

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação em Comunicação
Mestrado em Comunicação

Emilia de Mattos Merlini

**COMUNICAÇÃO E CIDADANIA ENTRE JOVENS DA
ZONA RURAL DE LIMA DUARTE (MG)**

Juiz de Fora
2013

Emilia de Mattos Merlini

**COMUNICAÇÃO E CIDADANIA ENTRE JOVENS DA
ZONA RURAL DE LIMA DUARTE (MG)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação, área de concentração: Comunicação e Sociedade, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Fuser

Juiz de Fora
2013

Emilia de Mattos Merlini

**COMUNICAÇÃO E CIDADANIA ENTRE JOVENS DA
ZONA RURAL DE LIMA DUARTE (MG)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação, área de concentração: Comunicação e Sociedade, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Comunicação.

Aprovada em 25 de março de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bruno Fuser

Universidade Federal de Juiz de Fora – Orientador

Prof. Dr. Paulo Roberto Figueira Leal

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Cláudia Regina Lahni

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Roseli Aparecida Paulino Fígaro

Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho aos jovens de Lima Duarte (MG) com os quais tenho aprendido e praticado “uma outra” comunicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos meus pais, Cida e Maurício, e ao meu irmão, Adriano, com os quais tive minhas primeiras experiências dialógicas. Agradeço à minha tia Lourdes, à minha avó, ao Sampa e aos meus sogros, por sempre me apoiarem e torcerem por mim. Agradeço ao meu marido Diogo que compartilha o meu caminho, ao Hermeto que também considero membro da família. Ao Instituto Candeia de Cidadania, especialmente ao Rafael e ao Eré, que desde minha chegada a Lima Duarte apóiam meus projetos e compartilham a busca pela cidadania. Às escolas Tiago Delgado e Adalgisa de Paula Duque, fundamentais para as experiências aqui investigadas, especialmente às educadoras Zilá, Cláudia, Isabel, Tanuse e Edina, e também ao Paulinho. Agradeço ainda à Revista Viração que há muito tempo é motivo de inspiração para mim; à Ana, da Facom, sempre tão carinhosa e atenciosa com os alunos; aos amigos Débora e Enéris, também professores, que tornaram nossa vida mais alegre em Lima Duarte; à minha grande amiga Karina que revisou este texto; aos jovens do município, especialmente àqueles com os quais tive a alegria de trabalhar, que são a razão de ser deste trabalho; e ao meu querido professor Bruno Fuser com quem muito aprendi na busca por “uma outra” comunicação.

RESUMO

Esta dissertação investigou a relação entre a produção de comunicação e de mídia e o exercício da cidadania entre jovens da zona rural do município de Lima Duarte (MG), que cursavam o segundo ano do ensino médio da E. E. Tiago Delgado no primeiro semestre de 2012. A experiência se deu dentro da disciplina de Língua Portuguesa, empregou a educomunicação e a pesquisa participante como orientações metodológicas e os Estudos Culturais como paradigma teórico.

A pesquisa abordou o papel da escola no contexto atual em que os meios de comunicação exercem papel preponderante; refletiu sobre a importância da participação para o exercício da cidadania; sobre a relação da produção de comunicação com as identidades e visões de mundo; sobre as juventudes do Brasil em sua trajetória educacional; além de abordar aspectos da situação da educação na zona rural do Brasil.

Constatou-se que produzir comunicação por meio de metodologias participativas e dialógicas proporcionou aos jovens a reflexão sobre seus próprios interesses e condições de vida – locais e globais. Proporcionou ainda o fortalecimento de laços de solidariedade; o senso crítico com relação aos meios de comunicação de massa e o exercício da cidadania.

Palavras-Chave: Comunicação. Educomunicação. Cidadania. Juventudes. Zona rural.

ABSTRACT

This paper is the result of the research on the relationship between the production of communication and media, and the exercise of citizenship in youths from the rural area of Lima Duarte (MG – Brazil). The research was done amongst students attending the first semester of the second year of secondary school at Tiago Delgado State School, in 2012. The experience took place within the subject of Portuguese Language, using the methodologies of “educommunication” and participatory action research, as well as the Cultural Studies as theoretical paradigm.

The investigation discussed the role of school in the current context where media is an important player in society. It pondered on the importance of participation for the exercise of citizenship and the relationship between the production of communication and the construction of identities and world views. It also draws attention to the educational trajectory of Brazilian youths, looking into the current condition of education in the rural area of the country.

The investigation proved that producing communication through a participatory and dialogical methodology offers youths the opportunity to think about their own issues and their living conditions, both local and global. Not least important, it strengthens solidarity ties, increases critical thinking about mass media and raises the exercise of citizenship in the community.

Key-words: Communication. “Educommunication”. Citizenship. Youthness. Rural Area.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|----------------------|--|-----|
| Ilustração 1 | Logotipo produzido pelos alunos..... | 85 |
| Ilustração 2 | Páginas um e dois do jornal..... | 86 |
| Ilustração 3 | Rafael definindo com os jovens a diagramação do jornal..... | 86 |
| Ilustração 4 | Parte do cartaz de divulgação da Mostra Mosca de Cinema..... | 95 |
| Ilustração 5 | Página do Jornal e da Revista Viração..... | 97 |
| Ilustração 6 | Elogio ao jornal, por escrito..... | 98 |
| Ilustração 7 | Gravação do curta, registrada pelos alunos, em 2011..... | 100 |
| Ilustração 8 | Gravação do curta, registrada pelos alunos, em 2011..... | 100 |
| Ilustração 9 | Grupo de trabalho sobre o rádio..... | 100 |
| Ilustração 10 | Grupo de trabalho sobre o vídeo..... | 100 |
| Ilustração 11 | Produção do jornal na biblioteca..... | 100 |
| Ilustração 12 | Gravação na rádio com alunas do terceiro ano..... | 100 |
| Ilustração 13 | Entrevista para o jornal Hoje em Dia..... | 100 |
| Ilustração 14 | Entrevista com o DJ para o vídeo..... | 100 |
| Ilustração 15 | Parte da turma reunida..... | 100 |
| Ilustração 16 | Visita à Ecovila Terra Una..... | 101 |
| Ilustração 17 | Parte do Virajovem Lima Duarte..... | 101 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Tabela 1 | Frequência aos estabelecimentos de ensino..... | 51 |
| Tabela 2 | Distribuição dos moradores residentes em domicílios permanentes de Lima Duarte (MG) por região do município e por ano..... | 82 |
| Tabela 3 | Jovens economicamente ativos de Lima Duarte, entre 15 e 19 anos, por região..... | 82 |
| Tabela 4 | Jovens de Lima Duarte com idade entre 15 e 19 anos..... | 83 |
| Tabela 5 | Com quem os jovens aprendem mais..... | 110 |
| Tabela 6 | Meio de comunicação preferido pelos jovens..... | 110 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| CD | Disco compacto |
| CONDRAF | Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável |
| DJ | <i>Disc jockey</i> ¹ |
| DST | Doença Sexualmente Transmissível |
| DVD | Disco Digital Versátil |
| EC | Estudos Culturais |
| ECA | Escola de Comunicações e Artes |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| Festivale | Festival do Vale do Jequitinhonha |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| Intercom | Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LCC | Leitura Crítica da Comunicação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MCM | Meios de Comunicação de Massa |
| MDA | Ministério do Desenvolvimento Agrário |
| MTV | <i>Music Television</i> |
| NCE | Núcleo de Comunicação e Educação |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEP | Programa de Educação Profissional de Minas Gerais |
| JEMG | Jogos Esportivos de Minas Gerais |
| PIP | Plano de Intervenção Pedagógica |
| PISM | Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora |
| PP | Pesquisa Participante |
| Projovem | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |

¹ Profissional que seleciona músicas previamente gravadas para um baile ou programa de rádio.

| | |
|--------|--|
| ProUni | Programa Universidade Para Todos |
| S/D | Sem Data |
| SEPAC | Serviço à Pastoral da Comunicação |
| TIC | Tecnologia da Informação e da Comunicação |
| TV | Televisão |
| UCBC | União Cristã Brasileira de Comunicação |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| USP | Universidade de São Paulo |

LISTA DE ANEXOS (EM DVD)

| | | |
|-----------------|---|-----------------|
| Anexo 1 | Questionário para educadores, pais e alunos..... | 144 |
| Anexo 2 | Respostas dos educadores para as entrevistas..... | 150 |
| Anexo 3 | Respostas dos alunos para as entrevistas..... | 208 |
| Anexo 4 | Respostas das mães para as entrevistas..... | 290 |
| Anexo 5 | Questionários de auto-avaliação e respostas..... | 319 |
| Anexo 6 | Diário de campo (trocar nomes)..... | 327 |
| Anexo 7 | Roteiro do vídeo..... | 375 |
| Anexo 8 | Roteiro do programa de rádio..... | 378 |
| Anexo 9 | Pautas do jornal..... | 383 |
| Anexo 10 | Vídeo: O <i>funk</i> em nossa cidade..... | Arquivo digital |
| Anexo 11 | Programa de rádio: Ousadia Jovem..... | Arquivo digital |
| Anexo 12 | Jornal: Ousadia Jovem..... | Arquivo digital |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. APRESENTAÇÃO..... | 14 |
| 2. INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 23 |
| 3.1. Produção de comunicação em sua relação com as identidades, narrativas e cidadania..... | 23 |
| 3.2. A participação..... | 33 |
| 3.3. Diálogo, comunicação, escola e educação..... | 40 |
| 3.4. Juventudes no Brasil sob a perspectiva da educação..... | 47 |
| 3.5. Educação no campo..... | 54 |
| 3.6. Políticas públicas de comunicação e educação para jovens da zona rural... | 59 |
| 3.7. Jovens e produção midiática..... | 63 |
| 4. REFERENCIAL METODOLÓGICO..... | 67 |
| 5. PRODUÇÃO DE MÍDIA COM JOVENS DE LIMA DUARTE..... | 80 |
| 5.1. Sobre Lima Duarte..... | 80 |
| 5.2. Um pouco sobre os trabalhos anteriores..... | 83 |
| 5.2.1. Jovens Jornalistas 2010..... | 84 |
| 5.2.2. Virajovem Lima Duarte..... | 86 |
| 5.2.3. Mídia no currículo escolar da zona rural 2011..... | 88 |
| 6. OUSADIA JOVEM 2012..... | 93 |
| 6.1. Discussão..... | 101 |
| 7. CONCLUSÕES..... | 131 |
| REFERÊNCIAS..... | 138 |
| ANEXOS (EM DVD)..... | 144 |

1. APRESENTAÇÃO

Após cerca de 10 anos trabalhando com comunicação corporativa e assessoria de imprensa em São Paulo, onde nasci e cresci, sentia-me desapontada com a comunicação empresarial, apesar de continuar uma pessoa apaixonada pelo que fazia. Parecia a mim que aos membros de uma equipe era possível falar e se expressar apenas quando o nível superior da hierarquia consentia com esta expressão.

Foi por meio de um processo participativo, tão caro a mim, que um trabalho realizado com colegas da área de comunicação foi finalista do Prêmio USP de Comunicação Corporativa em 2006. Após esse resultado foi que me dei conta de que o processo participativo era raro, mesmo dentro da própria empresa e departamento reconhecidos pela premiação. Isso foi frustrante e contribuiu para uma crise dentro de mim. Hoje tenho consciência de que tal crise foi muito importante em minha vida, uma vez que norteou novos caminhos e gerou frutos muito gratificantes, dentre eles, esta pesquisa.

Naquele momento, além da frustração, eu enfrentava uma tendinite devido às longas horas “em companhia” do computador e ressentia-me por dedicar pouco tempo a pessoas importantes para mim, assim como a outros projetos pessoais. Em meio a muitos questionamentos, cheguei à conclusão de que era preciso ir em busca de “uma outra” comunicação, mais democrática e participativa.

Quando pequena estudei em escolas construtivistas e tenho pais educadores, “fãs” de Paulo Freire, que já participaram de grupos de estudos com este importante pensador. Acredito que venha daí a importância que a participação e o diálogo têm em minha vida; com meus pais e meu irmão, aprendi desde cedo a praticar o diálogo, a esclarecer conflitos e a participar.

Em busca de “uma outra” comunicação, também fui atrás do antigo sonho de

ser professora e de contribuir para o meu país. Sempre vi a educação como a melhor maneira de promover mudanças e de transformar pessoas. Nesta busca, consegui juntar muitos anseios.

Parti da descoberta mais importante que fiz com minha monografia de conclusão do curso de Relações Públicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP): de que, mudando as palavras e seus significados, é possível mudar o mundo. Fui então atrás de formas de mudar as palavras e seus significados e me deparei com a educomunicação, sobre a qual já ouvira falar durante a graduação, nas aulas com o professor Ismar de Oliveira Soares que coordenava o projeto *Educom.rádio*².

Durante o mestrado de meu marido Diogo, na Bélgica, aproveitei para estudar o tema, além de outros autores dos Estudos Culturais. De volta ao Brasil, participei da seleção de mestrado de algumas instituições e fui aceita pela Universidade Federal de Juiz de Fora, como orientanda do professor doutor Bruno Fuser, ao qual sou imensamente grata, assim como a esta instituição.

Antes de ser aceita por este programa de mestrado, tornei-me revisora voluntária da Revista *Viração* e entrei em contato com outros projetos bem-sucedidos na área de educomunicação, assim como profissionais que pesquisavam e praticavam o conceito. Quando cheguei à cidade de Lima Duarte (MG), em junho de 2010, estabeleci parceria com o Instituto Candeia de Cidadania³, que se interessou por apoiar meu projeto de educomunicação com jovens e me apresentou às pessoas e instituições locais. Iniciei o projeto *Jovens Jornalistas*⁴ em agosto de 2010, com 14 jovens da Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque, no centro da cidade.

Produzimos um jornal custeado pelo Instituto Candeia de Cidadania⁵ e um *blog*⁶. Os resultados foram positivos e ficamos muito gratos pelo convite da Revista *Viração* para formarmos um de seus conselhos e escrever regularmente para a revista. A esta altura, eu não fazia mais a revisão voluntária da Revista, por conta de mudanças na instituição.

A experiência com os *Jovens Jornalistas* foi documentada e apresentada como

² O curso "Educomunicação pelas ondas do rádio", o *Educom.rádio* aconteceu de 2001 a 2004 e atendeu a 12 mil professores, alunos e membros das comunidades educativas de 455 escolas da rede municipal da cidade de São Paulo, com o objetivo de colaborar com a construção de ambientes favoráveis à cultura de paz nas escolas. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/?wcp=/oquefazemos/texto,4,14,30>. Acesso em 23/jul/2012.

³ <http://institutocandeia.org.br/>

⁴ Ver *Jovens Jornalistas 2010* onde há mais detalhes sobre essa experiência.

⁵ Idem.

⁶ <http://blogjovensjornalistas.blogspot.com.br/>.

projeto na seleção de mestrado da UFJF, sendo aceita no final de 2010. No primeiro semestre do mestrado, em 2011, eu mantive apenas as atividades do Virajovem Lima Duarte e, no segundo semestre realizei uma experiência de produção de mídia na zona rural do município.

Havia me intrigado, na experiência inicial com os Jovens Jornalistas, o modo negativo como viam e se referiam à zona rural. Dizer que alguém era da zona rural era quase um xingamento. Eu, que havia feito o caminho inverso, partido de uma cidade de 18 milhões de habitantes, como São Paulo, para uma de 16 mil habitantes, interessei-me por conhecer mais essa questão. Percebi que eles também se perguntavam o que levava alguém de São Paulo à pequena Lima Duarte, enquanto muitos queriam se mudar para uma cidade maior.

Outra questão importante para mim era buscar, ao invés da crítica, o exemplo. Assim, ao contrário de criticar a mídia, sua concentração no Brasil ou o modo como os jovens são “vistos” por ela, pretendia partir dessas constatações para realizar uma experiência que gerasse resultados positivos, com a qual pudéssemos aprender e nos tornar pessoas melhores.

A experiência na zona rural, na Escola Estadual Tiago Delgado, do bairro Manejo, mostrou-se muito interessante por acontecer como parte das aulas de português e em parceria com a escola e seus professores. Trabalhamos juntos durante seis semanas de 2011 e no primeiro semestre letivo de 2012.

É sobre a experiência de 2012 que tratarei aqui, e que será chamada de Ousadia Jovem, já que foi esse o nome dado pelos jovens ao programa de rádio e ao jornal que produziram. Tratarei brevemente das experiências anteriores, uma vez que elas contribuíram para a atividade em questão.

Destaco ainda que utilizo a solução criada pela Revista Viração, em seu “Ponto G”, que visa contemplar questões de gênero. Portanto, onde se lê “o jovem” ou “os jovens”, lê-se também “a jovem” e “as jovens”, o mesmo se dá com outros substantivos com variação de masculino e feminino.

2. INTRODUÇÃO

Sabemos que os meios de comunicação de massa (MCM) estão muito presentes em nosso cotidiano, atuando como importantes vetores de socialização, de divulgação de valores e visões de mundo. Segundo Sodré (2002), mesmo que alguém não tenha contato com nenhum desses meios (o que é tarefa difícil), ainda assim é por eles afetado, já que se relaciona com um sistema simbólico e com outras pessoas que recebem influências destes. Por essa razão, Sodré (2002) defende a existência de um quarto *bios*, que é o midiático. Esse *bios* soma-se às formas de existência na polis definidas por Platão em *Ética a nicômaco*, em que estabelece: o *bios theoretikos* (vida contemplativa), o *bios politikos* (vida política) e o *bios apolaustikos* (vida prazerosa, vida do corpo).

Para Sodré (2002), em nossa sociedade globalizada a comunicação, as mídias e tecnologias de comunicação estão intimamente relacionadas à economia de mercado, que busca o lucro e o consumo, em detrimento de valores ligados à solidariedade. Assim, o novo *bios* produz transformações em nossas referências simbólicas e, portanto, na construção da realidade, da memória e dos processos de construção da identidade de sujeitos e grupos:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’ (HALL, 2002, p. 75).

O *bios* midiático transforma o lugar da cultura na sociedade, contribui para novas formas de perceber, de sentir, de linguagem e de escritura (MARTÍN-BARBERO, 2008). Decorre daí uma das constatações que me remete à necessidade de uma educação

que promova o senso crítico sobre os meios de comunicação de massa e o exercício da cidadania também no que se refere à interação com tais meios.

Outra constatação que fortalece esta necessidade é que a produção dos MCM é muito concentrada mesmo quando se trata de internet, meio um pouco mais democrático (FUSER, 2008). Concentração que traz como consequências a restrição da concorrência, da diversidade de conteúdo, de modos de ver o mundo e da representação de múltiplos interesses da sociedade (LIMA, 2006). Muitas vezes os MCM representam os interesses das elites e não de outras parcelas da sociedade.

“As elites aprendem fazendo e com isso modificam as aplicações das técnicas, enquanto a maior parte das pessoas aprende usando e, assim, permanecem dentro dos limites do pacote da tecnologia” (CASTELLS, 2009, p. 73). Para Castells (2009), “quanto mais próxima a relação entre locais de inovação, produção e utilização das novas tecnologias, mais rápida a transformação das sociedades e maior retorno das condições sociais sobre as condições gerais para favorecer futuras gerações” (Idem).

Mesmo nas zonas rurais, onde alguns podem supor que os MCM exerçam “menos poder” por existirem em menor diversidade e com acesso reduzido⁷, sua presença é marcante e contribuem para a migração do campo para a cidade. Os MCM difundem valores próprios dos centros urbanos e são responsáveis pela “socialização antecipada” (LOPES, 2009, p. 21) dos que chegam à nova realidade.

Não se considera que os receptores sejam passivos em sua interação com a mídia, mas é grande a diferença entre ser ativo e exercer o papel de produtor de comunicação. Quando assumimos esse papel, dominando algumas das tecnologias necessárias para tal e expressando nossas opiniões, valores, e identidades é que os direitos de comunicação e de liberdade de expressão se efetivam, assim como proporcionam o exercício de outros direitos, como os direitos políticos (PERUZZO, 2002).

Desse modo, para mim, a produção de comunicação passa a ser o novo paradigma da comunicação e também da educação. A produção de comunicação alternativa aos MCM é tida por Gonzáles (2008) como uma forma de expressar valores, imagens e propostas de atuação cidadã diversos dos recorrentes na grande mídia. O autor ressalta a necessidade das comunidades – por meio de processos de pesquisa-ação

⁷ No Brasil o acesso à internet nas regiões rurais ainda é bastante restrito e, quando acontece, nem sempre possui a qualidade encontrada nos grandes centros. Ao mesmo tempo, há dificuldade de acesso a materiais impressos, como jornais e revistas, prevalecendo o acesso ao rádio e à televisão.

e pesquisa participante – se organizarem como comunidades emergentes de conhecimento local e gerarem seus próprios sistemas de informação, de comunicação e de conhecimento, fazendo frente a problemas relevantes que as afetem. Ao mesmo tempo,

a comunicação popular, ao abordar temas locais ou específicos, tende a despertar o interesse por parte da audiência, pelo fato de o conteúdo e os personagens terem relação mais direta com as pessoas. Os programas não são espetáculos a que se assiste, mas dos quais se participa, o que leva a incrementar o processo de construção das identidades e de cultivo de valores históricos e culturais (PERUZZO, 1998, p. 157).

Assim, há uma intrínseca relação entre cidadania, protagonismo e identidades. Para Martín-Barbero (2007) a cidadania se relaciona ao fazer e à produção, que são atitudes inerentes ao ser humano, e se associa essencialmente “ao reconhecimento recíproco” e ao “direito de ser visto e ouvido, uma vez que equivale ao direito de existir/contar social, política e culturalmente, tanto na esfera individual quanto na coletiva; das majorias ou de minorias” (MARTÍN-BARBERO, 2007, p. 37).

Portanto, ser cidadão é ter também o direito de participar da produção e da gestão bens econômicos e culturais (PERUZZO, 1998). No Brasil e nos países latino-americanos a população não tem tradição de participação, “aliado a isso à reprodução de valores autoritários, à falta de conscientização política e a outros fatores, pertencer, alcançar um grau de participação mais elevado é algo de difícil concretização” (Ibidem, p. 73).

A participação, como condição essencial para a democracia “tem como pressuposto fundamental a partilha do poder e o reconhecimento do direito de se interferir nas decisões políticas” (SOUZA, 2011, p. 164). Enquanto necessidade humana básica demanda prática e aperfeiçoamento: é preciso aprender a participar, a ouvir os demais, a lidar com conflitos, com a diversidade, a compreender direitos e deveres.

