito se especula e se produz de maneira experimental sobre a correlação dessas duas áreas de conhecimento. Neste capítulo, a proposta é refletir sobre a interdiscursividade como um dos possíveis eixos que constituem este novo campo, indo além das investigações nesta área de confluência que, muitas vezes,

tem seu referencial teórico disperso e baseado em temáticas originadas na incorporação das tecnologias da comunicação e da informação no processo educativo ou nos efeitos da mídia sobre os pequenos.

Neste capítulo, o desafio é rastrear os conceitos essenciais de cada uma das áreas, de forma a consolidar um patamar conceitual que ultrapasse as disciplinas, visto por uma ótica circular que perceba estruturas continuamente recorrentes, processos contínuos de mudanças e não apenas cadeias lineares de causa e efeito.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é situar esta discussão da interdiscursividade entre comunicação e educação nos tempos atuais e assim ampliar campos de entendimento teórico e práticas discursivas. É preciso rever o entendimento do que é *educar* e do que é *comunicar* neste novo contexto, delineado por tecnologias da comunicação e da informação que provocam o surgimento e o exercício de diferentes temporalidades nos espaços educacionais.

No intuito de entender o que é *educar* em nossos dias, invariavelmente, esbarramos em entendimentos associados a expectativas sociais. A preocupação que demonstramos em entender o que significa educar em nossos dias também é uma discussão relevante para os discursos e políticas sociais porque cabe a ela ser um instrumento de democratização, de inclusão e em favor do exercício da cidadania.

À escola - assim como à cidade - é atribuído o espaço para o exercício da democracia, de conquista de direitos, da mesma forma que a fábrica foi o espaço de luta e conquista dos direitos sociais dos trabalhadores. Mas o modelo atual é totalmente diferente do implantado no século passado, pois está centrado nos indivíduos como atores sociais, e não apenas como trabalhadores/produtores ou consumidores de bens e mercadorias. Trabalhamos, portanto, com uma perspectiva que aborda a Educação como promotora de mecanismos de inclusão social, que promove o acesso aos direitos de cidadania. Trata-se de uma concepção ampliada, que alarga os domínios da Educação para além dos muros escolares e que resgata alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como, por exemplo, o de civilidade” (GOHN, 1999)

Desta forma, as expectativas sociais atuais fazem com que percebamos o sentido de *educar* dentro de uma perspectiva inclusiva e decodificadora de nosso mundo.

O saber interpretativo, nas ciências humanas, refere-se às condutas intencionais, decifrando as linguagens sociais existentes, passando pelas mídias. É preciso ver televisão não apenas como um ‘mal’, mas utilizá-la como veículo de debate, polemizar sobre seu conteúdo, e discutir sobre as diversas culturas que os filmes e programas apresentam, desenvolvendo

conhecimentos sobre o outro, seu passado, seus costumes e tradições. É preciso agregar ao ensino formal, ministrado nas escolas, conteúdos da educação não-formal, como os conhecimentos relativos às motivações, à situação social, à origem cultural dos alunos, etc. (GOHN, 1999)

Esta expectativa sobre o que é *educar* em nossos tempos faz com que o discurso da Educação não consiga, isoladamente, posicionar-se diante do novo contexto criado pelas novas tecnologias da comunicação e da informação.

Para Barbero (1997), a simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. Para ele, é preciso ir além da mera inserção das tecnologias no ambiente escolar. É preciso inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo experiências culturais heterogêneas – proporcionadas aos alunos em um momento não apenas de contato, como também familiarização e produção de ações comunicativas. A utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação podem contribuir para tornar o espaço educacional um lugar onde o processo de aprendizagem pode conservar seu encanto e sua atualidade em nossa sociedade.

A caracterização do ambiente escolar como um ecossistema comunicativo interfere não apenas na caracterização da escola frente aos meios, como também na caracterização do aluno. É o aluno que muitas vezes traz para a escola as conexões com o mundo exterior, apresentando influências e curiosidades sobre a mídia, balizadas conforme a comunidade, a família e o contexto social no qual este aluno está inserido.

A expectativa que se deposita na educação – da construção de “pontes” que vão além da transmissão de conhecimentos curriculares, proporcionando ao aluno uma relação de ensino que contribua com a construção de conhecimentos, habilidades e valores, formando cidadãos plenos, capazes de produzir; competentes para gerir a sociedade, de forma que todos possam usufruir dos bens produzidos – faz com que a comunicação seja vista não como uma atividade complementar ao currículo escolar, mas como um componente do processo educativo.

Um dos pioneiros na inter-relação Comunicação/Educação no cenário latino-americano foi Paulo Freire. Em *Extensão ou Comunicação* (1971), focaliza os processos comunicacionais que se inserem na ação pedagógica libertadora. Afirma

que “o homem é um ser de relação e não só de contatos como o animal, não está apenas no mundo, mas com o mundo” (1984, p.39).

Freire (1971) trouxe de maneira clara a importância da inter-relação entre comunicação e educação para o exercício de uma educação voltada aos nossos tempos. Ele o fez com entendimento sobre o que seria a comunicação como campo científico que deve interagir com a educação e as práticas pedagógicas. O destaque dado a Paulo Freire deve-se ao fato de que, em sua discussão e crítica às teorias tradicionais, propôs que a comunicação fosse considerada como dimensão vital à educação na perspectiva de uma prática cultural e libertadora e não apenas como um processo que faz parte do ato de educar.

Utilizaremos, em vários momentos, a obra de Freire não apenas para ilustrar a importância da inter-relação entre comunicação e educação, mas também para demonstrar a proximidade da educação com os movimentos sociais. A frente, veremos, mais a fundo, como a obra deste educador brasileiro inspirou ações de comunicação e educação e como suas teorizações embasam muitas ações de Organizações Não-Governamentais.

Retomando os pensadores que aproximaram os dois campos epistemológicos da comunicação e da educação, de acordo com Pierre Lévy (1993), cada época dispõe de recursos tecnológicos próprios, avançados, que auxiliaram na compreensão e representação do discurso sobre o conhecimento. Assim, ao longo dos anos, a importância dos meios de comunicação nos processos educativos foi sendo construída de diferentes maneiras. Por exemplo, a teoria formulada pelo canadense McLuhan (1964) destaca “os meios de comunicação como extensões do homem”. Para este autor, “o meio é a mensagem”; ou seja, o conteúdo de qualquer mensagem teria seu sentido condicionado pelo meio (entendido não apenas como o suporte – impresso ou eletrônico – mas também pelo contexto em que a mensagem está inserida). Além disso, o autor defende que “os meios são extensões dos sentidos humanos”, (McLuhan, 1964, p. 38) na medida em que cada nova invenção tecnológica interfere na maneira como o homem vê e sente o mundo, contribuindo para sua interpretação do mesmo.

Mais a diante, neste trabalho, veremos como esta afirmação de McLuhan (1964) – de que os meios são extensões dos sentidos humanos – influenciam

correntes do pensamento comunicacional que atribuem à pessoa que recebe a comunicação através dos meios de comunicação (receptor) a tarefa da interpretação do material que recebe, reforçando, assim, a necessidade de uma educação problematizadora dos meios. Por hora, repassaremos, de maneira breve, como essa afirmação originou interpretações errôneas da ligação entre comunicação e educação, contribuindo para afastar estes dois campos teóricos.

As teorias de McLuhan foram tidas como revolucionárias à época em que foram apresentadas (1964, nos Estados Unidos da América) e o alarde ecoou em nossas terras. Influenciado por McLuhan, o educador Lauro de Oliveira Lima publicou no Brasil o livro *Mutações em Educação segundo McLuhan* (1973), no qual concorda com o autor canadense e alega que, à medida em que os meios de comunicação de massa se expandissem por sobre a sociedade, não seriam mais necessários a escola nem o professor. Nesta tese, está implícita a proposição de que as tecnologias de comunicação poderiam vir a substituir a educação escolar. Perspectiva esta que voltou a ser levantada com a explosão da tecnologia digital, que contribuiu para que, por volta de 1990, a comunicação e a educação pudessem ser vistas como complementares e não concorrentes na formação humana, fazendo tomar corpo o campo da “Educomunicação”.

Diferente da radicalidade da teoria de Lima (1973), outras vertentes da educação também não se ativeram à complementaridade da comunicação e da educação do ponto de vista do educando, tratando a comunicação a partir de uma visão meramente instrumental. Esta foi a chamada “Pedagogia Tecnicista” (iniciada por volta de 1920), que incorporou em suas propostas a idéia de que teorias de aprendizagem teriam sucesso com o aporte de meios tecnológicos. Não que este trabalho questione este entendimento, mas a visão compartimentada dos dois campos do saber humano fez com que o espaço educativo avaliasse a comunicação de maneira operacional e, neste contexto, o uso racional dos meios de comunicação para fins educativos era um processo meramente complementar e não circular ou retroalimentado.

Nos anos 1970 e 1980, segundo Ghiraldelli (2000, p.200), surgiram outras teorias pedagógicas como a Escola Nova, a Pedagogia do Trabalho ou Pedagogia Freinet e a Pedagogia Libertadora (que teve como seu máximo expoente Paulo Freire), que também discutem a importância da comunicação relacionada à

educação. Freinet (1974) propôs uma prática pedagógica que, através do uso dos meios de comunicação, especialmente do jornal escolar, despertasse no aluno uma visão crítica e uma postura de cooperação. Novamente retomando Freire, percebemos que, em seus textos, afirmava que educar é um ato político e destacava que o homem poderia ser o sujeito da história na medida em que a educação o ajudasse a formar um pensamento crítico problematizador e participativo da realidade social. Neste ponto, principalmente, é sensível a semelhança entre os pensamentos de Freinet e Freire. No entanto, a diferença entre os dois autores era, obviamente, o contexto social das escolas e sociedade em que atuavam e também os alunos para qual a educação era dirigida. A prática pedagógica de Freinet era voltada para jovens e crianças, já Freire direcionou seus estudos para a educação de jovens e adultos. De um modo menos dogmático e mais atento à influência dos meios de comunicação na sociedade, Freire e Freinet contribuíram com seus trabalhos e teorizações para aproximar os dois campos e perceber a relevância social do trabalho com os meios de comunicação em um contexto escolar.

No entanto, não foram apenas os teóricos da educação que tiveram influência na aproximação dos dois campos. A postura transdisciplinar de Freire fez com que ele implementasse importantes mudanças também na comunicação. Em seu ensaio “Extensão ou Comunicação?”, de 1971, Freire faz uma crítica aos estudos de comunicação nos EUA³, que até os dias de hoje têm grande repercussão nas faculdades de comunicação do Brasil. Ao contrário de uma concepção funcionalista da comunicação, Freire entende a comunicação como situação social dialógica, como construção de conhecimento crítico e reflexivo acerca do mundo e da sociedade. Conhecimento esse criado coletivamente e baseado na interação dos seres humanos, mesmo quando mediados por máquinas. Este entendimento de um educador irá contribuir com o que será chamado de “Estudos de Recepção”, teorização de comunicadores sobre a importância da interpretação dos estímulos comunicacionais que recebemos, conforme veremos a seguir nesta dissertação.

Além da aproximação consciente estabelecida por alguns autores, como os acima citados, entre comunicação e educação, outras teorizações permitem

³ Na época, pesquisas empíricas, orientadas por visões mercadológicas, buscavam saber a eficácia da mídia na sociedade, procurando compreender o papel das comunicações de massa na formação das opiniões e das decisões individuais, como se fossem determinantes no comportamento humano.

perceber confluências entre os dois campos. Como uma “ciência-piloto” (SANTAELLA, 2002, p. 79), a Comunicação irradia seu campo por outras ciências e, em especial para a Educação, que por sua vez também tem interface com todos os campos de saber.

Para Geneviève Jacquinet (2005), as teorias da comunicação e as teorias de aprendizagem estão em fase de mudança de paradigma: da transmissão de conhecimentos como valores, para a mediação “como modelo interpretativo e relacional de apropriação do conhecimento” (JACQUINOT, 2005, p.9). A autora, muito citada nas pesquisas em Educomunicação, afirma que a aprendizagem ativa proposta por Freinet e o construtivismo de Vygotsky são concepções que privilegiam a participação ativa do aluno na aprendizagem entendida como “construção de significado”. Do ponto de vista da Comunicação, Jacquinet (2005) cita dois movimentos que abriram novas perspectivas: o movimento interacionista, que “substitui o esquema de *emissor-receptor* da comunicação humana, pelo da *orquestra*” (JACQUINOT, 2005, p. 9) e “o interesse pelo trabalho do *receptor* transformado em *co-construtor* da mensagem, característico das novas pesquisas centradas no receptor.” (JACQUINOT, 2005, p.9).

Jesus Martín Barbero (1997) faz referências a Gramsci, quando prevê que o campo de batalha e de transformações na democracia atual está na cultura, e que estas mudanças, políticas e culturais, devem ser conduzidas pouco a pouco. O primeiro ponto de confluência entre Educação, a Comunicação e formação do cidadão, portanto, implica uma mudança de percepção. Na Educação, ele sai do sistema educacional e do foco no professor, e passa a se centrar no aluno. Com os estudos de mediação, na Comunicação, o enfoque sai do emissor/produtor para entender o receptor como co-produtor. Gramsci aparece, de acordo com Barbero (1997) na formação para a cidadania, uma vez que aponta a importância de valorizar o cidadão em detrimento da superestrutura, dos governos e políticos. Dessa forma, percebe-se que a valorização do indivíduo como produtor de significados e agente da sociedade, tanto do ponto de vista educacional quanto comunicativo, perpassa os estudos da mediação.

3.4 PAULO FREIRE E A PROXIMIDADE ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O educador Paulo Freire aproxima, de maneira simples e socialmente engajada, a comunicação da educação, apontando, sob a ótica do educando, a necessidade de uma ação dialógica crescente, orientada para a liberdade e a autonomia educacional. Tratam-se de obras que buscam a transformação social, pois dão visibilidade à massa humana de não-cidadãos, de gente tornada invisível na história política, e que estimulam a realização de novas leituras, tanto leitura de palavras quanto leituras de mundo.

Para Freire, "ser dialógico é vivenciar o diálogo, é não invadir, é não manipular, é não *sloganizar*. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam" (FREIRE, 1983, p.28). Dessa forma, defende-se, neste trabalho, e em outros estudos da Educomunicação, a aproximação *dialógica* da educação e da comunicação tendo como principal beneficiário o homem e sua relação com o mundo.

É a leitura integrada do mundo, possibilitada por uma escola que tenha seus olhos e muros abertos à sociedade e às suas manifestações atuais, tão difundidas e presentes nos meios de comunicação, que percebe e aumenta o foco sobre os fenômenos vividos por educandos, educadores e instituições da sociedade civil. Além de perceber esses movimentos, uma leitura de mundo conforme defende Freire também busca compreendê-los e talvez transformá-los por obra da crescente consciência crítica desenvolvida. Espaços para desenvolver essa consciência são os mais diferentes - tanto poderiam continuar a ser comunidades de ensino-aprendizagem que se reúnem em garagens, igrejas e escolas, quanto como podem ser os grupos que trabalham com Educomunicação.

O pensamento educacional de Paulo Freire passa, necessariamente, pela esperança de mudar o mundo, uma vez que os condicionamentos políticos e econômicos não são determinantes. Essa transformação social só se faz acontecer se formos além do reconhecimento dos meios e suas características e a mera explicação dos fatos, buscando educar-se para confrontar e superar manipulações de diversas espécies, alimentando o que há de mais humano em nós – a criticidade autônoma. Temos aqui mais um encontro com o pensamento de Paulo Freire, uma vez que ele nos traz uma pedagogia crítica muito coerente com a educabilidade do

ser humano. Entender isso significa acreditar na educação que quebre com os fatalismos, acabe com o determinismo da juventude para com a vida social e que permita ao educando o direito de sonhar com a mudança.

É a consciência crítica e ética, presente em todos os atos de ensinar e aprender, a luta contra os fatalismos e acomodações, o entendimento da história como possibilidade, que fortalece a aproximação entre educação e comunicação, entre escolas e movimentos sociais, entre educandos e educadores. E é justamente este o aspecto que analisaremos mais a fundo a seguir, o potencial de desenvolvimento da criticidade em adolescentes participantes de projetos de Educomunicação.

Outro ponto importante a ser destacado na obra de Paulo Freire é a defesa de que a escola pode ser a gestora de novos e mais amplos conhecimentos. Seus livros *Cartas a Cristina* e *Cartas à Guiné-Bissau*, bem como textos do livro *Pedagogia da Indignação* e *A Educação na Cidade* constituem relatos desse pensamento que vê a escola como participante da cultura dialógica como construção educacional, em um processo comunicativo que fortalece a cidadania.

Paulo Freire falava em cidadania em um momento histórico único, marcado pela Guerra Fria, por intensos movimentos migratórios, pela industrialização, pela luta por direitos fundamentais, etc. A difícil construção de cidadania, a sofrida arquitetura de direitos civis, a ausência de políticas públicas efetivas, entre outros problemas, exigiam uma proposta pedagógica politizada.

Essa atuação aposta nos próprios sujeitos como seres críticos, que codificam a vida social e percebem seus espaços de inserção social. São sujeitos da história que se faz comunitária pela comunicação, tendo na educação uma preparação para o exercício da cidadania de maneira autônoma.

A educação de cunho político-social defendida por Paulo Freire dá ao povo a possibilidade de caminhar da condição de sujeito, no sentido de sujeito a, passando para a posição de cidadão autônomo. É o exercício de uma educação que permita a leitura do mundo, com o apoio da comunicação que se transforma em um processo pedagógico de construção da consciência crítica. Essa construção começa com a problematização dos dados que chegam direta e indiretamente aos educandos – por meio dos veículos de comunicação, por exemplo, recontextualizando-os numa perspectiva de conjunto, totalizante, coerente, um novo

texto, uma nova síntese criadora. Essa síntese integra os dados tanto conceituais quanto sensíveis, tanto da realidade quanto da ficção, do presente e do passado, do político, econômico e cultural. Edgar Morin (2000) coloca a educação para a comunicação como uma tentativa de ajudar as pessoas individualmente e em grupo a realizarem sínteses englobantes e coerentes, tomando como partida as expressões de troca que se dão na sociedade e na relação com cada pessoa; é ajudar a entender uma parte dessa totalidade a partir da comunicação, enquanto organização de trocas tanto em nível interpessoal como coletivo. Mas não basta apenas que saibamos ler os meios de comunicação de maneira crítica. É preciso saber aproveitar as potencialidades dos veículos de comunicação dentro da escola, auxiliando a discussão de temas tanto do currículo formal, quanto da formação de cidadãos críticos e conscientes.

A inter-relação entre a comunicação e a educação permite desenvolver e aprimorar os processos educativos, assim como estimular crianças, adolescentes e educadores a utilizarem a mídia como instrumento de mobilização e crítica social. Um ponto importante que destaca o papel da escola na proposição de novas formas de construir conhecimentos foi apontada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), que preconiza uma escola que promova o conhecimento das várias linguagens que norteiam a era da informação.

Embora a LDB preconize o trabalho com os meios, muitas vezes a escola encontra dificuldades em perceber o cunho educacional, ou mesmo a necessidade de promover o conhecimento destas várias linguagens. Com a sociedade mediatizada, os espaços de interação social dos meios de comunicação parecem mais amplos que a escola, mais vívidos, mais ágeis, sedutores, renovados, diversificados. É evidente que tudo isso não significa que sejam melhores – apenas que são mais atraentes e estimulantes. A escola encontra então, neste aspecto, dificuldades para se colocar como espaço de maior relevância para a vida futura do aluno. (BRAGA e CALAZANS, 2001, p.61).

A aproximação entre a comunicação e a educação tem como busca incessante o aprendizado globalizado, generalizado. Não um conhecimento polarizado em escola e meios de comunicação, mas amplo, que possibilite ao indivíduo refletir sobre suas vivências e circular pelos mais diferentes espaços. Nesse sentido, também é necessário que haja uma quebra de paradigmas por parte do receptor. Isto porque, de acordo com Braga e Calazans (2001), não se percebe ou se explicita o entretenimento ou toda a informação disponível como uma forma de “aprender” (justamente porque estamos habituados com o sentido escolar-

educacional dessa palavra). Ainda que tenhamos essa percepção por parte do receptor, é mantida a possibilidade de formação crítica para o exercício da cidadania, utilizando, para isso, a educação, até mesmo para Paulo Freire:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, desarmada, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência (...)Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1997, p.34).

De acordo com Freire (1984), o problema que se coloca fundamentalmente, na escola primária, com relação aos meios audiovisuais, é o de que, com eles e através deles, nós possamos, de um lado, exercitar, estimular a vontade de conhecer, nos educandos. De um lado, portanto, é o instrumento que se entrega à curiosidade, o que é importante, também para a formação do educador; ele deve ser formado de forma diferente. De outro lado, o instrumento deve, tanto quanto possível, ser usado no sentido de estimular a criatividade, a expressão artística.

3.5 O CONCEITO DE MEDIAÇÃO NA COMUNICAÇÃO E NA EDUCAÇÃO

Entender o que significa mediação, para Barbero (1997), é superar a concepção da Comunicação em etapas⁴, como sugere a escola de comunicação norte-americana, e mostrar que o receptor não recebe a mensagem, mas é parte da sua produção.

Dalla Costa (2008) explica que o conceito de mediações veio de Barbero ao procurar entender processos que acometiam as camadas populares da população latino-americana, implicando em novas identidades e novos sujeitos.

É uma maneira nova de ver e entender a comunicação a partir da cultura, compreendida segundo Williams no seu sentido antropológico e sociológico. Os “usos” ou a “recepção” são inseparáveis da situação sociocultural dos sujeitos que “reelaboram, ressignificam e ressemantizam os conteúdos massivos, conforme sua experiência cultural, suporte de tais apropriações (ESCOSTEGUY e JACKS in DALLA COSTA, 2008, p.107).

Guillermo Orozco Gómez (in SIGNATES, 1998) estabelece o conceito de multimediações – instâncias que interferem na produção de significados para o mundo, como se fossem lentes de leitura que se colocam entre o receptor e as mensagens que chegam do mundo. Para o autor, são fontes de mediação:

⁴ Relativas à emissão, codificação, decodificação, recepção.

[...] cultura, política, economia, classe social, gênero, idade, etnicidade, os meios, as condições situacionais e contextuais, as instituições e os movimentos sociais. Também se origina na mente do sujeito, em suas emoções e suas experiências. Cada uma dessas instâncias é fonte de mediações e pode também mediar outras fontes (OROZCO GÓMEZ in SIGNATES, 1998).

Para este autor, latino-americano como Barbero, há quatro grupos de medições: individual, situacional, institucional e vídeo-tecnológica. Barbero considera que repensar o processo de comunicação do modelo convencional do emissor para o receptor, que hoje é hegemônico, em direção a um processo que considere o receptor e suas mediações é perceber com maior sagacidade o real significado dado às mensagens.

Barbero (in SOUZA, 2002) defende que o modelo convencional vigente atualmente partilha de um “ingrediente” – o profundo moralismo, uma vez que percebe o receptor como vítima, passível de ser manipulado, que está nas mãos do emissor (BARBERO in SOUZA, 2002, p. 40). Para Barbero, esta construção de significados decorre da epistemologia iluminista, na qual o receptor é uma “tábula rasa”. Segundo este autor, a recepção deve ser pensada como lugar e não como etapa. A partir do lugar, a primeira mediação a ser considerada deve ser em relação ao *tempo*. Convive-se hoje com a multiplicidade de temporalidades – que vem a ser as diferentes relações com o tempo. A multiplicidade de tempos é perceptível em uma mesma família ou comunidade – encontra-se, de um lado, costumes familiares tradicionais e, do outro, valores não tão tradicionais. Outra mediação, não tão relacionada ao tempo, mas mais ligada à mediação situacional e vídeo-tecnológica de Orozco Gómez, é a das fragmentações sociais e culturais – como as pessoas se percebem diante dos espaços da comunicação. Por exemplo, entre idosos e jovens, a percepção da tecnologia do computador. Para os idosos, os aparatos geram, muitas vezes, incômodo ou medo. Para os jovens, a tecnologia é vista como facilitadora e organizadora entretanto, percepção contrária tem diante de um livro ou jornal.

Esta mediação pode ser percebida como situacional ou até mesmo individual, quando pensamos nas novas habilidades requeridas com o advento do computador, do cartão de crédito e dos terminais de serviço. São elementos que não podem ser evitados, que fazem parte da vida e que transformam nossa percepção diante dela, implicando em mudanças na nossa percepção de mundo. Além disso,

há também implicações de leitura de mundo de acordo com as classes sociais, entre outros. Todos esses fatores implicam, para os estudos de recepção, em novos espaços de mediação e significação, necessitando de um olhar que considere essas diferenças.

Fato é que o avanço das pesquisas em comunicação tem demonstrado que o receptor passou a ser decisivo na busca de efeitos da mensagem, visto que seu contexto social e suas relações influenciam a apropriação da mesma. De acordo com Barbero, "a recepção não é apenas uma etapa do processo de comunicação. É um lugar novo de onde devemos repensar os estudos e a pesquisa em comunicação." (BARBERO in SANTOS, 2005, p.115)

Essa mudança na perspectiva de compreensão do receptor chamou a atenção de alguns estudiosos (Jesus Martín Barbero, Guillermo Gómez Orozco, entre outros.) ao perceberem que a comunicação exerce um papel complementar ao do ensino formal. Assim, o intenso fluxo de informações possibilitado pelas mídias deve ser mediado pelas instituições formais como as escolas e seus docentes. Uma vez que a transmissão da informação não pressupõe a sua compreensão, a transformação da informação em conhecimento acontece mediante processos de mediação, tanto pessoais quanto institucionais.

As políticas sociais de comunicação, da década de 1970, não consideraram as diferenças culturais, nos diferentes modos de ver, de ler e de escutar, conforme nos aponta Barbero (BARBERO in SOUZA, 2002). Consideram, em muitos casos que a exclusão social, pela deslegitimação e desqualificação do gosto popular, está presente, não como um fato que implica a produção dos significados, mas como um fato de desqualificação a favor da cultura do autor, deslegitimando os modos populares de recepção – “as classes populares se apaixonam e a paixão é perigosa e deve ser controlada, educada, domesticada. (BARBERO in SOUZA, 2002, p.52).

No entanto, Barbero afirma que essa percepção vem sendo alterada, muito em busca de rentabilidade financeira, colocando à disposição do público programas em que essas classes possam se ver e se ouvir. Para o autor, “temos que estudar não o que fazem os meios com as pessoas, mas o que fazem as pessoas com elas mesmas, o que elas fazem com os meios, sua leitura.” (in SOUZA, 2002, p. 55). A leitura que fazem do mundo interfere em seu

comportamento na escola, que pode, inclusive, ser um dos espaços de produção de significados e estabelecimento de novos valores culturais e sociais.

Assim como a mediação revoluciona o entendimento da Comunicação, colocando o receptor no centro do processo, o movimento chamado de Escola Nova⁵ revoluciona a Educação, colocando o aluno no centro do processo pedagógico, em lugar do professor, como era referenciado pela pedagogia tradicional, ainda presente na maioria das escolas brasileiras.

O aluno também foi destacado como o sujeito da construção do seu conhecimento por Lev Semenovitch Vygotsky (Oliveira, 1993). O conceito principal da teoria de Vygotsky é o conceito de mediação: “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 1993, p. 26). Para o autor, a relação humana com o mundo é sempre mediada, havendo dois tipos mediadores: os instrumentos (mediadores externos) e os signos (mediadores internos, instrumentos psicológicos). Vygotsky afirma:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso dos instrumentos, só que agora no campo psicológico. (in OLIVEIRA, 1993, p.30).

Dessa forma, o professor passa a ser o mediador no processo de aprendizagem, atuando como um elemento externo ou um instrumento, que contribui para que o sujeito crie seus signos. Vygotsky também diz que a criança aprende primeiro com a sua convivência social:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois no interior da criança (intrapsicológica). (apud OLIVEIRA, 1993, p.38).

Maria Cristina Castilho Costa (2008) faz uma importante ligação entre o que diz Barbero e o que defende o construtivismo apresentado por Vygostky:

[...] se é verdade que qualquer mensagem midiática é filtrada ou mediada pela bagagem cultural do público, como afirma Barbero, não é menos verdade, hoje que o aprendizado se dá a partir do referencial cognitivo do aprendiz. Daí a importância de uma educação voltada para o ambiente sociocultural do aluno, com conteúdos relacionados às suas necessidades, às suas crenças, ao seu cotidiano, deixando-se de lado o universalismo predominante, até bem pouco tempo na prática educativa (COSTA, 2007).

⁵ Denominado de Escola Nova, o movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

Nestor Garcia Canclini (2003) afirma que essa busca por referenciais próprios para orientar a interpretação que cada um tem do mundo que o cerca é uma garantia contra futuras enganações, porque:

Sabemos que a luta através das mediações culturais não dá resultados imediatos nem espetaculares. Mas é a única garantia de que não vamos passar do simulacro da hegemonia para o simulacro da democracia: evitar que uma dominação ressurgira nos hábitos cúmplices que a hegemonia instalou em nosso modo de pensar e de nos relacionarmos (GARCIA-CANCLINI, 2003, p.299).

Reconhecer o aluno como produtor de sentido e a escola como mediadora disso, é reconhecê-lo como ator de sua história, principalmente frente aos meios de comunicação de massa.

Em nossa perspectiva, o “receptor ativo” observado nos estudos de recepção, se caracteriza justamente por essa capacidade de, na interação com os produtos mediáticos, aprender. Aqueles estudos às vezes privilegiam a inserção cultural extra-mediática do receptor (usuário) e defendem a posição deste como participante “ativo” pelo fato de usar sua cultura como fonte de resistência ao que receber pela mídia. Esta tem sido uma das chaves de leitura, às vezes feita entre nós, das perspectivas de Martín-Barbero, em sua proposta de passagem dos “meios às mediações”. Seria, entretanto, uma forma muito elementar de atividade simplesmente resistir (recusar as interpelações feitas pelos produtos mediáticos, e preferencialmente o já conhecido). Mas não parece que as pessoas agem assim. Antes, interpretam. E interpretar é usar o seu acervo cultural para processar as interpelações recebidas. Há boas e más interpretações – mas o saldo, positivo ou negativo, é uma aprendizagem. Ou seja: o receptor é ativo não porque “resista”, mas na medida mesmo de sua interação com os produtos mediáticos. É ativo porque é interativo (BRAGA e CALAZANS, 2001, p.92).

3.6 ESTUDOS CULTURAIS

Tendo já estabelecido autores e conceitos que permitem a aproximação da Comunicação e da Educação, é necessário também situar o campo de pesquisa amplo sustentado pelas práticas culturais e pelo entendimento a cerca do tema cultura. Neste sentido, esta dissertação alinha-se a cultura do ponto de vista dos Estudos Culturais.

O tema iniciou-se na Universidade de Birmingham, Inglaterra, entre 1969 e 1979, especificamente com a criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS). Depois de estudarem o movimento no campo dos

estudos literários e a Escola de Frankfurt, na década de 70, o CCCS voltou sua atenção à mídia (por isso, distancia-se da antropologia urbana).

Analisavam a ação da mídia, atentando para as estruturas sociais e o contexto histórico como fatores essenciais para a compreensão da ação desses meios. Ocorre o deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas. Fizeram este estudo com base nos imigrantes jamaicanos na Inglaterra, que já não eram nem jamaicanos, nem ingleses, mas assimilavam tudo de maneira peculiar conforme sua cultura.

De acordo com os Estudos Culturais, a cultura não é tanto um conjunto de *obras*, mas um conjunto de *práticas*. A cultura é o que dá sentidos e significados aos membros de uma sociedade ou grupo, assim como os recebe também. A cultura deixa de ser considerada algo passivo e incorpora um sujeito que pode criar e agir sobre as coisas. No campo da comunicação, este aspecto vai ser muito importante por apresentar o indivíduo como atuante no processo de significação e relaciona-se com o Interacionismo Simbólico na análise dos dados coletados nesta dissertação.

Por que é importante a ênfase no entendimento de práticas culturais? Um conceito de cultura associado à idéia de prática aponta para o sentido de ação, de interferência humana, isto é, a cultura não significa simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um grande número de ações que podem transformar o que está posto. A cultura é uma região de disputas e de conflitos sobre o sentido; relações de poder exercem influência.

Nesse contexto, é muito fácil a associação com a recepção: esta é tratada como um processo social complexo que envolve atividade contínua de apropriações, usos e reelaborações de conteúdos por parte de indivíduos, estruturados em grupos sociais particulares. Desenham-se enlaces entre *texto – contexto - receptores* (ligação com os pólos vivos da comunicação).

Os Estudos Culturais, especialmente os do imigrante jamaicano Stuart Hall, interessam-se em

“como ‘pensar’, de forma não reducionista, as relações entre ‘o social’ e ‘o simbólico’. (...) as tradições culturais não são sempre um fator influenciável na vida das pessoas, porque nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p.44).

Ao relatar suas pesquisas sobre estudos culturais, Stuart Hall (2003) avalia que todos nós somos sujeitos culturais, que pensamos dentro de um vocabulário cultural. Mas, nem por isso, devemos nos fechar em torno de uma cultura única. Temos traços de vários repertórios e várias linguagens culturais e étnicas.

Já que a nossa maneira de ver as coisas é literalmente a nossa maneira de viver, o processo de comunicação, de fato, é o processo de comunhão: o compartilhamento de significados comuns e, daí, os propósitos e atividades comuns; a oferta, a recepção e comparação de novos significados, que levam a tensões, ao crescimento e à mudança. (WILLIAMS in HALL, 2003, p. 135).

3.7 EDUCOMUNICAÇÃO

Tendo já trabalhado nesta dissertação pontos e autores que aproximam a Comunicação e a Educação, tanto em seu apelo social quanto em seu incentivo à cidadania, é necessário introduzir, em definitivo o termo Educomunicação. O Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) denomina a inter-relação entre Comunicação e Educação de Educomunicação. O conceito de Educomunicação insere-se em uma trajetória histórica que busca pensar a relação dos meios de comunicação com a vida social e do espaço educativo permeado por estes meios. Desde o início do século XX, são registradas teorizações e projetos desenvolvidos sobre o tema, sem haver, no entanto, uma linha conceitual que una todos esses conceitos.

Foi Mário Klapún (apud FONSECA, 2004, p. 61) o primeiro autor a usar o termo Educomunicação para designar “toda a ação comunicativa no espaço educativo realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos.” A estreita ligação entre a Educomunicação e os ecossistemas comunicativos é possibilitada pelos vínculos humanos entre escola e comunidade, entre alunos e professores, entre equipe pedagógica e direção escolar e as práticas comunicativas desenvolvidas neste ambiente. Todos são sujeitos neste processo: os atores educacionais – professores, alunos, funcionários, equipes técnicas; os atores sociais da comunidade – pais de alunos, moradores da região.

O conceito de ecossistema pressupõe interação, dialogicidade, e descentralização de vozes. Ismar de Oliveira Soares (2002) afirma que, na perspectiva da gestão comunicativa, o ecossistema compreende “a organização do

ambiente, a disponibilidade dos recursos, o *modus faciendi* (maneira de agir) dos sujeitos envolvidos e o conjunto de ações que caracterizam determinado tipo educação comunicacional” (SOARES, 2002, p.16). Está, no ecossistema educomunicativo, um novo espaço de intervenção social, em que alunos e professores podem construir juntos, cada um o seu papel de ator social. Alain Touraine afirma:

O ator social é capaz de modificar seu ambiente pelo trabalho pela comunicação. Mas essa ação sobre o social sempre tem um fundamento não-social, que depois de religioso e político, hoje é ético (TOURAINÉ e KHOSROKHVAR, 2004, p.35).

De acordo com Ismar Soares (1999), principal fomentador de pesquisas na área no Brasil, a Educomunicação representa um conjunto de ações voltadas a criar e fortalecer ambientes comunicativos em espaços educativos, sejam eles presenciais ou virtuais. Contudo, muitos projetos ignoram esta definição, dando novos nomes para suas ações. Uma pesquisa realizada entre 1997 e 1998, pelo Núcleo de Comunicação e Educação, da Universidade de São Paulo, revelou a perspectiva de várias vertentes de atuação neste campo. As quatro principais áreas foram:

- a) A **área da educação para a comunicação**, constituída pelas reflexões em torno da relação entre os pólos vivos do processo de comunicação assim como pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios (“*Media Education*” ou “*Media Literacy*”);
- b) A **área da mediação tecnológica na educação** compreendendo os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação na educação;
- c) A **área da gestão comunicativa** volta-se para o planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos que se articulam no âmbito da Comunicação/Cultura/Educação, criando ecossistemas comunicacionais e, finalmente:
- d) A **área da reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação como fenômeno cultural emergente**, o que, no campo da academia, corresponde ao conjunto dos estudos sobre a natureza do próprio fenômeno constituído pela inter-relação em apreço. (SOARES, 1999, p.27)

A experiência do NCE mostrou que os relatos de práticas, muitas vezes, misturam-se à conceituação do tema, prejudicando, assim, o entendimento. O desafio que se apresenta é o de rastrear os conceitos essenciais de cada uma das áreas. Não apenas porque é importante saber o que se está teorizando sobre Educomunicação, mas também porque, tendo em vista que os projetos têm estreita

ligação com o ambiente escolar e devem, assim como a escola, responder às necessidades formativas dos alunos, a teorização sobre o tema nos traz perspectivas sobre os caminhos trilhados e sua efetividade.

Nesse sentido, com o entendimento sobre Educomunicação, ou a vertente dentro dela em que está se trabalhando, é possível esboçar claramente os objetivos, caminhos e até indicar possíveis resultados. Logicamente, como um processo dialógico, construído conjuntamente com o público atendido, os resultados podem ser impensados, mas é o entendimento sobre o tema que norteará as ações. No entanto, ainda que se tenha claramente o conceito de Educomunicação, isso apenas indica os caminhos, não significa que todos os obstáculos para se alcançar os resultados estejam também resolvidos.

A Educomunicação, como um novo campo de intervenção social e político é, para Ângela Schaun:

(...) uma ação política voltada para o aporte da consciência ética e uma pragmática direcionada para as transformações da sociedade [...] a ação educacional é uma releitura das utopias sociais impulsionada pela motivação transformadora do *status quo* [...] propõe a credulidade no ser humano, no seu permanente encontro com o outro (SCHAUN, 2002, p.82).

A associação com a prática social utópica é uma bela maneira de perceber a Educomunicação, uma vez que ela possibilita a tomada de consciência dos atores sociais na comunidade escolar. A disputa de sentidos entre os diversos produtores e co-produtores abre espaço para a intervenção social, uma vez que possibilita negociações e interações. Interações porque considera o patrimônio cultural do aluno e não apenas os conhecimentos e convicções do professor. É espaço de negociação porque parte do pressuposto que há uma contradição entre os discursos de produtores e co-produtores e faz-se necessário um ritual de negociação. É uma situação frequente, entre alunos e professores, pais e filhos, escola e comunidade, escola e autoridades educacionais. Na escola tradicional, os impasses são resolvidos sem diálogo, a partir da autoridade. Dentro de uma atividade educacional, é preciso chegar a uma situação negociada. Esta é a grande oportunidade de mudança na prática pedagógica, uma oportunidade inovadora de exercício da democracia e cidadania.

Conforme dito acima, a cidadania não é um processo realizado apenas a partir da participação político-eleitoral, mas dentro de um ecossistema comunicativo há a possibilidade de construção de cidadania, a partir da experiência de

negociação, de interação e de intervenção no ecossistema maior, comunitário. Dar voz ao aluno e ao professor; inseri-los nos debates comunitários são práticas educacionais capazes de desenvolver a formação cidadã. Moacir Gadotti (2007) afirma que outro mundo é possível de ser construído, sem que para isso tenhamos que mudar o Estado – “não se toma o poder para abolir o poder” (GADOTTI, 2007, p. 130), mas na reinvenção do presente, no cotidiano da sociedade, no dia a dia da escola.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os caminhos metodológicos escolhidos e percorridos durante a pesquisa de campo. O item 4.1 caracteriza a pesquisa enquanto do campo social e do tipo qualitativa, apontando também a perspectiva a ser adotada para a análise dos dados, o Interacionismo Simbólico. O item 4.2 contextualiza o local e o objeto da pesquisa. O item 4.3 descreve os instrumentos de produção de dados desenvolvidos: entrevistas, análise documental, observação e questionário socioeconômico e, finalmente, as etapas da pesquisa. O item 4.4 analisa os dados colhidos e faz considerações sobre os resultados da pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa situa-se dentro do campo da pesquisa qualitativa, uma vez que se espera constatar elementos não-quantificáveis, comportamentais. As ferramentas escolhidas e a triangulação de técnicas foram vislumbradas no sentido de proporcionar ao pesquisador um contato com o objeto e verificação da eficácia das ferramentas, assim como a confiabilidade dos resultados.

Para Rayou (2005), as metodologias qualitativas parecem ser as mais adequadas para se tentar penetrar nas construções infanto-juvenis relativas à vida política e à ação no espaço público em geral.

O indivíduo é sempre, *simultaneamente*, ser *particular* e ser *genérico* (...). É o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano. (HELLER, 1985, p.18)

Não há como se pensar, falar ou teorizar sobre pesquisa qualitativa, sem considerar nossa tradição secular em pesquisa quantitativa. Boa parte dos textos que se dedicam a discutir este tema inicia estabelecendo diferenças entre as duas tradições de pesquisa. E não poderia deixar de ser diferente, uma vez que, como Heller (1985) aponta, somos herdeiros do desenvolvimento humano e nosso olhar e o olhar que lançam sobre nós é mediado pelas lentes de toda a construção do pensamento humano até os nossos dias. No entanto, não se pode dizer que uma modalidade de pesquisa seja melhor que outra. Elas podem ser mais adequadas ao objeto de estudo. Laville e Dionne (1999, p. 43) recomendam que “a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados”.

Neste sentido, supõe-se que, para o presente objeto de estudo – *Ações de Educomunicação desenvolvidas por Organizações Não-Governamentais em escolas paranaenses* – ser a escolha mais adequada seja a pesquisa qualitativa. De acordo com Paulo de Salles Oliveira, o método é um percurso escolhido entre outros possíveis. Além disso, é “um caminho seguro uma via de acesso que permite interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador.” (OLIVEIRA, 1998, p.17) A pesquisa qualitativa em educação é muito flexível e aceita a contribuição de outras áreas de conhecimento, como a Sociologia, Antropologia e até mesmo a Comunicação. Sem cercear a pesquisa, impondo-lhe um sem-número de regras, muito do que se busca com essas contribuições é evitar a reprodução da mesmice, realizando associações criativas e obtendo novos resultados. Isso não significa deixar de ser criterioso com relação ao embasamento teórico e aos métodos, entendendo o método não como um conjunto de técnicas, mas fundamentos, processos e técnicas, reafirmando a importância da reflexão construída pelo trabalho. Quem constrói a reflexão sobre o trabalho é, de acordo com Oliveira (1998, p. 22), o sujeito do conhecimento. É este sujeito que utiliza sua “formação científica para elaborar um saber que não só fosse capaz de dar explicações convincentes sobre determinadas questões sociais, mas que, sobretudo, pudesse ser aplicado para interferir no rumo das coisas.” O autor entende que a maneira mais tradicional de se entender e fazer ciência está baseada no Positivismo que, desde o século XIX, defende que se deve submeter o real ao método, tornando o sujeito do conhecimento alguém rigoroso que decompõe e manipula o real com o objetivo de melhor analisá-lo.

Essa prática, aparentemente rigorosa e acética, acaba por mutilar o universo social, imobilizando-o. O mundo social aparece congelado, sem contradições, sem lutas, sem enfrentamentos, sem paradoxos. É a mortificação do objeto. (OLIVEIRA, 1998, p.23).

É neste sentido que a pesquisa em Ciências Humanas e, entre elas, a pesquisa em Educação, apresenta-se como um mosaico a ser construído, contemplando as diversas manifestações humanas importantes para a compreensão do objeto de estudo, utilizando para tal diferentes métodos de pesquisa. Por isso, é possível unir comunicação e educação em uma única pesquisa, como no presente caso. Para romper com práticas dominadoras, é preciso entender que o homem e

suas peculiaridades são sujeito e objeto de estudo e o processo de produção do conhecimento, as reflexões críticas em torno das relações entre sujeito e objeto do conhecimento e os fundamentos teórico-metodológicos devem estar adequados a essa perspectiva.

Todos os processos desenvolvidos dentro de uma pesquisa qualitativa são, dessa forma, compreensões relativas. “Dependem do talento do pesquisador para determinar o problema que escolhe estudar, retraçar seus múltiplos fatores, escolhe-los e interpretá-los.” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.42) No entanto, a pesquisa não é desconsiderada, uma vez que o princípio da objetivação, que é a tomada metódica de consciência dos fatores que derivam de escolhas e interpretações e a racionalização de tudo isso. “Poder-se-ia dizer que a objetividade repousa sobre a *objetivação da subjetividade (...). Essa operação de objetivação, como a concentração em um problema está hoje no centro do método científico.*” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.44 e p.46).

Uma questão fica no ar: como manter a cientificidade de pesquisas qualitativas, uma vez que os critérios anteriores de cientificidade não são mais válidos? De acordo com Alvarez e Jurgenson (2003), a investigação quantitativa baseia-se em três conceitos fundamentais: a validade, a confiabilidade e a mostra. Recomendam a triangulação de métodos ou de investigadores na tentativa de garantir a cientificidade.

A importância social da pesquisa interdisciplinar entre comunicação e educação reside na relação interdependente que esses campos mantem em algumas iniciativas e por outras que potencializam. Dentro deste contexto, é relevante investigar as ações desenvolvidas pelo Terceiro Setor. Ainda que sejam realizadas dentro da educação formal ou informal, as ações que trabalham na confluência daqueles dois campos interferem no ambiente escolar e é necessário que se observe como se dá essa relação e quais impactos exercem sobre os alunos e sobre a escola como um todo.

Percebe-se o que Pedro Demo (1995, p.25) apontou ao dizer que o “cientista social é como cidadão, como ator político, que inevitavelmente influencia e é influenciado”. Isto porque a percepção sobre movimentos sociais, em alguns casos, é extremamente política e manter-se afastado desta visão é uma tarefa árdua. No entanto, o que diferencia o ator político do pesquisador são os critérios de

cientificidade e a disciplina com que foi concebido o trabalho. Mesmo por isso, dentre os critérios de cientificidade, Demo (1995) aponta a discutibilidade como o tom certo para o discurso, fazendo a ponte entre a academia e a vida social.

Conscientes da influência social que exercem, as pesquisas em Ciências Sociais podem contribuir de maneira mais efetiva na busca de processos alternativos de transformação da História. “Mas sua relevância política mais efetiva e esperada está na rota de parceria possível de projetos sociais de libertação” (Demo, 1995, p.35).

Como bem nos alerta Sérgio de Luna (1988), há que se ter cuidado para que a pesquisa não se torne mera prestação de serviços. O autor afirma que é preciso que o trabalho avance para um ponto no qual os fenômenos estudados não são conhecidos, ainda que isso seja feito sob a forma de estudo de caso ou avaliação institucional.

Como método para análise dos dados recolhidos no campo, nesta dissertação adotou-se o Interacionismo Simbólico como uma escolha epistemológica porque dá “ênfase à interpretação, à compreensão e descrição densa e os métodos etnográficos, e priorizando técnicas qualitativas no tratamento dos dados e informações.” (GAMBOA, 1997, p.92). Como um dos objetivos é o de perceber como os projetos de Educomunicação desenvolvidos por ONGs em escolas são compreendidos pelos sujeitos participantes e que interferência têm em seu exercício de cidadania, o processo de compreensão do sentido para os atores é fundamental, considerando-se também os contextos de significação. “Neste caso estamos falando dos enfoques fenomenológicos e etnográficos” (GAMBOA, 1997, p.94). Este tipo de abordagem não espera identificar e isolar as variáveis que interferem no contexto, mas recuperar o contexto de significação de parte dos fenômenos, buscando a generalização significativa dos mesmos. Por isso, se reconhece que as técnicas abertas, mais adequadas aos estudos qualitativos são mais efetivas. No entanto, como este processo é extremamente interpretativo, o pesquisador necessita filtrar a subjetividade e olhar o processo a partir dos resultados que os instrumentos proporcionam.

Os procedimentos para a realização desta pesquisa foram escolhidos em um primeiro momento para serem testados (pesquisa exploratória) e avaliados para uma posterior aplicação das ferramentas, reavaliadas (pesquisa de campo ampla).

Nesse sentido, a ferramenta entrevista auxiliou no primeiro contato, tanto com o universo escolar quanto com as atividades realizadas. Possibilitou que fossem visualizados os primeiros resultados e as implicações de um projeto de Educomunicação desenvolvido em uma escola. A observação possibilitou que a pesquisadora visualizasse *in loco* as características pesquisadas da Educomunicação e pudesse, avaliar as ferramentas com o objetivo da pesquisa em mente.

A triangulação de técnicas foi feita com base em Alvarez e Jurgenson (2003). A análise da observação e das entrevistas feitas com os sujeitos foi orientada pelo Interacionismo Simbólico. Entre eles está a consideração de que está na vida do grupo a condição essencial para a construção de significados. Isto porque, o Interacionismo Simbólico tem como princípio que o comportamento humano é autodirigido e observável, permitindo planejar e dirigir suas ações em relação ao outro e conferir significados aos objetos a partir da interação com o mesmo. A concepção interacionista de significado acontece quando o sujeito pensa e reflete sobre o objeto e interage com ele, tendo como fundamentos para sua reflexão a interação com o grupo. Considera, além do sujeito e do seu grupo de interação social, os símbolos e os significados para o sujeito, de acordo com as interações da qual ele faz parte. O entendimento sobre o significado de um signo, de acordo com o grupo no qual o sujeito está inserido, vai determinar seu comportamento perante ele e, para que se possa entender a interação do sujeito em seu círculo social e com o signo específico, precisa-se aventar essas possibilidades.

Para isso, a metodologia a ser utilizada baseia-se em quatro ferramentas principais: questionário sócio-econômico, observação, entrevista e análise documental. O objetivo da triangulação de ferramentas é perceber a existência, ou não, de exemplos cotidianos de prática da cidadania, vinculado ao entendimento dessas ações por parte dos adolescentes e a relação dessas ações com o estímulo oferecido pela ONG. A entrevista também permite ao pesquisador confrontar sua percepção ao “significado” atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE e BOUTIN, 1990). A entrevista a ser realizada com os sujeitos, de acordo com Rayou (2005) terá mais eficácia se for feita com os jovens em grupos, apresentando para discussão cenários construídos com base em perguntas cujas entrevistas mostraram

que tinham sentido para os entrevistados. Assim, o pesquisador francês que realizou atividades em liceus, relata que o objetivo dos questionários é o de abstrair as categorias evocadas nos acontecimentos e transferi-las em situações diferentes a fim de ver se elas exprimem somente ideais ou mantêm uma constante ao longo dos acontecimentos. “A forma do questionário, se suas perguntas incidem sobre o universo de significações daqueles a quem é destinada, pode então ter o poder de obrigá-los a escolher entre os princípios dos quais orientam suas ações.” (RAYOU, 2005, p. 477)

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), na entrevista de tipo fenomenológico, o entrevistador é alheio ao sistema e investiga as percepções dos que dele fazem parte de modo a compreender de que forma aquele sistema funciona. Assim, entrevistou-se também dirigentes da Ciranda, Organização Não-Governamental (ONG), promotora de projetos de comunicação e educação em escolas e professores com o objetivo de verificar os fenômenos relatados pelos sujeitos.

A unidade de análise são os projetos de comunicação e educação realizados dentro do ambiente escolar por Organizações Não-Governamentais para estudantes de Ensino Médio. Para selecionar esses projetos, seguiu-se os seguintes critérios:

- a) Projetos voltados para estudantes com o apoio da Secretaria de Educação;
- b) Projetos desenvolvidos por Organizações Não-Governamentais paranaenses, dentro de escolas, atuando com atividades de Educomunicação;
- c) Projetos que existam há pelo menos dois anos.

4.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO

Conforme introduzido no início dessa dissertação, analisou-se em profundidade estudantes de 11 a 14 anos, estudantes de 10 escolas públicas diferentes, de Curitiba, participantes do projeto Luz, Câmera... Paz! Desenvolvido pela ONG Ciranda. Porém, antes de chegar a essa pesquisa final, o caminho trilhado foi de desencontros, fazendo parte também do processo de pesquisa, sendo relatado nessa dissertação. Portanto, antes que se chegue efetivamente aos sujeitos

pesquisados a fundo, relatar-se-á o processo de construção deste objeto, caracterizando este processo inicial como estudo exploratório.

Inicialmente, realizou-se um estudo exploratório aplicado com o objetivo de testar instrumentos determinados para a realização da pesquisa final deste trabalho. Para tanto, o primeiro passo foi o mapeamento das ações de Educomunicação realizadas por organizações não-governamentais paranaenses em escolas com o apoio formal da Secretaria de Estado da Educação (SEED). O objetivo inicial foi determinar os projetos direcionados para o Ensino Médio, faixa etária de maior autonomia intelectual e com direitos concedidos socialmente, como voto e inserção no mercado de trabalho. Determinou-se que o apoio deveria vir da Secretaria de Estado da Educação uma vez que este é o órgão do poder público responsável pela oferta e manutenção do Ensino Médio no Paraná.

Para isso, estabeleceu-se contato com a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), solicitando os nomes das instituições que realizavam projetos de Educomunicação com estudantes de Ensino Médio em ambientes escolares com o apoio da Secretaria. Contactou-se Fátima Kotowski⁶, da AREI (Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais) da SEED, solicitando informações. A funcionária informou que alguns processos de parceria estavam sendo revistos e que naquele momento, tendo por base os documentos vigentes, não saberia informar todas as organizações sociais que trabalhavam com a Educomunicação em escolas e que tinham o apoio da Secretaria.

Contudo, Fátima selecionou três organizações que, conforme recordou, tinham entrado em contato recente com a SEED e atuavam nesta área. O número exato de organizações seria dado pela funcionária posteriormente à pesquisadora, assim que as questões relativas aos contratos fossem reexaminadas. A fim de pesquisa exploratória, definiu-se que a amostragem era adequada para o teste das ferramentas e iniciou-se o contato com as organizações sociais. As três organizações sociais que a funcionária indicou foram:

- Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Criança e do Adolescente;
- Projeto Olho Vivo;
- Centro Social Marista Irmão Acácio (ABEC).

⁶ Entrevista realizada em 15/09/07, na sede da SEED.

O próximo passo foi conhecer mais detidamente cada um desses projetos. Entrou-se em contato com as instituições com o objetivo de verificar quais realizam atividades permanentes em escolas, há dois anos, com adolescentes, estudantes de Ensino Médio.

4.2.1 Entrevistas com Organizações Não-Governamentais

Nesta etapa descreve-se brevemente a linha de atuação das três organizações indicadas, apontado o público para o qual dirigem suas atividades e os espaços em que atuam. O primeiro contato foi de conhecimento e percepção da proposta de cada um dos projetos. Buscou-se saber da ONG:

1) A instituição desenvolve projetos que unem comunicação e educação, em suas mais diferentes ferramentas e entende este processo como “Educomunicação”?

2) Estas atividades acontecem em ambiente de educação formal há mais de dois anos, com estudantes de Ensino Médio?

4.2.1.1 Projeto Olho Vivo

O Projeto Olho Vivo foi a primeira organização a ser visitada, no dia 20 de setembro de 2007, na sede da organização. Foi feita uma entrevista com Marcelo Munhoz, ator, diretor e roteirista que desde 2003 coordena o Projeto Olho Vivo, juntamente com o cineasta Luciano Coelho. Marcelo Munhoz é presidente da ONG Projeto Olho Vivo, onde coordena oficinas de História da Arte e de Interpretação para Vídeo, participando também da realização de documentários com temas sociais. Ele relatou que o projeto existe desde 2003, desenvolvendo ações de capacitação e produção áudio-visuais e que a organização possuía várias parcerias sociais e que em um projeto tinha apoio da Secretaria de Estado da Educação (SEED). Contudo, não havia o apoio formalizado. As ações eram realizadas algumas vezes em escolas, uma vez que os roteiros dos vídeos a serem produzidos dependem das locações determinadas e que boa parte das capacitações acontece em outros espaços.