Participar da produção, do planejamento e da gestão da comunicação comunitária contribui para a qualidade participativa e para a cidadania, e deve fazer parte do contexto da realidade mais ampla em que a atividade acontece. Apesar de suas limitações, as experiências desse tipo são válidas, já que é a partir da prática que se aprende a fazer comunicação e a participar de forma mais efetiva na vida social (PERUZZO, 1998).

Segundo Soares (2011), a participação de crianças e jovens no processo de produção de comunicação traz como consequência a busca por possibilidades de produção de sua cultura, de realização de sonhos cotidianos, da transformação da realidade local e o interesse em participar de uma sociedade mais justa e democrática, ao mesmo tempo em que a participação leva ao maior conhecimento e interesse pela comunidade local. Rosseti⁸, em relatório encomendado pela UNICEF, acrescenta ainda que nos projetos educomunicativos:

As mudanças observadas entre as crianças e jovens participantes desses programas – quando de fato ocorrem – mostram o potencial das abordagens educativas que reúnem o trio *Educação, Comunicação & Participação*: ampliam seu vocabulário e repertório cultural, aumentam suas habilidades de comunicação, desenvolvem competências em trabalho em grupo, negociação de conflitos e planejamento de projetos, melhoram o desempenho escolar, entre outros ganhos. Esse movimento também se manifesta institucionalmente: surgem grêmios estudantis, novas ONGs, cooperativas de trabalho, grupos juvenis de intervenção comunitária, periódicos, projetos conjuntos de professores e estudantes... (ROSSETI, S/D, p. 11).

Investigar a relação das atividades de produção de comunicação e de mídia – realizadas com e por jovens de Lima Duarte, moradores da zona rural – é uma forma de verificar como atividades como essa podem contribuir para a cidadania, para a formação dos jovens e para o fomento de políticas públicas que abranjam a questão da mídia, da comunicação, da educação e da participação na sociedade pós-moderna. Promove ainda a produção e o protagonismo em uma sociedade em que somos reconhecidos mais como consumidores do que como produtores ou cidadãos (BAUMAN, 1999).

O objetivo principal desta dissertação foi investigar a relação entre a produção de comunicação e de mídia e o exercício da cidadania entre jovens da zona rural de Lima Duarte, que cursavam o segundo ano do ensino médio da E. E. Tiago Delgado. Como se trata de uma pesquisa de mestrado é preciso observar que há uma limitação de tempo e de amplitude na investigação dessa relação. A relação com a cidadania foi traçada dentro das possibilidades de uma pesquisa de mestrado, motivo pelo qual tem uma abrangência condizente com este tipo de investigação.

Outra questão que se colocou a este trabalho, diz respeito à relação de pertencimento (ou não) dos jovens de Lima Duarte com a zona rural e de como se dá

⁸ Pesquisa coordenada por ROSSETI, Fernando. **Projetos de Educação, Comunicação & Participação Perspectivas para Políticas Públicas**. UNICEF, S/D. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/midia_escola.pdf. Acesso em: 6/out/2011. A pesquisa não apresenta data, mas é possível verificar em seu texto, que foi realizada na década de 2000.

essa relação. O município possui uma extensa área rural e sua economia se baseia na pecuária leiteira. Há bastante destaque também para o turismo ecológico que visa não só o Parque Estadual do Ibitipoca, mas também o Circuito Serras de Ibitipoca⁹, no entorno. Apesar disso, observamos que alguns dos jovens com os quais trabalhei, moradores da região urbana, negam a zona rural. Por essa razão buscou-se investigar ainda como as identidades e reflexões acerca da realidade dos jovens das zonas rurais, expressam-se nos produtos de comunicação desenvolvidos e em seu processo de produção.

O trabalho de produção de mídia foi facilitado por mim tendo como guias a metodologia de educomunicação, a pesquisa participante; além de experiências, dados e conceitos de que tomei conhecimento via pesquisa bibliográfica. Ressalto que as questões de metodologia serão mais exploradas no capítulo a esse respeito.

Esclareço aqui que os objetivos dessa dissertação, em um aspecto amplo, foram:

- Contribuir com o desenvolvimento de arcabouço teórico, prático e metodológico sobre o uso das tecnologias da comunicação e da informação (TICs) na educação e sua relação com o exercício da participação e da cidadania;
- Refletir sobre a possibilidade de construção de novas metodologias de ensino;
- Contribuir para a avaliação e formulação de políticas públicas de comunicação e educação voltadas para jovens vivendo na zona rural.

Já os objetivos específicos, foram:

- Relacionar a produção de comunicação e mídia por jovens de Lima Duarte (MG), moradores da zona rural, com o exercício da participação e da cidadania;
- Verificar como as visões de mundo e identidades dos jovens se expressam nas discussões e produtos de comunicação produzidos e como elas se alteram ou mantêm a partir das atividades realizadas;
- Investigar quais experiências de comunicação e cidadania os jovens passarão a ter com os outros e com seu entorno ao participar das atividades.

As hipóteses deste trabalho foram:

⁹ <http://www.circuitoserrasdeibitipoca.com.br>.

- O envolvimento nas atividades de produção de comunicação e de mídia será mais um modo de promover a reflexão dos jovens a respeito de sua atuação na comunidade e sobre questões de seu interesse, pontos que devem ser materializados nas discussões e nos produtos de comunicação produzidos;
- Os jovens exercerão sua cidadania através da expressão e divulgação de sua voz e dos sentidos que atribuem à realidade;
- As atividades de produção de comunicação e de mídia por jovens de Lima Duarte colocam em destaque a questão da identidade, e eventuais questionamentos a ela, a partir do momento em que, ao atuar em uma comunidade – seja através da produção de veículos de comunicação alternativa, seja a partir de outras formas de ação – os jovens também se transformam e portanto transformam também as suas identidades;
- A produção de comunicação por meio de uma metodologia participativa contribui para a educação que busca formar sujeitos protagonistas de sua história.

A seguir, no capítulo de *Fundamentação teórica* traço os referenciais que nortearam este trabalho a partir de pesquisa bibliográfica; em *Referencial metodológico* faço considerações acerca da base metodológica desta pesquisa; em *Produção de mídia com jovens de Lima Duarte*, descrevo experiências que influenciaram a atividade foco desta pesquisa; já em *Ousadia Jovem 2012*, apresento a experiência foco e a discuto; para, em seguida, realizar as *Conclusões* da pesquisa. Ressalto que os anexos encontram-se no DVD que faz parte deste trabalho.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir, tratarei da relação da comunicação com as identidades, narrativas e a cidadania; da importância da participação e de sua relação com a comunicação comunitária; da importância do diálogo para os processos educacionais e de comunicação, assim como sobre o papel da escola no aprendizado de outras linguagens; apresentarei ainda estudos sobre as juventudes brasileiras hoje e o papel da educação nos diversos contextos dessas juventudes; além de observações gerais sobre outras experiências de produção de mídia por jovens.

3.1. Produção de comunicação em sua relação com as identidades, narrativas e cidadania

A realidade é, além disso tudo, tudo aquilo em que ainda não nos tornamos, ou seja, tudo aquilo em que ainda nos projetamos como seres humanos, por intermédio dos mitos, das escolhas, das decisões e das lutas (Alfred Schmidt, filósofo alemão)

Muito se tem dito sobre a nova ordem mundial que afeta o planeta e seus povos, enquanto inúmeros podem ser os pontos de vista sobre ela. Farei aqui um breve resumo sobre o pensamento de Bauman (1999) a respeito dessa nova ordem, na qual a mídia tem um papel importante sobre a nova conformação. Seu pensamento é importante para traçar um panorama mais global sobre a questão das identidades e da produção de comunicação. Mais a frente, esse trabalho se focará em uma experiência que, apesar de local, não perde de vista o panorama amplo por Bauman elucidado e criticado.

Segundo o autor, a nova ordem é fruto do fim da Guerra Fria e da antiga divisão do planeta entre dois blocos de poder. Após o cisma, o mundo deixou de parecer-se a

uma totalidade, para assemelhar-se mais a um campo de forças dispersas, onde se tem a impressão de que ninguém está no controle.

Esse cenário foi articulado ao conceito de globalização, cujo “significado mais profundo (...) é o do caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais” (BAUMAN, 1999, p. 67). O conceito de globalização, para ele, coloca em desuso “a ideia de universalização que transmitia a esperança, a intenção e a determinação de se produzir a ordem e melhores condições de vida a todos” (Idem).

O Estado outrora era o agente que possuía os recursos necessários para ordenar e ditar as normas de determinado território, além de defendê-lo contra outros modelos de ordem, internos e externos. Nesse movimento, o Estado promovia o enfraquecimento do poder social solapando forças internas menores tanto em seus aspectos de auto-suficiência econômica, como na sua especificidade cultural ou capacidade militar (BAUMAN, 1999).

Com o grande cisma o papel do Estado foi afetado. Ele precisou fazer alianças e entregar partes de sua soberania em busca de preservar sua capacidade de repressão, já que outras não puderam ser preservadas. Desta forma, os mercados financeiros globais “impõem suas leis e preceitos ao planeta”. A globalização nada mais é que a extensão totalitária de sua lógica a todos os aspectos da vida” (Ibidem, p. 73), em que o Estado torna-se apenas um serviço de segurança para as grandes empresas – que muitas vezes ganham muito mais dinheiro do que o próprio Estado. Assim, esse último não deve interferir na economia sob pena de graves punições e a dominação consiste em dar mais liberdade ao dominante enquanto se restringe, ao máximo, a liberdade dos dominados.

Essa nova ordem produz ainda um processo de estratificação social que redistribui carências, riqueza e pobreza, dando mais oportunidades aos extremamente ricos. “O que é opção livre para alguns, abate-se sobre outros como destino cruel” (Ibidem, p. 78). Assim é melhor falar em *glocalização*, caracterizada pela concentração de capitais, finanças, recursos e, especialmente, da liberdade de se mover e de agir.

Pelo modo como essa ordem se estrutura, não se suspeita por meio das notícias divulgadas pelos meios de comunicação de massa que o enriquecimento de alguns está extremamente ligado ao empobrecimento de outros. Faz-se crer que os que sofrem, sofrem por opção, já que as oportunidades estão todas aí. Enquanto isso, as inúmeras causas da pobreza, especialmente as ligadas à exclusão de postos de trabalho, é omitida pela mídia que concentra seus esforços em arranjar comida aos mais pobres. A

violência e a pobreza divulgadas nos noticiários produzem o efeito de agradecimento pelo que se é, e pela desgraça estar no outro e distante (BAUMAN, 1999).

Além disso, segundo o autor, a globalização arrasta as economias para a produção do efêmero, do pouco durável e do precário por meio de trabalhos temporários e flexíveis. A indústria funciona para a produção de atrações e tentações, mesmo os mais ricos reclamam do que os falta, enquanto a pobreza mostra a robustez do capitalismo.

A antiga sociedade dos produtores foi substituída pela dos consumidores, na qual todos podem desejar, mas nem todos podem ser consumidores. A norma social é a de desejar ter esse papel e de conseguir desempenhá-lo. Porém, para consumir é preciso tempo, desse modo “a necessária redução do tempo é melhor alcançada se os consumidores não puderem prestar atenção ou concentrar o desejo por muito tempo em qualquer objeto (...), se facilmente perderem o interesse. A cultura da sociedade de consumo envolve, sobretudo, o esquecimento, não o aprendizado” (Ibidem, p. 90). Por isso, nada deve ter um compromisso muito duradouro, a volatilidade conta mais do que o próprio compromisso. A esperança de satisfação com o consumo acaba por preceder a de necessidade. As pessoas são incentivadas a consumir para satisfazer suas necessidades emocionais, para sentirem-se bem e cria-se uma inquietude e busca por mudanças constantes; ficar parado é a morte (BAUMAN, 1999).

Para os consumidores, a busca sem encontrar nada é a promessa de bem-aventurança, já a chegada, é a maldição. Os consumidores são, assim, acumuladores de coisas e, para aumentar sua capacidade de consumo, devem estar sempre alertas e expostos a novas tentações, em estado de perpétua insatisfação. Nessa ordem, nada é mais ameaçador do que as pessoas declararem-se satisfeitas com o que têm.

Mas o que realmente diferencia a classe alta da baixa é sua capacidade de mobilidade. A distância parece só existir para ser anulada, deixando de ser um obstáculo. Enquanto isso, nega-se aos outros a liberdade de movimento, máxima realização do mundo globalizado e garantia de sua prosperidade. A classe alta pode viajar quando desejar, enquanto a baixa muitas vezes é expulsa de seus lugares, ou presa a eles tendo que suportar qualquer mudança que afete a sua localidade. A primeira vive sem tempo, enquanto a segunda é esmagada por um tempo abundante e inútil, que não consegue preencher com nada. A essas pessoas lhes resta “matar o tempo, enquanto o tempo vai aos poucos as matando” (Ibidem, p. 97).

Os ricos tornam-se objetos de adoração universal e a riqueza passa a ser adorada como possibilidade de novas experiências. O que importa é o que se pode fazer, não o que deve ser feito ou o que foi feito. A hibridização não explica a complexidade e a diversidade de contradições presentes neste mundo e a era da informação também é aquela em que existe cada vez menos comunicação entre ricos e pobres. Os ricos não têm nada a dizer aos pobres que tenha a ver com o projeto de vida e a experiência destes últimos.

A globalização traz contradições que afetam a todos, privando ou incluindo pessoas no consumo e na mobilidade espacial e informacional. Enquanto a relação entre incluídos e excluídos é necessária para a existência dos primeiros, a mídia não mostra essa relação ou as causas reais da miséria, ela parece trabalhar, como os Estados, ou seja, não como prestadora de serviço público pela operação de concessionárias (no caso do Brasil), mas como prestadora de serviço às empresas transnacionais e privadas (a própria mídia se enquadra nesta última categoria).

Identities – Sem as antigas referências da Era Moderna, somando a isso o enfraquecimento dos Estados-Nação e o advento dessa nova ordem que podemos chamar de globalização – da qual decorre o aumento na circulação de mercadorias, informações e tecnologias – Hall (2002) indica que a identidade do sujeito pós-moderno tornou-se fragmentada, múltipla e, muitas vezes, contraditória ou não-resolvida. A identidade não é unificada por meio de um eu coerente e, se existe a sensação de se possuir uma identidade unificada, esta se deve apenas à maneira cômoda pela qual construímos nosso eu.

Para ele, “as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno até aqui visto como um sujeito unificado” (Ibidem, p. 7). Há, portanto, uma crise de identidade que está “abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Idem).

Segundo Hall, a globalização traz consequências para as identidades que podem ser pensadas de três formas: “As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do ‘pós-moderno-global’”; “As identidades nacionais e outras identidades ‘locais’ ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização”; “As identidades nacionais estão em declínio,

mas novas identidades – híbridas – estão tomando o seu lugar” (HALL, 2002, p. 69). Hall prefere a última opção, como veremos mais à frente.

Para o autor, “o que está sendo discutido é a tensão entre o ‘global’ e o ‘local’ na transformação das identidades” (Ibidem, p. 76). Um não é substituído pelo outro. O que se discute é a existência de uma nova articulação entre eles. Nesse contexto, a periferia (da qual faz parte a zona rural e as pequenas cidades) está cada vez mais aberta ao que vem do centro, de modo que a ideia de que esses são lugares fechados, puros e intocados deve-se a uma fantasia ocidental.

O lugar sempre foi específico, concreto, familiar e delimitado, caracterizando-se como o ponto de partida de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas (HALL, 2002). Assim, como “o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação” (Ibidem, p. 70) e as relações espaço-tempo estão envolvidas nos processos de identidade, modificações nas primeiras alteram também as segundas:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’ (Ibidem, p. 75).

A identidade se caracteriza por discursos que lançam luz sobre determinados aspectos da realidade, das práticas sociais ou da história, enquanto exclui outros pontos, os quais deixam de fazer parte dessas construções discursivas. Sob essa perspectiva, a identidade é um fenômeno simbólico que aflora da construção social da realidade e se efetiva na vida cotidiana (SILVEIRA, 2002).

Assim, modificações nas práticas sociais geram mudanças nas identidades e vice-versa. Como diria Freire (1975), ao construir o mundo o ser humano constrói a si mesmo e à cultura, ou seja, com a prática social e a consequente intervenção na sociedade, o ser humano constrói sua história, sua identidade e exerce a cidadania. Narrativas, identidades e cidadania estão, portanto, intrinsecamente relacionadas.

Como grandes produtores e propagadores de informações, discursos e narrativas os meios de comunicação de massa (MCM) tornam-se matéria-prima para os sentidos que as pessoas atribuem ao mundo e a si próprias. Ou seja, “a mídia, de uma forma

geral, ajuda no sentido de formar mentalidades, construir valores e narrar a realidade à sua maneira, interferindo na construção das identidades” (SCORALICK, 2009, p. 2).

Para Gilka Girardello (1999), que trata da relação entre infância e mídia, é importante que a sociedade ofereça múltiplas narrativas para a constituição dos sujeitos. Esta seria uma das maneiras de se promover a imaginação, tão importante para as crianças e adultos e imprescindível para a sociedade atual que necessita encontrar soluções novas e criativas para resolver desigualdades e inúmeros outros desafios.

Assim, “quanto mais histórias estiverem sendo contadas, ou contadas por mais pessoas, maiores as possibilidades de recriação, maior a vitalidade narrativa da cultura e, portanto, maior sua vitalidade imaginativa” (GIRARDELLO, 1999, p. 5). Lembramos que essas narrativas são ingredientes para a imaginação e para as identidades. Ao mesmo tempo em que falar não existe sem o ato de ouvir:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros (...) o direito de dizer sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber algo em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é no fundo, *falar com eles*, enquanto simplesmente *falar a eles* seria uma forma de não ouvi-los (FREIRE, 1985, p.129).

Mas a diversidade narrativa está longe de ser alcançada pela sociedade contemporânea. Segundo Fuser (2008), a intensidade da presença dos meios em nossas vidas não significa que sua produção seja realizada por diferentes atores sociais, muito pelo contrário, sua produção é bastante concentrada tanto quando se trata de internet – meio um pouco mais democrático com relação à produção de conteúdo – quanto dos demais.

Sobre a grande mídia, Kaplún diz que:

Hemos consagrado nuestra vida a investigar el fenómeno de los medios masivos y a luchar contra un doble enemigo: el poder de los dueños de los medios, dispuestos siempre a retener el monopolio del habla y a acaparar los canales de difusión en beneficio de sus propios intereses de clase y de su dominio ideológico; y los medios mismos, tan propicios, por su diseño y concepción, al flujo unidireccional de los mensajes y tan reacios a ser convertidos en instrumentos de doble vía (KAPLÚN, 1984, p. 34).

Também podemos considerar que os Estados e grupos políticos, em geral, rechaçam qualquer tipo de controle da sociedade civil sobre os meios, como aconteceu com a Primeira Conferência Nacional de Comunicação, na qual não houve a participação das entidades representantes de emissoras de rádio e televisão, televisão por assinatura e mídia impressa da comissão preparatória para a Conferência, enfraquecendo-a. Enquanto a Conferência Nacional de Saúde está em sua 14ª edição (em 2011), a de Comunicação careceu da participação de importantes setores da sociedade:

Como apontam variados estudos de Economia Política das Comunicações, não é tão fácil identificar a mídia comercial brasileira com o jornalismo de oposição ao poder. Historicamente, o cruzamento dos interesses econômicos e políticos fez da mídia comercial um apêndice do governo, seja na obtenção de subsídios financeiros, nas campanhas políticas de adesão a candidaturas conservadoras, na pressão exercida para a falta de regulamentação da atividade, seja na propriedade cruzada dos meios, em sua maioria na mão dos próprios grupos políticos e econômicos que a mídia deveria fiscalizar (BERNARDES, 2007, p. 12).

O desenvolvimento dos MCM cria, assim, novas demandas por direitos:

Não é preciso muita imaginação para prever que o desenvolvimento da técnica, a transformação das condições econômicas e sociais, a ampliação dos conhecimentos e a intensificação dos meios de comunicação poderão produzir tais mudanças na organização da vida humana e das relações sociais que se criem ocasiões favoráveis ao nascimento de novos carecimentos e, portanto, novas demandas de liberdade e de poderes (BOBBIO, 1992, p. 33).

Cidadania – Mas a prática cidadã não considera somente direitos e deveres dos indivíduos com relação ao Estado, mas a forma como os sujeitos aparecem no espaço público, caracterizado por sua capacidade de se constituírem em sujeitos de demanda e de proposições acerca dos diversos aspectos de sua experiência, ou seja, por sua capacidade de intervir no espaço público revertendo esses direitos e possibilidades (MATA, 2006).

A produção de veículos de comunicação por grupos minoritários seria uma forma alternativa de trazer à tona sentidos importantes para as comunidades, que muitas vezes não vêem suas preocupações e valores representados pelos MCM. Jorge A. Gonzáles (2008) ressalta que há uma relação intensa entre significados, normas e poder. Os centros que atraem o capital financeiro, ou seja, as grandes cidades, são os que geram informações e imagens mediadas tecnologicamente.

Assim, algumas das imagens ou mitos produzidos pelo neoliberalismo por meio de suas narrativas hoje são o da natureza humana individualista e possessiva. Segundo Gabriel Kaplún (2007), esses mitos são trabalhados política e ideologicamente de modo sistemático visando a combater valores como a solidariedade e a vida comunitária, e limitar outros modos de ser e de atuar, taxando-os como fora da realidade. É o caso dos modos de vida de muitos camponeses latino-americanos, especialmente dos indígenas.

Fundamental torna-se então a produção de uma comunicação alternativa, com outros valores, imagens e formas de atuação cidadã. Para tal, Gonzáles (2008) aponta a necessidade das comunidades – por meio de processos de pesquisa-ação e pesquisa participante – se organizarem como comunidades emergentes de conhecimento local e gerarem seus próprios sistemas de informação, de comunicação e de conhecimento, fazendo frente a problemas relevantes que as afetem, exercendo sua cidadania.

Estabelecer uma cidadania mundial é uma necessidade que, segundo Martín-Barbero, apesar de sua complexidade, deve ser discutida com outras questões, “como ter políticas para defender a diversidade, e também de como guiar as trocas, as interações, para potencializá-las” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 149).

Chega a hora de conceituar melhor o que entendemos por cidadão e cidadania. Segundo Covre (2006), o conceito de cidadão diz respeito àquele que tem direitos e deveres, “é súdito e soberano” (COVRE, 2006, p. 9). A Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, considera que cidadania é o direito igual de todos perante a lei, “sem discriminação de raça, credo ou cor” (Idem). Considera ainda que todos tenham domínio sobre seu corpo, suas vidas, e devem ter acesso a um salário digno, à educação, saúde, habitação, lazer, a expressar-se livremente e a lutar por seus valores, inclusive por meio da organização de movimentos sociais (Idem). Como dever, o cidadão deve cumprir as normas, fomentar os direitos dos outros sujeitos, participar da sociedade através do voto, de movimentos sociais e da participação direta ou indireta no governo:

Cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo (Ibidem, p. 11).

Porém, os direitos e deveres são fruto de momentos sociais e nascem apenas quando a sociedade sente sua necessidade. Assim, alguns desses direitos não poderiam ter sido pensados em outras épocas e por outras sociedades. Eles nascem quando

liberdades estão ameaçadas, quando surgem novas carências ou quando a sociedade deseja outras soluções para os seus problemas (BOBBIO, 1992).

Deliberador e Lopes (2011) ressaltam também a importância espaço-temporal do conceito e reforçam seu caráter de luta e conquista:

A cidadania é um conceito que varia no tempo-espaço conforme o contexto vivido, podendo ganhar diferentes significados a partir da subjetividade de quem a exerce ou é excluído dela. Contudo, uma importante característica é que a cidadania pressupõe uma conquista popular, não se configurando como uma dádiva ou uma concessão, mas sim algo que advém da luta pelos direitos individuais, sociais e coletivos (DELIBERADOR e LOPES, 2011, p. 91).

Apesar de as Cartas representarem o consenso sobre os direitos e serem um importante passo em sua busca, há uma grande distância entre o consenso e sua garantia efetiva. Para Bobbio (1992), o foco de nossas sociedades deve ser em garantir esses direitos, já que muitos deles não saíram do papel e servem apenas às reivindicações particulares dos movimentos sociais. Garanti-los, portanto, torna-se uma questão política, em que muitas vezes é preciso ir contra o próprio Estado (BOBBIO, 1992).

Enquanto isso, a participação política – ou seja, o exercício dos direitos e liberdades políticas – é necessária para a conquista dos demais direitos, “assim como o exercício dos direitos individuais e sociais é fundamental para a consecução dos direitos políticos” (BERNARDES, 2007, p. 2). Em outras palavras, “a ampliação dos direitos de cidadania depende da ‘capacidade política’ dos cidadãos, da qualidade participativa desenvolvida” (PERUZZO, 2002, p. 3).

Para Denise Cogo, a cidadania não está mais tão ancorada nas clássicas noções de direitos civis, políticos e sociais. Ela é “(re)configurada pela combinação de elementos e experiências como o personalismo, a subjetividade, os valores familiares, o voluntariado e as parcerias empresariais” (COGO, 2006, p.12). Para ela, essa perspectiva permite “a incorporação do conflito, da ambiguidade e do poder como experiências substantivas – não em termos de relações dominação-subordinação, mas de dinâmicas configuradoras dos processos comunicacionais e midiáticos” (Ibidem, p.14).

A cultura torna-se um espaço estratégico da articulação de conflitos, não só no que diz respeito à cidadania e aos direitos, mas aos processos de hegemonia e subalternidade, muito dos quais vão fazer nascer esses direitos e novas formas de articular a cidadania e seu significado.

Para Martín-Barbero, o conceito de hegemonia, de Gramsci, é de grande valia neste sentido. Ele considera que não há hegemonia no sentido de imposição de um

grupo a outro, o que acontece é que ela se faz e refaz em um processo “feito não só de força, mas também de sentido, de apropriação de sentido pelo poder, de sedução, de cumplicidade” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 116). Uma vez que as classes subalternas também reconhecem certos valores como seus, mesmo que em grande medida sejam caros à classe hegemônica. É importante ressaltar que, para os pensadores dos Estudos Culturais, a relação de hegemonia e subalternidade não resulta sempre em submissão ou resistência, mas frequentemente em outra opção, que obedece a uma lógica outra. Assim, dentre duas posições, o resultado geralmente é uma terceira, criada a partir da interação entre as duas primeiras. Uma não se sobrepõe à outra, há uma negociação.

Na relação com a comunicação, Gonnert acrescenta que “aprender as mídias (...) é uma competência básica para o exercício da cidadania” (GONNET, 2004, p. 10). Para ele “uma parte do futuro de nossas sociedades depende de nossa capacidade de dominar a informação e a comunicação, de saber ler as mídias que nos solicitam até a saturação e que são tudo, salvo neutras” (Ibidem, p. 13). Ele conta que, na França, ao terminar o que corresponderia à nossa quarta-série, ou quinto ano do ensino fundamental, uma criança já viu cerca de oito mil cenas de assassinatos e mais de 100 mil atos violentos, especialmente na televisão.

Ao mesmo tempo, a produção de comunicação por crianças e jovens não visa a defendê-los de possíveis males, mas de “como as mídias poderiam preparar as crianças mais efetivamente para as responsabilidades da cidadania adulta – ou como habilitá-las a intervir nas decisões políticas que governam a sua vida de criança” (BUCKINGHAM, 2007, p. 245).

A relação da comunicação com a cidadania é hoje uma realidade inquestionável. Portanto, produzir comunicação é uma forma de exercício cidadão a partir do momento em que promove a construção de discursos, os quais se constituem em matéria-prima para a formação das identidades, para a atribuição de sentidos à realidade e precede a ação dos sujeitos no mundo. A produção de comunicação, deste modo, permite a reflexão sobre valores, práticas e sentidos e contribui para que novos significados façam parte da arena social. Mesmo com boa vontade, a grande mídia não seria capaz de promover plenamente esses temas na medida em que, como observam Silva (2005) e Gonzáles (2008), sua produção se concentra nos grandes centros urbanos detentores de capital financeiro e tecnológico, não sendo possível conhecer as especificidades das realidades locais vividas pela diversidade de pessoas em seu território.

3.2. A participação

O desenvolvimento humano só existirá se a sociedade civil afirmar cinco pontos fundamentais: igualdade, diversidade, participação, solidariedade e liberdade (Herbert José de Souza, o Betinho).

Boaventura de Souza Santos (2002) aponta que as sociedades capitalistas, especialmente nos países centrais, consolidaram uma concepção hegemônica de democracia, que busca estabilizar as tensões entre capitalismo e democracia. Essa estabilização se dá por meio da prioridade da acumulação de capital em relação à sua distribuição, e por meio do controle da participação cidadã. Desse modo, essas sociedades desqualificam formas de democracia e participação, que contrariam as posições hegemônicas de democracia, sob o pretexto de que elas sobrecarregam a democracia com demandas excessivas de grupos sociais. Essas demandas geralmente acabam sendo cooptadas ou integradas, retirando-lhes o potencial democrático de transformação das estruturas de poder, ponto em que reside a fragilidade da participação em diversos países ditos democráticos.

Santos (2002) considera que nas décadas de 60 e 70 havia, nos diversos países do mundo, mais diversidade democrática, ou seja, inúmeras formas incipientes de democracia que perderam força especialmente com a implantação de regimes ditatoriais e com as exigências do FMI (Fundo Monetário Internacional) para a concessão de empréstimos. Tais fatores contribuíram para a consolidação de um modelo hegemônico de democracia, portanto, menos democrático.

Esse modelo hegemônico, dito democrático, gera desigualdades e violências, como as que sofrem inúmeras parcelas da população brasileira e também de outras partes do mundo. Recentemente temos o exemplo da Grécia que, em janeiro de 2013, possuía 26,8% de sua população desempregada e mais de cinco anos de recessão. Medidas de austeridade definidas pelo FMI promoveram cortes nas áreas sociais e aumento de impostos¹⁰.

Esse modelo apresenta grande distância entre seu ideal e os discursos sobre a sua prática. Para o autor, essa distância chega a ser tão grande que deixa de se assemelhar a uma caricatura do modelo ideal, aquele pensado quando das revoluções do final do século XVIII e meados do século XIX.

¹⁰ Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/economia/noticias/taxa-de-desemprego-grega-sobe-para-26-8-em-outubro>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

O autor destaca que, apesar de o Brasil também se inserir neste contexto, o artigo 14 da Constituição de 88, instituiu que a iniciativa popular pode desencadear projetos de lei; enquanto o artigo 29 requer a participação da sociedade civil na organização das cidades, na implementação das políticas de saúde e de assistência social, favorecendo que outras camadas da população participem das decisões políticas.

O orçamento participativo é um dos instrumentos que fortalece a participação de pessoas e organizações, de modo mais direto, na gestão pública, em que os próprios participantes podem definir regras e o destino de recursos financeiros. Nos locais em que a gestão participativa foi primeiramente implantada, em Porto Alegre e em Belo Horizonte, a participação cresceu ano a ano. Além disso, de 1997 a 2000, 140 gestões implantaram o orçamento participativo, em sua maioria municípios com até 500 mil habitantes. O orçamento participativo é interessante porque combina a democracia representativa com a democracia participativa, mostrando que outras formas de organização são possíveis. Para sua consolidação nesses municípios, foi necessária a elaboração de diversas regras de participação.

No Brasil, mas também em outros países que inovaram neste sentido, as novas formas de democracia têm origem em movimentos sociais que contestam as desigualdades sociais e criam novas normas e modos de controle do governo pelos cidadãos. Nesses casos, são valorizados os conhecimentos e potencialidades locais, e as pessoas passam a exercer sua voz de maneira mais igualitária, menos hierarquizada. Apesar disso, no caso do orçamento participativo, é compartilhada apenas a deliberação dos recursos, mas não a administração de sua implantação. O controle da administração pública é incentivado e acontece em escala maior do que a que se dá nas cidades que não implantaram essa forma de participação democrática.

No Brasil, há ainda avanço em termos de participação também com as consultas públicas em diversas esferas de governo, além das políticas tornadas públicas por meio da organização e pressão populares, especialmente no que diz respeito à transparência e publicização de informações. São mecanismos que, embora contenham limitações, contribuem para a mobilização de segmentos da população em torno de demandas gerais ou específicas.

O autor destaca ainda que temos o desafio de reinventar as formas de emancipação social, contrastando nossa realidade concreta com as formas de

participação existentes em nossa imaginação e com nossos desejos por emancipação: “a imaginação do possível para além do real existente” (SANTOS, 2002, p. 71).

Bordenave (1994) indica que os homens e mulheres sempre participaram das tarefas de suas comunidades, de modo que a participação é uma necessidade humana universal, assim como as necessidades de moradia, segurança etc. Segundo ele, encontramos em nossas sociedades complexas *formas* de participação, as quais podem ser classificadas em *níveis* e *graus*, de acordo com o poder de decisão dos envolvidos nesses processos.

Dentre as *formas* de participação descritas pelo autor estão: a *participação de fato* – exercida nos primórdios da humanidade por meio da participação em atividades de subsistência, de religião, de recreação e de defesa contra inimigos; a *participação espontânea* – caracterizada por grupos fluidos, sem organização estável ou propósitos claros; a *participação imposta* – na qual indivíduos são forçados a realizar determinadas atividades; a *participação voluntária* – em que as pessoas criam o grupo e definem sua organização; a *participação provocada* – na qual agentes externos ajudam outros a realizarem seus objetivos; a *participação dirigida ou manipulada* – nessa, agentes externos incentivam a organização e manipulam seus membros com vistas em determinados objetivos; e a *participação concedida* – quando parcelas do poder são exercidas por pessoas que não estão no poder, criando uma ilusão de participação, como no caso do planejamento participativo. Segundo Bordenave (1994), no entanto, essa forma de participação possui um lado positivo:

a participação, mesmo concedida, encerra em si mesma um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder. Na medida em que se aproveitem as oportunidades de participação concedida para tal crescimento, e não para o aumento da dependência, o planejamento participativo constitui um avanço e não um retrocesso (BORDENAVE, 1988, p. 29-30).

De acordo com a importância das decisões tomadas pelo grupo, a participação pode ser classificada de acordo com *graus*. O menor *grau* de participação é o de *informação* – no qual os dirigentes apenas informam os membros sobre suas decisões. A este modo de envolvimento segue-se a *consulta facultativa* – na qual, se quiser, a administração consulta seus membros, ainda que a decisão final pertença a ela. A *elaboração/recomendação* representa maior participação e acontece quando os “subordinados elaboram propostas ou recomendam medidas que a administração aceita ou rejeita, mas sempre se obrigando a justificar sua posição” (Ibidem, p. 32). A co-

gestão ocorre quando a gestão da organização é compartilhada pelos membros, geralmente por meio de comitês e conselhos. A *delegação* representa, por sua vez, um grau ainda mais elevado de participação. Nela os membros têm autonomia em certos campos ou jurisdições antes reservadas aos administradores. Mas o modo mais elevado de participação é o de *autogestão* “na qual o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa. (...) Desaparece a diferença entre administradores e administrados, visto que nela ocorre a auto-administração” (Ibidem, p. 32-33).

Bordenave (1994) acrescenta ainda que as decisões podem ser tomadas segundo *níveis* de importância, descritos a seguir em ordem decrescente. No *nível 1* participa-se da definição da doutrina e da política da instituição; no *nível 2*, dos objetivos e estratégias da instituição; no *três*; dos planos, programas e projetos; no *quatro* da alocação de recursos e da administração das operações; no *cinco*, da execução das ações, enquanto no *seis*, da avaliação dos resultados. A subida nos níveis de decisão pode depender somente de capacitação e experiência, mas geralmente é alcançada apenas com “árduas lutas contra o *stablishment*” (Ibidem, p. 34).

Já Peruzzo (1998) classifica a participação de três formas: a *participação passiva* – em que a pessoa se coloca como expectadora dos fatos, numa posição de conformismo; a *participação controlada* – na qual há limites à participação ou quando ela é manipulada e a *participação poder*, que nos interessa em especial. Esta forma de participação é a mais democrática e autônoma, a qual, para a autora, configura o poder compartilhado.

Fazem parte da *participação poder* a co-gestão e a autogestão. Na co-gestão os membros de uma organização participam de sua gestão de forma indireta, sem alteração da estrutura de poder, de modo que decisões importantes continuam sendo tomadas por um número reduzido de pessoas. Para ela, participar das decisões, mesmo que de modo limitado, contribui para a satisfação dos membros e para sua maior produtividade.

Já na autogestão, a participação é direta e não se limita a uma organização. Ela se estende do município ao país, em suas esferas econômicas, culturais, políticas, sociais e pode ser considerada a negação da burocracia e da heterogestão (na qual há quem gere e quem é gerido). “Participação direta não significa que todos tenham que tomar parte de tudo o tempo todo, o que, em termos de comunicação, seria moroso, ineficiente e inviável, salvo em pequenos grupos” (PERUZZO, 1998, p. 87). Instituições de

autogestão “são organizações nas quais o aprendizado e a autoridade, a participação e o controle são a mesma coisa” (CARVALHO, 1995, p. 41).

Além das classificações acima há características da participação que são importantes ressaltar. Dentre elas está o conflito. O conflito é intrínseco à participação e deve ser estudado e trabalhado nesse tipo de processo (BORDENAVE, 1994). Em processos participativos, quando os grupos são grandes, geralmente as pessoas tendem a se aliar segundo afinidades, em uma relação de identidade que muitas vezes leva a antagonismos ou conflitos internos. Como a participação em grupos grandes é mais complexa, geralmente tenta-se dividi-los em unidades menores.

Outra característica é que cada pessoa participa de maneira própria, diversidade que é positiva mesmo que demande maiores esforços de coordenação das atividades. Além disso, a participação é mais efetiva quando as questões em foco são de interesse direto de seus membros (não apenas das lideranças) e quando as instituições possuem organização flexível e descentralizada.

Em sociedades com grandes desigualdades sociais (como a nossa), há grandes dificuldades para a implantação da participação plena, uma vez que esta só acontece entre iguais. Além disso, todas as sociedades possuem sistemas de interesse e de solidariedade, e o Estado geralmente se alia aos sistemas de interesse, limitando a participação dos sistemas de solidariedade quando a mobilização destes coloca os primeiros em risco (BORDENAVE, 1994).

O modelo de democracia representativa, segundo o autor, cria a figura do político profissional e a conseqüente despolitização dos demais cidadãos que esperam que as soluções sejam implantadas por estes profissionais. A democracia representativa, portanto, cria a ilusão de participação, também chamada de participação simbólica. Esta se opõe à participação real (quando todos fazem parte dos processos de decisão). Ao mesmo tempo, “a participação social é essencial para a democracia. Ela tem como pressuposto fundamental a partilha do poder e o reconhecimento do direito de se interferir nas decisões políticas” (SOUZA, 2011, p. 164).

Por mais que esta seja uma necessidade básica humana e que seja preciso prática e aperfeiçoamento para aprender a participar, para que a omissão não seja nossa forma de participação, geralmente não se aprende a participar nas escolas e demais instituições com as quais nos relacionamos:

[ha] un bloqueo de otra índole, que podría caracterizarse como cultural, y que dificulta considerablemente los procesos de participación. Sometidos desde hace siglos a una relación de dominación, permanentemente oprimidos y despreciados por una sociedad autoritaria que los habituó al papel de "obedecer y callar", muchos hombres y mujeres de la clase popular llevan internalizado un sentimiento de minusvalorización personal y de desdén hacia lo propio ("nosotros no sabemos, no somos capaces, somos atrasados e ignorantes, somos holgazanes"). No es preciso extenderse acerca de la medida en que este sentimiento anda al dominado en una actitud cristalizada de pasividad y bloquea sus posibilidades de participación (KAPLÚN, 1984, p.12).

Dos processos de participação advém também, segundo Bordenave (1994), a capacidade de esperar por resultados de longo prazo e o diálogo, que pode ser definido como:

Se colocar no lugar do outro e compreender o seu ponto de vista; respeitar a opinião alheia; aceitar a vitória da maioria; pôr em comum as experiências vividas (...); partilhar a informação disponível; tolerar longas discussões para chegar a um consenso satisfatório para todos. O diálogo tem seus requisitos. Compreende não só o melhoramento da capacidade de falar e escutar, mas também o domínio das técnicas da dinâmica de grupos (discussões, dramatização, liderança de reuniões, etc) e o uso efetivo dos meios de comunicação grupal (BORDENAVE, 1988, p. 29-30).

A participação das pessoas em suas comunidades é a melhor forma de preparação para atuar participativamente da sociedade global (BORDENAVE, 1994). Do mesmo modo, é imprescindível que a comunidade conheça a si mesma, suas percepções, valores e crenças, para que a participação se efetive, e lembra que é impossível não adotar posições políticas quando se busca transformar estruturas econômicas e sociais.

Segundo Bordenave (1994), a participação só existe com a informação e o diálogo, ou seja, com a comunicação. Por meio desta é possível conhecer os detalhes e dados sobre as questões enfrentadas pela comunidade, além de se relacionar com o próximo e tomar atitudes. “A participação de todos os setores da população na democracia do futuro depende da adequada utilização da comunicação tanto no nível dos pequenos grupos como no nível das massas espalhadas em todo o país” (BORDENAVE, 1988, p. 70).

Bordenave (1994) considera que a participação se efetiva quando as pessoas passam a conhecer sua realidade, a refletir e a superar contradições, a lidar com conflitos e divergências, a respeitar opiniões e ainda quando aprendem a organizar e coordenar encontros, a pesquisar problemas, elaborar relatórios e usar meios e técnicas de comunicação.

É através da participação que aspirações e necessidades da população em sua diversidade e heterogeneidade passam a ser expressas no espaço público democraticamente. Se a participação é política, ela também contém uma dimensão pedagógica. Ao colocar suas necessidades e propostas publicamente, as pessoas transformam a sociedade e se transformam, passam a construir o interesse público, experimentando a cidadania e disputando sentidos e significados. A participação também é entendida como direito que deve reconhecer a diversidade dos sujeitos políticos e a importância da criação de espaços de conflito e negociação (SOUZA, 2011, p. 164).

Até aqui abordamos a participação de modo mais geral. A partir de agora entramos mais especificamente na questão da comunicação comunitária. Nesse tipo de comunicação, a participação pode ser pensada de acordo com a gradação crescente a seguir: o envolvimento na elaboração de mensagens (entrevistas, avisos, depoimentos, dentre outros); na elaboração de matérias (notícias, poesias, desenhos); na produção global do veículo de comunicação; na definição da linha política da comunicação, seu conteúdo, edição, manejo de equipamentos; e, por fim, na gestão compartilhada da instituição (PERUZZO, 1998). A autora afirma que participar da produção, do planejamento e da gestão da comunicação comunitária contribui para a qualidade participativa e para a cidadania, e deve fazer parte do contexto da realidade mais ampla em que a atividade acontece.

Como vantagens da produção de comunicação alternativa, Peruzzo (1998) cita a possibilidade de diversificação dos instrumentos de comunicação; a apropriação dos meios e técnicas pelos grupos que dela fazem uso; a conquista de espaços na sociedade; a possibilidade de conteúdo crítico; a possibilidade de autonomia institucional (em relação às instituições privadas e públicas); a articulação da cultura; a reelaboração de valores; e a formação das identidades, ou seja,

a comunicação popular, ao abordar temas locais ou específicos, tende a despertar o interesse por parte da audiência, pelo fato de o conteúdo e os personagens terem relação mais direta com as pessoas. Os programas não são espetáculos a que se assiste, mas dos quais se participa, o que leva a incrementar o processo de construção das identidades e de cultivo de valores históricos e culturais (Ibidem, p. 157).

Portanto, ser cidadão é ter também o direito de “participar, com igualdade, na produção da gestão e na fruição de bens econômicos e culturais” (PERUZZO, 1998, p. 286-287). Porém, a participação, por sua complexidade:

es un proceso lento, que no se da de un día para otro ni a lo largo de un año de labor. Los condicionamientos culturales e ideológicos vienen de muy atrás; y hay toda una estructura social trabajando para reforzarlos. Puede llevar largo

tiempo el proceso por el cual un grupo popular acceda a un grado de madurez y de conciencia crítica que le permita superar esos condicionamientos y le haga posible una efectiva participación activa en la comunicación. Ya recomendé a quienes emprendan un programa de comunicación participativa, una gran dosis de paciencia y de confianza (KAPLÚN, 1984, p. 87).

Assim, para Peruzzo (1998), no Brasil e nos países latino-americanos a população não tem tradição de participação, “aliado a isso à reprodução de valores autoritários, à falta de conscientização política e a outros fatores, pertencer, alcançar um grau de participação mais elevado é algo de difícil concretização” (Ibidem, p. 73). Ao mesmo tempo, a autora também ressalta que “a produção de mensagens, o planejamento e a gestão dos meios se centraliza em poucas mãos” (Ibidem, p. 154).