Outro projeto realizado pelo Olho Vivo, o “Minha Vila Filmo Eu”, que recebeu o prêmio Escola Viva do Ministério da Cultura, desde 2005 oferece a

crianças de 8 a 13 anos, moradoras da Vila das Torres⁷, em Curitiba, cursos de vídeo, roteiro, edição, interpretação, todos gratuitos, com o objetivo de retratar o cotidiano e a realidade do local em que vivem, potencializando a cultura regional e o resgate social.

De acordo com Marcelo Munhoz, existe na região um grande número de crianças e adolescentes, ociosos, nas ruas e um grande preconceito social contra essa população. Desta forma, o projeto busca proporcionar uma atividade, potencialmente uma profissão, a esses jovens, contribuindo para que a sociedade conheça mais e melhor a Vila, rompendo com alguns preconceitos. Contudo, este projeto, que mais claramente atende o público pretendido por esta pesquisa não é realizado em parceria com a SEED, nem dentro de escolas.

Assim, verificou-se que o Projeto Olho Vivo realiza atividades em escolas, mas de maneira pontual. Além disso, não realiza projetos com o apoio formal da Secretaria de Estado da Educação, impossibilitando que a pesquisa exploratória fosse finalizada com seus educandos.

4.2.1.2 Centro Social Marista Irmão Acácio (ABEC)

A segunda instituição a ser procurada foi o Centro Social Marista Irmão Acácio (ABEC), de Londrina, interior do Paraná, que desenvolve o projeto Oficina de Educomunicação com 453 crianças e adolescentes entre 10 e 18 anos de idade. Por meio de seu coordenador, Roberto Antônio Camargo, foi feita uma entrevista telefônica, dada a distância de mais de 370 km entre Curitiba (cidade onde mora a pesquisadora) e Londrina, no dia 25 de setembro de 2007.

Verificou-se que o projeto é desenvolvido na região norte do município de Londrina, fazendo limite com a zona rural, e os principais participantes são crianças e adolescentes moradores de cinco conjuntos habitacionais da região. Afastada do centro da cidade, a região onde está instalado o projeto tem uma população de baixa renda, de acordo com Roberto. Segundo ele, a região conta com

⁷ O bairro Vila das Torres fica no município de Curitiba, a 2 Km do centro da cidade e possui uma população de 7.405 habitantes. É conhecida como uma região que enfrenta graves problemas econômicos e sociais, como infra-estrutura, educação, saúde e segurança. A comunidade possui, conforme o setor de Geoprocessamento do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPUC), uma população de aproximadamente 2.102 famílias cadastradas, destas 1.476 não tinha água tratada. Do total de 7.405 pessoas moradoras da Vila das Torres, 7.201 estavam em áreas regularizadas e 1.355 em áreas irregulares. Na Vila das Torres a renda média mensal familiar é de R\$ 130,00 (IPUC) e o sustento básico local provém, em sua maioria, do trabalho de coletores de lixo reciclável.

equipamentos públicos de saúde e educação, mas não há disponíveis opções culturais e de lazer, a não ser um centro cultural e uma biblioteca pública.

Desta forma, o projeto Oficina de Educomunicação tem o objetivo de desenvolver a capacidade de compreensão e expressão no processo comunicativo e promover a cidadania pela descoberta de valores e potenciais dos participantes. Como principais atividades, os adolescentes e jovens produzem programas para rádios comunitárias da região, contando também com um jornal impresso e participam de oficinas de leitura crítica da mídia para fortalecer sua formação crítica. Contudo, o projeto não é realizado dentro de escolas e não contava com a parceria formalizada com a Secretaria de Estado da Educação (SEED). Além disso, as atividades de Curitiba, previstas para iniciarem em 2008, também não estavam programadas para acontecer em escolas, mas em espaços próprios do projeto.

4.2.1.3 Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Infância e da Adolescência

A Organização Não-Governamental Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência foi entrevistada em 28 de setembro de 2007, na sede da organização, no município de Curitiba, representada pela Coordenadora Administrativo-Financeira Claedete Pilonetto.

A organização foi fundada em 1998 com o objetivo de produzir um trabalho mais sistemático de cobertura e análise do que a imprensa paranaense publicava sobre infância e adolescência. De acordo com a coordenadora, as iniciativas até o ano 2004 foram de análise da abordagem jornalística de temas relacionados à infância e adolescência, assim como o estímulo a uma cultura diferenciada por parte dos jornalistas nesta temática. Até então, de acordo com Claedete, o público direto da ONG eram os jornalistas e a comunidade que se interessava em saber como o assunto da infância e adolescência estava sendo tratado pela mídia. Porém, em 2004, um então estagiário da instituição propôs um projeto em que aproveitava o potencial da comunicação para dar “voz” a adolescentes em conflito com a lei, internados em duas instituições de abrigo para infratores e promover com os jovens uma reflexão sobre violência.

O projeto foi elaborado no mesmo ano e obteve o patrocínio da Coordenadoria Ecumênica de Serviços (CESE), iniciando suas atividades imediatamente. De acordo com a coordenadora, a aprovação deste projeto marcou a

transformação da instituição. “Desde então, as ações têm se fortalecido, buscando atuar com mais diretamente com adolescentes, e tentando se aproximar da Educomunicação. Após este primeiro, outros 3 projetos já foram apresentados e realizados neste sentido”, conta a coordenadora Claedete Pilonetto.

Se em 2004 o projeto foi realizado em uma instituição que atendia jovens que já haviam sido sentenciados por seus delitos e buscava refletir sobre a violência cometida e sofrida, em 2006 a instituição começou a trabalhar com projetos em escolas. “Nosso objetivo era trabalhar a causa do problema, evitar a violência, por meio da reflexão e da promoção da cidadania”, lembra a coordenadora, que diz que entrou para trabalhar na organização bem nesta fase. “Fomos pioneiros neste tipo de projetos e desde então não nos afastamos mais das escolas”, diz. A instituição tinha cópia de um termo de parceria com a Secretaria de Estado da Educação (um dos que estavam sendo reavaliados, segundo a SEED) e desenvolvia os projetos em parceria também com Secretarias de Educação dos municípios em que atuava, com o objetivo de fortalecer as iniciativas.

Dessa forma, a única instituição indicada pela SEED que desenvolvia projetos de Educomunicação em escolas foi a Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Infância e da Adolescência. No contato inicial verificou-se que havia na organização um projeto que desde 2006 atuava com Educomunicação entre adolescentes de 14 a 18 anos, denominado “Luz, Câmera... Paz! Nas Escolas” e outro projeto chamado de “Navegando nos Direitos”, que trabalhava com o mesmo público, mas com temáticas e estratégias diferentes. Enquanto a área de atuação do primeiro projeto era Curitiba e Região Metropolitana, a do segundo colégio eram os municípios de Paranaguá e Litoral Paranaense. Desta forma, deu-se encaminhamento à Pesquisa Exploratória com esta ONG.

4.2.1.3.1 O projeto “Luz, Câmera... Paz! Nas Escolas”

O projeto “Luz, Câmera... Paz! Nas Escolas” teve sua primeira edição em escolas no ano de 2006, no Colégio Estadual Maria Lopes de Paula, no Jardim Graziela em Almirante Tamandaré⁸.

⁸ O município de Almirante Tamandaré fica na Região Metropolitana de Curitiba e possui uma população de 96.739 pessoas (IPARDES). De acordo com Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), Almirante Tamandaré, junto com Fazenda Rio Grande e Colombo (outras duas cidades da Região Metropolitana de Curitiba), registra as maiores taxas de crescimento

O objetivo do projeto “Luz, Câmera... Paz! Na Escola” é:

Disseminar a cultura da paz, incentivando o protagonismo em jovens estudantes da região metropolitana de Curitiba a partir da reflexão da sua própria realidade e possibilitando uma leitura crítica da sociedade no que diz respeito aos diversos tipos de violência que os cercam, dentro de um processo metodológico que utiliza a comunicação como forma de reflexão e disseminação de sua realidade, resgatando a auto-estima, exercitando o empreendedorismo social (CIRANDA, 2007).

“Todo o contexto social desses adolescentes ajuda a colocar crianças e adolescentes em situação de risco e nós queremos contribuir para a prevenção da violência, fortalecendo a cidadania e usando para isso ferramentas da Educomunicação”, explica Claedete Pilonetto, da Ciranda. De acordo com a coordenadora, a escola e o município foram escolhidos para receberem o projeto devido a esses dados alarmantes e à proximidade que os jovens dessa comunidade tem com vários tipos de violência. “Além disso, uma outra ONG parceira, a Aditepp⁹, conhecia lideranças comunitárias na região que indicaram a escola. Consultada a diretora aceitou receber o projeto”, conta Claedete.

O projeto iniciou em janeiro de 2006 e envolveu mais de 44 adolescentes, de 14 a 18 anos (CIRANDA, 2007). Na fase inicial da seleção, a coordenadora conta que distribuíram fichas de interesse para os estudantes da Escola, apresentando o projeto e solicitando para aqueles que quisessem participar das oficinas que comparecessem ao primeiro dia de oficina, no horário marcado. Este foi, então, o principal critério de seleção dos adolescentes: a disponibilidade para participar em período de contra-turno escolar das atividades. Foram 57 inscritos, mas houve desistência de 50% dos alunos até o final do projeto. Alguns alunos desistiram de participar, ou por falta de interesse, ou por falta de tempo. Outros por precisarem trabalhar para complementar a renda familiar (CIRANDA, 2007).

de famílias de baixa renda da região e, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um dos menores índices de criação de postos de trabalho no Estado. A renda per capita média da população de Almirante Tamandaré é de R\$197,70 e proporção de pessoas consideradas pobres, entre o total da população foi de 26,7% (IPPUC). Segundo o IPPUC, 13,2% da população adulta de Almirante Tamandaré é analfabeta. Considerado um dos mais violentos municípios do Paraná, Almirante Tamandaré possui um índice de 51,62 homicídios a cada 100 mil habitantes. Destes, a faixa etária de 15 a 24 anos do sexo masculino corresponde a 63% das maiores vítimas, de acordo com o Iparides (2009). A base de dados mostra, ainda, que este é um dos índices que mais tem subido entre os municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

⁹ Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos, Organização Não Governamental curitibana fundada em 1970 com o objetivo de desenvolver lideranças comunitárias

Os estudantes que participaram das oficinas desde o início foram divididos em duas turmas, uma para a produção de um jornal como produto de suas reflexões e aprendizados sobre violência (Oficina de Jornal), e outra turma de vídeo (Oficina de Vídeo). A primeira turma se encontrava às quartas-feiras e a segunda turma às quintas-feiras, à tarde (contra-turno escolar). Em ambas as turmas, a ONG trabalha com material didático de apoio, realizando oficinas que abordam os temas de cidadania, cultura da paz, violência e direitos e deveres. Além disso, na parte prática, são desenvolvidas ações de comunicação, com a produção de jornais e vídeos com o objetivo de divulgar para outros jovens as reflexões produzidas pelo grupo.

Estes estudantes ficaram de fevereiro a dezembro de 2006 envolvidos com as atividades do projeto. Segundo informações da Ciranda (2007), durante este tempo, os alunos estiveram em contato com a comunicação e discutiram temas relacionados à realidade social em que estão inseridos, tais como violência, direitos e deveres, construção da paz e cidadania. Os estudantes também participaram de oficinas de Educação para a Cidadania, com foco no protagonismo. Os encontros foram realizados na escola com o objetivo de incentivar a participação da comunidade escolar.

4.2.1.3.2 O projeto “Navegando nos Direitos”

O outro projeto desenvolvido pela Ciranda e que envolve adolescentes de 14 a 18 anos é o “Navegando nos Direitos”. “Enquanto a proposta do ‘Luz, Câmera... Paz! Na Escola’ é refletir sobre a violência, o ‘Navegando nos Direitos’ busca sensibilizar a população do litoral paranaense sobre a violência sexual cometida contra crianças e adolescentes”. Claedete explica que o projeto aconteceu em 2007 em 10 escolas do município de Paranaguá¹⁰, envolvendo 300 adolescentes e que,

¹⁰ O município de Paranaguá foi um dos primeiros municípios paranaenses a serem fundados, em 1550. A posição privilegiada do município, de fácil saída pra o mar, propiciou que participasse ativamente dos ciclos econômicos do estado, entre eles o do ouro, erva-mate, madeira e café. Durante o ciclo do café, que teve início na década de 50 e se estendeu até 1964, o porto viveu seu momento mais próspero e gerou grande circulação de riquezas para Paranaguá, que teve acentuado crescimento no período graças ao elevado índice de empregos diretos e indiretos gerados pela atividade portuária (CIRANDA, 2006). No entanto, também em decorrência da exportação de café, o crescimento das atividades portuárias passou a atrair pessoas vindas do campo e de outras localidades, o que resultou em sério desequilíbrio social e espacial em Paranaguá. Houve intensa ocupação da região norte da cidade, principalmente na década de 1950, e o município passou a enfrentar problemas de infra-estrutura nos serviços de energia elétrica, telefonia e transporte público

posteriormente, um grupo de 30 jovens produzirá um jornal e um vídeo, fruto de sua reflexão sobre o tema, para levar para outros 300 adolescentes, estudantes de outros municípios do litoral do Paraná. “O Navegando foi aprovado pela Seleção Pública de Projetos de 2006 promovida pela Petrobras e foi apresentado e desenvolvido pela Ciranda, integralmente, articulando uma rede de proteção à infância em Paranaguá”. A coordenadora conta que o projeto foi proposto para acontecer em três eixos – mobilização social, articulação e prevenção. Para alcançar esses objetivos, realiza ações diretas com diversos segmentos da sociedade, buscando beneficiar, direta e indiretamente, 600 lideranças locais, atores sociais, policiais, conselheiros tutelares; 10.000 caminhoneiros, 2.000 professores, 10 escolas, 30 empresas portuárias¹¹, 800 jornalistas e 5.000 adolescentes no ano de 2007.

Essa precariedade de condições de existência, aliada à forte exclusão socioeconômica, certamente implica no crescimento do tráfico de drogas, especialmente do *crack*, em Paranaguá, que de acordo com o Conselho Tutelar do município se intensificou especialmente nos últimos cinco anos (CIRANDA, 2006).

Sabe-se que, na ausência de eficientes políticas públicas de saúde, educação e emprego, o caminho que leva do consumo ao tráfico é muito curto. A ameaça das redes de exploração sexual comercial infanto-juvenil é, então, concreta, uma vez que existe estreita relação entre elas e o tráfico de drogas e de pessoas, entre outras formas de crime organizado¹².

(CIRANDA, 2006). A partir da década de 70, quando o Paraná já se tornara o maior produtor brasileiro de soja e o Porto de Paranaguá o maior exportador do produto, as instalações portuárias foram ampliadas e remodeladas (CIRANDA, 2006). Com a modernização, houve demissão de mão-de-obra que trabalhava na manipulação de cargas, elevando o índice de pobreza no município e provocando a desorganização do espaço urbano. No início dos anos 1990, o governo federal propôs a modernização do Porto de Paranaguá, novamente implicando a dispensa de mão-de-obra menos qualificada. Essas condições persistem até hoje e têm grande peso, de acordo com a prefeitura do município, na vulnerabilização de crianças e adolescentes em Paranaguá, incluídos (as) aí aqueles(as) que são ou podem vir a ser atraídos(as) para o tráfico de drogas ou para as redes de exploração sexual comercial infanto-juvenil que operam na cidade (CIRANDA, 2006).

¹¹ O Porto de Paranaguá é o maior porto público de exportação graneleira do mundo, sendo que 60% da produção brasileira de grãos destinada à exportação saem desse terminal. De acordo com a Administração dos Portos de Paranaguá e Antonina (APPA), o Porto de Paranaguá apresenta o maior faturamento quando comparado com outros portos brasileiros: movimentou em 2006 quase 30 milhões de reais (in CIRANDA, 2006).

¹² Durante a realização do projeto Navegando nos Direitos em 2006, também teve lugar uma pesquisa diagnóstica da situação da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes em Paranaguá. O trabalho foi desenvolvido pela Ciranda, a partir de uma abordagem antropológica, que privilegiou a observação de campo e as conversas informais com os habitantes locais, a fim de fazer um levantamento de percepções, opiniões, valores e falas desses moradores sobre a

No que se refere especificamente ao problema da exploração sexual comercial infanto-juvenil em Paranaguá, duas situações de vulnerabilidade de crianças e adolescentes são criadas em decorrência da vocação portuária da cidade. Uma delas é a alta rotatividade de caminhoneiros – apontados, em diversas pesquisas nacionais e internacionais, como ‘clientes’ potenciais dos ‘serviços’ sexuais de crianças e adolescentes e responsáveis pelo grande fluxo de pessoas, favorecendo o tráfico de entorpecentes e pessoas. A outra situação diz respeito ao alarmante potencial de participação dos trabalhadores da faixa portuária na exploração sexual comercial infanto-juvenil em Paranaguá (CIRANDA, 2006).

Dentro dos públicos elencados pela instituição social promotora do projeto Navegando nos Direitos, os adolescentes foram apontados como um dos de maior destaque, contando com o maior número de atividades e encontros. Isso porque, no entendimento do projeto, explicado por Claedete, era importante proporcionar aos meninos e meninas espaços de reflexão e discussão sobre a temática da violência sexual para que pudessem se tornar multiplicadores e assim proteger-se mutuamente. As atividades contaram com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá e da Secretaria de Estado da Educação, possibilitando que todas as escolas fossem contatadas e optassem pela participação no projeto.

O lançamento oficial do Projeto Navegando nos Direitos foi realizado no dia 18 de maio de 2006, Dia nacional de combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes e acontece até o final do ano de 2009, tendo sido prorrogado pela Petrobras duas vezes.

4.2.2 Definição do objeto de pesquisa

Nesta dissertação um dos critérios de seleção das iniciativas é que os projetos aconteçam há dois anos. Esta opção metodológica foi feita com o objetivo de verificar a solidez das práticas e seus resultados. No momento de aplicação da pesquisa exploratória, o projeto “Navegando nos Direitos” não havia atingido ainda os dois anos de atuação, da mesma forma que o projeto “Luz, Câmera... Paz! Na Escola!”. No entanto, o segundo projeto é uma versão de um projeto anteriormente aplicado, cuja metodologia pode ser revista e reavaliada. Sendo os projetos

problemática da exploração sexual comercial infanto-juvenil. O cenário da desigualdade social e econômica, somados ao intenso fluxo de pessoas, têm contribuído para que Paranaguá apareça nos dados da Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes (SEDH) como um dos municípios brasileiros onde se registra a presença de crianças e adolescentes no tráfico e na exploração sexual comercial infanto-juvenil.

desenvolvidos pela mesma instituição, com uma mesma orientação metodológica, optou-se em realizar a pesquisa exploratória com o projeto “Luz” e desta forma procedeu-se a pesquisa exploratória.

4.3 APLICAÇÃO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA

A partir do contato inicial com a instituição e a constatação de que atendia às necessidades desta pesquisa, foram estabelecidos algumas etapas para a construção da pesquisa exploratória. Nesta etapa constaram (nesta ordem):

1. Entrevista com a direção e professores da escola na qual se desenvolviam as atividades, com o objetivo de verificar alterações iniciais no ambiente escolar, devido ao incentivo à atuação cidadã dos estudantes.
2. Entrevista com a ONG para certificar-se das atividades desenvolvidas, objetivos e resultados esperados e alcançados;
3. . Observação das atividades realizadas pela ONG na escola durante três dias (dez horas);

Contudo, antes de seguir os passos acima elencados, para facilitar o entendimento do leitor, irá se caracterizar a escola que recebe o projeto.

4.3.1 Caracterização da escola escolhida para a pesquisa exploratória

A pesquisa de campo exploratória foi desenvolvida com os alunos da Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula, de Almirante Tamandaré, na Região Metropolitana de Curitiba. O município de Almirante Tamandaré foi criado em 1947 e tem – segundo estimativas do ano de 2002 – 95 mil habitantes. Segundo dados do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) disponíveis no site da prefeitura da cidade, 96% da população é urbana e 4% é rural. A taxa de mortalidade infantil é de 30,9 por mil crianças nascidas. A taxa de analfabetismo é de 10,06%. O número é maior do que a média do Paraná - que é de 9,53% - e abaixo da brasileira: 13,63%.

A economia da cidade está baseada na produção de cal virgem, cal hidratada, gesso, produtos de metal, máquinas e equipamentos, além de artefatos de concreto, cimento e gesso. O PIB (Produto Interno Bruto) do município é baixo comparado aos números estaduais e nacionais: R\$ 138,38 milhões contra R\$ 40,40 bilhões e R\$ 694,97 bilhões respectivamente. O PIB per capita é de R\$ 1.547,75. O

valor também fica muito abaixo do estadual, que é de R\$ 4.486,66 e do brasileiro de R\$ 4.958,85 (ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2007).

Os dados mostram o que é possível perceber ao se visitar o município de Almirante Tamandaré: grande parte da população é pobre. As casas simples mostram a dificuldade das pessoas para viver. Muitas ruas não têm asfalto e o saneamento básico não é um serviço disponível para todos.

A Escola Municipal Maria Lopes de Paula está localizada em uma região pobre de Almirante Tamandaré. Atende a estudantes do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, nos turnos da manhã, tarde e noite, totalizando 1041 alunos. Situada no município de Almirante Tamandaré, atende a alunos da região, caracterizada como uma referência para a comunidade (informação obtida com Claedete Pilonetto, coordenadora administrativo-financeira da Ciranda).

Essa escola recebe, desde o início do ano de 2006, projetos de Educomunicação desenvolvidos pela ONG Ciranda foi escolhida por ter uma direção receptiva a novos projetos. Foram 44 alunos, de 14 a 16 anos, que participaram das atividades, conforme introduzido anteriormente. De acordo com Claedete, “a idéia central foi trazer as reflexões sobre como promover a paz na comunidade”. Ao final de 2006, com o término do projeto, os jovens e a instituição lançaram o vídeo e o jornal “Jovens em Comunidade”.

Em 2007, os jovens participantes desta primeira etapa tiveram a responsabilidade de multiplicar os conteúdos das oficinas para o restante da escola, sendo estimulados a promover debates e a produzir um jornal impresso bimestral. Além disso, aqueles que tinham interesse, atuaram como oficinairos voluntários no Colégio Estadual Conselheiro Carrão, que recebeu o projeto “Luz, Câmera... Paz! Na Escola!”, nos mesmos formatos, em 2007.

A Ciranda utiliza a Educomunicação como uma ferramenta para promover a reflexão sobre os direitos de crianças e adolescentes, utilizando-a com fins específicos dentro de projetos com objetivos mais amplos. Por exemplo, no projeto desenvolvido em Almirante Tamandaré, o objetivo era promover uma reflexão sobre violência no município. Para tanto, estudantes produziram vídeos e jornais, expondo suas opiniões sobre o tema, com o objetivo de sensibilizar outros públicos, principalmente o juvenil. De acordo com a coordenadora, a ONG recebe apoio do governo estadual, municipal, organismos internacionais, como a World Childhood

Foundation (WCF), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e tem seus projetos financiados por investidores sociais privados, conforme citado acima a exemplo da Petrobras, HSBC e CESE.

Em momentos de entrevista coletiva ou de participação de vários indivíduos optou-se em não revelar o nome dos entrevistados, respeitando suas opiniões. Contudo, visando manter o rigor metodológico, optou-se em identificar o nome das escolas e de alguns entrevistados, recebendo autorização para a divulgação de seus nomes.

4.3.2 Pesquisa Exploratória – Produção de dados

Para atender aos objetivos propostos e testar os instrumentos de pesquisa, desenvolveu-se três instrumentos de pesquisa: entrevistas individuais, observação e análise documental. Os roteiros definidos para a entrevista encontram-se na sessão Apêndices desta dissertação.

Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. Ele funciona como um lembrete para o entrevistador, como uma salvaguarda quando der um 'branco' no meio de uma entrevista, um sinal de que há uma agenda a ser seguida (GASKELL, 2002, p.66)

Após o contato inicial feito com a coordenadora da Ciranda, entrou-se em contato com a diretora da escola, Miriã Kaule de Lima. Embora a coordenadora da ONG tenha fornecido à pesquisadora os dados iniciais, necessários para a condução da pesquisa, seria necessário aprofundar a discussão, principalmente do ponto de vista teórico-metodológico, uma vez que Claedete Pilonetto tem formação em administração de empresas e atua na ONG gerenciando os processos financeiros. O coordenador dos projetos relacionados à Mídia e Educação da ONG não poderia atender à pesquisadora prontamente, mas foi fornecido o telefone com a escola, para que a pesquisa não fosse interrompida. Procedeu-se, então o contato com a escola, inicialmente por telefone e posteriormente uma entrevista foi marcada.

4.3.1.1 Entrevista: Diretora

A entrevista com a diretora foi realizada no dia 17 de novembro de 2007, na Escola Estadual Professora Maria Lopes de Paula, no gabinete da diretora, com Miriã de Lima. O principal objetivo era determinar a percepção que tinham das

alterações iniciais provocadas no ambiente escolar, devido ao incentivo à atuação cidadã dos estudantes, promovida pelo projeto da ONG.

A pergunta inicial do roteiro buscava definir como foi o contato da ONG com a escola e o que fez a diretora aceitar realizar o projeto na escola.

Quem me procurou foi o pessoal da Aditepp, que já trabalha aqui na comunidade há bastante tempo. Eles me disseram que tinham parceria com uma outra ONG que fazia ações com jovens e que queria produzir um vídeo e um jornal sobre violência, para conscientizar os jovens. Eu pensei que Almirante Tamandaré é um município muito violento e que nossa escola tem proximidade com várias situações violentas. Achei que essa seria uma oportunidade legal e pedi para conversar com eles. Gostei da proposta e tudo foi indo.

De acordo com a diretora, a principal alteração promovida no ambiente escolar foi:

Percebemos que há uma preocupação maior com a qualidade do material que produzimos. Sabemos que a cada semana, a Ciranda vem até a escola e por isso nos preocupamos com cartazes, colagens e questões do comportamento dos alunos. Tentamos mostrar a casa arrumada, sabe? Além disso, estamos com mais contato com a comunidade, envolvidos mais nas questões do bairro, nas queixas dos moradores e dos alunos e tentamos servir como o apoio para que algumas situações se modifiquem. Ficamos em evidência também na mídia, dando entrevistas por causa do projeto e até a Secretaria de Educação aqui de Tamandaré se aproximou mais da escola. Penso que essa exposição maior é muito boa. Os alunos também estão mais críticos, mais saidinhos, tentando participar mais de tudo. Isso também é muito bom.

Ao ser questionada sobre seu entendimento de “mais saidinhos”, a diretora afirmou que percebe que os jovens estão mais interessados nas decisões tomadas pela direção da escola, estão mais participativos na comunidade e estão assumindo posição de líderes perante seus colegas. A diretora afirma conhecer, pessoalmente, cada um dos estudantes envolvidos no projeto e diz que é perceptível a diferença sentida em cada um deles. “Eles estão mais desenvoltos, mais seguros para falar e expor suas opiniões”, afirma.

Embora a pesquisa caminhe para determinar, por meio da observação e da análise dos materiais produzidos pelos adolescentes, se eles assumiram esta postura conforme nos afirma a diretora, fez uma anotação em seu caderno de campo com relação ao comentário de que a escola está tendo mais exposição na mídia após o projeto. Conforme a ONG afirma, em vários momentos a imprensa foi mobilizada para cobrir ações dos adolescentes na escola e em várias delas a própria diretora foi entrevistada. No entanto, a questão buscava verificar se o ecossistema

comunicativo da escola havia sido alterado em função do projeto e esta resposta não caracteriza uma alteração interna.

4.3.1.2 Entrevista: Professoras

Posteriormente à diretora, um grupo de professoras foi entrevistado no mesmo dia, na Sala dos Professores, entre o intervalo de aulas da manhã (das 10h30 às 10h45) e que pediu para não ser identificado. Do total de 36 professores que dão aulas na escola nos três períodos, foram entrevistadas 5 professoras, de maneira coletiva, sem a presença da diretora ou a coordenadora.

Na escola nada mudou. Tudo bem, tem um cartaz mais bonitinho aqui e outro ali e alguns comentários do projeto, mas nada me envolveu. Eu acho que para um projeto acontecer legal, tem que envolver todos os professores, fazer pensar e mudar as práticas. Eles (a ONG) só fizeram uma palestra para os professores, e foi só. A escola nem acompanha o que eles estão fazendo, nem sabe de nada (Professora 1).

À medida que ela vai falando, as outras concordam e a Professora 2 acrescenta:

O resultado é que os meninos não conseguem mostrar nem para a turma deles o que estão aprendendo e ninguém vem nos eventos. Eu mesmo já fechei a porta quando meu aluno quis começar a contar o que estava aprendendo no colégio. Eu pensei assim: se nem a diretora quer saber e está acompanhando, porque que eu vou parar o meu conteúdo para deixar ele falar, gerar um tumulto na sala e depois não ver o retorno?. (Professora 2)

Eu também não acho muito certo a ONG vir aqui, mostrar que os estudantes podem falar, que tem voz. E depois como ele fica na aula? Querendo mostrar que tem voz, tumultuando, agitando. Eles não perguntaram o que a gente queria. Falar de violência é bom, tem muito aluno que precisa ouvir, mas tem horas que aguentar os meninos do projeto é fogo. (Professora 3).

As professoras comentaram que não houve um incentivo à mudança no ecossistema comunicativo da escola, uma vez que não se incentivou a adoção de nenhuma prática que estimulasse o coeficiente comunicativo dos participantes. Além disso, consideraram um desrespeito com os alunos, a expectativa que geram em torno da produção de materiais de comunicação e a capacitação para isso, não garantindo que nem dentro da escola ele possa atuar de maneira ativa.

As professoras apontaram como fatores positivos o interesse dos alunos em debater temas polêmicos e o fato de estarem mais comunicativos. Contudo, as

entrevistadas consideraram negativo o fato dos adolescentes estarem sendo incentivados a participar da vida na comunidade, interferindo em questões relativas à violência, sem o envolvimento direto de um representante da escola.

Você veja bem uma coisa. Esses jovens estão em nossa responsabilidade. Eles até podem estar fazendo o projeto da ONG, mas estão na escola e os pais sabem disso. Quando eles saem filmar alguma coisa, quando eles ficam debatendo e discutindo questões como essas, de violência, e eu penso que não tem ninguém, ninguém, da escola participando eu fico com medo. Uma porque a gente não sabe o que está sendo falado pela ONG e outra porque os jovens podem sair por aí, pensando que já sabem das coisas. Isso eu tenho medo desde o começo. Já falei para a diretora, mas todo mundo aqui tem muita coisa para fazer. (Professora 1)

Não adianta me falar para participar. Meu salário é pago para que eu faça outras coisas e eu sou cobrada por isso. Eu até queria, mas não dá. Essa é a condição de todos os professores aqui, que não podem se envolver com o projeto e assim não podemos acompanhar a evolução dos meninos e não podemos dizer que estamos fazendo parte disso. Acho até que estamos sendo resistentes, mas tenta entender o nosso lado. (Professora 4)

As professoras afirmaram também não terem notado práticas de cidadania nos alunos.

Eu vejo eles assim, mais comunicativos e participativos. Mas eu não sei de nada que fizeram nesse sentido. Aqui na escola eles querem reclamar mais, cobrar mais dos professores e da direção o que acham ser de direito. Mas acho que é pouco tempo para saber se isso foi fruto do projeto mesmo ou se é uma mudança de comportamento natural, da idade. (Professora 5).

A entrevista com as professoras durou exatos 17 minutos e soou como um desabafo feito por elas, justificando-se por não participarem do projeto e expondo angústias. Além disso, foi importante para perceber que efetivamente não houve uma interferência no ecossistema comunicativo da Escola, uma vez que as professoras disseram não participar de nenhuma atividade e que saberiam se algo estivesse acontecendo com outros professores.

4.3.1.3 Entrevista: Coordenador de Mídia-Educação da ONG e Educador do projeto

O coordenador do Núcleo de Mídia e Educação da Ciranda e coordenador do projeto, Téo Travagin foi entrevistado no dia 21 de novembro de 2007, na sede da Ciranda. Conforme os dados preliminares coletados com a Escola, a entrevista mostra que não há muito cuidado no sentido de envolver os professores com a realização do projeto ou de criar um novo ecossistema comunicativo.

O objetivo principal é dar vez e voz aos adolescentes, mostrar que eles também podem transformar a sociedade e mudar problemas, como a

violência. Temos algumas ações com os professores, mas o foco maior é mesmo os adolescentes e para ele a escola é um primeiro espaço onde pode exercer a sua cidadania. É o jovem que tem que cavar o seu lugar, o seu espaço e isso só vem do reconhecimento de que ele precisa fazer alguma coisa, precisa se posicionar sobre temas como violência e direitos e deveres. É ele que pode transformar a nossa sociedade.

De acordo com Téo, é importante para o projeto ser realizado na escola, porque os adolescentes são atraídos de outra forma, os pais ficam seguros sobre a segurança dos filhos e os alunos podem ter experiências comuns e se fortalecer no combate à violência. “Nosso objetivo final é fazer com que eles possam apresentar o próprio vídeo, que multipliquem o que aprenderam”, explica o coordenador.

O coordenador conta que sempre que precisa fazer algum contato com a escola, procura sempre pela diretora ou pela vice-diretora. “Esses são nossos contatos e outros professores podem não entender nossas demandas”.

Téo diz que a ONG vai duas vezes por semana à escola, sempre nos horários em que as oficinas estão sendo realizadas e que não desenvolve ações com o restante dos professores. “Na fase de produção do vídeo e do jornal, visitamos a comunidade com os jovens, ajudamos na produção, mas ninguém da escola se envolveu, até para o jovem ter autonomia”.

Pela forma como a ONG conduz suas atividades, com oficinas apenas com os jovens e centralizando na diretora as demandas que por ventura surgirem, mantendo o contato telefônico como principal forma de aproximação da escola e resolução das situações que surgirem, o coordenador demonstra não ter como objetivo envolver os professores e alterar o ambiente escolar.

Nossa proposta é com o jovem, é de aposta neles. A Miriã nos abriu as portas e assim temos um ponto de encontro muito bom. Poderia ser melhor, porque nos reunimos no laboratório de ciências, com as bancadas e tal, mas vejo que nossa contribuição para os jovens é para sempre e a escola percebe que tem um aluno diferente, mais comunicativo e engajado.

Na entrevista com o coordenador do Núcleo de Mídia e Educação da Ciranda, uma das questões que orientavam o questionário semi-estruturado era com relação ao entendimento teórico e os encaminhamentos metodológicos da proposta de trabalho. O objetivo era saber em quais autores baseavam suas propostas de atuação e o que entendiam como sendo sua prática.

Olha, se estamos trabalhando ferramentas da comunicação dentro da escola, estamos realizando Educomunicação. Só que esse termo muita

gente ignora, por isso criamos o site e Mídia e Educação¹³ e usamos esse termo para designar nossas ações. Mantemos contato com as ações de Educomunicação que vem sendo realizadas pelo Brasil e lemos muito sobre o que a USP vem produzindo. Lá tem o professor Ismar¹⁴, que usamos como referência de nossas ações. E como o Luz¹⁵ é realizado em parceria com a Aditepp, fundamentamos nossas ações na pedagogia do Paulo Freire.

Contudo, as referências teóricas citadas pelo coordenador não aparecem no projeto¹⁶ que captou recursos e que serve como modelo para acompanhamento e avaliação das ações, nem no site da instituição, nem nos materiais produzidos pelos jovens, nem no relatório de resultados. Sobre os materiais, o coordenador conta que:

Ao iniciarem o projeto, os adolescentes recebem uma cartilha na qual é apresentado um viajante. Ele passa por várias cidades como violência, cidadania e direitos e deveres, até que decide se instalar na cidade da paz, onde ajuda a construir a mesma. Foi uma forma lúdica que encontramos para apresentar alguns conceitos mais 'pesados' e assim começar uma discussão.

Essa cartilha não contém referenciais teóricos e esgota a entrega de material escrito como subsídio sobre aqueles temas para os adolescentes.

Esse é o único material que usamos sobre esses termos. Temos trabalhado uma apresentação mais geral, seguida por uma discussão sobre os temas e aí os adolescentes já começam a produção. Adolescente quer mesmo já ir para a prática, por isso ficamos nessa parte teórica com discussão por dois encontros, o que equivale a umas 5 horas. Depois vamos para a produção, explicando conceitos de comunicação, produção de jornal, vídeo e outros.

Após a entrevista, o coordenador disse que tinha um compromisso externo e que precisaria se ausentar, deixando a pesquisadora com o educador social Guto Santana, da equipe que realiza o projeto, para a separação de materiais necessários para a análise documental. Neste ponto foi interessante uma fala do educador. Ao ser perguntado se a instituição teria algum material que fundamentasse as ações, que fosse disponibilizado para a equipe de trabalho sobre os aspectos teóricos no qual estavam embasadas as ações, o educador respondeu.

Tenho meus livros e os teóricos com os quais trabalho. Acredito que, por todas as outras pessoas que trabalham nessa organização serem

¹³ <http://www.midiaeducacao.org.br> . O site foi acessado em 25 de novembro de 2009, contudo apresentava conteúdo desatualizado, poucas informações. Eram indicações de notícias de outros jornais e divulgação dos projetos da instituição, sem teorizações maiores do que uma página da ONG ou produções dos adolescentes, não podendo servir como material documental para análise.

¹⁴ Ismar Soares, uma das referências bibliográficas deste trabalho e um dos pesquisadores a frente do Núcleo de Comunicação e Educação da USP, realizador de várias pesquisas no campo da Educomunicação.

¹⁵ Projeto "Luz, Câmera... Paz! Nas Escolas".

¹⁶ Projeto apresentado ao Banco HSBC, financiador da iniciativa.

jornalistas, eles não se apegam tanto a teóricos quanto eu ou você. Nunca me disponibilizaram nada. As vezes indicam alguns artigos no site do NCE, da USP, mas é muito raro. Posso te disponibilizar os meus materiais, se você quiser.

O educador tem uma formação muito relacionada à educação popular, tendo já atuando em outras ONGs e movimentos sociais, inclusive em Moçambique onde atuou como educador social por mais de 1 ano. É licenciado em Letras, com especialização em Educação Popular.

Sobre Educomunicação diz que leu um pouco e aprendeu durante a prática, mas diz que não foi tão difícil porque tem muitos fundamentos semelhantes aos de Paulo Freire, que “conheço muito”, conforme aponta. “Mas essa bagagem acaba sendo muito desperdiçada porque aqui temos um prazo a cumprir, um processo a seguir e confesso que não entendo muito de produção de vídeo”, conta.

Sobre a formação do coordenador, ele contou que, durante a faculdade fez um vídeo com jovens do movimento HIP HOP de Curitiba, despertando, então para a linguagem do vídeo representando grupos sociais sem muita visibilidade. Ele conta que foi dele a idéia de lançar o projeto “Luz, Câmera... Paz! Nas Unidades Sociais” e que, até então a Ciranda trabalhava apenas com a comunicação de maneira indireta, sem produzir, só estimular a imprensa e monitorar a cobertura dos temas infância e adolescência.

Eu pensei em realizar um projeto de comunicação no qual pudesse mostrar que o jovem em privação de liberdade também tem algo a dizer, quer contribuir com a sociedade. Pensei em dar uma oportunidade para eles se expressarem e para a sociedade conhece-los melhor. Discutir a redução da maioridade penal tem que ser um movimento que inclua também esses jovens. Como eu já tinha sido estagiário da Ciranda, quando eu vi o edital da Cese, pensei – perfeito! Ai fui atrás, escrevi o projeto e fomos contemplados. Eu não tinha muito conhecimento sobre o tema da Educomunicação, tinha lido alguma coisa na faculdade, mas sabia muito de produção de vídeo e jornal e comunicação. Daí para frente, a Ciranda passou a pensar e fazer mais Educomunicação e eu entrei definitivamente na equipe, estudando mais sobre o tema e adaptamos a proposta para uma atuação na prevenção, na escola.

O coordenador do projeto tem formação em jornalismo, assim como outras 3 pessoas da instituição e outros 3 estagiários. O restante da equipe é formada por uma estudante de administração e o educador social acima citado, licenciado em Letras. Uma anotação registrada no caderno de campo foi:

A ONG é essencialmente formada por profissionais da comunicação, todos jovens e com muito interesse em descobrir formas alternativas de produzir a

comunicação. Contudo, a grande dimensão dos projetos e a falta de experiência da equipe dificulta ações mais profundas.

4.3.1.4 Observação: adolescentes em oficinas de comunicação

A pesquisadora observou 9 horas de atividades dos adolescentes, o que corresponde a 3 oficinas. Durante a observação, a pesquisadora teve contato com 23 adolescentes diferentes, todos estudantes daquela escola, participantes das oficinas realizadas em 2006 e que, eventualmente reúnem-se para dar continuidade ao aprendizado daquele período, com idades entre 13 e 18 anos. As oficinas acompanhadas correspondem às últimas do ano, próximas ao encerramento do projeto, que aconteceu no dia 18 de novembro de 2007, em um evento a ser comentado a seguir. A pesquisadora apresentou-se aos alunos, contou o objetivo da pesquisa e permaneceu, todo o tempo, sem interferir na condução das oficinas. Conforme se verá a seguir, em alguns momentos, os estudantes e os educadores vinham conversar com a pesquisadora, que respondia normalmente e tomava notas em seu caderno de campo.

Na primeira oficina, foram observadas atividades relativas à edição de textos para o jornal impresso e preparação para o evento final (com definição de roteiro de cerimonial, divisão de responsabilidades e falas). Da mesma forma, na segunda, os adolescentes foram observados preparando-se para o evento final. O interessante da observação, foi verificar as reações dos adolescentes ao presenciarem a produção final de seus materiais. Isto porque a edição foi feita pela ONG e os adolescentes não vivenciaram este processo. “A captação de imagens é uma coisa, mas ver assim finalizado, é outra”, disse um menino de 15 anos. “Nem parece que fomos nós quem fizemos”, disse outro.

Da mesma forma que a turma de vídeo, os adolescentes que produziram o jornal espantaram-se diante do material finalizado, apresentado pela ONG. Muitos, inclusive, demonstravam espanto. “Isto não fui eu quem escreveu! Ta muito melhor” e os educadores da ONG afirmavam que no papel tudo fica diferente, que alguns erros foram corrigidos, mas tudo era produção dos adolescentes.

O clima estava muito alegre e festivo e os adolescentes demonstravam muito orgulho do que tinham feito. Parabenizavam-se, se reconheciam, riam e comentavam alguns detalhes do processo de produção do vídeo, como a fala que havia sido cortada, a dificuldade em chegar a um determinado local, a captação das

imagens que foi feita por um educador do projeto (e que havia ficado “muito legal”), entre outros comentários. O vídeo foi apresentado três vezes e o educador anotou alguns pontos comentados pelos alunos que necessitavam alterações e revisões. Foram poucos pontos, mais no sentido de verificar se a música não poderia ser outra e se a locução, em um determinado ponto do vídeo, se poderia ter seu volume aumentado.

Nesse momento de apresentações de trabalho, nenhum professor da escola estava presente, nem mesmo a diretora. O educador contou que eles haviam informado a diretora Miriã de Lima de que estariam realizando esta apresentação do jornal e do vídeo quase finalizados e que se algum professor ou equipe pedagógica quisesse participar, seria bem-vindo. No entanto, ninguém apareceu para prestigiar os alunos e contribuir neste processo de construção.

No segundo dia de observação, foi trabalhado com as duas turmas a divulgação dos materiais produzidos e o evento de encerramento do projeto. Participaram 18 adolescentes. A discussão sobre a relevância social do trabalho realizado pelos adolescentes e como poderiam utilizar o material para promover alterações no ambiente violento em que viviam, foi levantada pelo educador na oficina realizada após a apresentação dos materiais. Ele questionou os adolescentes sobre como pretendiam utilizar aquele vídeo na construção de uma sociedade melhor. “Acho que podemos apresentar para os outros estudantes da escola, mostrando que se nós pudemos fazer um vídeo e um jornal refletindo sobre isso, todos os outros podem também”, disse uma menina de 15 anos. “Mas eles não tem os equipamentos para produzir nada!” interrompeu um adolescente de 18 anos. “Podemos apresentar e ir discutindo alguns pontos. Podemos também distribuir o jornal na comunidade, falar com eles. Podemos levar o jornal para o prefeito, porque falamos de algumas coisas prometidas na eleição que não foram cumpridas”, completou o adolescente de 18 anos. Algumas outras possibilidades foram abordadas pelos grupos, mas sem aplicabilidade prática dado os escassos recursos financeiros e possibilidades de articulação do projeto com a comunidade. Sugestões como “podemos distribuir um vídeo em cada casa”, “por que a gente não leva em todas as escolas daqui e apresenta no começo do ano para todos os alunos?”, foram feitas, sem uma proposta claramente definida.

A pesquisadora anotou no caderno de campo que os adolescentes pareciam não saber o que fazer com os materiais, esperando que a ONG os indicasse. Pareciam também não ter se dado conta de que o material que produziram fala sobre problemas da comunidade e, como tal, a proposta era de promover os adolescentes para que pudessem se mobilizar e contribuir com a alteração daquela situação.

A proposta seguinte foi apresentada pelo educador, que mostrou as pessoas que estavam sendo convidadas para o evento de lançamento dos materiais. Entre elas estavam a imprensa curitibana, representantes do poder público, do patrocinador e algumas pessoas da comunidade. Neste momento, a diretora Miriã de Lima apareceu, permaneceu 40 minutos com o grupo e ajudou a construir um roteiro de cerimonial. Anotou também alguns materiais que precisaria providenciar (como o posicionamento os bancos para a apresentação do vídeo no pátio da escola e a mesa para o lanche ser servido), deu alguns palpites sobre os adolescentes que deveriam apresentar o material e retirou-se antes do roteiro ser finalizado.

Na definição do roteiro do cerimonial, alguns adolescentes diziam que não gostariam de falar para o público. Já um grupo de 3 adolescentes (duas meninas e um menino), tomou a frente do processo e foi definindo papéis, inclusive para o coordenador do projeto Téo Travagin, indicando que ele deveria falar. Interrompidos algumas vezes pelo educador e pelo coordenador (que tinham nas mãos um roteiro pré-formatado), os adolescentes eram direcionados sobre como montar uma fala oficial, sequencia de apresentação, necessidade de escrita do discurso, entre outros encaminhamentos.

Em meio a esses preparativos, os jovens mostravam-se agitados e animados com a possibilidade de apresentar seu trabalho para a comunidade, para os colegas e, principalmente para os pais. Alguns comentavam “quero só ver o que minha mãe vai falar”, ou “o pessoal da minha turma não acreditou que sairia uma coisa assim tão legal”.

Uma das adolescentes indicadas pelo coordenador do projeto como uma das mais dedicadas e engajadas, contou para a pesquisadora, no intervalo para o lanche, de maneira espontânea, como entrou no projeto. “Eu entrei para passar o tempo mesmo, fazer uma atividade diferente e barata. A minha mãe deixou por ser

na escola, mas agora nós duas vemos resultados em mim. Converso mais e melhor e tenho mais liberdade para defender minhas idéias. No projeto, nós jovens temos liberdade para expor nossas ideias e podemos participar de todas as etapas, até decidindo como vamos apresentar ". Ela diz que o projeto mudou sua maneira de pensar em relação aos problemas sociais que envolvem o bairro onde vive (próximo à escola). "Antes achava que assuntos da comunidade não eram problema meu, mas agora sei que todos devem ajudar para construir uma sociedade de paz, com cada um cumprindo seus deveres e lutando pelos seus direitos".

Assim como esta adolescente de 14 anos, os outros jovens que estão no grupo relatam experiências semelhantes sobre a aproximação com o projeto e os benefícios que ele trouxe para suas vidas. Todos relatam que se comunicam melhor, que tem mais liberdade e segurança para expressar suas opiniões e que sabem que podem fazer a diferença em suas comunidades.

Aos poucos, os adolescentes vão falando que, devido ao projeto, sentem-se cada vez mais responsáveis pela sociedade. "A mudança tem que começar a partir de nós mesmos", disse um menino de 16 anos, seguido por outros comentários que reforçam o sentido de liderança que assumiram perante o grupo de estudantes da escola e consigo mesmos. "O pessoal lá de casa me cobra se eu falo mais alto. Daqui da escola também eles logo dizem – ué não é você que fica fazendo vídeo contra a violência? Cadê?", conta um menino de 17 anos. "Eles esperam de nós alguma coisa, porque vêm contar como está a violência próximo às suas casas", lembra uma adolescente de 16 anos.

As garotas falam mais que os meninos e há alguns jovens extremamente calados. Houve relatos da produção dos materiais ("muito divertida", "trabalhosa") e a expectativa sobre o lançamento dos materiais. Todos se dizem apreensivos e ansiosos com relação ao trabalho de disseminação da proposta. "É muita responsabilidade e dá um pouco de medo", diz uma adolescente de 14 anos.

O educador então, fala aos adolescentes que o fato de terem se tornado uma referência perante as demais pessoas no que se refere ao combate à violência, demanda do grupo mais responsabilidade, porque agora eles tem mais ferramentas do que os outros estudantes e podem começar um movimento de transformação social. "Isso tudo o que vocês falaram demonstra que as pessoas querem

transformar, mas não sabem como começar. Falando e sendo ouvido já é um caminho” diz o educador.

No intervalo das atividades, o educador confidenciou que tinha dúvidas se, sozinhos, os adolescentes poderiam continuar mobilizando a comunidade.

Eles entendem o que queremos dizer por cidadania, mas ainda não conseguem se perceber nesse processo, pensar por si mesmos o que podem fazer e ir atrás, sem ter sempre alguém para empurrar. Isso, na minha opinião, é um processo que leva mais de 1 ano e no qual toda a escola e a comunidade deve se envolver. Só que temos questões práticas, como a falta de recursos para projetos de longo prazo e isso dificulta a atuação da ONG.

A pesquisadora pergunta, ao final da oficina daquele dia, para o coordenador do projeto, Téo Travagin, se ele pensa que o fato do projeto ser realizado em 1 ano é um dificultador do processo de exercício da cidadania pelos jovens.

Eu acho que nosso papel aqui é dar vez e voz para esses adolescentes. Isso é mostrar para eles que podem ter opinião, que podem participar da vida em sociedade. Esse prazo foi pensado para que pudéssemos produzir esses materiais e dar uma orientação sobre o começo. Daqui para frente, o jovem constrói o seu caminho e nós, na medida do possível, vamos acompanhando.

Ele afirma que a continuidade do projeto será repensada após aquela atividade de finalização e que depende do desejo da equipe e das possibilidades do patrocinador. “Nossa maior vontade é ampliar esse projeto, ir para outras escolas, sensibilizar e atingir outros públicos”.

No dia 17 de novembro de 2007 aconteceu o evento de lançamento dos produtos de comunicação feitos pelos adolescentes do projeto. A ONG organizou um coquetel, convocou a imprensa e a comunidade local e os estudantes da escola, assim como todos os professores. A pesquisadora não pôde comparecer ao evento, mas conversou com duas professoras da escola sobre o evento, na semana seguinte à sua realização.

De uma capacidade total de 70 lugares, apenas cerca de 35 estavam ocupados. “Tinha mais jornalista interessado em ver o que estava acontecendo do que professor da escola, querendo parabenizar os alunos”, comenta uma professora que pediu para não ser identificada.

De todo o grupo de professores, estava presente apenas a diretora, eu. Os estudantes, colegas daqueles que fizeram e estavam apresentando o vídeo, estavam em número de 4. Só tinha esses quatro que não fizeram nem o vídeo nem o jornal que foram lá ver o trabalho dos colegas. De resto, tinha a

equipe da Ciranda e alguns pais dos meninos e meninas que fizeram o vídeo. Nem a comunidade convocada participou.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Sancho (1999), as tecnologias da informação e comunicação alteram nossos interesses, mudam o caráter dos símbolos, os processos psicológicos da memória e a natureza das comunidades. A fala das professoras de que não há um compromisso da ONG com o sujeito que estão formando, não trabalhando com expectativas e frustrações e não atuando junto aos professores para que entendam e apoiem o processo, é fator preocupante, uma vez que, como nos aponta Sancho, a inserção das tecnologias altera os sujeitos.

A falta de fundamentação teórica para embasar as ações é um resultado muito expressivo do ponto de vista da pesquisa experimental, que necessitaria ser aprofundado em um momento posterior. Isto porque, sem uma noção clara da corrente teórica que estão trabalhando, qualquer análise comparativa pode ser temerária. Além disso, a falta de compartilhamento dos fundamentos teóricos pode ser um fator dificultador das atividades, uma vez que, pela fala do educador Guto, não se tem muita clareza das orientações metodológicas de trabalho da instituição.

A falta de referenciais teóricos adotados e seguidos por toda a equipe e a reflexão sobre os mesmos, deixa em dúvidas o real alinhamento da ONG à Educomunicação. Além disso, pela fala relatada pelos professores e pela diretora, a ONG pouco trabalhou o ecossistema comunicativo da escola como um todo e o fato traz algumas consequências para o encaminhamento do projeto. Por exemplo, os estudantes, até mesmo em função das ações de comunicação, adquirem uma postura mais ativa, contestadora dos processos escolares. Essa postura dos estudantes não é bem recebida pelo corpo docente e discente e é claramente apontada pelos professores como uma consequência negativa do projeto. Os professores percebem os alunos que participam das ações como “agitadores”. Os alunos sentem-se desprestigiados e, dada a resistência dos professores em participar das atividades propostas pelos alunos participantes do projeto e pouco envolvem o restante da escola nas atividades. Na segunda etapa desta pesquisa foi necessário realizar uma entrevista aprofundada e com um grupo maior de professores, para avaliar essas questões.

A forma como a ONG começou a realizar seus projetos de Educomunicação (por um projeto apresentado por uma pessoa sem domínio do tema, sem um compartilhamento teórico com a equipe) dificulta a comparação com as bases teóricas da Educomunicação e seus resultados esperados. Outro ponto registrado foi a falta de envolvimento da equipe pedagógica da escola no projeto desenvolvido dentro da escola. Isto porque, um dos pressupostos básicos para a realização de projetos de Educomunicação é a criação de um ecossistema comunicativo favorável. A análise de um ecossistema comunicativo se baseia na percepção das relações (humanas, biológicas e técnicas) da escola (internamente) e a maneira como recebem e ressignificam a comunicação (cada pessoa dentro desse universo).

Também foi anotado pela pesquisadora o fato dos professores assumirem que não se sentem envolvidos pelo projeto e que acabam não permitindo que os alunos que participam das ações realizem um dos objetivos do projeto – atuar como multiplicadores. O fator dificulta o exercício da cidadania de maneira pelos adolescentes no ambiente escolar.

Ao cruzar a expectativa da ONG sobre os adolescentes – de se tornarem multiplicadores da discussão, com a falta de envolvimento relatada pelos professores e com a percepção do educador sobre a continuidade das ações, alguns pontos podem já ser aferidos. A indecisão dos adolescentes sobre o que fazer com o material que produziram mostra que estão inseguros com os próximos passos e, para que o projeto efetivasse seus objetivos, seria necessário um trabalho mais prolongado. Contudo, o que o coordenador afirma existir é um apoio a distância, o que é temerário, pois se corre o risco das atividades não terem continuidade. O temor do educador social, que passou a maior parte das oficinas com os adolescentes, reforça o que se afirma acima. Pela fala do coordenador, afirmando que ajudaria no que fosse possível, mas os adolescentes tinham capacidade de dar continuidade às ações, pois já tinham percebido seu próprio potencial.

Também se observou a falta de percepção destes resultados por parte da direção da escola. Como resultados alcançados, a diretora do Colégio apontou o crescimento da notoriedade da escola na mídia. “O projeto fez com que o colégio aparecesse e fosse divulgado na mídia. Isto foi trabalho de nossos alunos e não desejamos parar com atividades como esta”, afirmou. Outro ponto importante que

pode ser mostrado a partir da pesquisa preliminar é que a participação da direção nas atividades é meramente formal, de abrir as portas para o projeto. A escola permite que a ONG desenvolva o projeto, não realizando qualquer tipo de reflexão sobre as atividades feitas com a participação de outros professores.

Pela pesquisa exploratória, com as ferramentas determinadas, não foi possível determinar se o projeto efetivamente contribuiu para a formação de cidadãos críticos e autônomos. A avaliação que se faz é que a observação não foi suficiente e que seria interessante realizar uma entrevista. De acordo com Rayou (2005), a entrevista em grupo é uma das melhores ferramentas para trabalhar a significação atribuída por adolescentes a questões subjetivas, como neste caso, a cidadania. Desta forma, a orientação na aplicação da pesquisa aprofundada de campo é que, além da observação, seja feita também uma entrevista em grupo com os participantes do projeto. Da mesma forma, os professores necessitavam ser envolvidos e pesquisados de uma maneira mais profunda para que se possa perceber se o fato de não se envolverem nas atividades decorre apenas da falta de envolvimento da ONG.