A comunicação comunitária ou alternativa enfrenta muitas dificuldades, como a real efetividade da participação dos membros de uma comunidade em sua produção e em sua gestão, a falta de recursos, a pequena amplitude de seu alcance quando comparada aos meios de comunicação de massa, dentre outros. Porém, para PERUZZO (1998), apesar das dificuldades e de suas limitações, as experiências desse tipo são válidas, já que é a partir da prática que se aprende a fazer comunicação e a participar de forma mais efetiva na vida social.

3.3. Diálogo, comunicação, escola e educação

*Quem planta utopia colhe realidade
(Carlo Petrini, fundador do movimento Slow Food)*

Conforme dito anteriormente, para Bordenave (1994) a participação só existe com a informação e o diálogo, ou seja, com a comunicação. Paulo Freire também traz importantes considerações sobre o diálogo e a comunicação em situações de educação. Para ele o primeiro é um encontro amoroso entre os seres humanos que transformam o mundo para a humanização de todos:

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não *sloganizar*. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. E que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (FREIRE, 1975, p. 43).

Freire (1975) enfatiza que o sujeito não pensa sozinho sobre um objeto, mas com a participação de outros, em um processo que se dá na comunicação. Desse modo, o

objeto torna-se um mediador da comunicação: “O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar *comunicando-se*, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (Ibidem, p. 67). Do mesmo modo, essa comunicação só é possível, na medida em que os sujeitos compartilham os signos linguísticos utilizados, possibilitando a compreensão: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Ibidem, p. 69).

Deliberador e Lopes (2011) trazem considerações que podemos somar às de Freire. Para elas, a comunicação pode ser entendida como *ação comum*:

desde que se tenha em conta que o “algo em comum” refere-se a um mesmo objeto de consciência e não as coisas materiais, ou à propriedade de coisas materiais. A “ação” realizada não é sobre a matéria, mas sobre o outrem, justamente aquela cuja intenção é realizar o ato de duas (ou mais) consciências com objetivos comuns (DELIBERADOR e LOPES, 2011, p. 89).

Para Freire, a comunicação possibilita o verdadeiro humanismo, aquele que se dá “na ação transformadora das estruturas em que eles [os seres humanos] se encontram ‘coisificados’, ou quase ‘coisificados’” (FREIRE, 1975, p. 74). E, desse modo, ressalta acreditar no poder dos homens e mulheres de transformar as coisas, o mundo e a si mesmos.

Adilson Citelli, no livro *Comunicação e Educação: a linguagem em movimento*, trata da escola e de seus fluxos dialógicos. Ele reforça a importância dessas instituições abarcarem o papel da comunicação nas sociedades atuais de modo integrado aos seus fluxos dialógicos:

Os reajustes pelos quais as instituições educativas terão de passar não poderão prescindir de uma análise sobre os envoltórios dos sistemas e processos comunicativos na vida dos alunos, professores, diretores, assistentes pedagógicos, educacionais, etc. (...) A “leitura” dos sistemas de comunicação (...) deve estar integrada aos fluxos crítico-dialógicos dos demais discursos com os quais a escola trabalha (CITELLI, 2000, p. 17).

Citelli (2000) trata de como a escola funciona e como deveria trabalhar para formar cidadãos, ou seja, pessoas capazes de modificar o mundo à sua volta. Para ele a escola repete velhas fórmulas: o professor repete o que está no livro e se torna – ele próprio – um objeto; o sistema de disciplinas fragmenta a visão de mundo; e sua forma enciclopédica e hierárquica de absorção dos conteúdos é equivocada. Além disso, o

conhecimento disseminado segue valores da classe dominante, o que dificulta a aprovação dos filhos das classes populares e agiliza sua exclusão do sistema educacional. Em suma, para ele, a escola – em geral – pode melhorar no que se refere a partir dos conhecimentos dos alunos e da realidade local para alargar o universo referencial dos educandos.

Segundo o filme *Educação Proibida*¹¹, lançado em agosto de 2012, nosso modelo de escola surgiu no final do século XVIII e início do XIX, na Prússia. Visando evitar revoluções populares, como as que culminaram com a Revolução Francesa e a derrubada do regime absolutista naquele país, os governantes prussianos desenvolveram um modelo de escola com parcelas de ilustração, porém mantendo o absolutismo e o regime que privilegiava a obediência e a divisão de castas. Essa escola se espelhava ainda no modelo espartano, fortemente militarizado e com castigos físicos.

Tal modelo teve sucesso e rapidamente se espalhou pelo mundo. No mesmo período, dava-se a I Revolução Industrial e, portanto, a necessidade de trabalhadores alfabetizados que obedecessem ao regime das fábricas. Assim, a escolarização obrigatória foi financiada pelos industriais com a desculpa da universalização da educação e do acesso a ela, enquanto o modelo foi aprimorado por meio das descobertas comportamentais e do *taylorismo*, com sua cadeia de montagem. Não é à toa que a escola se organiza pela seriação e pelo toque do sinal que indica o início e término das aulas, dentre outros.

Segundo o filme, essa escola não foi pensada por educadores, mas por administradores que buscavam a obediência e a repetição de um modelo de sociedade, dividido em classes sociais, em que as pessoas não deveriam ter autonomia e independência para transformá-la. Nessa escola, todos precisavam fazer o mesmo igualmente bem, havia pouca capacidade de responder a necessidades individuais, havia divisão hierárquica, gratificações e punições, além do afastamento da comunidade que pouco interagia com ela. Características que, infelizmente, parecem persistir ainda no século XXI.

Nesse sistema, as provas escolares e os vestibulares legitimam o saber das elites: “se trata, para aqueles que são rejeitados [pelos exames], de uma destruição da identidade pelo fracasso, pela amargura e de uma dor que os acompanharão para o resto

¹¹ Disponível em <http://www.educacionprohibida.com>. Acesso em 01 nov. 2012.

da vida” (GONNET, 2004, p. 88). Gonnet ressalta que “aqueles que fracassaram também têm alguma coisa a dizer, alguma coisa a trazer para a sociedade” (Idem).

Para ele, “o aluno engajado neste tipo de processo [produção de mídia] traz aquilo que mais falta à escola, o vínculo, o diálogo entre jovens e entre gerações” (Ibidem, p. 89). De modo que essas atividades promovem “uma pedagogia da troca em que a escola contribui para a construção positiva das identidades, favorece descobertas e incentiva o respeito, ou seja, ela responde às expectativas” (Ibidem, p. 90).

A primeira constatação de ordem psicológica sistematicamente levantada pelos professores que acompanham alunos em processo de produção de mídias diz respeito justamente a esta capacidade nova dada aos jovens que podem desenvolver no interior da instituição educativa uma outra relação com eles mesmos (Ibidem, p. 79).

Visando a formação de cidadãos e a “(...) tomada de posição do sujeito diante das circunstâncias do mundo” (Ibidem, p. 132), a escola deve mostrar aos alunos que os discursos não expressam uma verdade acabada, mas uma das verdades possíveis, ou a verdade para determinada pessoa ou grupo; que as significações são construções sociais que os diferentes jogos de linguagem colocam em movimento – por meio da força de quem diz ou impõe: “o discurso da escola, caso deseje considerar a existência de sujeitos e cidadãos, deveria ter um compromisso essencial com a quebra da centralidade monológica e unidirecional que o caracteriza, visto residir nesse fechamento (...) o monopólio da verdade” (CITELLI, 1999, p. 129).

Segundo Lopes (2009, p. 31): “[a Indústria Cultural] como um autêntico sistema de ensino paralelo, tem-se imposto culturalmente diante da fragilidade da instituição escolar”. Assim, o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP) e Orozco Gómez, dentre outros, argumentam que escola e mídia são espaços de circulação de saber e que os estudantes estão inseridos em um cenário de alfabetizações múltiplas em que é preciso interferir a respeito da educação sobre as “novas telas” e a mídia, e apontam essa como uma área de atuação para instituições preocupadas com a educação para os meios e a formação cidadã.

Além disso, os envolvidos na investigação sobre a interface escola *versus* comunicação consentem no sentido de que:

A criança sabe mais sobre o mundo tal como apresentado pela televisão do que sobre o mundo como descrito nas salas de aula e nos livros didáticos. Também

estão de acordo ao concluir que a TV ganha espaço nas mentes das crianças, e que a educação formal está perdendo o interesse para elas (OROZCO GÓMEZ, CORDELIAN; GAITAN; 1996, p. 53).

Para Citelli, “o que se espera do novo desenho educativo formal é o compromisso com um ensino em diálogo crítico com as realidades comunicacionais e tecnológicas, preocupado em fazer o aluno aprender a aprender” (CITELLI, 1999, p. 141). Ou seja, faz-se necessário “pensar em uma educação através dos meios de comunicação, que prepare receptores críticos, conscientes e capazes de estabelecer uma relação dialógica com esses meios” (DELIBERADOR e LOPES, 2011, p. 87). “A ideia de fazer o aluno participar ativamente do processo de aprendizagem não é nova. Mas é grande a distância entre questionar o aluno, verificar suas aquisições e colocar-lhe nas mãos ferramentas que lhe permitirão tentar, hesitar, construir em seu ritmo seu próprio saber” (GONNET, 2004, p. 71).

Desse modo, não basta produzir mídias, é de grande importância a forma como se dá essa produção, dentro de uma pedagogia dialógica que favoreça a participação, o empoderamento de todos e a cidadania. Aplicar neste tipo de trabalho “uma pedagogia de incitação à produção implica transtornos consequentes, notadamente na relação professor/aluno e na relação com a instituição” (Idem), transtornos cujos resultados podem ser muito positivos em termos de exercício da cidadania, maior conhecimento da realidade e do local em que se vive, construção das identidades e de transformação nas relações escolares, nem sempre dialógicas.

Para o Citelli, “não se pode incorporar novos meios e se manter a mesma velha forma de ensino” (CITELLI, 1999, p. 226). Ele também ressalta que o uso das tecnologias na escola não pode ser visto como sinônimo de modernização, mas como ferramenta capaz de otimizar o trabalho realizado.

Buckingham (2007) chama a atenção para o fato de que, com a importância que as mídias e a comunicação têm para a sociedade atual, elas permanecem em geral fora do currículo formal das escolas. Sobre essa questão, Orozco Gómez acrescenta:

Gostemos ou não, o sistema dos meios de comunicação está exercendo transformações concretas sobre a educação e o sistema educativo. É sabido que a educação não aceita “legitimar” a mídia como um elemento educador. Desta forma, contra todas as evidências, a relação múltipla entre os meios de comunicação, as tecnologias de informação e a educação tem sido desconsiderada pelos professores, pais, alunos e os próprios órgãos governamentais responsáveis dos países da América Latina. Sem um interesse institucional ou individual por desenvolver uma pedagogia do uso da imagem

pela educação, produz-se na sociedade uma sensação geral de descompromisso com a questão, enquanto uma certa espécie de educação está, efetivamente, sendo realizada pelas mídias comerciais, sem que se possa cobrar sua responsabilidade nesse processo. É preciso mudar a ideia generalizada de que os meios só servem para divertir e informar, pois isso impede a compreensão do fenômeno educativo que está se desenvolvendo através dos mesmos (OROZCO GÓMEZ, 2005, p. 16).

Para Orozco Gómez (1997), os meios ensinam sem ter licença para isso, ao mesmo tempo em que ameaçam outros agentes e instituições já consagrados. Mas os MCM não são inimigos da escola e não tomarão o seu lugar, eles farão com que ela divida parcelas de sua hegemonia enquanto espaço de transmissão de saberes (MARTÍN-BARBERO, 2003).

Como já sabemos, a relação com os MCM nos traz alguns desafios, que são tratados por Orozco Gómez (1997) da maneira a seguir: o primeiro diz respeito aos conteúdos informáticos produzidos e disseminados, que se convertem em bens de consumo cada vez mais necessários às pessoas; o segundo tem a ver com as formas de construção, apresentação e construção das mensagens, que trazem novas combinações semióticas e novas linguagens as quais, por sua vez, promovem o espetáculo; o terceiro desafio refere-se aos recursos técnicos, didáticos, econômicos e de distribuição dos MCM, e se relacionam com a capacidade dos meios reproduzirem a realidade; o quarto trata da relevância, ou seja, da importância entre o que a escola oferece à criança e que é oferecido a ela pelos meios.

Segundo o autor, as crianças do mundo todo preferem a TV à escola, já que a primeira parece oferecer melhores condições para que as crianças se relacionem com o mundo e sua vida cotidiana:

Os MCM motivam uma aprendizagem ‘antecipatória’, quando provêm os receptores de condutas, atitudes e maneiras de comportar-se em situações novas, não vividas antes. Por exemplo, condutas para saber como comportar-se na escola são aprendidas pelas crianças não ao chegar à aula, e sim muito antes (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 60-61).

Para ele os MCM “oferecem múltiplos contatos que antes não eram possíveis. Oferecem uma ‘janela para o mundo’ e interessantes possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, de distração e esparecimento, assim como de aprendizagem constante” (Ibidem, p. 61). O que faz necessário, segundo ele, enfrentar os meios com “astúcia, estratégia e métodos” (Idem) para que os educadores não percam sua importância.

O modo urbano de vida, para o autor, promove a concentração das formas de passar o tempo livre e de consumir a cultura. Ele conta que no México, o tempo em frente à TV aumenta enquanto diminui o consumo de espetáculos artísticos e a permanência em lugares públicos, como a rua e as praças. Portanto, ao constatar que o aluno aprende fora da sala de aula, torna-se obrigação dos educadores cuidar dessa aprendizagem. Negá-la não é a melhor estratégia para fortalecer o papel da escola na sociedade, pelo contrário, experiências em que essas instituições assumiram a mediação entre MCM e sociedade, parecem tê-la fortalecido (OROZCO GÓMEZ, 1997).

Orozco Gómez (1997) acrescenta que existem alguns estereótipos a serem vencidos para que este trabalho aconteça de maneira mais efetiva, são eles: considerar os MCM como nocivos e tentar afastá-los do ambiente educativo; creditar à escola o papel de única instituição legítima para ensinar; acreditar que a educação deve ser coisa séria e evitar os espaços lúdicos (como se truxessem superficialidade à educação); evitar a flexibilidade (como se tornasse a educação ineficiente); e considerar que as mensagens instigam a aprendizagem, ao invés de compreender que a aprendizagem está no aluno/receptor e não no professor.

Nas pesquisas realizadas por Deliberador e Lopes (2008) no âmbito da mídia educação com crianças, as pesquisadoras chegaram à conclusão de que:

Quando a mídia educação é trabalhada em seu contexto produtivo buscando despertar as crianças a refletirem sobre as questões relativas ao seu entorno social, seja ele a sua escola, seu bairro ou sua cidade, estabelece-se a uma educação para a cidadania, configurada pela formação participativa e de comprometimento dos envolvidos (DELIBERADOR e LOPES, 2011, p. 85).

Elas ressaltam ainda que, no Brasil, as experiências de produção de mídia com objetivos educacionais ocorrem mais por meio da associação entre “ONGs, instituições de ensino e movimentos populares, acontecendo, sobretudo, em espaços não formais e informais, uma vez que não se encontra um apoio efetivo por parte dos governos para sua implementação na grade curricular de ensino” (Ibidem, p. 94).

Para Buckingham (2007), somente ao participar da produção, dentro de uma proposta educacional, é que crianças e jovens desenvolverão habilidades importantes sobre os meios de comunicação e tornarão conhecidas suas ideias. “Está acabando a era em que podíamos esperar proteger as crianças desse mundo. Precisamos ter a coragem de prepará-las para lidar com ele, compreendê-lo e nele tornarem-se participantes ativas, por direito próprio” (BUCKINGHAN, 2007, p. 295).

Enquanto isso, propostas de produção de mídia envolvem crianças e jovens em suas comunidades e promovem a cidadania:

Inserindo em sua prática a abordagem de conteúdos que estejam ligados à realidade dos jovens, as ações de mídia educação fazem emergir um sentimento de pertença à comunidade, almejando o seu desenvolvimento e concomitantemente construindo a cidadania de seus envolvidos (DELIBERADOR e LOPES, 2011, p. 95).

Para Buckingham (2007), apesar das inúmeras experiências de educação para as mídias, ainda há que se investigar melhor como o aprendizado por meio delas se transfere para outras áreas do currículo escolar. “As mídias deveriam constituir uma disciplina autônoma nos sistemas educativos”, acrescenta Gonnet (2004, p. 47).

Buckingham (2007) destaca que “a mídia-educação não se limita a analisar as mídias e muito menos à noção racionalista de ‘habilidades de recepção crítica’. Ao contrário, ela busca encorajar a participação crítica dos jovens enquanto produtores culturais por direito próprio” (Ibidem, p. 294). O autor sugere ainda que os MCM sejam incentivados com isenções de impostos e outros para transmitir programas produzidos por crianças e jovens nas experiências de mídia e educação, sendo importante conhecer melhor o que esse público pensa sobre os programas veiculados na grande mídia.

De acordo com o exposto, se a escola se propuser, em uma relação dialógica e participativa, a trabalhar a comunicação e a produção midiática com jovens, estará preparando-os melhor para a vida em sociedade e para o exercício de sua cidadania. Isso já acontece em muitas situações, mais frequentemente fora do currículo escolar. A seguir falaremos um pouco mais sobre essas experiências.

3.4. Juventudes do Brasil sob a perspectiva da educação

O homem, cada homem, é afinal definido pela soma dos possíveis que lhe cabem, mas também de seus impossíveis (Milton Santos)

Cassab (2001) aponta que a juventude é uma noção construída histórica e socialmente, cuja definição como um momento específico da vida aparece pela primeira vez em Roma, em um momento em que é necessário o resguardo da propriedade e o limite de poderes àqueles que já tinham autonomia, mas ainda não dominavam complexas operações comerciais.

Desse modo, a juventude surge como um momento de dependência, ocupado pela aprendizagem e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Neste período o jovem tem o dever de obediência absoluta ao pai. (...) A noção de juventude permitiu um controle, por parte dos adultos e anciãos, de um grupo etário que se tornava potencialmente perigoso no contexto da cidade (CASSAB, 2011, p. 66).

Depois disso, na Idade Média, surge a universidade para os filhos da burguesia, em que um período mais longo de estudos era necessário para que pudessem suceder os pais em seus negócios, sendo a disciplina e a obediência a base da pedagogia da época que previa uma rigorosa vigilância sobre os jovens. A família passa a fazer o mesmo, uma vez que eles tornam-se um investimento em potencial para o futuro.

O alistamento militar obrigatório se tornou uma forma de educação, especialmente para os jovens pobres da época. Apesar das resistências ao serviço militar, essa era uma forma de se alfabetizarem, de liberação do trabalho no campo – que muitos exerciam desde os sete anos de idade – e de terem mais autonomia com relação aos pais.

O exército também contribuiu para a construção da identidade masculina e a diferenciação entre homens e mulheres, por meio do maior desenvolvimento da força física e da preocupação com assuntos “mais importantes” do que as “fragilidades e futilidades” femininas. A autora destaca que muitas das características dos primórdios do surgimento deste grupo social ainda se encontram nos dias de hoje, sendo importante os conhecermos uma vez que orientam um conjunto de práticas sociais voltadas para essa faixa etária (CASSAB, 2001), tal como as que verificamos na descrição do comportamento de alguns pais e mesmo da escola.

Por se tratar de uma construção histórica, social e cultural, a juventude não pode ser delimitada com rigor, nem conhecida apenas por critérios jurídicos e biológicos. Segundo ela, os modos de subjetivação das juventudes podem ser pensados a partir “da confluência entre os discursos e práticas sociais” (CASSAB, 2009, p. 206). Assim, é a partir de 1950 que a juventude começa a aparecer na literatura da sociologia brasileira. Num primeiro momento se pensava em incorporar os jovens à modernidade por meio da educação; depois, com as mobilizações contra a ditadura, eles são vistos pela perspectiva da transformação social. Com a crise econômica da década de 80, os jovens têm possibilidades reduzidas de participação no processo de produção, e a produção científica sobre a juventude torna-se escassa (CASSAB, 2009). De 1990 em diante, há o recrudescimento da produção literária sobre o tema, enquanto emerge a ideia do jovem

como perigoso sob o aspecto da criminalidade urbana, além da preocupação com os jovens pobres, antes não tão presentes nesta literatura.

Segundo a autora, no que diz respeito às políticas públicas e sociais voltadas para a juventude, é muito recente a ideia de sua ação política com ênfase na participação a partir da solidariedade, especialmente em atividades do terceiro setor, em detrimento de sua participação em partidos políticos. Ao mesmo tempo, a autora ressalta que, em geral, as políticas públicas voltam-se para as imagens construídas sobre seus moradores e territórios, ao invés de atuarem para fortalecê-los com base em suas demandas reais, permeadas por suas contradições e convergências.

Ela acrescenta que o discurso pela participação e responsabilidade pelo outro se foca na experiência individual e não na construção do espaço público, por excelência o espaço da política (CASSAB, 2009).

No que diz respeito ao espaço da política, em dezembro de 2011 aconteceu em Brasília a Segunda Conferência Nacional Juventude: “Conquistar direitos, desenvolver o Brasil”, que – com esse tema – parece ter atribuído aos jovens um papel na construção e desenvolvimento do país. Na mesma Conferência foi aprovada prioritariamente uma proposta que se refere à criação e implementação de um Plano Nacional de Comunicação e Juventude, no qual se destaca o fomento à produção de mídia por jovens, utilizando-se a metodologia de educomunicação.

Nesta ocasião, questionava-se quanto das resoluções da Primeira Conferência (ocorrida em abril de 2008) haviam sido colocadas em prática. Castro, Sales e Neto (2011) afirmam que “não basta estar nas prioridades da política de juventude se não é vontade política do governo” (CASTRO; SALES e NETO, 2011, p. 198):

A participação da juventude não pode ser olhada separadamente da participação do restante da sociedade. Diversos autores (...) têm afirmado que nunca fomos tão participativos, embora isso não represente grandes avanços na perspectiva da participação política. Somos convidados a participar de todas as pequenas decisões. Pesquisas para dar nossa opinião, conselhos participativos, críticas aos serviços pelos quais pagamos etc. Mas nas grandes decisões não podemos sequer nos manifestar (Idem).

Outra questão importante é: “Quem define quais são os direitos a serem garantidos aos jovens?” (PAPA e FREITAS, 2011, p. 10). Para as autoras, de modo geral, os atores envolvidos no campo das políticas públicas de juventude afirmam reconhecer os jovens como sujeitos de direitos, porém prevalecem dois pontos de vista: o de que os jovens são pessoas em preparação para o futuro e de que este é um período

da vida e/ou segmento social especialmente problemático. Assim, as políticas públicas voltam-se para essas questões, muitas vezes reducionistas, quanto ao que realmente são as juventudes contemporâneas do Brasil.