4.5 PESQUISA DE CAMPO APROFUNDADA

Tendo os instrumentos de pesquisa de campo testados, iniciou-se a segunda fase do trabalho, com aplicação da pesquisa de campo aprofundada. Para isso, o primeiro passo foi a revisão dos formulários de observação e direcionadores para as entrevistas semi-estruturadas (conforme Apêndices deste trabalho).

O segundo passo foi, novamente, procurar a Secretaria de Estado da Educação a fim de verificar quais organizações sociais tinham parceria com a SEED para atuar em escolas com projetos de Educomunicação. Desta forma, em 25 de setembro de 2008 procurou-se a Secretaria, mais precisamente a AREI (Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais), mesmo órgão que havia sido procurado na pesquisa exploratória. Percebeu-se que houve uma mudança estrutural, com transferências de pessoas e readequação de projetos.

Se, na pesquisa preliminar, a SEED apoiava vários projetos realizados por organizações do Terceiro Setor e estava revendo as parcerias, na segunda aproximação nenhum projeto realizado por parceiros externos ao governo estadual era apoiado. Informados por um funcionário da secretaria, que solicitou não ser identificado na pesquisa, o rompimento no apoio aos projetos deve-se a um

posicionamento atual da Secretaria que defende que “o governo deve ser o responsável pelo oferecimento de uma educação de qualidade e a garantia disso vem só a partir do momento que nos responsabilizamos por todos os processos”. O funcionário afirmou que o pensamento anterior não era este e que por isso antes a SEED apoiava iniciativas desenvolvidas pelo Terceiro Setor em escolas paranaenses. “Sei que muitos projetos continuam acontecendo, porque os professores gostam, a comunidade apóia, a ONG mantém o trabalho sem depender financeiramente da SEED e os resultados são bem expressivos. Só que, se a Secretária, ou alguém do seu grupo, fica sabendo todo este trabalho vai por terra, assim como o diretor da escola também”, justifica o funcionário ao explicar o motivo pelo qual sente que não deve revelar nomes de escolas que continuam desenvolvendo projetos em parceria com o Terceiro Setor.

Para esta pesquisa, que baseia o objeto de pesquisa em ações realizadas pelo Terceiro Setor em escolas, com o apoio formal de Secretarias de Educação, objetivando verificar a transformação no ambiente escolar e o impacto dessas ações junto à comunidade e aos gestores públicos, a pesquisa junto à SEED não se mantém mediante o rompimento do apoio ao Terceiro Setor paranaense.

Por este motivo, após a análise junto à orientadora da dissertação, percebeu-se que uma possibilidade seria localizar ONGs que tivessem seu trabalho realizado em parceria com secretarias municipais de educação. Contudo, dado o adiantado do tempo para a produção da dissertação, a proximidade do prazo final para a defesa e a existência de 399 municípios no Paraná, optou-se em realizar uma pesquisa na internet sobre ONGs que realizassem projetos de Educomunicação em escolas, com o apoio das secretarias municipais de educação. Ao serem digitadas as palavras *educomunicação*, *secretaria municipal de educação*, *ong*, *paraná* e outras 5 combinações diferentes entre essas palavras no principal site de buscas da internet¹⁷ chegou-se ao resultado de 1.423.270 sites de busca. Destes, foram pesquisados 375 que apresentavam conteúdos mais próximos ao esperado. No entanto, além da ONG Ciranda, não foi encontrado na internet nenhuma outra ONG que realizasse projetos de Educomunicação dentro de escolas com o apoio de Secretarias Municipais de Educação no Paraná.

¹⁷ www.google.com.br

Devido a este fato, como a Ciranda possuía apoio da Secretaria Municipal de Almirante Tamandaré, Curitiba e Paranaguá para a realização de seus projetos de Educomunicação, voltou-se a atenção novamente para a ONG. O objetivo nesta segunda etapa foi aprofundar a pesquisa de campo preliminar, realizando uma nova observação dos adolescentes e entrevistando-os em grupos. Além disso, os professores também seriam procurados para aprofundar a percepção inicial das ações.

Ao realizar o primeiro contato com a ONG, via telefone, no dia 13 de outubro de 2008, a forma como Felipe Adriano da Rosa, gestor do projeto “Luz, Câmera... Paz! Nas escolas” respondeu às questões demandou uma nova visita. Isto porque, tanto o coordenador do Núcleo de Mídia e Educação da Ciranda, quanto o educador social, entrevistados preliminarmente nesta pesquisa, não estavam mais na equipe de trabalho. Além disso, uma nova diretora havia assumido a coordenação geral de todas as atividades, orientando novas estratégias de atuação. Além disso, o projeto acompanhado inicialmente na escola havia se encerrado naquele ano (2007) e fazia-se necessário verificar a continuidade das ações bem como o resultado obtido após estas reformulações, do ponto de vista da formação para a cidadania dos sujeitos. Diante deste fato, verificou-se a necessidade de reaplicar as entrevistas com a Diretora da Ciranda e com o educador que está a frente do processo.

Em uma visita à nova diretora da ONG, com o novo gestor do projeto, realizada no dia 17 de outubro de 2008, definiu-se um calendário a ser seguido na Pesquisa aprofundada, que continha: a explicação sobre o novo formato do projeto, a ser feita pelo gestor; observação dos adolescentes por 15 horas; entrevista com os adolescentes em grupo; entrevista com os professores por 4 horas; entrevista com o gestor do projeto e entrevista com a diretora da ONG. Relata-se, abaixo, as etapas da pesquisa aprofundada e seus resultados.

4.5.1 Produção de dados

4.5.1.1. Entrevista: gestor do projeto

No mesmo dia da visita (17 de outubro de 2008), o gestor do projeto, Felipe Adriano Rosa, recém-formado em jornalismo, trabalhando na Ciranda em outras funções há 2 anos, iniciou uma explicação sobre as alterações feitas no

projeto “Luz, Câmera... Paz! Nas Escolas”. Conta o gestor que, no início de ano de 2008, a ONG recebeu uma carta da SEED comunicando que a parceria entre as duas instituições (Ciranda e SEED) estava encerrada e que novas propostas seriam analisadas caso-a-caso. O gestor conta que tentou entrar em contato com a Secretaria para entender ou reavaliar a decisão, mas “eles disseram que esta é uma nova norma interna: fazer contratos apenas relativos ao período de realização dos projetos e que, diante do encerramento de nosso projeto, os contratos também foram encerrados”, conta.

Desta forma, com o rompimento do termo de parceria com a SEED, a ONG ficou com receio de manter projetos dentro de escolas estaduais e mudou seu foco para escolas municipais. Com isso, uma nova alteração teve que ser implementada, conforme nos conta Felipe:

Sabemos que projetos de Educomunicação funcionam melhor quando são realizados com adolescentes, porque demandam dos participantes o exercício de uma cidadania que, no caso das crianças, está muito condicionada aos pais. Adolescentes transitam de uma maneira mais fácil pela comunidade e crianças despertam mais medo nos pais. Por isso, ao mudar para as escolas do município¹⁸, precisávamos buscar uma faixa etária mais alta. Por isso, agora estamos trabalhando com crianças a partir da 5ª série.

Com esta alteração na faixa etária do projeto, os sujeitos pesquisados que antes tinham entre 14 e 18 anos, agora têm de 11 a 15 anos. A comparação de resultados entre a pesquisa exploratória e a pesquisa aprofundada vai levar em consideração essa diferença na idade dos adolescentes.

Felipe conta que o trabalho com escolas do município de Curitiba começou a acontecer em 2008. Ele diz ser importante falar sobre a importância da atuação dos estudantes da Colégio Estadual Maria Lopes de Paula em um novo colégio, desempenhando novo papel.

O Colégio Estadual Conselheiro Carrão, no bairro Uberaba, em Curitiba, foi escolhido para receber os encontros do projeto “Luz, Câmera... Paz! Nas Escolas” em 2007, como uma continuidade da ação que havia começado em Almirante Tamandaré. Conta Felipe que o bairro do Uberaba tem fácil acesso às BR-277 e BR 116, estando a alguns quilômetros do município de São José dos Pinhais,

¹⁸ O primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que compreende do 1º ano ao 5º ano, assim como a Educação Infantil (correspondente ao Jardim de Infância), são de responsabilidade do Poder Municipal. Já o segundo ciclo (do 6º ao 9º ano), assim como o Ensino Médio, são de responsabilidade do Poder Estadual.

Região Metropolitana de Curitiba¹⁹. Situa-se próximo a essas duas rodovias federais, em uma área de intenso trajeto de pessoas. Tido como um dos bairros mais violentos da capital paranaense, o Uberaba recebe o projeto da mesma forma que o município de Almirante Tamandaré – por uma indicação feita pela comunidade à ONG Aditepp, parceira da Ciranda na execução do “Luz, Câmera... Paz! Nas Escolas” e por uma consulta à diretora do colégio.

As oficinas no Colégio Estadual Conselheiro Carrão começaram a ser realizadas de maneira diferente do que no Colégio Maria Lopes de Paula, conforme registra o gestor do projeto Felipe Rosa.

O projeto iniciou na escola no começo do ano letivo de 2007 e nós não sabíamos como continuar acompanhando o projeto que foi realizado em Tamandaré. Por isso, além dos jornais bimestrais, chamamos alguns jovens, os mais engajados para nos ajudarem a aplicar as oficinas na escola Conselheiro Carrão. Com isso, criamos o conceito de ‘adolescente mobilizador’.

Felipe explica que “adolescente mobilizador” é aquele que assume tarefas de conduzir discussões, contribuir em palestras e “sensibilizar colegas, porque jovem falando com jovem é bem mais efetivo”. Esses jovens conseguem, segundo Felipe, por meio da liderança e do convencimento, chamar colegas e a comunidade escolar a participarem das atividades.

Com isso, começamos a perceber que o investimento no potencial exclusivo de cada um dos participantes é uma ótima forma de incentivar a cidadania. Começou de uma maneira meio empírica, mas depois vimos que funciona muito bem, os resultados são ótimos, muito expressivos.

Entre os resultados apontados pelo gestor estão maior envolvimento dos adolescentes mobilizadores com as atividades do projeto, entendimento mais preciso sobre os temas trabalhados e, “os jovens que atuaram como mobilizadores hoje estão muito mais desenvolvidos, percebemos que entendem melhor a proposta de trabalho e se expressam muito melhor”.

A partir dessa experiência, o projeto foi reformulado e apresentado para o Conselho Municipal dos Direitos da Infância e Adolescência de Curitiba, para

¹⁹ Tem população de 60.338 habitantes (IPUC), sendo que aproximadamente 40% deste total tem entre 5 e 39 anos. Segundo o Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros 2008, divulgado pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), acontecem 44,7 homicídios a cada 100 mil habitantes em toda a cidade de Curitiba. Com base em um levantamento do Instituto Médico Legal (IML) de Curitiba e dos hospitais que atendem vítimas de trauma, Curitiba e Região Metropolitana registram quatro mortes por dia em média. Os bairros mais violentos são Sítio Cercado, Tatuquara, Uberaba, Cajuru, Parolin e CIC (IML).

concorrer a recursos. Em março de 2008, o Instituto C&A e a Fundação Itaú Social aprovaram o financiamento do projeto “Luz, Câmera... Paz! Nas Escolas”. Desta vez a proposta seria realizada em 11 escolas de Curitiba, com 300 adolescentes e 100 educadores. Felipe explica que:

O fator determinante para a ampliação do número de adolescentes atendidos foi o trabalho dos adolescentes mobilizadores, que, atuando de maneira voluntária, contribuem para a disseminação de conceitos como cultura de paz, direitos e deveres e cidadania.

As 11 escolas públicas participantes dessa fase do projeto estão localizadas nos bairros do Sítio Cercado, Vila Osternak, Cidade Industrial de Curitiba, Uberaba, Guabirota, Vila Torres, Capanema, Parolin, Centenário e Bairro Novo.

Como o projeto foi aprovado em março e o recurso liberado só algum tempo depois, as ações só começaram efetivamente em outubro de 2008. Dessa vez, ao invés de ir às escolas, como eram muitas, os adolescentes vêm até a sede da Ciranda.

No contato realizado com o gestor do projeto, Felipe Rosa, coletou-se materiais institucionais feitos em decorrência das edições anteriores dos projetos, consultou-se os projetos redigidos para a captação de recursos (estes documentos não foram retirados da organização, por solicitação do gestor) e estabeleceu-se uma estratégia para as entrevistas e observação. Devido à proximidade com o final do período letivo, priorizou-se o trabalho com adolescentes, para, posteriormente, realizar a pesquisa de campo com os professores e diretores envolvidos com o projeto. O trabalho de coleta de outros materiais produzidos e entrevista com a diretora da ONG foi agendada para 2009 por solicitação do gestor, tendo em vista a proximidade com as férias coletivas da organização e com o aumento da demanda de trabalho a medida que o ano acabava.

Das etapas definidas com o gestor, a última delas foi a entrevista com a diretoria da ONG revelando, entre outros aspectos, as alterações perceptíveis na condução do projeto devido à mudança de equipe do projeto e também por uma adequação à linha de atuação teórica do NCE da USP.

Para facilitar o entendimento do leitor, neste momento começaremos o relato pela entrevista realizada com a diretora da organização e com o relato dos projetos desenvolvidos pela organização social, compreendendo a forma como atua e alguns pressupostos teóricos perceptíveis.

4.5.1.2 Entrevista: Diretora da ONG

A entrevista com a Diretora Executiva da Ciranda, Maria Amélia Lonardoni foi realizada em 13 de março de 2009 e durou pouco mais de 1h. Durante este período, foi possível compreender o processo de transição pelo qual passa no momento a instituição e os projetos por ela desenvolvidos.

A diretora começa a entrevista contando que foi uma das fundadoras da ONG, há dez anos.

Quando estava na faculdade de jornalismo, eu e mais 6 colegas assistimos a uma palestra do Geralzinho Vieira²⁰, da ANDI²¹, e nos encantamos com tudo o que ele falou. Era 1997. A partir dali nós começamos a nos movimentar para fazer o mesmo que a ANDI fazia em Brasília – monitorar a mídia e estimular a cobertura de temas relativos à infância e adolescência. Este foi o início da Rede ANDI, que hoje conta com 13 agências, como nós, em todo o Brasil e outras 13 na América Latina.

A atuação de monitoramento da mídia foi realizada pela Ciranda até 2004, quando iniciou o projeto “Luz, Câmera... Paz! Nas Unidades Sociais”, em contato direto com adolescentes. “A metodologia de trabalhos que iniciamos com o Luz tem crescido muito, sempre no sentido de contribuir cada vez mais com a construção de uma sociedade melhor”.

Conta a diretora que o projeto “Luz, Câmera... Paz! Nas Unidades Sociais” é desenvolvido pela Ciranda desde novembro de 2004. A primeira edição do projeto foi realizada em duas Unidades de Internação de Adolescentes em Conflito com a Lei (Unidade Social Feminina Joana Miguel Richa, de Curitiba, e da Unidade Social Masculina Fazenda Rio Grande-PR). O projeto foi um dos aprovados no Concurso Nacional Juventude e Paz, promovido pela Cese - Coordenadoria Ecumênica de Serviços (BA). Foi também vencedor do II Prêmio Telemar de Inclusão Digital (3º lugar, categoria ONG, região sul-centro-oeste) e tinha por objetivo discutir assuntos como violência, direitos e deveres e cidadania, e ensinar os adolescentes a se expressar pela comunicação social. Como produto desse aprendizado, os adolescentes fizeram vídeos e jornais que expressaram a idéia deles para a construção da paz. “Esse material sensibiliza e estimula o jovem a repensar sua realidade, tornando-o um potencial agente de mudança”, diz a diretora.

²⁰ Jornalista e Antropólogo

²¹ ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Adolescência

A idade inicial dos jovens participantes dessa primeira etapa do projeto era de 12 a 21 anos e a frequência com que os jovens tinham liberdade e os novos participantes entravam no sistema sócio-educativo foi apontada pela diretora como sendo a principal dificuldade encontrada para promover essa reflexão.

O resultado foi ótimo. Nunca ninguém tinha dado voz a esses jovens, escutado o que eles tinham para dizer. Nós também levamos o que eles tinham a dizer para outras pessoas e essa metodologia – de dar instrumentos para que o jovem se expresse e repense sobre sua vida, pode ser replicada para ambientes como a escola, onde o principal objetivo era prevenir que a violência acontecesse.

Em 2006, com o apoio do banco HSBC, o projeto “Luz, Câmera... Paz! Nas Unidades Sociais” foi adaptado para ser realizado em uma escola – o Colégio Estadual Professora Maria Lopes de Paula, no Jardim Gineste, em Almirante Tamandaré-PR. Esta escola foi escolhida, segundo a diretora da ONG, pela proximidade que os jovens dessa comunidade tem com vários tipos de violência. Nessa escola, 30 estudantes participaram, com idades entre 14 e 18 anos, escolhidos por um processo cujo principal critério era o desejo demonstrado em um questionário distribuído pela ONG e a disponibilidade em ir para a escola em contra-turno, debateram temas relacionados à realidade da comunidade e para os problemas que ela enfrenta. Novamente, como resultado final, foi produzido um jornal e um vídeo relatando o aprendizado, ambos chamados de *Jovens em Comunidade*.

Ao final do ano de 2006, também com o apoio do HSBC, as ações do projeto foram estendidas para o Colégio Estadual Conselheiro Carrão, localizado no bairro Uberaba, em Curitiba. Novamente, refletindo sobre os mesmos problemas da comunidade, com o objetivo final de produzirem um jornal e um vídeo, um grupo de 25 adolescentes, estudantes de Ensino Médio, passou por um processo de seleção parecido com o do colégio anterior, com base na vontade demonstrada e na disponibilidade de tempo. No entanto, apresenta como inovação o fato de apresentar os adolescentes da etapa anterior do projeto atuando como mobilizadores, conforme contou Felipe.

O projeto utiliza as ferramentas da “mídia e educação” – caracterizadas nos documentos entregues à pesquisadora e no site da Ciranda²², como um estímulo ao protagonismo juvenil. Segundo a diretora da organização, essa é a

²² www.ciranda.org.br - acesso entre agosto de 2007 e janeiro de 2009

principal aposta do “Luz, Câmera... Paz! Nas Escolas” para construir uma cultura de paz. Isto porque, “para que se promova esse processo é preciso que os jovens sejam protagonistas de suas vidas e que possam, em um segundo momento, ajudar a construir a sua sociedade, sendo cidadãos”, explica Maria Amélia Lonardoni. “Por isso, todo o processo é construído em conjunto com os participantes. São os próprios adolescentes que sugerem os temas pautados, de acordo com a realidade que vivenciam. As atividades da produção de jornal e vídeo são realizadas integralmente pelos adolescentes, bem como o planejamento da divulgação dos materiais”, afirma o site do projeto²³.

Após o término dessas duas edições dos projetos, relatadas acima, com duração de 1 ano cada, os adolescentes dos colégios continuaram sendo estimulados a promover a reflexão sobre violência e cultura de paz em suas comunidades. De acordo com a diretora, a principal aposta é que os adolescentes sejam estimulados a atuar como protagonistas e cidadãos em suas comunidades, mesmo após o afastamento da ONG. “Com o término das atividades propostas, eles continuaram realizando debates e produzindo matérias e atuando como mobilizadores”.

Na terceira etapa, o projeto Luz, Câmera, Paz! foi realizado com público de Escolas Municipais, a partir da 5ª série, de Curitiba, atingindo uma faixa etária de 11 a 15 anos. Com o patrocínio do Instituto C&A e da Fundação Itaú Social, o projeto iniciou a terceira fase com participação em 11 escolas de Curitiba, de bairros periféricos. Trabalhando com 16 adolescentes dessas escolas, para promover uma integração entre os estudantes, pela primeira vez a equipe do projeto deixou de ir à escola, passando a trazer os adolescentes para dentro da própria organização, na tentativa de realizar as mesmas atividades de produção do jornal e do vídeo. De acordo com a diretora da instituição, Maria Amélia Lonardoni, foi uma tentativa, que teve como principal dificuldade o fato dos adolescentes ainda serem muito pequenos pra se deslocarem, acarretando em problemas como autorizações de transporte. “Foi uma tentativa que percebemos que, até pela idade, não funcionou como gostaríamos”, explicou a diretora.

Até a finalização desta pesquisa, em maio de 2009, o gestor do projeto Felipe Rosa, entrevistado em outubro de 2008, já não trabalhava mais na equipe do

²³ <http://www.ciranda.org.br/camera/index.htm> - acesso em 15/09/2008

projeto. A diretora conta que agora está com uma equipe de 10 profissionais na Ciranda, que trabalham com vários projetos e 3 deles tem formação em educação. Esta edição do “Luz, Câmera... Paz! Nas Escolas” é coordenador por um profissional que tem formação em “Arte e Educação” e tem outras duas pessoas com formação em educação na equipe. De acordo com a Diretora Executiva da Ciranda essa foi a principal diferença de linha de atuação promovida no projeto. “Conseguimos nos aproximar da escola, falar mesma linguagem, fazer com que os projetos contribuam mais e melhor com o ambiente escolar”, explica a também jornalista Maria Amélia Lonardoní.

O que a diretora aponta como um dos resultados mais positivos sentidos ao longo do projeto é o desenvolvimento do conceito de adolescente mobilizador. “Percebemos que, para que possamos promover a mudança, transformar os jovens em cidadãos atuantes, é importante investir no indivíduo, porque, a partir dele, começa a mudança”. A diretora relata que alguns deles já viajaram para outras cidades, para divulgar suas iniciativas e trabalho e sempre que pode a Ciranda continua estimulando a participação desses adolescentes em projetos. Esses adolescentes são continuamente acompanhados pela equipe da Ciranda e atuam como voluntários dos novos projetos. “Jovem falando com jovem é muito importante, é um dos principais fatores de sucesso que estamos experimentando”, diz a diretora Maria Amélia.

A diretora da ONG disse também que a principal diferença sentida com a mudança do projeto das escolas estaduais para as municipais é a idade dos participantes.

Nesta edição temos adolescentes mais novos, a partir de 10 anos, até 13. Percebemos que esses jovens, embora tenham menos autonomia por parte dos pais, tem mais facilidade em aceitar as atividades, em realiza-las, não necessitando ser convencido ou conquistado, como acontece com os mais velhos. O adolescente maior não, ele faz o que quer, se ele quiser, se ele acreditar na atividade. Se você lança uma proposta de discussão, os menores entram no clima e participam, colocam sua opinião. Já os maiores, não, eles precisam primeiro entender a ação, ser convencidos da utilidade.

Eles ainda são muito infantilizados e pautam muito suas referências pelo outro. Se constroem a partir do que o outro diz e do julgamento que é feito sobre isso. Nós trabalhamos os adolescentes menores no sentido de prevenção da violência e dizemos para eles que eles podem ser diferentes, podem interromper este ciclo e eles vão vendo sua auto-estima se elevar e passam a tomar atitudes diferentes, a se desenvolver mais.

Outra transformação importante pela qual passou o projeto nesta última versão é a equipe que executa as ações. Se antes a maioria das pessoas

envolvidas com a execução do “Luz, Câmera... Paz! Nas Escolas” era de jornalistas, hoje é de educadores. Isto dá uma nova cara para o projeto, uma formação que privilegia mais o que a escola deseja, o que os educadores querem. É uma formação que fala melhor a linguagem da escola e que, com certeza, contribui e muito com a educação.

Além da alteração da equipe, a diretora afirma estar em um processo de fortalecimento das bases teóricas nas quais estão fundamentadas o projeto e a atuação no campo de Educomunicação da Ciranda.

Estamos nos alinhando ao que diz o Núcleo de Comunicação e Educação da USP e também ao que a Rede CEP²⁴ defende. Para isso, estamos selecionando um grupo de pesquisadores e de pessoas que trabalham nesta área para compartilhar com eles o que pensam sobre Educomunicação e saber quais são suas práticas e seu entendimentos. Queremos começar este movimento aqui no Paraná, porque sabemos que em outros estados a discussão sobre a Educomunicação é muito forte, mas aqui ainda precisamos caminhar. Nossa ideia é trazer esse movimento, colocar as pessoas em contato e assim alinhar nossas estratégias ao que vem sendo feito no Estado e no País.

A diretora conta que assumiu a gestão da ONG em junho de 2008 com o objetivo de reestruturar alguns processos e colocar a ONG frente aos novos desafios.

Me considero como uma ‘equipe de transição’, daquelas que vem para avaliar o que é bom e reformular o que não está tão bom. Penso que ao completar 10 anos, a Ciranda ganha muito ao reavaliar seus processos e seu encaminhamento e dessa forma se coloca diante de novos desafios, com mais fôlego e mais estrutura.

O novo formato de atuação da ONG que a nova diretora está tentando imprimir, de acordo com o Coordenador de Projetos e arte-educador, Edson Macalino, que aceitou ser entrevistado pela pesquisadora para finalizar questões de ordem teórico-metodológicas que ficaram em aberto na entrevista com a diretora, conta que:

Não estamos mais com um formato de atendimento aos adolescentes em apenas uma escola, ou só aqui na Ciranda. Agora expandimos as ações com base na força dos jovens mobilizadores. Nós formamos eles e damos apoio em suas ações. Para essa formação, não nos prendemos mais apenas à cartilha, que usávamos antes. Agora, tentamos usar outros elementos, como vídeos, sons, filmes, que falem a língua do jovem e que ilustrem, de maneira rápida e adequada o que queremos dizer. A cartilha é usada, mas não como um guia das atividades e sim como mais um

²⁴ Rede de Comunicação, Educação e Participação, constituída em 2004 com o objetivo de promover, qualificar e disseminar as metodologias de trabalho relacionadas à Educomunicação das organizações, como forma de influenciar a sua adoção por políticas públicas dirigidas, prioritariamente, a crianças e jovens de todo o Brasil. Hoje compreende 10 organizações em todo o país e 2 colaboradores. A Ciranda faz parte desta rede.

elemento. Nosso investimento agora é no processo de formação do adolescente para atuar socialmente, para realmente exercer um papel, em qualquer lugar que ele vá. Essa proposta vai além da anterior, que era muito baseada na técnica de comunicação e pouco na formação humana.

No começo desta nova etapa do Luz, a proposta era que os professores participassem junto com os adolescentes das oficinas. Mas vimos que isso não deu certo. Então, em 2009 começamos com uma nova estratégia – vamos até os professores e orientamos no que eles precisam, damos monitoria nas produções das escolas, nas dificuldades delas.

Acredito que a equipe de educadores mais forte e mobilizada que está conseguindo trazer e implementar essas mudanças. E o resultado nós vemos nas ações dos jovens que se multiplicam e aumentam em qualidade.

4.5.1.3 Adolescentes: Questionário socioeconômico

Na pesquisa de campo ampliada, foi importante caracterizar melhor o sujeito da pesquisa, a fim de verificar quais espaços de exercício da cidadania tinham e como o aproveitavam. Por este motivo, realizou-se três etapas na coleta de dados – questionário socioeconômico, observação e entrevistas em grupos. Iniciamos aqui a primeira delas.

O objetivo de utilização deste instrumento é determinar quem são e em que condições sócio-econômicas vivem os alunos participantes do projeto “Luz, Câmera... Paz! Na Escola!”.

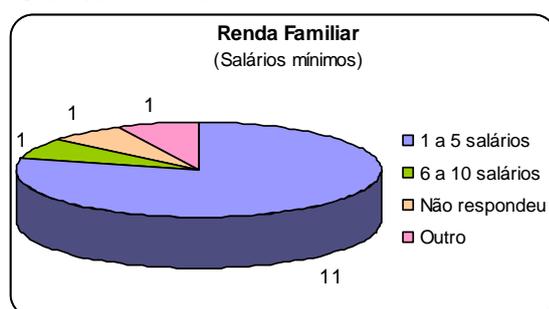
O questionário foi aplicado em 05 de novembro de 2008 nos 14 alunos que participaram do primeiro dia de atividades do projeto observadas pela pesquisadora. A própria pesquisadora aplicou o instrumento de pesquisa, primeiramente se apresentado e em um segundo momento apresentando o objetivo da pesquisa e do questionário. O grupo ficou livre para fazer questionamentos para a pesquisadora sobre dúvidas na hora de responder às questões propostas.

É feita abaixo a apresentação dos dados relacionados ao perfil sócio-econômico dos adolescentes, ou seja, a renda familiar, a quantidade de irmãos (planejamento familiar), escolaridade dos pais, profissão dos pais e tipo de moradia (alugada ou própria), o acesso que os estudantes têm aos meios de comunicação de massa: eles possuem computador, internet, televisão, rádio, assinatura de jornais ou revistas, DVD ou outros meios de informação?

Os adolescentes que responderam ao questionário moram todos em Curitiba. Quatro residem no Parolin, três no Capanema, três no Bairro Novo, um no Uberaba, um no Sítio Cercado, um na Cidade Industrial de Curitiba e um no bairro Centenário.

Do grupo, oito adolescentes dizem morar com os pais, três com familiares. Três escolheram a opção “outro” para esta pergunta e dois especificaram depois que vivem apenas com a mãe e um afirmou que vive com a avó, não escolhendo a opção “com familiares” neste caso. Em outras palavras, para estes adolescentes, “morar com os pais” pode significar apenas residir com o pai e com a mãe juntos. Quando são filhos de pais separados e moram com apenas um deles, não consideram que “moram com os pais”.

Gráfico I - Renda familiar



Fonte: Autora com base em dados coletados

A maior parte, onze alunos, possui renda familiar entre um e cinco salários mínimos. Apenas um afirmou ter renda familiar um pouco mais alta: entre seis e dez salários mínimos. Um escolheu a opção “outro” para responder à questão, especificando que não sabia dizer qual é a renda da família. Um estudante não respondeu.

Pode-se perceber com a resposta que, de maneira geral, os dois grupos são formados por estudantes que não possuem renda familiar alta e são provenientes de famílias pobres, características marcantes do bairro e do município em que vivem. Apesar da renda das famílias destes estudantes não ser alta, dez deles vivem em casas próprias e apenas um mora em casa ou apartamento alugado.

Outro fator determinante para o poder de consumo, condições e qualidade de vida de uma família é o tamanho do grupo familiar. Por isso, os estudantes foram questionados sobre quantos irmãos tem. Ou seja, para se obter a quantidade de filhos por família é preciso sempre somar mais um: o estudante que respondeu à pergunta.

O **Gráfico II** mostra a quantidade de irmãos por família e revela que a maior parte das famílias é numerosa, com dois, três, quatro e até mais de cinco irmãos.

Gráfico II – Quantidade de Filhos por Família

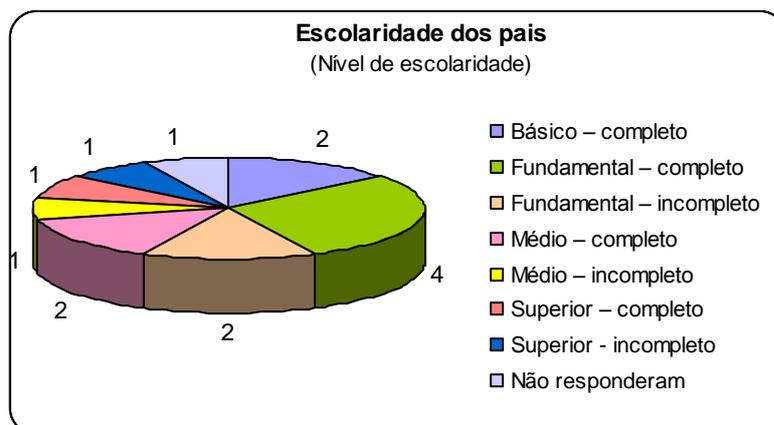


Fonte: Autora com base em dados coletados

Dos respondentes, há sete estudantes com famílias de três filhos, quatro com dois filhos e dois com mais de seis. Há apenas uma família com filho único.

A escolaridade dos pais pode ser determinante na renda, nos hábitos familiares com relação a lazer, busca por informação, cultura e acesso aos meios de comunicação de massa. Além disso, revela que tipo de contato os pais tiveram com a escola.

A escolaridade dos pais dos estudantes dos dois grupos se mostrou bastante variada. Do grupo, 2 pais completaram apenas o Ensino Básico de 1ª a 4ª série, outros 4 chegaram a frequentar o Ensino Fundamental, mas 2 deles não concluíram. Há também pais que frequentaram o Ensino Médio (3), mas um deles não concluiu. Dois pais chegaram a cursar o Ensino Superior e um deles não concluiu os estudos nesse nível. Um dos estudantes não respondeu às questões. Veja no **Gráfico III**.

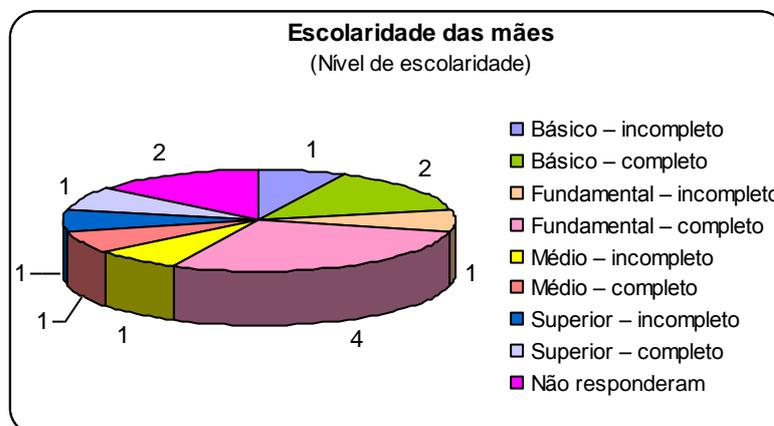
Gráfico III – Escolaridade dos pais

Fonte: Autora com base em dados coletados

A escolaridade dos pais também pode ser determinante para a profissão que desempenham e conseqüentemente para a renda familiar. Estas são as profissões dos pais: eletricista, operador de máquina, mestre de obras, motorista, pintor, comerciante, dois são pedreiros, um é açougueiro e um trabalha como segurança.

Nota-se que as profissões dos pais estão mais relacionadas ao uso da força física do que ao uso do intelecto e ao preparo técnico e teórico. Não há nenhum pai que desempenhe profissões resultantes do preparo acadêmico como, professores, engenheiros, advogados. Isto se reflete diretamente na renda familiar e nos costumes e hábitos destas famílias.

Os estudantes também foram questionados sobre a escolaridade das mães. O **Gráfico IV** mostra o resultado:

Gráfico IV – Escolaridade dos pais

Fonte: Autora com base em dados coletados

Dois alunos têm mães que completaram apenas o Ensino Básico, uma mãe sequer completou da 1ª a 4ª série. Quatro completaram o Ensino Fundamental e uma cursou, mas não foi até o fim. Há uma mãe que chegou a cursar o Ensino Médio e não completou, uma outra completou. Há também o caso de uma mãe que cursou o Ensino Superior completo e outra que não conseguiu completar. Dois alunos não responderam à questão.

Estas são as profissões das mães dos alunos dos dois grupos: zeladora, servente, auxiliar de enfermagem, vendedora, duas são diaristas, três são donas-de-casa, duas são empregadas domésticas e três estudantes não responderam qual é a profissão da mãe. Observa-se que a única mãe que completou o Ensino Superior é dona-de-casa e não trabalha fora, mesmo tendo diploma universitário, já a outra mãe que cursou o Ensino Superior, mas não o completou, hoje trabalha como zeladora.

Nota-se também que a maior parte das mães trabalha com serviços domésticos (isso sem contar aquelas que são apenas donas-de-casa): duas são empregadas domésticas e duas são diaristas. Todos estes são trabalhos que as mulheres já costumam desempenhar em casa e que continuam a exercer fora, ou seja, não precisam freqüentar cursos específicos para trabalhar nestas profissões, usam apenas o conhecimento tácito que já possuem para fazer as tarefas domésticas.

O grupo também foi questionado sobre objetos e serviços que possuem em casa. A pergunta teve como objetivo saber o acesso que os estudantes tem aos meios de comunicação em casa.

Todos os alunos possuem aparelhos de televisão e aparelhos de rádio em casa. No entanto, nenhum tem televisão por assinatura. Apenas quatro alunos têm computadores em casa, três deles com acesso à internet. Onze deles possuem aparelhos de DVD em casa. Apenas um ainda possui videocassete. Ninguém tem assinaturas de jornais ou de revistas em casa.

4.5.1.4 Adolescentes: observação

A estratégia de abordagem da observação de atividades dos adolescentes contemplava o acompanhamento das oficinas realizadas na sede da organização. Foram feitas 9 horas de observações das atividades e mais de 1 hora de entrevista

em grupo com os adolescentes. A observação das atividades, nesta segunda etapa do projeto foi fator essencial para que se verificasse como os adolescentes significavam alguns temas relativos à mídia, à cidadania e violência, temas trabalhados tanto pela organização social que desenvolveu o projeto quanto por vários projetos alinhados à Educomunicação. A descrição desta etapa encontra-se a seguir.

As atividades observadas foram realizadas na sede da organização social, no bairro Rebouças, em Curitiba. A dinâmica de realização das oficinas é um tanto quanto burocrática, devido à idade dos adolescentes e ao deslocamento que são solicitados a fazer de suas casas até a sede da instituição. A cada dia de atividades, os adolescentes apresentam uma autorização emitida por seus pais e recebem o dinheiro para seu transporte no próximo encontro. Alguns pais levavam e iam buscar seus filhos. As atividades aconteciam uma vez por semana (às quartas-feiras), das 14h às 17h e reuniam 16 adolescentes de 11 escolas diferentes, todas da Prefeitura Municipal de Curitiba, parceira do projeto. Um perfil resumido de cada uma das escolas, será visto a seguir, na entrevista feita com os professores.

As atividades observadas foram realizadas em um espaço anexo à Ciranda (como uma casa nos fundos), mantida apenas para a realização deste tipo de ação, com algumas almofadas pelo chão, algumas cadeiras, dois sofás e a televisão com seu suporte. Não havia outros móveis neste ambiente, cujo acesso era feito por meio de uma escada (impossível para cadeirantes). Contudo, não havia nenhum adolescente com necessidades especiais participando do projeto.

No primeiro dia de observação de atividades, realizada no dia 05 de novembro de 2008, os jovens, colocados em grupos assistiram ao filme “Corrente do Bem”, e realizaram uma discussão posterior. Estavam presentes neste dia, 14 adolescentes, de 11 a 15 anos, estudantes de escolas de quinta-série de escolas municipais de Curitiba. Eles tinham como orientador Felipe Rosa, gestor do projeto e uma adolescente mobilizadora voluntária, que participou em 2006 do projeto “Luz, Câmera, Paz! Nas Escolas” quando estudava na Escola Estadual Maria Lopes de Paula e depois atuou no Colégio Estadual Conselheiro Carrão como mobilizadora.

O filme apresentado, norte-americano, lançado no ano 2000, de direção de Mimi Leder, conta a história de um jovem que crê ser possível mudar o mundo a partir da ação voluntária de cada um. A provocação vem do professor de Estudos

Sociais Eugene Simonet (vivido pelo ator Kevin Spacey), que sugere à turma, no início do ano letivo aos alunos pensar em um jeito de mudar nosso mundo e colocar isso em prática. O garoto Trevor Mckinney (representado pelo jovem ator Haley Joel Osment), de 11 anos, cria a corrente do bem. A idéia é baseada em três premissas: fazer por alguém algo que este não pode fazer por si mesmo; fazer isso para três pessoas; e cada pessoa ajudada fazer isso por outras três. Assim, a corrente cresceria em progressão geométrica: de três para nove, daí para 27 e assim sucessivamente. A ideia, antes desacreditada, transforma a vida do próprio garoto e de outras pessoas e inspira novas ações. É um filme marcado pelo idealismo, mas com uma sugestão real de ação, levando alguma esperança aos expectadores.

No início da exibição do filme, os adolescentes agitavam-se, conversavam de maneira espontânea sobre o filme, sem muita interferência da equipe do projeto. Posterior à exibição do vídeo, que tem 122 minutos de duração, o gestor do projeto encerrou naquele dia as atividades. Visivelmente cansados, os adolescentes começaram a se movimentar, até que uma adolescente de 11 anos sugeriu: “vamos também tentar fazer o mesmo que o menino do filme, começar uma ação voluntária para três pessoas e depois levar isso para frente, para outras três?”. A idéia foi bem recebida e o gestor disse que no próximo encontro os estudantes iriam comentar sobre o filme e as atividades voluntárias realizadas.

Na semana seguinte, no dia 12 de novembro de 2008, tinham 16 alunos, sendo 2 deles novos, que não participaram da atividade anterior. Sem ninguém solicitar, os adolescentes que viram o vídeo na semana anterior foram envolvendo os novos, contando sobre o filme, antes mesmo das discussões começarem e já relatando suas atividades voluntárias, mas fazendo isso em pequenos grupos. Atento, o gestor interrompeu, e pediu que explicassem a todos os presentes o filme exibido no encontro anterior. Complementando-se os adolescentes foram falando de suas lembranças, contando vários detalhes do filme, inclusive sobre o final. O gestor, a seguir, solicitou aos adolescentes que tinham vindo no encontro anterior que relatassem suas ações voluntárias feitas por inspiração do filme. O primeiro adolescente a falar disse que nesta semana ajudou sua mãe a lavar a calçada. Ele foi interrompido por outro, afirmando que isso não era uma tarefa como a vista no filme, uma ação despretenciosa, ajudando a fazer algo que o outro não pudesse fazer por ele mesmo. O adolescente consentiu e lembrou-se que foi com a mãe

fazer inscrição no curso de alfabetização de jovens e adultos, um sonho da mãe. “Isso sim, é o que mostra no filme. Mas você fez só um?” perguntou um estudante de 15 anos. “Um só, mas você acha que foi fácil? Tive que procurar a secretaria de minha escola, perguntar um monte, convencer a minha mãe... Foi difícil, mas ontem foi a primeira aula dela e ela disse que quer tirar o ensino médio!”. Alguns outros adolescentes relataram mais algumas ações, como ajudar alguém com as sacolas, apagar o quadro para a professora, mas não houve muita evolução da discussão.

A adolescente multiplicadora retoma o debate perguntando o que eles acharam da ideia do filme, de praticar uma ação voluntária, que leve a outras. “Acho que a ideia funciona, desde que a gente trabalhe com adolescentes, com jovens. Muitos adultos, como o professor do começo e do filme e a mãe do menino parece que tem o coração mais duro e não querem saber de ajudar ninguém”, disse uma menina de 11 anos. “Acho que eles não compreendem o que é fazer o bem, parece que esqueceram. Mas é só alguém lembrar que eles também participam”, comenta outra adolescente. “Por isso é tão importante o exemplo”, interfere a adolescente multiplicadora. “É verdade”, vários deles comentam. Percebeu-se que os adolescentes apresentavam uma ideia e todos tinham exemplos para ilustrar. Por exemplo, após dizerem que os adultos ficam com o coração embrutecido com o passar do tempo, vários tinham exemplos de pessoas que conheciam para ilustrar a fala e prolongar as discussões.

Este espaço de discutir, apresentar ideias sobre fatos da vida, analisar tudo de maneira mais crítica, os adolescentes não têm em casa e na escola, normalmente. Por isso que aqui todos eles querem falar, dar exemplos. E percebemos que com esse processo de discussão, ver tudo com mais criticidade, vira um hábito, porque os adolescentes chegam aqui na outra semana querendo comentar coisas que viram, que ouviram. Isso, para nós do projeto, é fundamental.

Após alguns comentários e vários exemplos, seguiu-se o intervalo. Um lanche simples foi servido, com bolachas e refrigerante e os adolescentes aproveitaram para caminhar pela casa, ir ao banheiro, fazer brincadeiras infantis. Percebe-se que, pela faixa etária (de 11 a 14 anos), os adolescentes ainda estão muito infantilizados e agem muitas vezes como adolescente, brincando de se empurrar, por exemplo, exigindo a interferência da equipe do projeto.

Posterior ao intervalo, foi conduzida uma discussão foi conduzida sem muitas interferências do gestor, e percebeu-se que os adolescentes tinham uma percepção muito semelhante sobre o que acharam do tema do filme, se voluntariado

é bom, se pode transformar o mundo, compartilhando conceitos e não levando a discussão a evoluir. Até que a adolescente multiplicadora levantou a questão de que ações negativas poderiam também ter a mesma continuidade do visto no filme e com ações positivas. Os adolescentes participantes do projeto responderam à provocação, iniciando a fala vários ao mesmo tempo. Todos têm uma desenvoltura muito grande, falam bem e são muito bem articulados ao expor seus pontos de vista e pensamento. Foi interessante perceber como eles se respeitavam em suas falas. Por vezes um adolescente falava, enquanto outro levantava a mão e mesmo que o gestor da atividade não estivesse passando a palavra, eles mesmos passavam entre si, lembrando uns aos outros quem aguardava para falar. Eles também tinham o costume de perguntar a quem estava calado qual a opinião dele sobre o tema em questão. Embora muitas opiniões fossem repetidas, os adolescentes demonstravam o seu entendimento ao darem novos exemplos de ações, opiniões semelhantes, mas justificadas por novos exemplos.

4.5.1.5 Adolescentes: entrevista em grupos

A próxima etapa de trabalho com os adolescentes foi a realização de observação das atividades para, na sequência, realizar entrevistas em grupos, aliando a formação de cenários hipotéticos, conforme defendido por Rayou (2005) e fundamentado neste trabalho. O que se objetivava saber era se os adolescentes compreendiam o significado da palavra “cidadania” e se a exerciam no ambiente escolar de maneira crítica e autônoma.

Foram observados três dias de atividades, até que ao final do terceiro dia, no dia 19 de novembro de 2008, em meio a um clima descontraído de festa de final de ano, os jovens foram entrevistados em grupos. Naquele último encontro, estava programado para acontecer uma festa de final de ano (o projeto seria interrompido devido às férias escolares), e aconteceria a avaliação das atividades. Embora tenham sido comunicados da pesquisa e de que seriam entrevistados coletivamente, muitos nem se deram conta de que a entrevista estava acontecendo, respondendo muito naturalmente às questões levantadas pela pesquisadora. Para a dinâmica, criou-se três cenários, descritos a seguir, dividiu-se os adolescentes em três grupos, de maneira aleatória, e efetuou-se a leitura do cenário para cada um dos grupos. Em cada um dos cenários, a pesquisadora tinha algumas perguntas

para fazer para avaliar as respostas e interagir com todos os participantes dos grupos. Após a leitura dos cenários, a pesquisadora observou os três grupos tentando responder às questões e fez algumas anotações em seu caderno de campo. Em menos de 5 minutos, os participantes já tinham respostas aos cenários e a dinâmica de apresentação começou.

Nesta entrevista estavam presentes 16 alunos, de 11 a 14 anos, estudantes de 11 escolas públicas diferentes do município de Curitiba. A divisão dos grupos foi aleatória, pedindo para que os adolescentes falassem números de 1 a 3, sequencialmente. Todos os números 1 ficaram com o Cenário 1. Todos os números 2 com o Cenário 2 e assim por diante. Foi interessante perceber que os adolescentes gostariam de comentar as respostas dos outros grupos e por isso a pesquisadora abriu a participação dos outros adolescentes a medida em que o grupo já tinha respondido seu cenário. A descrição dos principais pontos dessa dinâmica segue abaixo.

CENÁRIO 1: Muita gente não entende o significado da cidadania e por não entender o que significa, essas pessoas não praticam a cidadania. Se você tivesse um programa na televisão cujo tema fosse a CIDADANIA, como você mostraria para as pessoas o que significa o termo? Lembre que a televisão tem o poder de alcançar pessoas com uma escolaridade mais baixa, outras com mais estudo e que pode ser trabalhado imagens, sons, gráficos e outros recursos.

OBJETIVO: Estimular que os jovens utilizem a linguagem visual para que possam expressar o significado da cidadania para eles; identificar, por meio do Interacionismo Simbólico de que forma os jovens entendem e significam este termo.

QUESTÕES PARA AVALIAÇÃO: Onde você ouviu falar da palavra cidadania?
Você se considera um cidadão? Dê exemplos

Após a leitura do cenário pela pesquisadora, os jovens ficaram muito alegres, animados com a possibilidade de montar um programa de televisão. Perguntaram se tinham como apresentar o programa, ou só falar sobre ele e a pesquisadora os deixou livre para fazer o que achassem melhor, pedindo para que esperassem os outros grupos receberem os cenários deles. Após a leitura de todos os cenários, os grupos teriam 10 minutos para produzir uma resposta. Para facilitar o

agrupamento de informações, o relato do resultado dessa dinâmica com os jovens segue abaixo.

Neste grupo tinham 6 adolescentes, sendo 4 meninas e 2 meninos, de 10 a 12 anos. Eles optaram em apresentar um bloco do programa, explicando depois para o público o objetivo do programa e como ele seria conduzido.

O programa tinha o formato de um *talk show*, com um apresentador falando e introduzindo o tema e reportagens entrando para ilustrar a fala do apresentador. O apresentador começou falando sobre o termo cidadania, lendo da apostila que receberam do projeto. Ele mesmo brinca com a apostila: “parece difícil de entender, né?” mas vejam o VT com o exemplo. Em outro canto da sala, sentados no sofá, dois jovens conversam.

- Cidadania é fazer o que é certo para todos.
- Hum? Como assim?
- É você não pensar só em você, no que é melhor para você, porque o que pode ser melhor para você pode não ser melhor para todos.
- Qual o seu problema? Tá vendo coisas?
- Eu digo isso porque sei que levar vantagem em tudo não está certo. Se um ganha, outro perde e isso em uma sociedade está errado. Você entende o que é cidadania?
- Olha, pra mim sempre foi fazer tudo direitinho, cumprir os deveres e cobrar os direitos.
- É também isso, mas tem horas que as pessoas confundem... tem um monte de político pensando que é direito deles dar uma desviadinha no dinheiro, porque, eles trabalham tanto... e isso não é certo, né?.

O apresentador comenta que ser cidadão é as duas coisas que os atores mostraram, é seguir os direitos e deveres e fazer o que é melhor para todos. O quadro dos adolescentes finaliza aí, mas os jovens dizem que se tivessem um programa como este criariam um personagem, “como o Loro José²⁵”, que comentaria as reportagens e a fala do entrevistador, fazendo entrevistas por telefone com as pessoas. “Este programa contaria fatos do dia a dia das pessoas, falando sobre o exercício da cidadania nesses fatos.”

Dos 6 adolescentes, 2 tiveram uma participação menor, atuando como câmera ou como entrevistado, apresentando pouco o programa para o público. Estes dois receberam as perguntas para verificar se todo o grupo tinha o mesmo entendimento de cidadania. Quando questionados sobre o termo “cidadania”, se sabiam o que era, eles disseram já ter ouvido nos meios de comunicação. Um dos adolescentes, inclusive, disse ter visto o termo associado às eleições. O outro disse

²⁵ Personagem caracterizado como um papagaio, de pelúcia, que participa de um programa na TV Globo chamado “Mais Você”.

ter ouvido seus pais comentarem que para viver em sociedade é preciso ser cidadão. Os dois disseram já ter ouvido na escola. Contudo, ao serem solicitados para explicar o que significava o termo, disseram: “é conhecer seus direitos e respeitar seus deveres”. Perguntados sobre o que isso significa apresentaram vários exemplos, principalmente relacionados à escola. “É respeitar a professora quando ela pede para ficar quieto ou para fazer uma atividade em casa. Isso é dever. Direito é você saber que pode ir ao banheiro, que deve ser respeitado, que ninguém pode gritar com você”.

“Mas vocês acham que ser cidadão é isso?”, perguntou a pesquisadora.

“Sim, é ter consciência dos direitos e deveres, respeitar e conscientizar, mais, conversar com todos”, respondeu uma menina de 10 anos.

“Só que eu acho que na escola tem mais deveres do que direitos”, interferiu um menino e foi interrompido por vários outros, que concordavam e discordavam e por outros que diziam que os dois estavam interligados e que não poderiam se sobrepor. Neste momento, outros adolescentes, de outros grupos que já haviam finalizado o seu cenário e assistiam ao cenário dos colegas, também queriam responder e foi permitido que falassem de maneira ordenada.

Com exceção da menina que, durante a apresentação de seu programa, defendeu a cidadania como sendo o “ato de pensar em todo mundo e não só em você”, ficou claro para a pesquisadora que os adolescentes relacionavam o entendimento de cidadania ao exercício de direitos e deveres. Seria necessário também verificar se exerciam a cidadania de maneira crítica e autônoma, mesmo sem conhecer o significado do termo. A pesquisadora, então pergunta aos dois adolescentes se eles se consideravam cidadãos.

“Claro! A gente tem direitos e tem que fazer os deveres”, respondeu um deles.

“Eu já ouvi dizer que, na escola, sempre tem aquela menina e aquele menino que todos gostam, que é bem arrumadinha, que tira as melhores notas. Tem aqueles outros que são bagunceiros, que não respeitam a professora. E tem vários outros tipos. Se vocês fossem dizer que tipo vocês são, o que vocês diriam? Como procuram agir na escola?”, a pesquisadora questionou no sentido de procurar saber como eles se comportavam na escola, se aproveitavam estes espaço para exercer sua cidadania, uma vez que os próprios adolescentes trouxeram em suas falas a

escola como um importante espaço de exercício da cidadania. Ao longo das respostas, tentou-se perguntar se eles atuavam como representantes de turma, do grêmio estudantil ou em outros espaços de representação social, se buscavam meios para conversar com a direção ou com os colegas sobre atitudes que consideravam erradas.

“Eu sou aquele que faz todas as tarefas. Sei que isso é importante”, disse um menino de 11 anos, seguido por outros que concordavam com ele. “Eu faço o que me interessa. Nem tudo eu gosto e nem tudo dá tempo. Daí eu não faço. E sempre que posso, eu peço alguma coisa diferente para a professora, tipo cantar uma música, ver um filme, usar o jornal”, contou uma menina de 13 anos.

Nem todos os adolescentes responderam a essas questões e, mesmo sendo perguntados pelos colegas, ao verem que não estavam falando, eles respondiam: “ah, sei lá”. Diante do silêncio de boa parte dos adolescentes, a pesquisadora não insistia muito nas perguntas, buscando não coagir os demais participantes.

Boa parte das respostas apresenta adolescentes comportados, que fazem suas tarefas e participam no que são solicitados. Apenas a menina acima, do grupo de 17 alunos, demonstraram exercer um papel consciente dentro da escola, sabendo de suas atividades e tentando construir um ambiente melhor, atuando como representante de turma e como líder perante os colegas.

A conclusão que se pode tirar é que os jovens participantes do projeto tem uma visão parcial sobre o significado da cidadania e que o projeto, embora permita que falem e que se desenvolvam, não os estimulou a pensar novos espaços de participação. Contudo, os méritos da proposta está no fato dos adolescentes conseguirem exemplificar em suas vidas e com suas palavras o significado do termo, não sendo caracterizado, portanto, uma reprodução de discurso oficial, porque mesmo o apresentador do programa, que leu a apostila no início, conseguiu mostrar exemplos do exercício da cidadania em sua vida.

Do ponto de vista metodológico do Interacionismo Simbólico é possível fazer algumas inferências sobre a fala expressa pelos adolescentes. A primeira delas é que procuram associar o termo cidadania a algo que conheçam, que faça parte de seu cotidiano. Neste sentido, é mais fácil entender o termo, olhando para os direitos e deveres que as pessoas tem. Da mesma forma que, ao exemplificarem

que a atitude dos políticos está errada, visualizam este símbolo também para mostrar que estão atentos com o que percebem ao seu redor, como exemplo dado por outros. Além disso, o Interacionismo nos mostra que os adolescentes querem entender melhor, querem perceber a prática da cidadania em seu cotidiano, por isso pensam em exemplificar seu programa com exemplos do dia a dia. Desta forma, embora usem exemplos rudimentares, é possível perceber que os adolescentes buscam entender o que significa e aplicar em suas vidas. E mostram fazer isso por escolha e não imposição de terceiros. Querem ser cidadãos que participam de diferentes grupos sociais, que interagem e participam socialmente. Embora não tenham todas as respostas, o símbolo da animação como resposta ao desafio proposto pela pesquisadora é um exemplo de que querem entender e aplicar ainda mais o conceito em suas vidas.