No que se refere à escola,

Não resta dúvida de que, em geral, os jovens de renda mais baixa ingressam mais cedo no mercado de trabalho, muitas vezes sem concluir a escolaridade básica. Mas não se pode inferir dessa tendência que esses jovens deixem de estudar apenas por causa da necessidade de trabalhar. As investigações mais antigas e recentes sobre os motivos que levam um jovem a começar a trabalhar e a deixar a escola sugerem que as razões são muito complexas. O pertencimento a famílias de renda mais baixa é, sem dúvida, um aspecto relevante, mas é preciso considerar a relação estabelecida com a escola, tendo em vista não apenas que a dedicação ao trabalho pode prejudicar a frequência escolar, mas também que o sistema de ensino pode mostrar-se incapaz de atrair o interesse do aluno (CARROCHANO, 2011, p. 49).

No Brasil a população jovem corresponde a 49,8 milhões de pessoas, ou seja, a 26,58% de nossa população total (Brasil/IBGE/PNAD, 2008). Os avanços no que diz respeito às políticas públicas de juventude – no âmbito nacional – foram, no geral, resultado da pressão política de diversos grupos e trazem a visão de que os jovens são sujeitos de direitos (Idem). Tais políticas contribuíram para o “aumento da escolaridade dos jovens e a ampliação do número de vagas e matrículas em estabelecimentos públicos (equalização do acesso)” (Ibidem, p. 26). Para Ribeiro (2011), nunca uma geração alcançou tais níveis de escolaridade do país.

Apesar de as melhores taxas de escolarização corresponderem às dos jovens, as taxas de analfabetismo e de baixa escolaridade são mais elevadas nas regiões rurais, o que revela as desigualdades enfrentadas pela parcela da população residente nestas regiões (RIBEIRO, 2011). Assim, segundo o IBGE, do ano 2000 para 2010, levando-se em conta todos os maiores de 10 anos, o percentual de analfabetos nas cidades passou de 9,6% para 6,8%, enquanto no campo, o índice caiu de 27,7% para 21,2%. Considerando a porcentagem de jovens mulheres, com idade entre 15 e 29 anos, na cidade 96,8% delas são alfabetizadas, enquanto no campo elas representam 87,9%¹². Já a taxa de analfabetismo funcional, entre pessoas maiores de 15 anos é de 17,2% nas regiões urbanas e aumenta para 41,8% nas rurais¹³. Ao mesmo tempo, segundo o IBGE

¹² Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/populacaojovem.pdf. Acesso em: 24 set. 2012.

¹³ Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic_sociais2009/indic_sociais2009.pdf. Acesso em: 24 set. 2012.

2010¹⁴, em comparação com o censo do ano 2000, a quantidade de pessoas (acima de 10 anos) sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto caiu de 65,1% para 50,2%; enquanto o de pessoas com, pelo menos, o curso superior completo aumentou de 4,4% para 7,9%.

Se levarmos em consideração a frequência aos estabelecimentos de ensino e as faixas etárias, temos que os jovens das regiões urbanas têm mais facilidade para frequentar a escola (Ver Tabela 1).

| Tabela 1 - Frequência aos estabelecimentos de ensino | | | |
|---|--------------|---------------------|--------------|
| 15 a 17 anos | | 18 a 24 anos | |
| Urbana | Rural | Urbana | Rural |
| 85,4% | 75,9% | 31,7% | 24,8% |

Fonte: IBGE 2008¹⁵

Desigualdades também estão presentes quando se trata de raça e gênero, sendo a maior parte dos estudantes do sexo feminino, em todos os níveis de educação. No que se refere à raça, a autora destaca que, no Projovem Urbano, cerca de 70% dos jovens são negros. Neste programa do Governo Federal¹⁶, 70% são mulheres e 60% delas têm filhos. A autora aponta que:

o ensino de baixa qualidade acaba por reforçar e reproduzir situações de desigualdade e exclusões. O capital cultural, científico e tecnológico ainda não está acessível à maioria da população brasileira, especialmente às novas gerações, considerando que esses saberes são imprescindíveis para o exercício integral da cidadania (RIBEIRO, 2011, p. 39).

Segundo estudo realizado em 2008, pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), sob coordenação de Marcelo Néri, 40,1% dos jovens de 15 a 17 anos abandonam a escola por desinteresse e 27,1% saem por razões de trabalho e renda. Apenas 10,9% deixam de estudar por falta de acesso à escola e 21,7% o fazem por motivos diversos, entre os quais a gravidez precoce.

A segunda razão pela qual os jovens desistem da escola consiste então em seu ingresso no mercado de trabalho:

Estudo recentemente divulgado pelo IBGE, intitulado ‘Síntese de indicadores sociais 2010’, demonstra que, em 2009, 14,8% dos adolescentes entre 15 e 17

¹⁴ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2125&id_pagina=1>. Acesso em: 24 set. 2012.

¹⁵ Idem.

¹⁶ No Projovem Urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Secretaria Nacional de Juventude). Também existe o Projovem Urbano nas Prisões e o Projovem Campo.

anos estavam fora da escola. Além disso, 32,8% dos jovens de 18 a 24 anos, ou seja, aproximadamente um terço desse contingente populacional, deixaram os estudos sem ao menos concluir a Educação Básica, situação que se explicita melhor quando se atenta para o fato de a escolaridade média da população brasileira, de idade até 25 anos, ser de apenas 5,8 anos. Entre os fatores que justificam o abandono e a reprovação escolar está a necessidade de trabalho (...). Os jovens continuam a ingressar no mercado de trabalho, formal ou informal, muito precocemente, ou seja, a participação do jovem na escola não tem adiado significativamente sua entrada no mercado de trabalho (Ibidem, p. 29-30).

Segundo ela, o abandono do ensino médio chega a superar os índices de reprovação. Tendo como principal motivação o trabalho, pergunta-se se o ensino médio se preparou para receber esses alunos-trabalhadores. Diante da necessidade de educação e trabalho, ganha destaque a educação profissional, a qual, segundo Ribeiro, também mostra-se precária no que se refere à formação oferecida e à capacidade de agregar valor à vida dos jovens. Assim, “ao final, essas iniciativas têm reforçado a baixa auto-estima dos jovens, questionando seus esforços e investimentos” (Ibidem, p. 34).

Contudo, embora os avanços sejam perceptíveis, o ensino médio ainda está marcado por ser uma escola precária, sem equipamentos físicos de ponta – bibliotecas e laboratórios –, sem professor de distintas disciplinas e, sobretudo, sem diálogo com as novas práticas culturais dos jovens. A mudança nessa etapa da Educação Básica exige uma escola de qualidade para todos e não para poucos, o que implica projetos político-pedagógicos compatíveis com as necessidades dos jovens (trabalho e prosseguimento nos estudos). Alguns modelos de oferta educacional de qualidade, no âmbito das redes públicas, apontam para a valorização de professores (salários e formação); infraestrutura; investimentos materiais e simbólicos; suporte e redes de oportunidades para os jovens (Ibidem, p. 33).

Os jovens de hoje, nasceram em um momento em que o mundo do trabalho passava por grandes transformações. “Mais recentemente, pode-se dizer que as manifestações no Egito e em outros países árabes, muitas delas protagonizadas por jovens, tiveram nas elevadas taxas de desemprego juvenil uma parte de sua motivação” (CARROCHANO, 2011, p. 64). Assim como as manifestações nas praças espanholas “mobilizam-se por transformações de ordem política e econômica que, entre outros aspectos, possam favorecer a construção de trajetórias de vida e de trabalho dignas para as jovens gerações” (Idem).

Ribeiro destaca, portanto, a importância de “flexibilidades político-temporal-didático-pedagógicas” (Ribeiro, 2011, p. 29), capazes de manter os jovens na escola e que não considerem a evasão como seu principal critério de avaliação.

É fundamental entender dinâmicas e processos que vão construir novos padrões na interação juventude-escola, como, por exemplo, nas novas relações entre escolaridade e inserção no mundo do trabalho; na articulação com as novas tecnologias e redes sociais – novas maneiras de ‘estar no mundo’; nos novos arranjos familiares; na sustentabilidade socioambiental; no estabelecimento dos direitos humanos; na valorização da diversidade e das novas identidades (Ibidem, p. 27-28).

Quanto ao acesso à universidade, apesar de sua ampliação com políticas como a de cotas, o ProUni, o FIES,

as diretrizes para a Política Nacional de Juventude (Conjuve, 2006) apontam ainda a grande debilidade de acesso ao Ensino Superior pelos jovens mais pobres: apenas 12% da população juvenil frequenta o Ensino Superior. (...) Cabe, então, perguntar: em que tipo de curso os jovens pobres ingressam? Como vivenciam tal experiência? Quem são os que conseguem permanecer? (RIBEIRO, 2011, p. 34).

Ela ressalta que a análise do campo educacional precisa ir além do ensino escolar, abarcando um rico e vasto campo que deve ser contemplado pelas políticas públicas. “É fundamental colocar nas pautas a exploração de outros cenários educativos que possam se constituir em potência para os jovens” (Ibidem, p. 39).

Ela considera como estímulo à permanência e conclusão dos jovens nas escolas:

O acesso a redes sociais de aproximação com novas possibilidades e oportunidades. Os jovens precisam sentir que estão tendo benefícios concretos com a escolarização, tanto no sentido cognitivo e afetivo quanto, sobretudo, na dimensão da perspectiva de futuro, encontrando significado nas experiências e trajetórias educacionais (Ibidem, p. 41).

Entende ainda que “abraçar a perspectiva integral da educação é incorporar distintos campos, como, por exemplo, saúde, cultura, educação, vida segura e direitos humanos, participação, trabalho, tecnologia da informação e comunicação, esporte e meio ambiente, entre outros” (Ibidem, p. 43). E Cassab acrescenta a importância dos espaços de convivência e discussão sobre os conflitos:

as perdas objetivas e subjetivas, advindas da inexistência de espaços de convivência e confrontação e de encaminhamento de conflitos, atingem a todos e esvaziam possibilidades de amadurecimento de uma sociabilidade democrática. A diferença, notória diferença, é que os jovens dos segmentos populares pagam, em número muito maior, com sua própria vida por essa sociabilidade construída na segregação (CASSAB, 2009, p. 206).

Para a melhoria da qualidade da educação brasileira, em todos os níveis, é preciso destacar ainda a necessidade de implantação das Diretrizes Nacionais por uma

Educação Básica do Campo, que ajude a superar as iniquidades verificadas nesta região e que contemple suas diversidades e realidades (RIBEIRO, 2011). Atualmente, as escolas do campo estão sendo extintas, enquanto seus jovens são transportados para escolas urbanas, fato que acentua a sobreposição do urbano sobre o rural, assim como o êxodo nesta região.

3.5. Educação no campo

É preciso quebrar o preconceito e entender que somos todos irmãos, que o povo da roça e da cidade é que fazem a riqueza da nação¹⁷

A população rural do Brasil corresponde a 15,65% da população total de 190 milhões de pessoas e a maioria se encontra na região Norte e Nordeste. Os jovens que vivem nesta região somam cerca de oito milhões¹⁸ e são também os que mais migram para as cidades, fato que ocorre na idade de 20 a 24 anos, no caso dos homens, e de 15 a 19 anos, no das mulheres (MDA, 2011):

Evidenciou-se que em alguns países existe o que se chama de "eject", isto é, os/as jovens migram não apenas para buscar novas oportunidades, mas porque eles/as têm uma percepção considerada pouco atraente em relação ao meio rural, e do que esses contextos oferecem em relação à educação, lazer, esportes e oportunidades de trabalhos diferenciadas das encontradas nas atividades agrícolas (Ibidem, p. 11).

Ana Caramano e Ricardo Abramovay (1999) em publicação promovida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) esclarecem que há um processo de masculinização e envelhecimento do campo, devido a fatores como: a mecanização da produção agrícola; a pecuarização; ao maior índice de alfabetização das mulheres, que permite que elas consigam um trabalho na área de serviços – a que mais cresceu nos últimos 50 anos no país – ou um trabalho nos lares, como domésticas, onde têm mais chance de crescimento e reconhecimento profissional.

¹⁷ **É preciso quebrar o preconceito:** Tem gente que abusa do povo da roça, diz que é um povo caipira que não tem educação. Não sei por que o preconceito e qual o conceito que se tem de educação. Às vezes ele nunca foi à escola, não chegou a aprender uma lição, mas com certeza aprendeu na lição da vida os valores pra ser cidadão. Ele enfrenta as manhãs frias de inverno e o sol queima sua pele no verão. O suor que jorra do seu rosto, molha a semente e faz brotar o pão. É o seu corpo cansado e suas mãos calejadas que enchem os celeiros da nação. E o pão que você come em sua mesa certamente já passou por estas mãos. Têm coisas que não se aprendem só na escola, uma delas é a educação. Tem gente que cursou a faculdade, mas não sabe o que é solidariedade, o que é ser irmão. Não pense que sou contra a escola, pois sou a favor da formação, só estou indo em defesa dessa gente que não pode ter um diploma em suas mãos. É preciso quebrar o preconceito e entender que somos todos irmãos, que o povo da roça e da cidade é que fazem a riqueza da nação.

O autor deste texto é Amauri Adolfo da Silva, agricultor familiar do município de Espera Feliz, em Minas Gerais (Apud RIBEIRO, 2012, p. 7).

¹⁸ Portanto, os jovens correspondem a um terço da população rural do país.

Além desses, a aprovação das leis trabalhistas mais efetivamente implantadas nas cidades; a decadência das lavouras de café em São Paulo; a seca no Nordeste; e a taxa de natalidade mais elevada – causando uma redução do tamanho da terra para seus herdeiros e a conseqüente expulsão dos mais jovens para as cidades, são também fatores que contribuem para o envelhecimento e a masculinização do campo no País.

Sauer (2010) observa que a ideia de modernidade sempre se opôs à de tradição e aos locais associados a ela como o campo, a terra e o território. Desde Aristóteles a cidade é vista como sinônimo de modernidade e dos ideais de liberdade e autonomia, capazes de formar sujeitos protagonistas da história: “a cidade é uma criação natural, e o homem é por natureza um animal social, e um homem que por natureza não fizesse parte de cidade alguma, seria desprezível ou estaria acima da humanidade” (ARISTÓTELES apud SAUER, 2010, p. 20).

Além de irradiar ciência, produtos e tecnologia, as cidades irradiam também valores identitários e culturais que reforçam a dicotomia entre campo e cidade. Mas liberdade e melhores condições de vida não são exatamente o que se alcança quando enormes contingentes populacionais migram para as cidades do mundo todo, muitas vezes, inchando as favelas e se deparando com condições de vida precárias, geralmente em cidades com crescimento urbano desordenado.

Um dos mitos da modernidade é, portanto, “a crença na igualdade sócio-econômica e do sucesso nos grandes centros urbanos ditos desenvolvidos, a qual reforça a exclusão do rural e do campo das análises teóricas e definições de progresso e de desenvolvimento econômico” (Ibidem, p. 31). Além disso, Castro, Sales e Neto ressaltam que nossa sociedade, hoje, é pautada no agronegócio:

onde o campo virou sinônimo de lugar dos negócios capitalistas, do lucro, e não dos seres humanos que nele moram e trabalham. Assim, temos caminhado rumo a uma distribuição da população no país quase igual à da sociedade norte-americana, onde mais pessoas vivem em prisões que no campo. Em Ribeirão Preto, interior de São Paulo, autointitulada “Capital do Agronegócio”, já vivemos essa realidade. E a maioria dos presos são jovens, negros, pobres. Assim como as cidades têm aumentado, com sua marca de segregação socioespacial, não garantindo condições dignas de vida aos trabalhadores (CASTRO, SALES e NETO, 2011, p. 199).

Para Ribeiro (2012), “as populações que vivem do campo estão entre os grupos sociais que tiveram suas lógicas e seus modos de vida invisibilizados e desqualificados na sociedade moderna” (p. 92). Ela ressaltam que, até a década de 1990, a maioria das poucas políticas educacionais implementadas no meio rural tinha o objetivo de manter

as populações do campo no campo, impedindo seu avanço para as cidades, ou então consideravam que o campo acabaria e, por esse motivo, não valia a pena investir nele, mas nas escolas urbanas¹⁹.

A educação rural, enquanto política educacional foi reforçada pela ideologia do colonialismo, preconizado pelos agro-exportadores preocupados com o esvaziamento do meio rural, mas também por segmentos das elites urbanas preocupadas com os problemas sociais decorrentes da saída dos povos do campo para as cidades (...). O que se pode concluir é que mesmo quando o debate sobre a educação rural esteve ligado à valorização do trabalho agrícola, este se fazia sem a participação dos agricultores e das agricultoras e para reforçar os interesses de desenvolvimento do capital (RIBEIRO, 2012, p. 79).

A autora ressalta que, sobretudo após a II Guerra Mundial, a zona rural do Brasil foi invadida pelo capital que promovia a industrialização do país e a modernização da produção rural (capitalismo no campo). Como tentativa de fazer valer seus interesses, os agricultores se organizaram sindicalmente, com apoio da Igreja Católica, do Estado e dos partidos políticos de esquerda. Nesse período, especialmente a partir de 1961, ao mesmo tempo em que crescia o movimento de Educação Popular, também crescia a tendência de atrelar a educação em meio rural ao projeto desenvolvimentista do país.

Com a constituição de 1988, a educação foi considerada como dever do Estado, incluindo a educação em meio rural:

Parágrafo 2º Art. 28 – Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2008).

No entanto, essas intenções não saíram do papel. Para Ribeiro, dentre as razões que contribuem para isso está que “a implementação fica a cargo das administrações municipais responsáveis pelo ensino fundamental” (RIBEIRO, 2012, p. 88). Uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394, de 1996, dá autonomia aos municípios para criarem seus próprios sistemas de ensino. Não se questiona aqui a importância dessa autonomia, mas ressalta-se que ela também traz grandes desafios.

Para Aristeu Clóvis Alves, Secretário Municipal de Educação de Lima Duarte²⁰ (gestão 2013-2016) e professor de matemática há 30 anos, na prática, as escolas

¹⁹ Em Lima Duarte a Escola Agrícola, iniciativa do governo estadual, exerceu suas atividades de 1987 até 1999.

municipais não têm autonomia para a mudança de conteúdos e da gestão, uma vez que muitos recursos financeiros estão atrelados a estatísticas, provas e processos burocráticos que dificultam tais mudanças. Para o secretário, a burocracia visa o bom uso dos recursos públicos, o que é importante, mas ele questiona que os processos são os mesmos para, por exemplo, as compras de alto e de baixo valor.

Outra questão que dificulta a autonomia é que as escolas municipais estão ligadas à superintendência regional de ensino de Juiz de Fora, que fala “a mesma língua para as pessoas de lá e daqui”. Ele ressalta que hoje a educação é, muitas vezes, avaliada pela quantidade e não tanto pela qualidade; segundo ele muitas das ideias do governo são excelentes, mas na prática não funcionam da maneira como foram pensadas, o que se dá em parte, por sua forma de implantação. Para Alves, Lima Duarte, em comparação a outros municípios e à periferia de Juiz de Fora, está bem em termos de educação, o que não quer dizer que não existam pontos a serem aprimorados.

Para fazer frente às questões da educação no campo está em curso o que já é chamado de Movimento Nacional de Educação do Campo. Esse movimento nasceu em meados de 1990, simbolizado pelo “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília e pela própria existência do MST, que tem sido referência para a formulação dos princípios e de práticas da Educação do Campo (MUNARIM, 2008).

Esse movimento foi uma das formas que as populações do campo encontraram para buscar a efetivação dos seus direitos e fazer frente à hegemonia da cidade sobre o campo:

resistindo, assim, às estratégias de invisibilização e de desqualificação implementadas pelos poderes instituídos. Quando falo de poder instituído refiro-me ao Estado, mas também a toda uma lógica referendada socialmente que se fortalece por meio da negação e da ridicularização de outras lógicas possíveis (RIBEIRO, 2012, p. 93).

Esse Movimento também busca a valorização das identidades e culturas dos povos das regiões rurais do país:

em nome da nossa identidade comum e de lutas comuns, não podemos querer apagar nossas diferenças, ignorando identidades e culturas construídas em séculos de história, e através de tantas outras lutas (...). Nossa perspectiva deve ser a do diálogo: somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos de ser humanos, de cidadão, e para transformar o mundo (CALDART, 2002, p. 31).

²⁰ Entrevista concedida em 22 de fevereiro de 2013.

Parte da juventude rural também participa deste movimento e reivindica ações específicas para que possam construir seus projetos de vida e de trabalho nestas regiões. Assim, o Relatório Final elaborado pelo Grupo Temático de Juventude Rural, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF), assinala que:

Em relação à atenção ao público jovem por parte do Estado no Brasil, a criação de políticas e programas prospectam um importante marco institucional. Contudo, menciona-se que a criação recente dessas políticas públicas destinadas à juventude rural é considerada ainda insuficiente para a produção de mudanças significativas, diante dos desafios relativos ao acesso a uma educação de qualidade no campo e da transformação do meio rural em um ambiente que possibilite aos jovens opções viáveis para a construção de seus projetos de vida e de trabalho. Frente a essa realidade, afirma-se que o debate para o aprimoramento e ampliação desse conjunto de ações e políticas públicas está acontecendo, pois se considera que os/as jovens no Brasil são agentes sociais ainda com diversas necessidades e demandas singulares a serem atendidas tanto no meio urbano como no rural (MDA, 2011, p. 11).

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a ideia de propor tais Diretrizes se apoia na necessidade de identificar um modo de vida próprio das áreas rurais e a delimitação do que é urbano e do que é rural. As Diretrizes consideram que existem duas abordagens quando o assunto é tratar da delimitação desses espaços. A visão urbano-centrada que privilegia o polo urbano, onde o rural é entendido como parte do primeiro. Neste caso, a referência torna-se a cidade e o rural é o que está ao redor do seu limite:

No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os executores da parte rural da economia urbana, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de sujeito individual ou coletivo autônomo. (...) Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 18)

O reflexo no ensino, a partir dessa visão sobre a zona rural, é o de um modelo único de educação aos “fora do lugar”, que afasta os alunos da questão rural e exclui os quase 30 milhões de brasileiros moradores dessas regiões. Assim, faz-se necessário:

requerer um tratamento diferenciado para a escola rural e prever em seus objetivos e metas formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio (Ibidem, p. 19).

A outra abordagem sobre a relação entre o rural e o urbano considera que o espaço local é o lugar de relação entre o rural e o urbano. As especificidades relativas ao modo de vida rural também estariam presentes no urbano e vice-versa. O local seria, portanto, o espaço de negociação desses modos de vida, desses valores; levando em conta que, “a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país” (Ibidem, p. 20).