CENÁRIO 2: Você é o diretor de uma escola e tem que apresentar para o seu grupo de professores um projeto chamado “Luz, Câmera... Paz! Nas Escolas”, buscando ver se o grupo concorda em realizar o projeto na escola. Os professores podem ser contrários à ideia, mas você tem que defender a proposta, sem dizer que já participou. Mostre os benefícios para os alunos, para a escola e saia dessa reunião com uma resposta para a ONG Ciranda.

OBJETIVO: Avaliar se os adolescentes percebiam resultados do projeto em suas vidas, se gostavam da escola e se participavam porque queriam.

QUESTÕES PARA AVALIAÇÃO: Notou diferenças em seus colegas após a participação no projeto? Seus pais comentam que você está diferente em algum sentido e atribuem isto ao projeto? Como você avalia o projeto (bom, ruim)?

Os adolescentes começaram a preparar o seu cenário, colocando cadeiras em círculo e definindo papéis. Eles não estudavam todos na mesma escola, mas dos 6 participantes do grupo, 2 deles (meninos) eram da mesma escola e divertiram-se dando nomes de professores que atuavam em sua escola. Caracterizaram-se colocando bonés, roupas para dentro das calças e definiram papéis. “Você é o professor Jacir. Ele ensina matemática e não gosta de nada novo, nenhuma novidade, nada. Você vai ser sempre ‘do contra’”. “Eu sou a diretora e conheço a Ciranda. Vou apresentar o projeto”. “Eu vou ser a professora Carol. Eu

ensino educação artística e vou gostar muito da ideia”. “Eu sou a inspetora Neuza e vou gostar dos alunos terem disciplina”.

Este processo de definição de cenário e dos papéis ocupou boa parte do tempo do grupo. Eles fizeram uma única apresentação de teste e logo apresentaram para o grupo. A personagem diretora conduziu a discussão, apresentando o projeto. Mostrou para os colegas os materiais produzidos pelo projeto e disse que a proposta do projeto era diminuir a violência na escola.

- Os alunos também vão aprender a se comunicar melhor, a produzir materiais de comunicação e vão ensinar isso para os outros estudantes. Mas o tema do projeto é o combate à violência. E isso nós precisamos muito aqui, disse a diretora.

- Eu concordo. Não aguento mais eles se batendo, brigando, correndo pelos corredores, desrespeitando os colegas. – comentou a inspetora Neuza.

- E os professores! – disse o professor Jacir. Só que eu acho que a gente tem muito trabalho, que não dá para ficar aprendendo a fazer vídeozinho. Imagine, se isso curasse a violência, a Globo era só paz!

- Só que eles vão aprender a fazer um vídeo sobre a violência, para as pessoas refletirem, para os alunos pensarem sobre isso. Além do mais, não vamos ser nós que vamos ensinar, vai ser o pessoal lá da ONG! Os alunos, com a autorização dos pais, vão pegar ônibus e vão até a Ciranda. – disse a diretora.

- Então, por que a gente está discutindo isso? – perguntou a professora da 4ª série.

- Para ver se a nossa escola vai apoiar essa proposta. Além do mais, os alunos vão aprender a se comunicar melhor, vão conversar melhor com a gente, vão entender mais sobre direitos e deveres, paz e outros temas.

- Isso a gente ta precisando mesmo, mais regras. Acho que vai ser bom.

- Eu não acho não. Mais coisa para a gente ficar discutindo, ficar pensando. Isso não vai dar certo.

- Professor Jacir, não seja assim! Vamos fazer uma votação!.

Finalizada a votação, que deu 5 votos a favor da realização do projeto e 1 contra, os adolescentes disseram que tinham terminado a apresentação. A pesquisadora começou as perguntas para avaliação, direcionando para os jovens que pouco tinham participado da simulação.

Ao serem questionados pela pesquisadora sobre o que achavam do projeto que estavam participando, os adolescentes foram unânimes em dizer que gostam muito. Disseram que aprenderam a se comunicar melhor, a não ter vergonha de expor suas opiniões, e que vêem diferenças no próprio comportamento. “O João, por exemplo, falava muito alto e muito rápido. E era meio briguento na escola. Agora dá para ver que ele pelo menos ta tentando falar mais baixo e pensar no que ele faz”, conta uma menina de 13 anos, apontando para o colega no canto da sala. Na escola, vários deles relatam terem modificado seu comportamento em função das

atividades no projeto, dizem que são mais respeitados pela professora e pelos colegas, porque falam melhor, expõe seu ponto de vista com maior facilidade.

Todos os adolescentes dizem que o projeto é uma boa iniciativa, porque trouxe para eles a ideia de que poderiam participar mais da sociedade. “A gente viu que mesmo sem poder fazer muita coisa, o fato da gente ter opinião e poder mostrar, pode começar um grande movimento. A gente viu que pode participar das coisas e que podemos ter voz”, disse um menino de 11 anos.

“Meus pais dizem que agora eu estou mais esperto, que quando eu vejo televisão falo mais comento mais coisas”, apontou o menino de 12 anos. “Eles disseram que gostam que eu participe porque posso descobrir uma nova profissão e que até combino com jornalismo”, disse a menina de 11 anos. “Eles acham que é importante eu participar desse tipo de projeto para poder pensar melhor sobre minhas ações, sobre a sociedade, a violência. Eles disseram que esse tipo de discussão não acontece muito na escola e que é importante que a gente participe”, comentou uma menina de 12 anos.

Neste momento outros adolescentes, de outros grupos comentaram alguns pontos, todos avaliando o projeto como positivo e afirmando que trouxe muitos benefícios para a sua vida, principalmente no que se refere ao uso da comunicação. Contudo, ao encenarem a discussão dos professores, agiram reproduzindo muito do discurso comum, de que o vídeo é para ser feito apenas na ONG, sem o envolvimento da escola e que pode fazer com que alunos violentos deixem de brigar. O que se pode aferir desta encenação é que percebem ainda de maneira muito superficial as mudanças que o projeto implementou em suas vidas e que não conseguiriam se desvencilhar da opinião de terceiros sobre o projeto.

CENÁRIO 3: Se nós tivéssemos o poder de congelar cenas em nossas vidas e refletir antes de cometer violências, o número de fatos violentos poderia diminuir. Seu grupo tem este poder. Separe algumas situações violentas e apresente para o restante da turma como aquela situação poderia ser diferente.

OBJETIVO: Verificar se as discussões do projeto faziam com que os adolescentes tivessem uma opinião crítica autônoma, sem reproduzir discursos e com aplicabilidade em suas vidas.

QUESTÕES PARA AVALIAÇÃO: O que é violência para você?; Já sofreu alguma violência? Como ela poderia ser evitada?

O grupo montou uma apresentação no qual representa uma família, com pais e um filho e representou um “diabinho e um anjinho, que vão ser as nossas influências para o bem ou o mal”, explicou uma adolescente de 13 anos antes da apresentação.

A família representada enfrentou três problemas: o uso de drogas pelo filho, o assassinato de um vizinho e um assalto. Nas três situações os personagens diabinho e anjinho tiveram seus papéis tentando influenciar a família em sua tomada de decisões. Em todas as situações, o papel negativo venceu.

- Meu filho, você está usando drogas?
 - Vixi, mãe, só dei um tapa, não esquenta.
 - Tapa, como assim, tapa?
 - É só, uma experimentadinha de leve...
 - Filho, isso é muito ruim...
 - Não é não, é bom, né? A gente fica com a cabeça bem loca... – disse o diabinho.
 - Não faça isso, Júnior... é muito ruim perder a consciência sobre as coisas... além do mais, você pode parecer careta, mas tem muita menina que prefere assim – afirmou o anjinho.
 - Claro que não! Elas gostam mais de gente que sabe curtir – interrompeu o diabinho.
 - Mãe, vou na casa do Flávio, jogar vídeo-game.
 - Tá, filho, mas você promete que não vai usar mais?
 - Prometo.
- Mas o menino sai de casa e vai usar drogas.

Na segunda situação, o pai da família está sendo assaltado e resolve reagir, lutando com os assaltantes, mesmo contra a tentativa do anjinho.

- Não faça isso! Vai ser pior para você! Veja, eles estão armados e podem te matar!
 - Pode lutar com eles! Você é mais forte, mesmo eles estando em dois! Você pode vencer!
- O pai reage e acaba tomando dois tiros.

Na terceira situação de violência apresentada pelo grupo, o assassinato de um vizinho, envolvido com o uso de drogas, deixou a família muito assustada. Na encenação, um grupo de viciados invadiu a casa do vizinho para cobrar a dívida que o filho dele tinha com o traficante. Como a família já não tinha mais dinheiro e móveis, porque o filho havia vendido tudo, o grupo acabou assassinando o pai da família. Antes, contudo, o diabinho e o anjinho, tentaram interferir.

- Não foi com ele que você fez a dívida! Ele não merece pagar no lugar do filho dele!
- Merece sim, pai de malandro, é malandro também.

Após a apresentação, a pesquisadora perguntou ao grupo por que o anjinho nunca venceu e se eles achavam que era assim mesmo no cotidiano das pessoas, que o mal sempre vence. O grupo respondeu que na maioria das vezes sim, o mal vence, mas que as pessoas podem tentar construir uma vida diferente, uma vida baseada na paz. “Eu acho que o bem vence muitas coisas, mas em nossa vida tem tanta coisa que é violenta...”, disse uma menina de 11 anos, que atuou como a mãe da família e um dos assaltantes, mas não teve tanta expressividade na apresentação. Para ela, a pesquisadora apresentou outra questão: o que é violência para você?

Ela relatou vários tipos de violência que acontecem em seu cotidiano, como o preconceito, as tragédias nas comunidades, devido ao alcoolismo e uso de drogas ilícitas, sobre inveja, brigas entre meninas, violência contra a criança, mídia, entre outros temas. Conforme ia falando, outros jovens interrompiam e davam novos exemplos. Não foi preciso perguntar se já haviam sofrido alguma violência, porque os exemplos iam surgindo com base em suas próprias experiências.

Percebeu-se que os adolescentes compreendem a violência de uma maneira muito subjetiva, colocando-se no lugar do outro, com um discurso de combate, mas com sensação de estarem desprotegidos e assustados. Eles tentam praticar ações de não-violência, ao respeitarem o tempo e a ordem de fala e ao não levantarem a voz (mesmo quando estão brincando), mas se mostram temerosos com relação à violência na sociedade.

Ao serem questionados se sabiam de onde vinha a violência e quais possíveis soluções vislumbrava, poucas foram as respostas.

Essa semana morreram dois perto da minha casa. Coisa de droga e de gangue. Só que eles eram todos favelados, minha mãe diz que não tinham futuro mesmo. Eu só não sei pra que tanta violência, onde isso vai levar. Na verdade, parece que já nasce assim, meio que destinado, porque minha mãe conta que eles não tiveram pai e não estudaram.

Nesta fala, de um menino de 10 anos, percebe-se a detecção da manifestação de violência, mas não se identifica o início desse processo, por que o uso de drogas, o por quê da falta de futuro (se é mesmo questão de falta de estudos e falta de pai). Percebeu-se também que muito do que os adolescentes apresentam

como justificativa para atitudes violentas está pautado na opinião do outro – como no exemplo acima no qual o adolescente cita sua mãe.

Desta forma, pode-se perceber que ainda não é total a autonomia para a fala dos adolescentes. Embora busquem referenciar suas falas por meio de outras pessoas, ainda é muito superficial a opinião e por isso atuam reproduzindo discursos. Este fato torna-se perigoso uma vez que os adolescentes participam de projeto que usa os meios de comunicação para tornar comum algum conceito e, sem autonomia para se posicionar de maneira crítica, a mensagem emitida compromete-se.

Durante mais de uma hora a pesquisadora conversou com os alunos, registrando seus exemplos e suas falas. Em boa parte elas se repetiam e em vários momentos os adolescentes mostraram a cartilha que trabalharam no projeto, comentando de ações e temas discutidos. Disseram que o projeto foi um bom local para pensarem no que “está errado na sociedade”, nas mães que não educam seus filhos, na falta de diálogo nas famílias, namoro, oportunidades de crescimento por meio do estudo. Todos querem mostrar suas opiniões sobre os temas, dar exemplos, mas o que fica mais evidente é que este é um espaço de discussão e troca de opiniões é um ambiente que eles valorizam muito, porque alguns relatam a aproximação dos pais depois da participação no projeto, uma vez que agora tem o que falar com eles, sem ficar interrompendo coisas importantes.

Após a entrevista, é servido pizza para os adolescentes, como um encerramento das ações e a pesquisadora fica conversando com o gestor do projeto. Ele conta que já está trabalhando na ONG há mais de 3 anos e que a atividade que mais gosta de fazer é com os adolescentes, porque é possível ver resultados claros no comportamento deles após discussões sobre cultura de paz e violência, por exemplo. Sua formação é em jornalismo e ele se diz muito capaz de aplicar oficinas relacionadas à comunicação, mas que sobre educação fica inseguro porque não foi preparado na faculdade para isso. O gestor avalia que a frequência média dos adolescentes nas oficinas é de 70%, mas a dificuldade com a autorização, a distribuição do dinheiro para custear o transporte com o ônibus público e a falta de idade dos adolescentes para se locomoverem sozinhos pela cidade, formam empecilhos para terem uma maior frequência. Durante a conversa informal, o gestor afirmou ser um projeto muito interessante, porque, ao contrário

das outras iniciativas realizados pela mesma organização social, aposta em estudantes menores, proporcionando a eles um aprendizado que mais facilmente pode ser posto em prática.

Me parece que, quanto mais cedo os jovens são estimulados a terem sua própria expressão, a emitirem opiniões e participarem da vida na comunidade, mais isso vira um hábito e faz parte da formação do jovem. Parece que depois, o aprendizado só acontece enquanto você está ali, estimulando.

O gestor diz que já trabalhou em projetos sociais realizados com adolescentes em conflito com a lei, iniciativa realizada em unidades de internação, mas que o índice de reincidência é grande e que as atividades parecem não ter um resultado tão bom quanto aquelas realizadas com adolescentes menores “agora mais na prevenção da violência, do que no rompimento do ciclo, no caso dos adolescentes em conflito com a lei”, explica o gestor.

4.5.1.6 Professores: entrevista

A entrevista com os professores aconteceu de maneira coletiva, com os mesmos em horário de aula-atividade ou durante os intervalos entre aulas. Foram realizadas, no total 4 horas de entrevistas, divididas em 3 encontros, em 3 escolas participantes do projeto, escolhidas de acordo com o maior número absoluto de adolescentes que participavam do projeto, diante da listagem de 11 escolas nas quais a ONG desenvolve o projeto. A realização de entrevistas nessas escolas foi importante para verificar as diferenças entre os encaminhamentos escolares às questões trabalhadas pela organização social promotora das atividades.

A entrevista com os professores totalizou 4 horas de gravações, captadas em 3 escolas diferentes e com 29 professores, durante os intervalos de aulas, do início, meio e fim do dia.

4.5.1.6.1 Escola 1

A primeira entrevista aconteceu na Escola Municipal Papa João XXIII. Situada no bairro Portão, em Curitiba, tem 03 jovens participando do projeto “Luz, Câmera...Paz! Nas Escolas”, como mobilizadores. O bairro Portão tem 40.735 habitantes. Destes, 86,53% tem renda familiar acima de 3 Salários Mínimos (IPUC). Entre os habitantes do bairro acima de 16 anos o percentual de analfabetos é de 1,28%. O bairro conta com bibliotecas, postos de saúde, várias opções de lazer

públicas e, entre os moradores permanentes homens responsáveis por seus lares, mais de 60% deles tem mais de 11 anos de estudo (IPUC). Entre as mulheres esse percentual é de 46%. A Escola Municipal Papa João XXIII tem 1348 alunos matriculados no Ensino Fundamental. A escola atende nos turnos da manhã, tarde e noite.

Nesta escola foram entrevistadas 13 professoras e 1 professor, durante três dias diferentes. Priorizou-se a conversa com os professores em momentos em que estivessem reunidos, para que ficassem mais a vontade. Também observou-se o ambiente escolar, os processos de interação entre comunidade e escola e corpo discente e docente, assim como a relação da direção com os professores. Deu-se prioridade para a conversa com os professores porque eles estão em contato direto com os alunos e podem falar sobre alterações no comportamento deles com mais propriedade.

Embora seja pouco o número de alunos da escola participantes do projeto, a ONG afirma estar desenvolvendo atividades que, facilitadas por esses jovens mobilizadores atingem outros estudantes também.

Durante o intervalo de início das aulas, mais de 10 professoras preparavam, de maneira conjunta a comemoração para o encerramento do ano letivo, que seria comemorado junto com os pais no dia 04 de dezembro. Elas estavam definindo que apresentação cada sala faria e que condução seria dado para o evento.

Em nossa escola, a diretora gosta muito de reunir os pais. Ela diz que a escola e os pais devem compartilhar a educação dos filhos e que os dois devem agir de maneira igual, para o aluno ter referências. Por isso, sempre que pode, faz eventos como esse, com as crianças apresentando alguma coisa, para conversar com os pais depois. É interessante, um contato que normalmente outras escolas não tem.

Em meio aos preparativos, os jovens participantes do projeto são lembrados. “Acho que eles poderiam mostrar que a escola está preocupada em reduzir a violência, mas fazendo isso não com o combate, mas na área da prevenção”.

“É, eles poderiam fazer um teatro, mostrando alguns temas discutidos e a professora 1, apresentaria o projeto e como a escola está envolvendo os alunos”, planeja a coordenadora.

As professoras dividiram atividades neste dia, mas algumas professoras ficaram com a pesquisadora para conversar sobre o projeto. Eram 4 professoras, que estavam entrando em “hora-atividade”²⁶. Perguntadas, as professoras disseram o que achavam do projeto.

Os estudantes parecem gostar muito, porque chegam contando para os colegas o que discutiram, o que aprenderam. (professora 1).

É sempre uma grande festa, porque eles ficam mais animados em emitir opinião, em participar de tudo. Agora mesmo, tenho certeza que vou apresentar a ideia da diretora sobre a festa de final de ano e tenho certeza que eles vão adorar. (professora 2).

Eu acho importante termos espaços como este, onde os estudantes possam discutir assuntos de seu cotidiano, refletir, se tornar mais responsáveis. Eu vejo isso em meus alunos. Tenho 2 que participam do projeto e, mesmo eles não sendo muito tímidos, percebo que eles tem mais opinião, participam mais das aulas, dão opiniões, sugestões. (professora 3).

E mesmo nos intervalos, eles são os alunos da turma do ‘deixa disso’, aqueles que tentam acalmar os colegas, que interferem nas brigas. Eu vejo que eles tem mais consciência de seu papel na escola e acabam virando como que uma referência para os colegas (professora 4).

As professoras elogiam principalmente as questões comportamentais dos alunos e suas habilidades de comunicação que melhoraram. Dizem que percebem outros resultados, com relação à auto-estima e percepção de imagem corporal (“estão se vestindo melhor, sentem-se melhor”) e que gostariam de participar mais ativamente do projeto, o que não conseguem porque ficam muito tempo na escola e a direção não as liberaria para isso. “Mas eu bem que gostaria de aprender mais sobre televisão, discutir melhor, saber tirar mais fotos. Por isso que eu incentivo os alunos a continuarem no projeto”, explica a professora 3.

A escola visitada tinha poucos elementos visuais colocados nas paredes, como trabalhos de alunos e cartazes feitos pelas professoras. A pesquisadora anotou que a direção mantinha um relacionamento distante dos professores, uma vez que não participavam de reuniões de planejamento e tinha sua sala distante do ambiente de reuniões dos professores. Esta impressão foi confirmada por uma fala da professora 4: “Ela tem muito a dizer, a compartilhar, mas fica pouco com a gente. Isso é bom, porque mostra que confia em nós, no nosso trabalho, mas a gente queria que ela estivesse mais por perto para compartilhar mais o conhecimento”.

²⁶ Tempo reservado ao Professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva

4.5.1.6.2 Escola 2

A Escola Municipal Cândido Portinari, situada no bairro Cidade Industrial de Curitiba, possui 2112 alunos nos turnos da manhã, tarde e noite. Tem 102 professores atuando com Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O bairro onde está situada a escola tem 157.461 habitantes, cuja renda é superior a três salários mínimos para 67,53% das famílias. Do total da população a partir de 15 anos, o percentual de analfabetos é de 12,72% (IPUC). O bairro conta com bibliotecas, posto de saúde, projetos sociais, em maior número do que o bairro do Portão. Contudo, o tempo de permanência na escola dos homens responsáveis por suas residências é de 4 a 7 anos (36%). Entre as mulheres chefes de família o percentual é semelhante (33%).

Na Escola Municipal Cândido Portinari, que possui 2 alunos no projeto, a direção, ao permitir a pesquisa, solicitou que a pesquisadora aguardasse o intervalo das aulas, que estava próximo, e permitiu que ela explorasse o ambiente escolar. A pesquisadora fez várias notas em seu caderno de campo sobre o ambiente escolar. Próximo à cantina estavam alguns cartazes, com informações sobre os alimentos. Nos corredores e murais, estavam trabalhos dos alunos e recados das professoras e dos alunos. Havia muito poucos sinais de depredação da escola. Durante o tempo em que esperou, a diretora percorreu algumas salas, conversando com alguns professores sobre o conselho de classe que estava próximo. A diretora também atendeu a um casal de pais que a aguardava, preocupados com o rendimento escolar do filho de 11 anos.

Tocou um sinal para a saída dos alunos para o intervalo e aos poucos as portas foram abrindo e os meninos e meninas saindo em direção ao refeitório. Os professores se esperavam e juntos iam em grupos em direção à sala dos professores. Este foi o fato que mais chamou a atenção da pesquisadora, rendendo várias notas no caderno de campo: a atmosfera comunicativa que aquela escola tinha.

Os professores, reunidos durante seu intervalo, comprovavam esta percepção da pesquisadora. “Nós nos damos muito bem, todos os professores e a direção. Parece que é uma coisa meio de astral, energia, sei lá o que. Só sei que quem não se sente assim aqui, não fica muito tempo, logo sai”, disse a professora 1.

Participaram dessa reunião 17 professores e a diretora, todos muito amistosos, oferecendo café e bolachas para a pesquisadora. Como disse a diretora,

Nós gostamos muito de participar deste tipo de pesquisa, porque achamos que tudo contribui para a educação. Nós, que estamos na pontinha do processo, achamos que é muito bom poder saber o que as pessoas estão pesquisando, o que estão pensando que podem fazer nossa vida melhor e nos ajudar a formar a próxima geração.

A pesquisadora explicou que estava lá para verificar como o projeto realizado pela Ciranda interferia na escola e o que os professores achavam do mesmo.

Olha, eu acho que esse foi o melhor projeto deste ano para os nossos alunos. Eles gostam de TV, rádio, internet, essas coisas, e falar e produzir uma reflexão sobre tudo isso é muito bom. Pena que são poucos alunos que participam do projeto (professora 2).

Eu vejo que os estudantes querem falar mais, participar mais das aulas e incentivam seus colegas a falar também. Isso para o professor é um estímulo, é um incentivo a fazer uma aula melhor, a buscar novos instrumentos para fazer uma aula mais criativa (professora 3).

Depois do projeto, muita coisa mudou aqui na escola. Como eles estão mais críticos, a gente está mais atento em não fazer uma aula tão chata, tão fechadinha. Dá para fazer mais projetos em que os alunos participam, onde eles atuam mais, dá para dar mais espaço, porque pelo que estamos vendo o projeto é muito bom e os resultados também. (professora 4).

Com relação aos resultados percebidos, como são poucos os alunos que participam do projeto na escola, os professores entenderam ser melhor considerar só os professores que tinham contato mais direto com os alunos participantes.

Meus alunos estão mais criativos, mais participativos e mais motivados e isso é muito bom para a turma. Além disso, eles também estão muito seguros para promover discussões com os colegas e fazer eles refletirem sobre algumas situações de violência (professora 5).

Algumas vezes eu até me surpreendo. Parece que eles não precisam de mim, porque os alunos ficam falando entre eles sobre os temas do projeto, sobre a mídia, violência, direitos e deveres. Os meninos mesmo conduzem a discussão. É muito bom, porque eles servem de exemplo e incentivo para os outros (professora 3).

Não foi registrado nenhuma opinião contrária ao projeto e os professores consideravam a proposta muito boa, principalmente porque fazia os estudantes perceberem os esforços dos professores em fazer uma aula melhor e da direção em considerar os alunos.

Acho que por eles terem contato com outros adolescentes, percebem que nossa escola é diferente, que a direção e os professores dão voz para os alunos e percebemos que eles estão aproveitando melhor este espaço, mesmo com o pouco tempo em que o projeto tem acontecido (diretora).

4.5.1.6.3 Escola 3

A Escola Municipal CAIC Bairro Novo – Guilherme Lacerda Braga Sobrinho, situada no bairro Sítio Cercado, foi a terceira escola a ser visitada para a realização desta dissertação. A escola tem 1749 alunos, nos três turnos, com o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Possui 92 professores atendendo a esses alunos. O bairro do Sítio Cercado tem 102.410 habitantes, sendo que destas residências 67,20% tem renda superior a três salários mínimos (IPUC). Do total de população adulta do bairro, acima dos 15 anos analfabeta, 12,72% são analfabetos. Entre os homens chefes de família, 40% tem de 4 a 7 anos de estudo (IPUC). Entre as mulheres, 36% tem de 4 a 7 anos de estudo também. O bairro do Sítio Cercado não registra biblioteca, posto de saúde ou projetos sociais de atendimento à população oferecidos pelo Poder Público.

A última escola visitada preferiu reunir os professores após o dia de atividades para receber a pesquisadora. Determinou-se que seria dedicado 15 minutos para a conversa e que se fosse necessário, a pesquisadora retornaria outro dia. Permaneceram após as aulas 9 professoras, todas mulheres e que demonstraram interesse no tema da pesquisa. Entre as 9 entrevistadas, 2 disseram não saber nada sobre o projeto, mas mesmo assim continuaram a conversa. Das outras 7, tinham alunos que faziam parte do projeto 2 delas (dois alunos do projeto estudam nesta escola). E foram essas que mais interagiram com a pesquisadora.

Sinceramente, eu não sei por que fazer um projeto como esse, que não envolve todos os alunos, só aqueles que podem ir até lá, que tem pais que autorizam. O clima fica muito ruim com os outros, porque é claro que eles querem também produzir vídeos, fazer jornalzinho e discutir temas legais, mostrar que também tem algo a dizer. Ai, quando os participantes voltam, eles tiram sarro, zombam dele, mas eu vejo que é mais por vontade de participar do que por reprovação mesmo. (professora 1).

Eu acho que eles poderiam tentar envolver mais os outros alunos e os professores, até para fortalecer o projeto. Até hoje eu não sei direito o que estão fazendo e eu queria muito. Eu acho que faz parte da educação, a gente formar o ser humano para atuar no mundo, para agir sobre ele e por isso eles tem que ter opinião, tem que participar mais.” (professora 2).

Os estudantes parecem gostar do projeto. Eu mesma nunca vi eles se manterem por tanto tempo em um projeto que eles não estão ganhando nada com isso, nem é um curso de línguas ou de profissão, mas eles continuam indo e os pais continuam autorizando. Isso é sinal de que o projeto não deve ser tão ruim assim. Mas como a gente tem muito

conteúdo para cumprir em pouco tempo e pouco tempo para planejar e realizar as coisas, fica difícil conversar com eles, saber o que estão fazendo e como estão fazendo, pensando se podemos aproveitar alguma coisa na escola. Tinha que ser mais próximo de nossa realidade (professora 3).

Outros 10 minutos de conversa se seguiram, mas as principais declarações estão expressas acima. Nesta escola as professoras demonstram interesse pelo projeto, mas afirmam não ter tempo para saber mais dos alunos o que fazem, como fazem e se gostam das atividades. Também demonstram certa insatisfação com a ONG por estarem tão longe e por não demonstrarem o suporte esperado pelas professoras para as ações.

A gente logo imaginou que se a ONG iria trabalhar com nossos alunos com certeza ela também atenderia nossas necessidades. A gente queria conversar com eles sobre como podemos trabalhar com crianças influenciadas pela mídia, que explicação das para os pais que nos procuram, essas coisas, mas eu não sei se vai ter isso. Acho que esse trabalho que eles fazem com os alunos, poderiam fazer com os professores também. (professora 4).