Porém, as Diretrizes consideram que a relação entre rural e urbano é desigual, com sobreposição do urbano e, por isso, defendem um aporte maior de recursos “para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo, tendo em vista, por exemplo, a menor densidade populacional e a relação professor/aluno” (Ibidem, p. 21). A Lei nº 9424/96 – que regulamenta o FUNDEF – no art. 2º, § 2º, já estabelece a diferenciação de custo por aluno, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo, mas não vem sendo cumprida.

O secretário municipal de educação de Lima Duarte²¹ diz, sobre essa questão, que as escolas recebem recursos do MEC de acordo com o número de alunos. Assim, com o êxodo rural, a existência das escolas rurais foi inviabilizada, ao mesmo tempo em que sua extinção favorece ainda mais o êxodo e vai contra o discurso de valorização do campo. Em Lima Duarte, desde 1980, foram fechadas 23 escolas rurais.

3.6. Políticas públicas de comunicação e educação para jovens da zona rural

Repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos (Paulo Freire)

Para traçar um panorama do que vem sendo pensado e discutido pelos movimentos sociais, pelos governos em todas as suas esferas, pela sociedade civil, e por outras instituições, sobre o tema da comunicação, da educação, das juventudes e da zona rural, apresento a seguir algumas políticas públicas propostas pela I Conferência Nacional de Comunicação (CONFECOM); além de outras aprovadas que constam no Plano Nacional de Educação (PNE), para período 2011-2020²²; e na Política de Desenvolvimento do Brasil Rural.

²¹ Entrevista concedida em 22 de fevereiro de 2013.

²² O Plano foi aprovado pela Câmara dos Deputados em junho de 2012 e deve ser votado pelo Senado até junho de 2013.

Assim, no que se trata da região rural, a CONFECOM propõe maior acesso à banda larga, inclusive com a utilização de satélites. No eixo temático dos meios de distribuição, propõe para essas regiões a alocação de faixas do espectro, além de uma política diferenciada de tarifas de telecomunicações para favorecer a disponibilização de serviços a essas populações.

Faz ainda propostas para toda sociedade brasileira, dentre elas, a “pluralidade no acesso à produção e à distribuição de conteúdos midiáticos” (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2010, p. 9), incluindo a comunicação

regional, independente, comunitária, os processos comunicacionais ligados à educação, as concessões de canais de radiodifusão, os grandes meios midiáticos – e muitas são as vozes buscando participação efetiva em um processo democrático de discussão (Idem).

A Conferência Estadual de Comunicação de Minas Gerais (Conecom-MG) propôs também a “incorporação da educomunicação (leitura crítica dos meios) como disciplina ou conteúdo obrigatório em todas as escolas do Brasil e, também, a de criação de um curso de formação em educomunicação para capacitar profissionais da área de educação” (Ibidem, p. 33). A educomunicação foi para o texto final da conferência nacional da seguinte maneira:

Por meio de um diálogo com o Ministério da Educação, criar mecanismos para implantar a educomunicação em todos os segmentos formais e informais de educação como prática metodológica que favoreça a compreensão da comunicação como um direito humano e o aprendizado da leitura crítica dos meios desde os primeiros anos escolares (Ididem, p. 174).

E também:

Elaborar planos de comunicação participativos e de educomunicação específicos para setores-chave, identificando e provendo os meios de comunicação com conteúdos e formatos adequados para a difusão dos temas relacionados à Educação Ambiental e em especial à mudança do clima, considerando as especificidades locais e regionais (Idem).

O Plano Nacional de Educação, proposto para o período de 2011 a 2020, no que se refere à zona rural, considera que os planos educacionais elaborados pela união, estados e municípios devem contemplar as necessidades específicas das populações do campo. Considerando esse ponto, faço um resumo das propostas direcionadas ao campo e de outras que julgo pertinentes às questões que pretendo aqui abordar:

- Oferecer escolas de educação básica para as populações do campo, de modo a limitar o deslocamento e favorecer o acesso dos alunos;
- Investir na frota de transporte escolar para minimizar o tempo de deslocamento;
- Garantir equipamentos e materiais didáticos adequados, além de tecnologias pedagógicas condizentes com seu ambiente comunitário;
- Oferecer nas próprias comunidades o acesso aos anos iniciais do ensino fundamental;
- Expandir o acesso ao ensino médio integrado à educação profissional;
- Oferecer educação em tempo integral;
- Garantir transporte gratuito para estudantes;
- Promover visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural;
- Alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo;
- Promover formação profissional específica para os profissionais que trabalham com as populações do campo;
- Favorecer o acesso dessas populações a programas de mestrado e doutorado;
- Apoio técnico e financeiro visando ampliar a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação de recursos, além de desenvolver a gestão democrática efetiva das escolas;
- Induzir processo contínuo de auto-avaliação das instituições superiores, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação.

Além disso, o Plano determina outros pontos relevantes: os estados e municípios devem aprovar leis “específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 3) e ainda, que os orçamentos da União, estados e municípios devem ser formulados de modo a assegurar a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE.

A Política de Desenvolvimento do Brasil Rural foi elaborada e aprovada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF), em 2010. Ela chama a atenção para a importância que a participação das mulheres e das juventudes rurais teve durante o processo de sua elaboração e considera que:

o espaço rural brasileiro foi historicamente marcado pela concentração da terra, renda e riqueza; pela dominação política e econômica das oligarquias

tradicionais; pela dependência das empresas transnacionais e dos mercados internacionais; pela destruição dos recursos naturais; e pelo elevado grau das desigualdades sociais e regionais, que geram fome, pobreza e exclusão social. O atual modelo de desenvolvimento rural baseado na “modernização agrícola” não só conservou essas características históricas como também aprofundou o processo de mudanças no padrão tecnológico dos sistemas produtivos agropecuários (CONDRAF, 2010, p. 11).

A política entende que esse contexto promoveu transformações que, no campo, degradaram a biodiversidade, desestruturaram os modos de vida e as culturas tradicionais; provocaram conflitos agrários, promoveram o foco na exportação, o esvaziamento demográfico e a redução do dinamismo econômico das regiões rurais. Após essas considerações, propõe outro modelo de desenvolvimento para o campo, que valorize a biodiversidade, as culturas tradicionais e seus povos, que favoreça as formas familiares de produção, a diversidade de matrizes energéticas, a autonomia e o protagonismo de seus povos.

Ela entende que o conceito de “rural” precisa ser modificado e adota uma concepção que considera três aspectos. O primeiro deles é do rural enquanto espaço de produção econômica por meio das formas tradicionais já conhecidas, como a agropecuária, mas também com outras da sociedade contemporânea, como indústrias e turismo. O segundo aspecto do conceito “rural” é enquanto espaço de vida, de organização social e de produção cultural, tanto para seus moradores, como para outras pessoas que se relacionam com essas regiões. Já o terceiro trata de sua relação com a natureza, que recebe incidência direta das ações realizadas no campo.

A educação aparece na política como um direito a ser garantido às populações do campo. Ela deve promover a autonomia, a conscientização sobre a importância da preservação ambiental, além de atuar com respeito à cultura local.

A política considera que o “acesso à terra e aos demais meios de produção, bem como aos serviços de saúde, educação, cultura e lazer” (Ibidem, p. 13) podem contribuir para a diminuição problemas atuais como: o êxodo rural, a descontinuidade na sucessão da agricultura familiar e o envelhecimento dessa população. Desse modo, entende a juventude como “um sujeito social estratégico na construção do projeto de desenvolvimento rural sustentável do país” (Idem).

3.7. Jovens e produção midiática

The school and the family share the responsibility of preparing the young person for living in a world of powerful images, words and sounds (UNESCO, 1982)²³

Segundo o relatório da UNESCO *Práticas inovadoras de participação de jovens na mídia*²⁴ que analisa experiências de produção de mídia em diversos países (Zâmbia, Vietnã, Haiti, África do Sul, Somália, Moçambique, Gana, México, Nigéria, Quirguistão e Índia), muitas das questões colocadas anteriormente sobre a produção de mídia, o diálogo, a cidadania e um maior conhecimento da própria comunidade resultam desse tipo de trabalho.

No contexto da globalização a UNESCO diz ter como foco principal a alfabetização midiática de jovens por meio de processos nos quais eles são participantes ativos ao invés de consumidores passivos. A partir da análise das diversas experiências das quais trata o relatório, essas práticas são vistas pela UNESCO como processos sociais e pedagógicos nos quais os participantes se esforçam para entender melhor o mundo e demonstram vontade política de transformar as relações e práticas sociais. Isso acontece em um contexto em que “a escola e a família já não são mais as instituições que, exclusivamente, se encarregam da educação, uma vez que a mídia vem desenvolvendo esse papel” (DELIBERADOR e LOPES, 2011, p. 86-87).

Ao mesmo tempo, segundo o relatório, a “juventude” tem sido definida de modo generalista, o qual desconsidera a multiplicidade de formas de viver desse grupo nas diversas regiões do mundo. O termo é muitas vezes utilizado para definir a juventude como formada por pessoas inacabadas, em processo de construção, sempre em déficit, segundo um modelo linear de desenvolvimento pessoal. Esse modelo provém das ciências sociais e contribui para que as leis e propostas governamentais vejam a juventude como um problema que deve ser controlado pela educação e o treinamento (ASTHANA, 2006).

Mas esse modo de ver é questionado e os “novos paradigmas consideram os jovens como protagonistas capazes de decidir, fazer escolhas, e mais importante, como

²³ “A escola e a família dividem a responsabilidade de preparar os jovens para viver em um mundo de ponderosas imagens, palavras e sons”, tradução minha. *The Grünwald Declaration on Media Education*. Grünwald, Germany: UNESCO, 1982. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>. Acesso em: 5 out. 2011.

²⁴ ASTHANA, Sanjay. *Innovative Practices of Youth Participation in Media*. Middle Tennessee State University, USA: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.unesco.org/ci/en/files/22831/11593413569UNESCO_Innovative_practices.pdf/UNESCO%2BInnovative%2Bpractices.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2011.

agentes ativos na promoção da democracia e participação cívica”²⁵ (Ibidem, p. 7). Dessa forma, a juventude assume uma posição crítica diante da mídia, de sua vida cotidiana, e tem a oportunidade de aprender por meio de sua experiência.

A UNESCO constata que a maior parte das iniciativas de produção midiática por crianças e jovens segue referências de John Dewey e de Paulo Freire. Segundo Asthana (2006), os inúmeros trabalhos apontam também que a participação juvenil nos meios de comunicação possibilita a aprendizagem e a educação com diversão e prazer.

Segundo o relatório, as experiências revelam a criatividade e a expressividade da produção de conteúdos e mensagens. Esse passo do processo de produção midiática traz aos participantes “um sentimento de realização e de apropriação, individual e coletiva”²⁶ (Ibidem, p. 54), ao mesmo tempo em que proporciona o diálogo entre jovens, desses com os adultos das comunidades às quais pertencem e indicam possibilidades de participação e envolvimento que de outra forma não seriam possíveis.

A possibilidade de se expressar por meio de uma gama de mídias, “media mixes”, habilita os jovens a criar materiais segundo diversos temas pessoais e sociais, e proporciona experiências únicas. A luta pela definição dos direitos das crianças e dos adolescentes também tem grande impacto para os participantes e suas comunidades.

As experiências acompanhadas pelo relatório revelam que, por meio delas, o jovem pode “converter conceitos abstratos em ideias relevantes para sua vida”²⁷ (Ibidem, p. 54-55), assim como “noções de engajamento cívico, democracia participativa e desenvolvimento adquirem um imediatismo concreto”²⁸ (Ibidem, p. 55). As conversas entre os participantes demonstram que eles são capazes de compreender questões complexas, de agir sobre elas e de mostrar aos adultos como promover o desenvolvimento infantil e juvenil.

A UNESCO conta que as iniciativas investigadas demonstram a criatividade dos participantes na criação de mídias em todos os seus aspectos (conteúdo, layout, design gráfico dentre outros), revelam um diálogo intercultural e mostram que a noção de participação extrapola os arredores e segue para regiões mais distantes.

Essas participações, por mais que em alguns casos se restrinjam a instâncias micro sociais, como a escola, a família e suas comunidades, são uma forma de educação

²⁵ Tradução minha.

²⁶ Tradução minha.

²⁷ Tradução minha.

²⁸ Idem.

para a participação em sentido macro (BORDENAVE, 1994), as quais não necessariamente ocorrem no mesmo momento da participação em esfera micro.

Embora as iniciativas enfrentem dificuldades de sustentar-se financeiramente, a UNESCO ressalta que “para as crianças e jovens das várias iniciativas, a jornada continua”²⁹ (Ibidem, p. 55).

Em outro relatório – encomendado pela UNICEF, desta vez ao jornalista Fernando Rosseti que analisou experiências (que ele denominou) de *Educação, Comunicação & Participação* no Brasil –, verificou-se que as experiências relatadas apesar de possuírem sólidas bases conceituais e de planejamento trabalham com alto grau de experimentação e inovação. Essas características são de certo modo inerentes ao trabalho de criação de produtos de comunicação, onde é necessário “lidar com imprevistos e carências, num cronograma apertado” (ROSSETI, p. 24).

Porém, elas contrastam com a forma de trabalhar da escola, que geralmente acontece com uma menor dose de imprevisto, fator que pode dificultar a implantação de projetos como esses nas escolas. Teria essa constatação alguma ligação com a dificuldade de se implantar processos como esse dentro do currículo escolar? O relatório destaca ainda que em situações em que a execução de projetos de *Educação, Comunicação & Participação* tiveram a coordenação de “adultos da escola, sem muita capacitação nem monitoramento ou quando se trabalha com multiplicadores pouco apoiados” (Ibidem, p. 25), houve uma escolarização da atividade (no mau sentido), ou seja, “a criação de um produto de comunicação, formatando e planejando de antemão todas as atividades, de forma que, quando os alunos se envolvem na produção, acabam lidando com poucos dos desafios que teriam de superar na ‘vida real’” (Ibidem, p. 25).

Para Rosseti, a maior dificuldade a implantação de programas e projetos que associem comunicação, educação e participação em redes de escolas é a maneira como essas redes são organizadas. “Sem entrar no mérito do por que elas se encontram em tal estado, o fato é que as escolas públicas conseguem ser ao mesmo tempo moldáveis às vontades das reformas educacionais desencadeadas pelos gestores públicos e impermeáveis a mudanças significativas em seu *modus operandi*” (Ibidem, p. 14-15).

Para ele, nosso sistema educacional confere grande concentração de poder às instâncias superiores da gestão educacional, como as secretarias municipais, estaduais e no Ministério da Educação, relegando às escolas pouco ou nenhum poder para

²⁹ Tradução minha.

realmente determinar seu funcionamento, o que passa pela contratação e promoção de profissionais, além da definição do currículo.

As escolas estão sujeitas a leis que as transformam frequentemente, “apesar da nova LDB, dos PCNs e de muitas outras mudanças legais e conceituais que possibilitariam uma transformação radical disso que ocorre dentro da sala de aula” (Ibidem, p.15), no geral, as aulas continuam sendo expositivas, seguindo uma educação bancária, como diz Paulo Freire (1975). Essa forma de ensino, amplamente questionada se faz ainda mais carente de transformação com as TICs, embora a realidade de muitas escolas públicas brasileiras ainda seja a de copiar da lousa e do livro didático.

4. REFERENCIAL METODOLÓGICO

*Não há outra maneira de se fazer história,
a não ser comprometendo-se com opções
políticas concretas (Pedro Demo)*

O paradigma teórico deste trabalho se encaixa nos Estudos Culturais, que partem da teoria marxista, avaliam as contribuições de Gramsci e criam uma teoria que se preocupa com os processos de atribuição de sentido à realidade e com as práticas sociais compartilhadas. Essa linha considera que a cultura faz parte de todas as práticas sociais e que é formada também pela inter-relação dessas práticas. Assim:

O objetivo dos *cultural studies* é definir o estudo da cultura própria da sociedade contemporânea como um âmbito de análise conceitualmente relevante, pertinente e fundado teoricamente. No conceito de cultura cabem tanto os *significados* e os *valores* que surgem e se difundem nas classes e grupos sociais, quanto as *práticas* efetivamente realizadas, por meio das quais valores e significados são expressos e nas quais estão contidos. Com respeito a tais definições e modos de vida – entendidos como construções coletivas –, os meios de comunicação de massa desenvolvem uma função importante, uma vez que agem como elementos ativos dessas construções (WOLF, 2008, p. 103).

Wolf (2008) diz ainda que os *cultural studies* costumam ter duas aplicações diferentes. Uma delas trata da produção nos meios de comunicação de massa, que são considerados como um sistema complexo de práticas determinantes da cultura e da imagem que construímos sobre a realidade. A outra costuma abordar o consumo da comunicação de massa, palco da negociação entre diferentes práticas de comunicação.

Dentre seus pensadores, destacam-se Raymond Williams, Stuart Hall, Richard Hoggart e E. P. Thompson. Neste trabalho me utilizo mais de Hall, uma vez que ele aborda a questão da identidade sob uma perspectiva que é cara para as reflexões aqui levantadas. Alguns têm Hall como o pai dos Estudos Culturais (EC), e consideram que foi ele quem assumiu os EC como projeto institucional.

Hall é um jamaicano, nascido em 1932, que no início dos anos 50 foi estudar literatura em Oxford. Influenciado pelo movimento de independência da Jamaica, que despertou nele as preocupações anti-coloniais e a visão de que a cultura colonial pode destruir subjetivamente algumas pessoas, Hall e o grupo de autores acima citados, não se identificavam com certas posições do Partido Comunista, nem com o nacionalismo britânico. Esses autores tinham outras compreensões de classe social, movimentos sociais e política, os quais eram discutidos na revista *New Left Review*, da qual Hall foi editor. Seus pontos de vista fizeram com que esse grupo se configurasse a Nova Esquerda (SOVIK, 2002).

Hall criticava o pouco espaço que a teoria marxista dava à cultura, à ideologia e ao simbólico, além de seu eurocentrismo: o marxismo clássico não levava em conta que o capitalismo foi imposto às colônias pelas metrópoles, e não havia nascido nas colônias de forma orgânica.

Em 1964 Hall participou da fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, da Universidade de Birmingham, “que deu o nome de Estudos Culturais a uma forma de pensar sobre cultura” (SOVIK, 2002, p. 11). No período de 1968 a 1979, quando Hall foi o diretor deste centro, é que os Estudos Culturais ganharam visibilidade e se consolidaram.

Aqui, então (...), está o esboço de uma linha significativa de pensamento dos Estudos Culturais: dir-se-ia, o paradigma dominante. Ele se opõe ao papel residual e de mero reflexo atribuído ao ‘cultural’. Em suas várias formas, ele conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual os homens e mulheres fazem a história (HALL, 2006, p. 133).

Ele explica que esta linha de pensamento valoriza a relação dialética entre o ser e sua consciência social e, apesar de salientar que até hoje a definição de cultura é algo bastante complexo, complementa a definição de cultura segundo os EC:

Ela [esta linha de pensamento] define cultura ao mesmo tempo como os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas; e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses ‘entendimentos’ são expressos e nos quais são incorporados (Idem).

Para Hall (2006), a cultura popular e suas práticas tradicionais foram e são formas de resistência às imposições do capital, motivo pelo qual a “tradição” tem sido,

muitas vezes, interpretada como retrógrada e conservadora. Apesar de ser vista como fator de resistência, ele considera que nenhuma cultura é pura e autônoma, isolada de outras. Acreditar nisso seria ignorar “as relações absolutamente essenciais do poder cultural de dominação e subordinação – que é um aspecto intrínseco das relações culturais” (Idem, p. 238). Assim, a cultura de qualquer grupo se relaciona com a de outros grupos, ao mesmo tempo em que a cultura popular está em relação com a cultura dominante e suas instituições de produção.

Sem perder de vista que é impossível “dar conta teoricamente das relações da cultura e dos seus efeitos” (Idem, p. 199), para se estudar cultura é preciso levar em conta essas relações, que incluem as relações de poder. Ao mesmo tempo em que “as pessoas comuns não são uns tolos culturais, elas são perfeitamente capazes de reconhecer como as realidades da vida da classe trabalhadora são reorganizadas, reconstruídas e remodeladas” (Idem, p. 238),

As indústrias culturais têm de fato o poder de retrabalhar e de remodelar constantemente aquilo que representam; e, pela repetição e seleção, impor e implantar tais definições de nós mesmos de forma a ajustá-las mais facilmente às descrições da cultura dominante ou preferencial. É isso que a concentração do poder cultural – os meios de fazer cultura nas mãos de poucos – realmente significa (Idem).

Assim, a relação entre as formas de cultura passa pela tentativa de dominação, em que os grandes meios e agentes produtores buscam retrabalhar percepções e sentimentos, na tentativa de desorganizar e reorganizar a cultura popular. Nesse movimento, há pontos de resistência e de superação, em um movimento que se assemelha ao de um campo de batalha permanente (HALL, 2006).

Essa briga de forças estabelece a relação entre cultura e política, dos quais a participação e as identidades estão sempre presentes. Hall tem inúmeras obras onde trata dessas questões, mas de modo resumido podemos dizer que, para ele, a cultura de massa se faz de representações e figuras que formam um drama mítico com o qual a audiência se identifica. Esse processo de identificação se dá mais em uma experiência de fantasia, que de auto-reconhecimento. Assim, ele busca pensar a relação entre o social e o simbólico de forma não reducionista, e considera a identidade como um lugar, uma posição que se assume em relação a um contexto, não uma essência ou substância (SOVIK, 2002).

Hall acrescenta que há uma articulação complexa entre pensamento e realidade histórica, que se reflete “na contínua dialética entre poder e conhecimento” (HALL, 2006, p. 123). Dessa forma, em determinados momentos acontecem rupturas nos velhos pensamentos, possibilitando que novos elementos sejam reorganizados ao redor de novas premissas e temas.

A teoria, sempre inacabada, deve ser contextualizada e levar a novas críticas e contestações, além de servir para a solução de problemas práticos:

Volto à dificuldade de instituir uma prática cultural e crítica genuína, que tenha como objetivo a produção de um tipo de trabalho político-intelectual orgânico, que não tente inscrever-se numa metanarrativa englobante de conhecimentos acabados, dentro de instituições. Volto à teoria e à política, à política da teoria. Não a teoria como vontade de verdade, mas a teoria como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que têm de ser debatidos em um longo diálogo. Mas também como prática que pensa sempre a sua intervenção num mundo em que faria alguma diferença, em que surtiria algum efeito. Enfim, uma prática que entende a necessidade da modéstia intelectual (Idem, p. 204).