4.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA DE CAMPO

É perceptível as alterações sofridas no projeto, tanto na condução das atividades quanto no perfil do público. Enquanto que os primeiros professores mostravam-se extremamente críticos à proposta de trabalho do projeto, resistentes sobre a ação, os professores da pesquisa de campo aprofundada são interessados e querem participar mais. No entanto, requerem, para isso, uma maior proximidade da ONG do cotidiano da escola. Estes professores, demonstram incentivar seus alunos para que, efetivamente, possam construir na escola um ambiente propício para o exercício da cidadania, para a participação social.

Analisando de maneira comparativa as escolas da pesquisa de campo aprofundada, é possível perceber que o bairro onde a renda das famílias é a mais baixa, onde o poder público oferece menos opções de lazer, cultura e saúde, demandam de maneira assistencial que a ONG venha até eles e atenda-os em suas necessidades. Não foi possível relacionar esta postura com os alunos oriundos desta escolas, mas é perceptível de que a ONG terá trabalho maior nesta escola para criar um ecossistema comunicativo adequado do que nas outras duas. Nas primeiras, os professores colocam-se ao lado dos alunos de maneira construtiva,

mostrando-se abertos a novidades como a quebra de hierarquia nas relações de comunicação, proporcionadas no ecossistema.

A proposta de inserção destes projetos para a promoção da cidadania também está muito bem alinhavada aos pressupostos do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo:

O trabalho com os meios de comunicação serve de “pretexto” ou de espaço para o exercício pedagógico da formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no seu meio social. (SOARES, 1999, p.59)

No entanto, a falta de entendimento sobre uma metodologia de trabalho e do compartilhamento dos pressupostos com a equipe da escola e a equipe do projeto pode ser apontado como um dos fatores que interferem na transformação do ecossistema comunicativo.

Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que este se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: *educar pela comunicação e não para a comunicação*. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como *relação* e não como *objeto* os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo (SOARES, 1999, p. 60).

Um grande problema, apontado por Soares (1999) e percebido na realização deste projeto é a transformação da inter-relação Comunicação/Educação em uma *nova disciplina*, fora do contexto e do currículo escolar. Para o autor, esta maneira de conduzir as ações levam ao perigo de se cair numa nova rede de conceitos paralizantes que circunscrevam uma área do conhecimento territorializada. “Ao contrário, ela deve inaugurar um *discurso transverso*, constituído por conceitos transdisciplinares com novas categorias analíticas.” (SOARES, 1999, p.56).

Assim sendo, a escola e os projetos desenvolvidos neste ambiente devem interagir com os campos de experiência, onde hoje se processam as mudanças, buscando superar a *concepção instrumental dos meios e das tecnologias*. Esta construção implica em um projeto *descentralizado* e *plural*, no qual algumas reflexões devem ser contempladas, principalmente no que condiz ao ecossistema comunicativo: novas maneiras de estabelecer a comunicação interpessoal na relação educativa, a proposição de quebra em alguns momentos da rigidez hierárquica escolar, a revisão dos paradigmas que impedem a interdiscursividade, a configuração de novas formas de ler, ouvir, ver e sentir o mundo na sua relação direta com o ato de aprender, a caracterização das *múltiplas alfabetizações* que o

novo entorno exige, principalmente no que diz respeito aos objetivos de uma educação solidária e cidadã que emancipe os com ela estão envolvidos.

Trata-se, assim, de criar novos significados compartilhados, para novos atores que *reconceituam a cidadania* (construída constantemente como significado e exercitada como prática) e que fundam novas lógicas capazes de reunir os conceitos necessários para traduzir este ideário em ações fundamentalmente novas. (SOARES, 1998, p.57)

Nas duas etapas do projeto analisadas nesta dissertação, a ONG não realizava ações envolvendo os professores, distanciando-se da Educomunicação, conforme aponta o NCE (Núcleo de Comunicação e Educação), da USP. No entanto, a diretora mostra sinais de estar atenta a essa necessidade e diz estar planejando as ações com os professores para serem realizadas em 2009. Esta abertura, assim como a composição da equipe com mais educadores do que comunicadores, privilegiando mais a formação humana do que o ensino da técnica da comunicação, mostrou ser uma alternativa mais efetiva do ponto de vista da participação do jovem na escola. Isto porque, na primeira etapa, os jovens demonstravam não saber o que fazer com seus materiais e nesta segunda, embora não tenham produzido nada, os adolescentes se percebem de maneira mais integrada à escola e assim com maior suporte para suas ações.

A alteração da idade dos adolescentes participantes, levada a cabo por uma dificuldade em parceiros legais, indicou que o trabalho de incentivo à cidadania e apoio à produção de materiais de comunicação é mais efetivo entre os mais jovens que demonstram ter mais interesse e desenvoltura ao falarem sobre sua participação na escola e seu exercício de cidadania. Entre os professores, parece também haver um maior incentivo à participação em projetos como este para os adolescentes mais jovens, do Ensino Fundamental, do que aqueles do Ensino Médio. Contudo, é preciso que o formador do projeto consiga trazer exemplos de práticas para o cotidiano do estudante mais jovens. A partir do exemplo e do interesse, é possível dizer que os mais jovens poderão ter um entendimento de cidadania mais amplo e presente em todas as esferas de participação política ou social.

O trabalho com os adolescentes mobilizadores também demonstrou ser uma ótima proposta de trabalho para a formação dos jovens não apenas do ponto de vista técnico, da comunicação, como também do ponto de vista pessoal, de possibilidades de inserção social. O exemplo, a iniciativa desses jovens fortalece a

ação dos mais jovens, como um líder que orienta de maneira mais próxima e mais clara. Os dados coletados com os adolescentes mais novos nos mostram que eles não conseguem exercer a cidadania de maneira autônoma e precisam de orientação, mas um jovem atuando neste sentido é muito efetivo.

Contudo, conforme nos aponta Peruzzo (1998), é preciso ir além de “dar voz”. É preciso oferecer formas de expressão em meios de cada vez maiores dimensões para que se possa fortalecer a busca pessoal e coletiva pela participação social, para o exercício de uma cidadania autônoma.

4.7 CAMINHO DE VOLTA AOS OBJETIVOS

O trabalho de campo realizado, nos dois momentos – da pesquisa exploratória e da pesquisa aprofundada, revelou como objeto de estudo uma ONG (Ciranda) cujos projetos de Educomunicação estão em constantes mudanças. Seja no formato do projeto, na escola que o acolhe, na idade dos participantes, na equipe que o desenvolve ou na metodologia que orienta, as ações passaram por profundas mudanças nesses dois anos de acompanhamento. Relatadas de maneira breve neste trabalho, essas mudanças, assim como o novo posicionamento com relação à parcerias da Secretaria de Estado da Educação (SEED) com organizações do Terceiro Setor, demonstram uma característica presente e marcante na atuação social brasileira: a transformação constante.

A transformação – ou instabilidade – na atuação da Ciranda junto aos estudantes e também a maneira como o poder público estadual encarou a parceria com organizações sociais, foram as principais dificuldades encontrada para realizar esta dissertação, principalmente do ponto de vista das escolhas metodológicas e da pesquisa de campo com vários personagens. No entanto, considera-se que o desenho inicial proposto nos objetivos deste trabalho, de analisar se os alunos de escolas públicas de Curitiba exercem sua cidadania de maneira crítica e autônoma após intervenção de ONG no campo da Educomunicação, foi alcançado. Isto porque o processo de problematização dessa atuação foi rico e conseguiu-se perceber de que forma a Ciranda e o projeto “Luz, Câmera... Paz! Na Escola” contribuem para o exercício de uma cidadania autônoma e como ela é percebida no cotidiano do aluno, principalmente escolar. Foram percebidos problemas de fundo metodológico na atuação da ONG e formação de seus profissionais, problemas de relacionamento

com os professores das escolas envolvidas e algumas inadequações com relação à construção de um ecossistema comunicativo dentro das escolas participantes.

Contudo, alguns outros elementos evidenciam como a atuação desta ONG contribuiu para a formação dos estudantes, no tocante à cidadania. Não há como negar que a Ciranda utilize técnicas e métodos de trabalho, que de tão inovadores, muitas vezes não conseguem ser mantidos como uma prática constante. O fato também de ser a única ONG levantada nessa pesquisa que atue em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, em todo o Paraná, trabalhando com Educomunicação, aponta neste sentido. Além disso, a inovação do Terceiro Setor está na recriação constante e contínua de práticas, de métodos, de decisões, frente a dificuldades dos mais diferentes meios e neste sentido as iniciativas desenvolvidas com os mais diferentes patrocinadores e em diversos locais, revendo sua prática sempre que dificuldades surgem (como o rompimento da parceria com a Secretaria de Estado da Educação), é outro fator que demonstra a inovação do segmento, representado pela Ciranda.

Também se percebeu que o trabalho desenvolvido pela Ciranda, no campo da Educomunicação, conseguiu começar com seu educando um processo de problematização social que permita que o mesmo se perceba em seu cotidiano e possa interferir nesses processos. O projeto desenvolvido pela ONG Ciranda caminhou neste sentido, tentando trabalhar de maneira coerente essa problematização. Contudo, há ainda um caminho a ser trilhado, uma vez que os adolescentes mais jovens precisam de exemplos mais próximos de seu cotidiano e adolescentes mais velhos precisam de orientações sobre suas práticas sociais. Esse foi um dos aspectos mais evidentes neste trabalho, a necessidade de se articular mais as práticas ao cotidiano dos estudantes, instrumentalizando-os para que possam interferir em seu cotidiano.

Esse aspecto é fundamental para responder ao objetivo geral desta pesquisa. Isto porque, para perceber o exercício da cidadania de maneira crítica e autônoma, seria necessário que os jovens tivessem um maior entrosamento com a comunidade escolar, e talvez em função da pouca idade dos adolescentes investigados, não foi possível perceber este fato. Principalmente porque o Interacionismo Simbólico, metodologia utilizada para análise dos dados, mostrou que a relação dos estudantes com os símbolos relativos à cidadania era ainda vaga.

Percebeu-se que há um processo de construção do entendimento e aplicabilidade social da cidadania, mediante práticas visualizáveis no cotidiano do estudante. Contudo, a autonomia não foi estimulada a fundo pelo projeto e ainda percebe-se a reprodução do discurso de outros em práticas próprias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo partiu de uma inquietação inicial da pesquisadora com relação aos projetos de Educomunicação e a efetividade deles para os sujeitos, do ponto de vista da cidadania e da prática de maneira autônoma.

O processo de construção desta pesquisa, do ponto de vista teórico-metodológico, tendo em vista as descontinuidades devido ao posicionamento político da Secretaria de Estado da Educação em relação às Organizações Sociais, as constantes trocas de equipe e de abordagem no projeto escolhido, tornaram-se desafios maiores do que a coleta e a análise dos dados. A construção da pesquisa, diante de tantas incertezas do campo e certezas teóricas em construção, vindas de um campo de estudo recente, fizeram com que o desafio maior fosse manter-se diante do objetivo inicialmente proposto. Como não desviar-se diante de um posicionamento político que rompe parcerias estabelecidas e com resultados expressivos sendo desenvolvidos? Como não desviar-se diante de uma equipe de profissionais que não compartilha o mesmo entendimento teórico e metodológico a cerca do trabalho que está sendo desenvolvido? Como não desviar-se para problematizar a relação entre ONG e professores ou entre ONG e direção escolar? Como não desviar-se tendo diante de si duas faixas etárias, distintas na formação e na resposta aos trabalhos desenvolvidos pela ONG? Desafios como este foram constantemente apresentados e, diante do objetivo maior de perceber se as ações traziam alguma contribuição para os sujeitos, foram sendo postas ao largo, mas pontuadas, permitindo que quem faça a leitura se questione o mesmo e avance com novos objetivos. Também apontam novos objetos de pesquisa que podem ser devidamente problematizados e entendidos.

Em que medida esse processo de tentativas e erros possibilitaram a construção de uma pesquisa ampla e impactante? Esta é uma pergunta que não conseguiu ser respondida pela pesquisadora. O que se viu foram sujeitos que, ora infantis, ora adolescentes, buscavam descobrir-se diante do mundo, com a difícil tarefa de atuar de maneira cidadã. O papel desempenhado por esses alunos foi expressivo, mostrando como entendem e praticam, ainda que em escala reduzida, a cidadania. Foi animador perceber que essa discussão não afugenta, nem oprime, mas inspira e impulsiona.

O projeto analisado foi reconhecido como sendo o único a atuar com parceria de Secretarias Municipais de Educação, em todo o Paraná, e como pioneiro apresenta as dificuldades dos desbravadores. Contudo, boa parte do que se construiu como resultados e desenvolvimento metodológico vai fazer com que novos projetos sejam impulsionados. Como característica presente na literatura, o Terceiro Setor não costuma conviver com o monopólio. Sendo assim, somando esforços e compartilhando experiências o que se percebe é que há um caminho de vitórias a ser trilhado, no sentido de utilizar as expertises da comunicação e da educação, unidas na Educomunicação, postas a serviço da cidadania.

A análise dos dados coletados demonstra que existem claras diferenças entre a receptividade do projeto feita por adolescentes mais jovens (a partir de 10 anos) e adolescentes maiores, a partir de 14 anos. Entre os mais jovens percebeu-se que eles associam o termo cidadania a práticas cotidianas e que necessitam desta transformação para entender o que o termo significa. Do ponto de vista do Interacionismo Simbólico, os adolescentes significam o termo por meio de exemplos cotidianos e demonstram ainda necessitar um apoio formal para a construção de uma prática cidadã autônoma. O posicionamento e apoio dos professores envolvidos com o desenvolvimento das atividades com estes grupos também é diferente e, resultados como este necessitariam de uma maior investigação a fim de verificar-se se realmente é um fator coincidente ou se realmente há algum processo de incentivo e participação do professor. Também é esta uma possibilidade de aprofundamento de pesquisas, podendo este trabalho ter contribuído para o entendimento da relação entre professor e aluno na construção de processos emancipatórios de pensamento e atuação social.

Neste sentido, este trabalho apresenta uma contribuição no campo da literatura sobre Educomunicação por apresentar e problematizar a relação entre ONGs e a Educação e por mostrar a prática da Educomunicação no ambiente de escolas públicas curitibanas, demonstrando que há ainda algumas lacunas a serem preenchidas. Da mesma forma que contribui com a relação entre a idade dos sujeitos participantes, com o desenho de um ecossistema comunicativo na escola e com o apoio formalizado de Secretarias de Educação. Por fim, a contribuição que traz o Interacionismo Simbólico e a ferramenta da pesquisa em grupos com

construção de cenários, mostra-se um instrumento de trabalho factível para pesquisas de projetos no campo da Educomunicação.

A conclusão que se pode tirar com os sujeitos desta pesquisa é que os jovens participantes têm uma visão parcial sobre o significado da cidadania e que o projeto, embora permita que falem e que se desenvolvam, não os estimulou a pensar novos espaços de participação de maneira autônoma. Contudo, os méritos da proposta estão no fato dos adolescentes conseguirem exemplificar em suas vidas e com suas palavras o significado do termo, não sendo caracterizado, portanto, uma reprodução total de discurso oficial.

Diante da problemática construção deste objeto de pesquisa, dos diferentes atores pesquisados e do tortuoso caminho trilhado, percebe-se que a resposta ao objetivo geral desta pesquisa talvez tenha sido por deveras simples. Contudo, o processo de construção desta dissertação, ainda que sucintamente descrito, foi extremamente rico, no sentido de expor com clareza a relação entre Terceiro Setor, ONG e Cidadãos. Mostrou que, por mais que parcerias sejam rompidas, por mais que procedimentos sejam alterados e por mais que sujeitos não tenham seus potenciais totalmente estimulados, ainda há um espaço para agir. Espaço que é visto por quem acredita no que faz e visualiza uma sociedade cujos sujeitos estão sendo formados para além de uma política de governo, ou de uma gestão de ONG. Vê, com esperança, um cidadão que transita com facilidade no campo da Educomunicação e que, retomando a citação que iniciou a introdução desta dissertação, transforme o mundo a partir de utopias e práticas com ela coerentes.

6. REFERÊNCIAS

ALMIRANTE TAMANDARÉ. Prefeitura Municipal. Disponível em: <
<http://www.tamandaré.pr.gov.br>>. Acesso em: 12/08/2007.

ALVAREZ, G., JURGENSOSN, J. L. **Como hacer investigacion cualitativa: fundamentos y metodologia**. Cidade do México: Paidós Educador, 2003

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

BACCEGA, M. A. **Comunicação e Linguagem: discursos e ciência**. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. Da comunicação à Comunicação/Educação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n.21, p. 7 a 16, maio/ago. 2001.

_____. **Da Comunicação à Educação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

BACCEGA, M. A.; FIGARO, R. Sujeito, Comunicação e Cultura. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n.15, p. 62 a 80, maio/ago. de 1999.

BARBERO, J. M. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação. In: SOUZA, M. W. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. M. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Denis (org.) **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003 p.73-74.

BERNARDES, W. L. **Da nacionalidade: brasileiros natos e naturalizados**. Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ensaio sobre Gramsci e o Conceito de Sociedade Civil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, R. **Comunicação e Educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em <
http://www.ufac.br/pro_reitorias/pr_assunt_comunitarios/doc_ass_comunitarios/doc_prac_plano_extensao_universitaria.doc> . Acesso em 23/09/07

BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. (orgs.) **O público não estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRITO, G.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e Novas Tecnologias: um re-pensar**. Curitiba: IBPEX, 2006.

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CIRANDA – Central de Notícias dos Direitos da Infância e da Adolescência. **Projeto Apresentado à Seleção Pública da Petrobras 2006**. Disponível para consulta na organização, 2006.

_____. **Relatório Final** – Luz, Câmera... Paz! Na Escola. Curitiba, 2007.

CITELLI, A. **Comunicação e Educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

_____. **Palavras, Meios de Comunicação e Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

COGO, Denise Maria. **No ar uma rádio comunitária**. São Paulo, Paulinas, 1998.

COSTA, M. C. C. **Educomunicação é Preciso**. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducunicação/siba/mais/textos>. Acesso em: 29/09/08.

COVRE, M. L. M. **O que é Cidadania**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

DALLA COSTA, R. M. C. Estudos de Recepção: uma metodologia de análise dos meios de comunicação e a cultura escolar. In SCHMIDT, M. A., GARCIA, T. M. F. B. HORN, G. B. **Diálogos e Perspectivas de Investigação**. Ujuí: Unijuí, 2008, p.95-119

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DANIEL, J. **Educação e Tecnologia num Mundo Globalizado**. Brasília: UNESCO, 2003.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEFOURNY, J; DEVELTERE, P. **Economie sociale au Nord et au Sud**. Bruxelles: Deboeck, 1999.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. **Metodologia Científica**. São Paulo: ATLAS, 1995.

DIAS, P. R.; MELO, J. M. **Comunicação, Cultura e Comunicação - o percurso intelectual de Jésus Martín Barbero**. São Bernardo do Campo: UEMESP, 1999.

DOWBOR, L.; KILSZTAJN, S. (org.). **Economia Social no Brasil**. São Paulo: Ed. Senac, 2001

_____. **Gestão Social e Transformação da Sociedade**. Disponível em: <<http://ppbr.com/ld - 2002>>. Acesso em 23/04/2008.

_____. **Os Novos Espaços do Conhecimento**. Disponível em: <<http://dowbor.org/conhec.asp>>. Acesso em 12/07/2008.

_____. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação**. Disponível em: <<http://dowbor.org/tecnconhec.asp>>. Acesso em: 15/08/2008.

ECO, U. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990

FERNANDES, R. C. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Relume-Durnará, 1994.

FERREIRA, N. T. **Cidadania – uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1993.

FONSECA, C. F. **Os Meios de Comunicação Vão à Escola?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1984.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAMBOA, S. S. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de um dicotomia epistemológica in **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 84-111

GARCIA-CANCLINI, N. **Consumidores e Cidadãos - conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997

_____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: USP, 2003

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação não- Formal, Novo Associativismo e Terceiro Setor no Brasil**. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/gemdec/art_gloria.html>. Acesso em: 16/05/2008.

GUIMARÃES, _____, 1988, Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/plenario/discursos/escrevendohistoria/momentos-marcantes-da-constituente>>. Acesso em: 21/12/2008

GUADGNIN FILHO, R. G. **A Maré Neoliberal e A Crise do Estado de Bem-estar Social**. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/mareneoliberalcrise.html>>. Acesso em: 12/10/2008

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HELLER, P.; ISAAC, T. O perfil político e institucional da democracia participativa: lições de Kerala, Índia. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizando a democracia – os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 601-645

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2006/default.shtm>> Acesso em 26/04/2008

IML – Instituto Médico Legal de Curitiba (2009). Dados coletados com funcionários do Instituto, disponível para consulta no local.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Cadernos Municipais**. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=5>>. Acesso em 15/03/2009

IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Cadastro de Informações Georeferenciadas.** Disponível em: <<http://ippucnet.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados>>. Acesso em 15/03/2009

JACQUINOT, G. **O que é um Educomunicador?** Disponível em: <<http://www.usp.br/nce>> - Acesso em: 27/10/2008.

_____. **Imagem e Pedagogia.** Lisboa: Edições Pedagogo, 2005

LANDIM, L. **Sem Fins Lucrativos - as organizações não-governamentais no Brasil.** Rio de Janeiro: Iser, 1999a.

LANDIM, L.; BERES, N. **Ocupações, despesas e recursos - As Organizações Sem Fins Lucrativos no Brasil.** Rio de Janeiro: Nau, 1999b.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber. Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LAURITI, N. **Comunicação e Educação: Território de Interdiscursividade.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil_nadia.html>. Acesso em: 31/07/2007.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETT, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, L. O. **Mutações em Educação segundo McLuhan.** Petrópolis: Vozes, 1973.

LUNA, S. O Falso Conflito entre Tendências Metodológicas. **Caderno Pesquisa.** São Paulo, n. 66, p.70-74, ago. de 1988

MARTÍ, E. A escola diante do desafio tecnológico. In: GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. [et al]. **A cidade como Projeto Educativo.** Porto Alegre: Artmed, 2003. (p. 129-152

MAZOWER, M. **Continente Sombrio: a Europa no século XX.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MAZZOTTI, A. J. A. O Debate Atual sobre os Paradigmas de Pesquisa em Educação. **Caderno Pesquisa.** São Paulo, n. 96, p.15-23, fev. de 1996.

MCLUHAN, M. **Os meios de Comunicação como Extensões do Homem.** São Paulo: Cultrix, 1964.

MEREGE, L. C. Como vender projetos sociais sem vender a própria alma? – dois casos e um alerta. **Cadernos do Terceiro Setor,** São Paulo, nº 04, dez. 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento de um processo sócio-histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 1993.

OLIVEIRA, P. S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, P. S. (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: UNESP, 1998, v. 1, p. 17-26.

PERUZZO, C. M. K. **Comunicação comunitária e educação para a cidadania**. Pensamento Comunicacional Latino Americano – Vol. 4, n. 1, out./nov./dez. 2002.

_____. **Comunicação nos movimentos populares. A participação na construção da cidadania**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

PRETTO, N.. Políticas Públicas Educacionais: dos materiais didáticos aos materiais multimídia. **Revista de Educação**, Vol. X, n.1, 2001.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>. Acesso em 15/03/2009

RAYOU, P. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 465-484, Maio/Ago. 2005

RESENDE, F. O jornal e o jornalista: atores sociais no espaço público contemporâneo. **Revista Novos Olhares**. São Paulo: USP, n.3, jan./jun. 1999

RIBEIRO, L. M. **Comunicação e Sociedade - cultura, informação e espaço público**. Rio de Janeiro: E-papers, 2004.

RITLA - Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana. **Mapa da Violência nos Municípios Brasileiros**. Disponível em: <http://www.ritla.net/index.php?option=com_content&task=view&id=2314&Itemid=278>. Acesso em 15/03/2009

SALAMON, L.; ANHEIER, H. K. **The Emerging Nonprofit Sector – an overview**. Manchester Press University, New York, 1994.

_____. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Brasília: UNESCO, 2003.

SANCHO, J. M. **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, L. **Comunicação e Pesquisa - projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. IN: SANTOS, B. S. (org.). **Democratizando a democracia – os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, J. F. **O Que é o Pós-Moderno**. São Paulo, Brasiliense, 2004.

SAVIANI, D. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SARTORI, A. S.; SOARES, M. S. P. **Concepção dialógica e as NTIC: a Educomunicação e os ecossistemas comunicativos**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce>>. Acesso em: 17/05/08

SCHAN, A. **Educomunicação: Reflexões e Princípios**. Rio de Janeiro, Mauad, 2002.

SCHMIDT, B. Interação e Práticas Sociais. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n.1, p. 23-30, jan/abr de 2005.

SEDH (Secretaria Especial de Direitos Humanos). **Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes**. Disponível em: < <http://www.caminhos.ufms.br/matrizdados/resumomatriz.pdf> >. Acesso em 15/03/2009

SHETH, D. Micromovimentos na Índia: para uma nova política da democracia participativa. IN: SANTOS, B. S. (org.). **Democratizando a democracia – os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SIGNATES, L. Estudo sobre o Conceito de Mediação. **Revista Novos Olhares**. São Paulo, ECA/USP, n. 2, p. 37-49, jul/dez de 1998.

SOARES, I. O. **Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Brasília: Contato, Ano 01, n. 01, p. 18-74, jan/mar. 1999.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, ECA/USP, n. 23, p. 16-25, jan./abr. de 2002.

_____. **Sobre educomunicação, seus procedimentos e metodologias**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/novidades/>>. Acesso em: 31/07/08.

SOUZA, M. W. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

TORO, J. B. **A construção do Público: cidadania, democracia e participação**. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2005.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares**. São Paulo-Campinas: Papirus, 1995.

TOURAINE, A. **Crítica da Modernidade - O que é democracia?** São Paulo: Vozes, 2000.

TOURAINE, A.; KHOSROKHAVAR, F. **A Busca de Si: diálogo sobre o sujeito.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

UFPR. **Normas para apresentação de documentos científicos, Vol. 2, 3, 4, 9.** Curitiba: UFPR, 2007

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

7. APÊNDICES

7.1 Pesquisa Exploratória

- **Roteiro da entrevista com a Diretora da Escola Maria Lopes de Paula**

Como aconteceu o primeiro contato da ONG com você?

O que te fez aceitar a proposta de realização do projeto?

Quais ações foram desenvolvidas na escola pela ONG?

Você percebeu alguma mudança com relação ao comportamento dos professores, pais, alunos ou comunidade, inspirados pelo projeto?

Como você avalia os resultados, até o momento do projeto na escola?

Como você avalia o desempenho dos alunos?

Houve alguma mudança na construção de uma cidadania crítica?

- **Roteiro da entrevista com professores**

Você percebeu alguma mudança com relação ao comportamento dos professores, pais, alunos ou comunidade, inspirados pelo projeto?

O que você acha do projeto? É importante para os alunos e para a comunidade?

Como você avalia o desempenho dos alunos? Houve alguma mudança na construção de uma cidadania crítica?

- **Roteiro da entrevista com a ONG**

Qual o objetivo do projeto?

Há ações previstas para acontecer com outros públicos da escola, como professores, diretores, pais e comunidade escolar?

Como você avalia o desempenho dos alunos? Houve alguma mudança na construção de uma cidadania crítica?

Em que entendimentos teórico-metodológicos a ONG se baseia para realizar o “Luz, Câmera... Paz! Na Escola!”?

- **Roteiro da observação com os adolescentes**

O que fazem?

Como fazem?

Que estímulos recebem da ONG?

O que fazem que é possível associar ao exercício da cidadania de maneira autônoma?

7.2 Pesquisa de campo aprofundada

- **Roteiro da entrevista com as professoras**

No ambiente escolar, você percebeu alguma mudança com relação ao relacionamento entre professores, pais, alunos ou comunidade, inspirados pelo projeto?

O que você acha do projeto?

Acredita que ele é importante para os alunos?

Qual impacto ele pode ter na comunidade escolar?

Você tem alunos que fazem parte do projeto?

Que mudanças você percebeu em seu comportamento?

Houve alguma mudança na construção de uma cidadania crítica?

- **Roteiro da entrevista com a ONG**

Qual é a atual forma de trabalho do projeto?

O que vem sendo desenvolvido para o ecossistema comunicativo?

Há ações previstas com professores?

Quais objetivos foram propostos nesta fase?

Como avaliam o projeto? Que resultados podem ser apontadas?

Houve alterações na equipe e/ou metodologia de trabalho?

Quem patrocina?