Assim como os Estudos Culturais, a pesquisa participante (PP) valoriza a produção de conhecimento com vistas a uma transformação da realidade, à resolução de problemas concretos, ao mesmo tempo em que se relaciona com posições políticas e culturais. A PP valoriza os saberes das comunidades, em contraposição a um conhecimento elitista que desqualifica o que é de camadas populares menos favorecidas economicamente. De modo semelhante, para os EC, a cultura do museu não é melhor que a cultura e a arte populares.

Na PP, os conhecimentos são produzidos com os participantes, que se tornam sujeitos da pesquisa e não objetos desta (PERUZZO, 2006). Constrói-se então uma relação sujeito *versus* sujeito, ao invés de sujeito *versus* objeto, como em alguns outros métodos de pesquisa. O pesquisador se insere no grupo, participa de tudo, interage como membro (do qual já fazia, ou não, parte). Essa interação exige que ele não interfira muito na equipe, o que ao mesmo tempo demanda maturidade. O pesquisador é autônomo e os demais integrantes conhecem os objetivos da pesquisa, com os quais concordam previamente. Os resultados gerados são devolvidos ao grupo após a conclusão da pesquisa, de modo a possibilitar que este se utilize desse conhecimento para resolver questões cotidianas.

Esse tipo de pesquisa tem origem na Antropologia e na pesquisa etnográfica, em que o pesquisador se insere em determinada comunidade com o objetivo de vivenciar a

sua realidade e, assim, compreendê-la melhor. No entanto, a PP representa uma ruptura com a pesquisa etnográfica, uma vez que incorpora o compromisso com a comunidade onde se dá a pesquisa, com suas condições sociais e resolução dos problemas enfrentados por ela.

Na América Latina, a PP, assim como a pesquisa-ação, adquirem força no final da década de 60, em um contexto de forte crítica ao método científico e à separação entre ciência e política. Nos estudos de comunicação, a PP passa a ser utilizada especialmente nas décadas de 80 e 90. A partir daí, o interesse por esse tipo de pesquisa oscila, tendo um declínio influenciado pela crise do paradigma marxista, e posteriormente uma retomada enquanto foco de interesse dos pesquisadores (PERUZZO, 2006).

Para a PP “nenhum conhecimento é neutro e nenhuma pesquisa serve teoricamente a todos dentro de mundos sociais concretamente desiguais” (BRANDÃO, 1982, p. 11). Assim, as decisões tomadas ao se produzir ciência sempre estão imbuídas das questões subjetivas dos pesquisadores. “A PP descobriu logo a importância não só metodológica, mas, sobretudo política do conhecimento: sendo esta a ‘vantagem comparativa’ mais decisiva” (DEMO, 2008, p. 16).

O autor coloca ainda que as “comunidades não precisam apenas de estudar seus problemas, precisam sobretudo, de enfrentá-los e resolvê-los” (Idem, p. 17). Portanto, uma ciência que não presta a solucionar essas questões, muitas vezes, está a serviço da dominação, da conservação de desigualdades e do *status quo*.

Na PP, “há uma espécie de respeito pelo outro que se concretiza no interesse por seus modos de viver, sentir e pensar, sem cobrar que ele seja o que não é” (SCHMIDT, 2006, p. 19). A constituição da alteridade, na prática da pesquisa participante, é resultado do diálogo e da “negociação cultural e interpessoal entre pesquisadores e pesquisados” (Ibidem, p. 31). Nela se estabelece um pacto de trabalho compartilhado:

Na situação ‘de gabinete’, o pesquisador retoma não apenas os registros de campo – anotações de observações e impressões, gravações ou transcrições de relatos orais, fotografias, filmes, documentos –, mas a cena em que uma relação de confiança se estabeleceu e na qual lhe foram confiados modos de pensar, sentir e viver. Nesta cena, atualizam-se compromissos éticos e políticos assumidos, implícita ou explicitamente, com o interlocutor, de tal forma que o planejamento de próximas etapas da pesquisa ou o trabalho de escrita realizam-se sob o impacto desses compromissos (Ibidem, p. 37).

Esse modo de pesquisa, por sua vez, é mais utilizado em pesquisas microssociais. Para Thiollent (2009), a PP se encaixa melhor quando o foco são grupos de pequeno e médio porte. Mas sabemos que Paulo Freire já empregou esse método em esfera macrossocial no Brasil para a alfabetização de pessoas em diversas regiões.

Com o desenvolvimento de suas exigências metodológicas, as propostas de pesquisa alternativa (participante e ação) poderão vir a desempenhar um importante papel nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e de todas as pessoas ou grupos implicados em situações problemáticas. Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez (THIOLLENT, 2009, p. 10).

Essa forma de pesquisa tem sido utilizada em estudos da área de comunicação e de educação, dentre outros das ciências humanas e da área de saúde coletiva. A PP também pode ser empregada em trabalhos que tratam da relação da comunicação com a educação, ou da educomunicação, como no caso analisado aqui.

Como a educomunicação é um campo recente, ainda em construção, há controvérsias sobre sua definição como metodologia ou campo. Ainda assim, inúmeros cursos de graduação e pós-graduação, em todo Brasil, investigam a relação da comunicação com a educação. Um terço dos 37 cursos de graduação em jornalismo, de universidades públicas do Brasil (35 federais e duas estaduais), analisados por Adriana C. Omena Santos e Mirna Tonus (2012) investigam essa relação.

Ao mesmo tempo, a educomunicação se consolidou no Brasil com a licenciatura na Universidade de São Paulo e o bacharelado na Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, aprovados nos anos de 2010 e de 2009, respectivamente.

Há ainda políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal que se utilizam da educomunicação. Dentre elas, o Ministério do Meio Ambiente, por meio do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), editou em 2010 uma resolução especificando o emprego da educomunicação no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), promovido pelo Ministério. Em âmbito estadual foi aprovado, em 2008, pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso, o projeto Rádio Escola Independente, lei estadual número 8.889 (MESSIAS, 2011). Antes disso, em 2004 a

Câmara Municipal de São Paulo aprovou a lei número 13.941, que instituía o projeto *Educom.Rádio* nas 455 escolas públicas do município.

Assim, no que diz respeito à relação comunicação *versus* educação, trato a seguir de duas perspectivas: a de educomunicação e de mídia educação. É importante ressaltar ainda que o pesquisador Claudio Messias (2011), em sua dissertação de mestrado, detectou cerca de 12 termos empregados no Brasil para designar essa relação.

A referência à educomunicação aparece pela primeira vez em um texto de Mario Kaplún e María Elena Herмосilla: *La Educación para los medios en La formación del comunicador social*, em Montevideu, no ano de 1987. O termo foi utilizado separadamente “Edu-comunicador” e referia-se ao profissional que atuava na relação da comunicação com a educação.

O argentino Kaplún estudou magistério e foi, no Uruguai, por volta de 1978, que começou a trabalhar mais especificamente com a educação e a comunicação (CARACRISTI, 2000). Nesta época, e mesmo antes disso, em toda América Latina havia movimentos de resistência contra as inúmeras ditaduras que tivemos na segunda metade do século XX. Nesses movimentos se inseriram a comunicação popular, a alfabetização de adultos, e os grupos de leitura crítica dos meios de comunicação (MACHADO, 2008), os quais buscavam a transformação da sociedade e do *status quo*. O método Paulo Freire era caro à grande maioria deles, assim como esses movimentos, em grande parte, ligavam-se também à igreja, aos movimentos camponeses e à União Nacional dos Estudantes (UNE).

As ditaduras no Brasil utilizavam-se da comunicação e da expansão do acesso à televisão para difundir suas ideias:

A comunicação foi uma das principais preocupações dos militares. Durante a ditadura, vários projetos foram institucionalizados na linha do uso das técnicas no ensino e na qualificação de mão-de-obra especializada (como Projeto Minerva), passando o governo a investir pesado num projeto hegemônico de unificação nacional por meio das telecomunicações (MACHADO, 2008, p. 23).

Desse modo, os grupos de resistência voltados para a leitura crítica dos meios tinham como objetivo desmascarar tentativas de manipulação promovidas por esses governos e pelos grupos empresariais que apoiavam as ditaduras:

Neste sentido, o projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC) –, da UCBC³⁰, tinha como objetivo, em última análise, levar aos setores populares a discussão sobre a necessidade da democratização dos meios de comunicação de massa, a partir de sua análise. O lema era: “aprender a ler os meios para não ser dominado por eles”. Já no início dos anos 80, o projeto LCC e as discussões sobre a Leitura Crítica contribuíram para a criação de um centro de difusão e de formação de comunicadores, voltados especialmente para a educação, no Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPAC), das Edições Paulinas (MACHADO, 2008, p. 24).

A pedagogia empregada pela LCC criticava a transmissão de conteúdos, sem que estes fizessem sentido aos educandos e questionava o processo “emissor-mensagem-receptor”, considerado mecânico. Sua metodologia, denominada “indutivo-dialético-popular” buscava motivar a participação das pessoas. A UCBC também defendia que todos os segmentos sociais tinham o direito de participar da elaboração e execução de políticas de comunicação, enquanto um direito fundamental humano (MACHADO, 2008).

Ismar de Oliveira Soares foi presidente da UCBC e também participou do projeto LCC. Mais tarde, em 1995, Soares publica um texto na revista *Tecnologia Educacional*, em que trata da necessidade de um profissional que atuasse nesta interface como gestor de comunicação educativa.

Após a fundação do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE-ECA/USP), em 1997, Soares e outros pesquisadores investigam junto a 176 especialistas, de 12 países da América Latina, sobre a relação da comunicação com a educação e concluem que há um novo campo emergente em formação. Esse novo campo recebe o nome de educomunicação, em que é ressemantizado o termo originalmente utilizado por Kapún:

O conceito refere-se a um campo emergente de intervenção social, ou seja, ao conjunto das ações próprias de programas que promovem o planejamento, a implementação e a avaliação de processos e produtos, criando e fortalecendo ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos em espaços educativos, presenciais ou mesmo virtuais, tendo como consequência a melhoria do coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo, neste contexto, as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem. No caso, tais ações têm como fundamento a realidade das mediações culturais protagonizadas historicamente pelos sujeitos sociais, pressupondo a intencionalidade educativa do uso das tecnologias, a metodologia da ação colaborativa e a meta do pleno exercício da liberdade de expressão dos atores sociais (SOARES, 2002, p. 115).

³⁰ União Cristã Brasileira de Comunicação.

O conceito extrapola a educação para a recepção crítica e visa à intervenção social em cinco áreas de atuação, de modo a favorecer a prática cidadã mediante “a aprendizagem sobre como aplicar a gestão participativa e democrática dos recursos da informação nos espaços educativos” (MACHADO, 2008, p. 33). Essas áreas de atuação são: a expressão comunicativa; a educação para a comunicação; mediação tecnológica nos espaços educativos; gestão da comunicação nos espaços educativos e a reflexão epistemológica.

A *expressão comunicativa* ressalta a busca por novas formas de expressão e comunicação, as quais levem em conta o potencial criativo das pessoas e grupos. Essas formas se utilizam das tecnologias de informação e comunicação, assim como das artes, em que o objetivo não é o desempenho, mas o resgate e a melhoria da capacidade de expressão e de comunicação.

A *educação para a comunicação* se configura pelos esforços sistemáticos de educadores na construção da consciência crítica acerca dos meios de comunicação de massa. A *mediação tecnológica nos espaços educativos* diz respeito a estudar a relação estabelecida entre as Tecnologias da Informação e da Comunicação e seus usuários, assim como democratizar o acesso a essas tecnologias.

Já a *gestão da comunicação nos espaços educativos* busca a formação de *ecossistemas comunicativos* dentro das instituições. Isso se dá quando a comunicação interna é valorizada e se utilizam as ferramentas de comunicação e informação para melhorar as relações e atividades humanas, garantindo a coordenação e eficiência das demais áreas dos espaços educativos. Aqui, a comunicação contribui de modo criativo para a solução de problemas.

Já a *reflexão epistemológica* sobre o campo da Educomunicação trata da pesquisa e avaliação sistemática, com o objetivo de compreender a complexidade das relações entre comunicação e educação (MACHADO, 2008).

Ao mesmo tempo, desde muito antes, em 1968, Paulo Freire já se referia a importante relação entre a comunicação e a educação em seu conhecido livro *Extensão ou Comunicação?*, em que destaca a posição do sujeito enquanto interlocutor e mediador, não como mero receptor de mensagens no processo de comunicação. Vale ressaltar que a referência a esta obra encontra-se na maioria das pesquisas de

educomunicação do Programa de Pós-Graduação da ECA/USP e da Intercom³¹, e que o conceito de educomunicação definido por Soares (2002), tem grande influência do pensamento inaugurado por Freire.

É interessante destacar que *Extensão ou Comunicação?* e *La Educación para los medios en La formación del comunicador social* baseiam seus estudos em contextos rurais, assim como o presente trabalho. O primeiro critica o agrônomo ou técnico extensionista que considera seu conhecimento superior ao dos camponeses, enquanto o segundo utiliza o método participativo do *cassete-foro* não só nos meios urbanos, mas especialmente, nos meios rurais da América Latina, visando estabelecer uma relação de diálogo dentro de organizações populares e entre elas.

Mas é a partir de 1997 que o conceito *educomunicação* passou a ser utilizado nacional e internacionalmente e se consolidou no Brasil com a licenciatura na Universidade de São Paulo e o bacharelado na Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, aprovados nos anos de 2010 e de 2009, respectivamente. Além disso, inúmeros cursos de graduação e pós-graduação, em todo Brasil, investigam esta relação. Dentre 37 cursos de graduação em jornalismo, de universidades públicas do Brasil (35 federais e duas estaduais), Adriana C. Omena Santos e Mirna Tonus (2012) verificaram que um terço delas trata da relação entre comunicação e educação em seu currículo.

Um histórico da mídia-educação ou *mídia education* é traçado por Fantin (2006). Para ela, em um primeiro momento, os meios de comunicação foram vistos como uma ameaça à sociedade, que deveria ser combatida pela educação. Posteriormente a semiótica promoveu a concepção de leitura crítica dos meios, com a qual procurou-se desvendar os meios e as possíveis manipulações as quais os indivíduos estariam sujeitos ao serem expostos a eles. Enquanto isso, a presença dos governos ditatoriais no Brasil e na América Latina contribuiu para que as práticas de mídia-educação ganhassem um caráter político, de resistência e se concretizassem fora da escola, mais nos âmbitos da Igreja Católica e dos movimentos populares.

Com a ampliação dos estudos da semiótica e a conformação do conceito de hegemonia proposto por Gramsci, surgiu a ideia das mídias como um “sistema de reprodução social ao mesmo tempo em que configuram uma arena de luta hegemônica cultural e político-econômica e os estudos de audiência considerando o papel ativo na

³¹ Messias (2011), em sua dissertação de mestrado, analisou duas décadas do banco de dados do Programa de Pós-Graduação da ECA/USP e da Intercom, debruçando-se sobre os trabalhos que se referiam a educomunicação seja sob essa ou outras nomenclaturas, seja sobre o que são considerados seus conceitos.

interpretação dos textos midiáticos” (FANTIN, 2006, p. 72) mostrando que além da crítica às produções é importante conhecer e desconstruir sua lógica, reconhecendo onde se inserem os valores hegemônicos.

Desenvolve-se a partir dessas reflexões uma concepção vinda das ciências sociais que considera a produção midiática como uma das instâncias da prática social, que se relaciona também a outras práticas. Os Estudos Culturais são a matriz que integrará – a partir dos anos 80 – os estudos da semiótica, da ideologia e da análise do consumo em sua relação com os meios de comunicação.

Dentro desta perspectiva, o conceito de mídia-educação é considerado como:

A capacidade de a sociedade controlar o poder massificador e manipulador da mídia – especialmente a televisão na esfera política – passa necessariamente por dois caminhos, ambos relacionados com a educação: de um lado, a educação para a mídia, buscando formar o receptor crítico, ativo, inteligente, capaz de distanciar-se da mensagem midiática e exercer sobre ela seu poder de análise crítica; de outro lado a formação do comunicador, visando à qualificação plena do profissional não apenas competente, mas responsável, capaz de distanciar-se do imediatismo típico da mensagem midiática e de exercer sobre ela uma influência esclarecedora, realmente informativa – ética – escapando das armadilhas da manipulação fácil (BELLONI, 2001, p. 44).

Belloni (2001) relaciona e analisa os diversos conceitos utilizados na interface comunicação e educação. Para ela *comunicação* oferece um excesso de generalidade que desqualifica os termos que utilizam essa palavra: “comunicação é um conceito demasiado amplo e não contempla a especificidade do problema que nos ocupa, referente às características técnicas dos meios” (BELLONI, 2002, p. 35-36). A autora ressalta que não há consenso sobre os termos que se referem a essa interação e prefere *mídia-educação* por estar mais próximo do termo internacional *media-education*.

Sem adentrar as discussões conceituais presentes nas práticas reflexões teóricas que envolvem os trabalhos de comunicação e educação, consideramos que as duas definições – de educomunicação e de mídia-educação –, são referências importantes quando o propósito é trabalhar com comunicação e mídias em ambientes de educação. No presente trabalho os dois conceitos são utilizados como aportes teóricos relevantes, porém, metodologicamente optei pela educomunicação por considerar que essa perspectiva ressalta a importância da comunicação dialógica – e de seus fluxos – nos ambientes escolares, nas instituições, na relação entre as pessoas e nos processos envolvem essas práticas. Já a mídia-educação – apesar de ter a palavra “educação”

completa na sua grafia – parece enfatizar a produção de mídia e seus resultados, mais que a comunicação e o processo de trabalho.

Estudos Culturais, Pesquisa Participante e Educomunicação têm uma relação forte entre si, assim como com a política e a cultura, áreas em que a participação é um fator fundamental para que os sujeitos sejam protagonistas de suas vidas. Todos se relacionam ao marxismo e, os dois últimos, aos movimentos de educação popular e ao enfrentamento das ditaduras, no Brasil e na América Latina, no período da Guerra Fria.

Além dos acima citados, este trabalho também se utiliza da pesquisa bibliográfica com o objetivo de reunir informações acerca da relação entre educação, comunicação e mídias – especialmente nas áreas de educomunicação e mídia-educação; sobre cidadania, identidades, participação; juventudes e questões rurais; sobre os procedimentos metodológicos adotados; e sobre pesquisas e dados fornecidos por outras instituições, tais como o IBGE³². Deste modo, foram realizadas leitura e fichamento de livros, de artigos e trabalhos acadêmicos.

Destaco que nenhuma das perspectivas metodológicas em questão define ferramentas de trabalho, as quais devem ser escolhidas de acordo com a pesquisa em questão. Apesar disso, trouxeram orientações conceituais, as quais foram aqui apresentadas. Tal fato possibilita a flexibilidade e a adequação a cada experiência, mas também aumenta o desafio de estruturar adequadamente os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Sobre o método em educomunicação, gostaria de apresentar o seguinte:

Um dos pontos que assumo desde a dissertação relaciona-se à inexistência de um método da educomunicação. (...) Entendo que qualquer orientação de ordem metodológica acerca da práxis do educador seria um erro. Digo isso porque antes de ser pesquisador da Educomunicação fui educador. Experimentei a base do conhecimento popular, contextualizei o senso comum quando teorizei a minha prática, constituí saber científico acerca do objeto e seus sujeitos e, por fim, retornei à base do saber vulgar para entender o contexto em que o fenômeno se desenvolvia. Nesse retorno registrei a complexidade presente no discurso dos sujeitos sociais que atribuíam suas práticas cotidianas à Educomunicação ou às outras denominações dadas ao mesmo processo de inter-relação Comunicação/Educação. Não há, pois, uma receita, um guia, um manual ou um conjunto de orientações pré-determinadas que norteiem a ação de um educador. Percebo que esse posicionamento talvez seja central para a fomentação de outras discussões (...) (MESSIAS, 2012, p. 12).

³² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Assim, no trabalho realizado com jovens de Lima Duarte no primeiro semestre de 2012, utilizo a educomunicação e a pesquisa participante nos processos de trabalho. Conforme detalhado mais à frente, foram utilizados: diário de campo, entrevistas com pais, alunos e educadores; auto-avaliações; além dos produtos finais de nosso trabalho que foram um jornal com temas diversos, um programa de rádio sobre as profissões e um vídeo sobre a questão dos bailes *funk* e das brigas em Lima Duarte.

5. PRODUÇÃO DE MÍDIA COM JOVENS DE LIMA DUARTE

*Só na convicção permanente do inacabado
pode encontrar o homem e as sociedades o
sentido da esperança (Paulo Freire)*

Apresentarei aqui dados sobre o município, assim como atividades de produção de mídia com jovens de Lima Duarte (MG), que aconteceram antes de 2012, e que influenciaram a experiência que é o foco deste trabalho.

5.1. Sobre Lima Duarte

O município se localiza no extremo sul da Zona da Mata Mineira, na Serra da Mantiqueira e às margens da Rodovia BR 267. Possui extensão territorial de 848m², cerca de 16 mil habitantes, e 77% de sua população reside na zona urbana, de acordo com dados do IBGE 2010³³.

Segundo consta no site da prefeitura³⁴, o povoamento do município é um dos mais antigos de Minas Gerais. Suas origens remontam ao final do século XVII, tendo como mais antiga referência a data de 1692, em documento que trata da responsabilidade (religiosa) do padre João Faria Filho – vigário de Taubaté e um dos pioneiros no descobrimento de Ouro Preto – sobre a região.

Sabe-se que por volta de 1715, dezenas de moradores da região de Ibitipoca pagavam à Fazenda Real impostos sobre terras cultivadas, sobre escravos e pelo ouro extraído da nessas terras, cuja quantidade era muito pequena se comparada às de Ouro Preto e Mariana (DELGADO, 2006). Dessa forma, verifica-se que o processo de povoamento da região é economicamente heterogêneo, não se tratando apenas de uma área de passagem entre a região mineradora do Estado e o porto do Rio de Janeiro.

³³ <http://ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>, acesso em: 24 jul. 2011.

³⁴ <http://www.limaduarte.mg.gov.br/acidade.php>, acesso em: 25 jul. 2012.

Além disso, a grande população indígena, dos Puris, Croatas e Cropós, assim como a lei que proibia a criação de picadas na Mantiqueira, contribuíram para o maior isolamento da região, daí o nome “Zona da Mata”. Apesar disso, a área – que inclui Lima Duarte – também cresceu como um “descaminho” para o ouro, sendo rota de contrabandistas deste metal que buscavam pouso e alimento, e se constituíam como um aporte econômico ao seu desenvolvimento (DELGADO, 2006).

O povoamento da região foi intensificado com a introdução da cultura do café e em 1884 foi fundado o município de Lima Duarte, onde a pecuária leiteira é – desde então – sua principal atividade econômica. Com o tombamento do Parque Estadual do Ibitipoca, em 1973, o turismo ecológico vem crescendo a cada ano. Segundo a prefeitura, em 2011, o Parque recebeu 80 mil turistas; além destes, outros visitam diversas regiões do município, e também participam de festas típicas.

Sobre o bairro Manejo, onde se localiza a Escola Estadual Tiago Delgado em que se deu o estudo do qual trataremos aqui, sabemos que:

Outro aspecto histórico marcante no município é o fato de que à margem do Rio do Peixe decidiu-se uma questão que poderia ter mudado o curso dos destinos do Brasil em 1842, quando Antônio Feliciano Pinto Coelho da Cunha – o Barão de Cocais – comandava tropas rebeldes com o objetivo da tomada do poder. Esse movimento revolucionário eclodiu com o nome da "Revolução Liberal" e seus principais centros de atividade eram Barbacena e Santa Luzia. Se os revoltosos conseguissem vencer as barreiras naturais do Rio do Peixe a caminho do litoral, praticamente teriam conseguido os seus objetivos. Mas eis que o Duque de Caixas instalou-se no Rio do Peixe vencendo os rebeldes, que foram cercados pelas tropas do Governo. O lugar onde se acantonaram as tropas de Caxias para exercícios de maneabilidade de armas ficou conhecido por "Manejo" e assim permanece até hoje. Durante muitos anos o nome Manejo esteve gravado na fachada da estação da Central do Brasil no trecho do extinto ramal ferroviário Juiz de Fora-Lima Duarte³⁵.

A vegetação do município é composta por Campos Altimontanos, Campos Rupestres, Mata Atlântica Estacional Semi-decidual e de Galeria³⁶. A cidade de Lima Duarte está a 707 metros de altitude, e o município possui montanhas de até 1784 metros de altitude, que dividem as bacias hidrográficas do Rio Grande e do Rio Paraíba do Sul. O clima é o Tropical de Altitude, que varia de 35 graus Celsius nos períodos mais quentes do ano e atinge mínimas próximas a zero grau Celsius nos dias mais frios.

Assim como inúmeros outros municípios do país, esse é marcado pela migração da zona rural para a urbana, que se dá tanto para a cidade de Lima Duarte quanto para

³⁵ <http://www.limaduarte.com/historia/manejo.php>. Acesso em: 24 jul. 2012.

³⁶ <http://www.limaduarte.mg.gov.br/aspectosnaturais.php>. Acesso em: 24 jul. 2012.

outras maiores, como Juiz de Fora e outras do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. Segundo o IBGE 2010, com relação às pessoas residentes em domicílios permanentes em Lima Duarte:

| Tabela 2: Distribuição dos moradores residentes em domicílios permanentes de Lima Duarte (MG) por região do município e por ano | | | |
|--|--------|--------|--------|
| Região | Ano | | |
| | 2010 | 2000 | 1991 |
| Urbana | 11.442 | 10.311 | 8.137 |
| Rural | 2.312 | 2.741 | 3.580 |
| Total | 13.754 | 13.052 | 11.717 |

Fonte: IBGE 2010³⁷.

A renda *per capita* é de R\$ 5750,00/ano (IBGE 2007) e corresponde a menos de um salário mínimo por mês. Além disso, frequentam o ensino fundamental 2.385 pessoas, e o ensino médio, 676 (IBGE 2000). Se pensarmos que existem 1345 jovens na faixa etária de 15 a 19 anos na cidade, mais 1310 pessoas entre os 10 e 14 anos³⁸, podemos nos perguntar: onde estão os jovens que não estão cursando o ensino médio?

Acredito que eles estejam trabalhando ou cuidando de suas casas uma vez que entre 15 e 19 anos, há 558 pessoas economicamente ativas na zona urbana e 174 na zona rural (IBGE 2000). Considerando que a zona urbana tinha, em 2010, 1034 jovens nesta faixa etária e a rural, 311; concluímos que 54% dos jovens da faixa etária em questão e moradores da zona urbana têm vida economicamente ativa, enquanto 56% dos da zona rural têm vida economicamente ativa (Ver Tabela 3). Além disso, cerca de 12% dos jovens desta faixa etária vive em companhia de cônjuge ou companheiro. Alguns deles podem estar cursando o ensino fundamental também.

| Tabela 3: Jovens economicamente ativos de Lima Duarte, entre 15 e 19 anos, por região | | | |
|--|-------|-----------------------|-----|
| Região | Total | Economicamente ativos | |
| | | Quantidade | % |
| Zona urbana | 1034 | 558 | 54% |
| Zona rural | 311 | 174 | 56% |

Fonte: IBGE 2010³⁹.

No capítulo *Juventudes do Brasil sob a perspectiva da educação* são tratadas mais a fundo questões sobre a evasão escolar, que, como vimos, remetem-se ao

³⁷ <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=202&z=t&o=4&i=Pabela 202>. Acesso em: 2 abr. 2012.

³⁸ <http://migre.me/a2Dcj> (reduzi o link do IBGE 2010 por conta de sua grande extensão). Acesso em: 25 jun. 2012.

³⁹ Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=202&z=t&o=4&i=Pabela 202>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

desinteresse pela escola, em primeiro lugar, e ao trabalho, em segundo lugar, de acordo com pesquisa realizada em 2008, pela Fundação Getúlio Vargas.

Dando continuidade aos dados sobre Lima Duarte, observo que a realidade do ensino é precária: segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a proficiência dos alunos da E. E. Tiago Delgado (da 8ª série) deveria estar entre 300 e 350 para Matemática, e entre 275 e 325 para Português, mas estava em 237,92 e 238,93⁴⁰, respectivamente; ambos bem abaixo de esperado.

Ao mesmo tempo, na idade entre 15 e 19 anos, apesar do município seguir a tendência do país, onde – percentualmente – o analfabetismo é maior na zona rural, esse valor é praticamente irrisório, com uma diferença de menos de 1% entre a população urbana e a rural, em relação ao total de moradores de cada uma das regiões. Na zona urbana, 1,07% dos jovens nesta idade não foram alfabetizados, enquanto 1,97% dos jovens da região rural não foram alfabetizados.

| Alfabetização | Total | Urbana | Rural |
|-------------------|-------|--------|-------|
| Total | 1.345 | 1.034 | 311 |
| Alfabetizadas | 1.328 | 1.023 | 305 |
| Não alfabetizadas | 17 | 11 | 6 |

Fonte: IBGE 2010.

Após essa breve contextualização do município, apresentaremos dados das experiências de produção de mídia com jovens realizadas em 2010 e em 2011.

5.2. Um pouco sobre os trabalhos anteriores

Conforme dito, considero importante tratar aqui de algumas questões pertinentes às experiências realizadas em 2010 e em 2011, as quais influenciaram as atividades de 2012, foco desta pesquisa. Todos os trabalhos se deram com jovens do ensino médio, em que a faixa etária e a seriação escolar determinaram a seleção dos participantes. Para Gonnet (2004), é geralmente antes dos 15 anos de idade que os jovens tomam consciência da complexidade do mundo e de sua própria complexidade:

Trata-se de uma idade propícia para a tomada da consciência das estratégias das mídias, para melhor avaliar sua situação de consumidor, mas também de ator

⁴⁰ Disponível em: <[83](http://www.portalideb.com.br/#{%22aba%22:%22aba%22:%22escola%22,%22escola_id%22:%2231069027%22,%22municipio_id%22:%223138609%22,%22rede%22:%22estadual%22,%22serie%22:%228%22,%22-visao%22:%22proficiencia%22}>. Acesso em 4 abr. 2012.</p></div><div data-bbox=)

potencial, desde o instante em que sejam implementados projetos de diálogo como um jornal, uma estação de rádio ou de televisão. É importante notar que inúmeros exemplos já existem nesse sentido e que eles revelam o interesse muito vivo que esses trabalhos suscitam nos alunos. Não poderíamos formular a hipótese de que através de tais explorações o adolescente encontraria meios privilegiados de negociar alguns de seus próprios conflitos? (GONNET, 2004, p. 54).

Com esta capacidade os adolescentes têm competência para participar dos problemas da vida contemporânea, e a educação para as mídias “se confunde insensivelmente com a formação permanente, desejável para todo cidadão” (Idem). Por considerar que grande parte dos jovens de 14 a 17 anos já desenvolveu as habilidades de compreensão e de reflexão sobre o mundo citadas por Gonnet (2004), é que optamos por trabalhar com essa faixa etária. Ao mesmo tempo, escolhemos atuar nas escolas, aproveitando a estrutura escolar (salas de aula, equipamentos etc), por se tratar de um local onde os jovens já se reúnem e, portanto, utilizamos o critério de seriação – típico desta estrutura institucional – em que a seleção foi a do ensino médio.

5.2.1. Jovens Jornalistas 2010

Essa atividade aconteceu no segundo semestre de 2010 com 14 jovens, em idade de 14 a 17 anos que cursavam o primeiro ano do ensino médio da E. E. Adalgisa de Paula Duque, no centro de Lima Duarte. Eles produziram um jornal e um *blog*⁴¹, participaram das decisões e do processo de produção, que se embasou nos princípios da educomunicação. Ressalto que as atividades aconteceram antes do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O objetivo principal foi criar um espaço para os jovens discutirem sobre sua realidade, cultura e costumes; promover a troca de informações entre eles e o exercício da cidadania – por meio de uma maior consciência de si e de seu entorno. Buscou-se fortalecer a auto-estima e o protagonismo dos participantes, por meio da publicação de suas matérias que seriam lidas por suas (e outras) comunidades; buscou-se a melhoria dos conhecimentos da Língua Portuguesa, das habilidades de comunicação, trabalho em grupo e organização; um melhor entendimento dos processos de produção dos MCM, de modo a promover uma leitura mais crítica da mídia; a cooperação ao invés da competição; além da inclusão digital com as aulas de informática.

⁴¹ <http://blogjovensjornalistas.blogspot.com.br/>.

Foram utilizados: diário de campo, lista de presença, aulas na disposição de roda, avaliações diárias também em roda, questionários de auto-avaliação e dinâmicas de grupo. Iniciamos com uma aula de três horas por semana e, a pedido dos jovens, passamos para duas aulas por semana, em outubro. Encontramo-nos também em feriados; eles escolheram o nome do projeto e desenharam seu logotipo (Ilustração 1).



Ilustração 1: Logotipo produzido pelos alunos.

Ao investigarem sobre sua realidade os jovens trataram seus próprios conflitos e descobriram novos aspectos de sua comunidade. Isso pode ser notado no depoimento do jovem que entrevistou psicanalistas para sua matéria sobre questões psicológicas enfrentadas por adolescentes: “A entrevista foi ótima, passei até a me entender melhor”; e na matéria sobre bandas em que um deles sugeriu escrevermos sobre bandas da MTV, porque as da cidade eram “ruins e não sabiam falar”. Conversamos sobre o que era falar certo e errado, sobre o direito à voz e decidiram investigar sobre as bandas da cidade, concluindo que pouco as conheciam.

Foi possível perceber que os jovens não querem ser vistos como moradores da zona rural e negam as expressões dessa região do município. O que pode ser compreendido segundo o trabalho de Sergio Sauer (2010), que diz que os ideais de modernidade – como liberdade e autonomia – desde Aristóteles, foram associados à cidade. A esse respeito trataremos de modo mais aprofundado em *Educação no campo*.

Os jovens decidiram sobre as pautas, os prazos e detalhes sobre o jornal (Ilustração 2) e o *blog*. A escolha por esses produtos foi minha, uma vez que possuía mais experiência com estes e os jovens consentiram em produzi-los. Na graduação em Relações Públicas não tivemos formação específica sobre a produção dos diversos tipos de mídia. O que havia aprendido, até então, vinha de minha experiência profissional.

A revisão dos textos foi feita com eles e a diagramação, por um voluntário, o Rafael Ferreira de Paula, do Instituto Candeia de Cidadania. Antes ele deu uma aula para os jovens sobre diagramação, passando alguns conceitos básicos. Outro dia, na

lousa e com os jovens, fez um boneco do jornal (Ilustração 3). Depois, diagramou o jornal no computador, com meu acompanhamento.

O jornal teve uma edição, tiragem de 1000 exemplares, uma cor, com capa e contracapa em duas cores (preto e laranja), oito páginas, impresso em papel jornal, formato aberto 47,5 cm por 32,5 cm; com mancha de página de 22 cm por 30 cm, e distribuição gratuita.



Ilustração 2: Páginas um e dois do jornal.



Ilustração 3: Rafael definindo com os jovens a diagramação do jornal.
Foto: Emilia de Mattos Merlini.

Os jovens expressaram-se livremente em suas produções, divulgaram seus valores, investigaram temas de seu interesse e ligados à sua realidade. Essa atividade de expressão, de algum modo, relacionou-se com valores políticos quando uma das jovens, no ano seguinte, participou como delegada – da III Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (em outubro de 2011). Essa jovem continuou o trabalho de produção de mídia ao longo de 2011, participando das atividades do Conselho da Revista Viração em Lima Duarte. É claro que não podemos dizer que sua participação deveu-se a ter sido do projeto, mas acredito que ele tenha contribuído para isso.

A participação nesta oficina de jornalismo, por mais que tenha seus limites, com certeza foi maior do que nas demais instituições de acesso dos jovens. Sobre essa questão eles expressaram: “Eu gostei da possibilidade de todos falarem, isso nos aproxima muito”; “Dessa forma você ficou como uma amiga nossa, não só como uma professora”; “Fui pra [primeira] aula achando que ia ser um saco, mas adorei”.

5.2.2. Virajovem Lima Duarte

Os Jovens Jornalistas foram convidados para formar um Conselho da Revista Viração⁴² em Lima Duarte, e quatro deles aceitaram a proposta em maio de 2011. A Revista é escrita por jovens de todo o Brasil – com a facilitação de um adulto. São 31

⁴² www.viracao.org.

Conselhos que abarcam 22 Estados e o Distrito Federal. Seus representantes, adultos e jovens, também participam da formulação de políticas públicas para a juventude, tendo atuação importante nas conferências de Comunicação, de Juventude e da Criança e do Adolescente.

A revista completa 10 anos em 2013 e utiliza a metodologia de educomunicação. Trata-se de uma publicação nas versões impressa e eletrônica, com periodicidade mensal, tiragem média de oito mil exemplares e distribuição nacional.

Nos Conselhos, os adultos facilitadores são geralmente ligados a uma organização não-governamental, e os cerca de 300 jovens que escrevem para a revista utilizam uma linguagem inovadora, mais próxima de seu modo de falar. Eles são responsáveis por cerca de 80% do conteúdo editorial da revista e se comunicam com ela por meio eletrônico: *E-mail, MSN, Skype, Facebook, Twitter, Orkut, Flickr*, além de telefone e correio.

As funções dos Conselhos são as de “tomar decisões editoriais e administrativas; articular e incentivar os virajovens para a produção editorial e para a mobilização; secretariar as reuniões do conselho editorial jovem; partilhar experiências com os demais conselhos via uma lista virtual (*online*) de discussão” (CAMPOS, 2011, p. 159-160). Os facilitadores dos Conselhos se reúnem anualmente para avaliar o trabalho, para formação, reciclagem e para definir ações futuras.

A Viração também:

Recebe apoio institucional do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo e da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI)⁴³.

A publicação possui 15 funcionários, 30 voluntários, sendo oito de São Paulo e os demais espalhados pelo Brasil. Criada em março de 2003, a Revista Viração, hoje, incorporou um de seus principais conceitos ao nome e é chamada de Viração Educomunicação⁴⁴. Os objetivos da Revista centram-se na constituição de direitos humanos; em estratégias práticas a serem alcançadas com o desenvolvimento da revista e em ações políticas que buscam a transformação social.

Sua missão é “fomentar e divulgar processos e práticas de educomunicação e mobilização entre jovens, adolescentes e educadores para a efetivação do direito

⁴³ http://viracao.org/quem_somos.htm . Acesso em 17 out. 2011.

⁴⁴ Idem.

humano à comunicação e para a transformação socioambiental” (CAMPOS, 2011, p. 157). Enquanto sua proposta visa:

Fornecer um conteúdo editorial produzido *para, por e com* jovens e adolescentes em nível nacional, tornando-se um fórum de reflexão e debates sobre a realidade brasileira e mundial, com linha editorial humanista, focada em valores como a educação para a paz e a não violência, a solidariedade entre os povos, o respeito à diversidade étnica/racial, cultural, religiosa e de gênero, a afirmação dos direitos do jovem e do adolescente e a valorização da cultura brasileira (CAMPOS, 2011, p. 157).

Cada Virajovem possui metodologia própria, adequada à sua realidade e o objetivo principal dos conselhos é “aprimorar a participação dos jovens durante o processo de produção da revista impressa e digital, bem como fomentar iniciativas locais e regionais de mobilização juvenil” (CAMPOS, 2011, p. 160).

O trabalho do Virajovem Lima Duarte acontece de forma participativa e é norteado pela metodologia de educomunicação. Durante cerca de um ano os encontros foram realizados mais ou menos quinzenalmente, em minha casa e no laboratório de informática da Escola Adalgisa. No início de 2012, realizamos um encontro geral em que cada um disse sobre o que gostaria de escrever e passei a me encontrar individualmente com eles, também nesses locais, além de *chats* e conversas por *e-mail*.

Nesse trabalho, os jovens propõem pautas, definem prazos, locais e hora dos encontros, e de que edições participar ou não. Criaram também um programa de rádio apresentado uma única vez na rádio comunitária Serrana FM (87,9 FM) e definiram sobre a apresentação, a entrevista, as matérias, músicas e data de apresentação.

Algumas vezes os jovens me fazem visitas e conversam sobre questões pessoais. Eu procuro não dizer o que ele ou ela deve fazer, mas orientá-los a buscar suas próprias respostas. Também fui convidada pela Revista Viração para a reunião anual dos Conselhos da revista que aconteceu em Brasília, em dezembro de 2011, e para participar – na sequência – II Conferência Nacional de Juventude.

5.2.3. Mídia no currículo escolar da zona rural 2011

O trabalho na zona rural começou com a intenção de ser uma segunda edição da oficina Jovens Jornalistas realizada em 2010. O trabalho teve início em setembro de 2011, na Escola Estadual Tiago Delgado, do bairro Manejo. É importante ressaltar que estudantes de diversas regiões rurais do município frequentam essa escola, eles vêm –

em sua maioria – de bairros como: Manejo, Vila São Geraldo, Orvalho, Vila Vitoriana e Pirapitinga.

A escolha da zona rural deveu-se ao fato de considerar que essas regiões oferecem menos opções de lazer e de cursos aos jovens comparando-se à região urbana. Ao mesmo tempo em que verifiquei, em 2010, preconceitos com relação a essa região e interessei-me por entendê-los melhor.

A escola aceitou a proposta e acertei com a Secretaria de Educação a questão do transporte para os alunos que ficassem à tarde, uma vez por semana, na oficina. Os alunos consentiram com sua realização, ajudaram a definir o dia da semana em que se dariam os encontros, mas apenas três, de 12, apareciam nos encontros. Descobri posteriormente que muitos trabalham à tarde ajudando seus pais. Ao mesmo tempo, a falta de uma merenda mais reforçada – durante o curso – e a crise que se instalou temporariamente na escola, por conta da morte inesperada da antiga diretora, contribuíram para a dificuldade encontrada.

Algumas professoras se mostraram interessadas em uma parceria, de modo que – no final de outubro de 2011 – trabalhamos com o primeiro ano do ensino médio na produção de um programa de rádio e de um vídeo sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). Foram utilizadas duas das quatro aulas semanais de português, ministradas pela Tanuse, e tivemos o apoio da Edina, professora de biologia, que trouxe materiais sobre o tema, além de outros professores que cederam algumas de suas aulas, visto que nosso tempo era curto.

Aos jovens foram apresentadas diversas possibilidades: jornal impresso, jornal mural, revista, rádio e vídeo. A Edina os incentivou a produzirem um vídeo e um jovem sugeriu também um programa de rádio. Eles tinham a opção de não participar e fazer um trabalho convencional para as disciplinas de português e biologia, como seminário ou prova, mas decidiram pela primeira opção.

O tema foi sugerido pela Edina, considerando que tratava-se de um assunto de interesse dos jovens, mas eles não puderam escolher a esse respeito. Dentro do tema eles usaram a criatividade: fizeram entrevistas com pessoas da escola e de suas comunidades (de diversas idades); criaram poesias; fizeram debates; pesquisas de opinião; escreveram matérias; definiram o formato do programa de rádio e a história do vídeo. Isso possibilitou uma interação diferente com a comunidade e com os membros da escola.

A turma de rádio foi composta somente por garotos e a do vídeo abarcou todas as garotas e um garoto. Depois, os grupos se misturaram, desenvolveram textos e ajudaram nas propostas de cada turma. Essa divisão também se repetiu em 2012 e tratarei dela na *Discussão*. Eu e professora de Português os ajudamos com o programa de rádio e eu elaborei, com eles, o roteiro do curta.

Por falta de tempo e de computadores funcionando na escola, a filmagem e a edição do vídeo foram feitas por mim. O programa de rádio também foi gravado e editado por mim. Eles assistiram e ouviram os programas antes da finalização da edição para que fizessem sugestões, mas, no geral, eles gostavam e não propunham alterações.

Eles seguiram o modelo dos vídeos da TV Escola, apresentados pela professora de biologia, onde os dramas eram seguidos de debates com profissionais da área de saúde, com jovens que atuaram nos filmes e outros que “na vida real” adquiriram DSTs. Seguiram modelos também das novelas e da Malhação. Uma garota demonstrou bastante preocupação com sua aparência no vídeo, e outros evidenciaram o desejo de ter um *notebook* ou *tablet*. Depois, descobri que “todo mundo da malhação tem um *tablet*”. Essas questões se relacionam à recepção, levando em conta que os produtos televisivos possuem estratégias de linguagem que se relacionam à constituição dos sujeitos em sua cultura: “tais modos de existência, a meu ver, pautam, orientam e interpelam o cotidiano de milhões de cidadãos brasileiros, ou seja, participam decisivamente da produção de suas identidades e subjetividades” (FISCHER, 2004, p. 375).

No vídeo, o bom aluno é o mau aluno e vice-versa, sendo interessante essa possibilidade de trocar de identidade e fazer coisas diferentes das que fazem “na vida real”. Um aluno que tem dificuldades para falar e escrever, dedicou-se muito ao rádio e escreveu matérias. Ele não chamou os alunos que estavam fora de sala quando a professora de português lhe solicitou e disse: “Tenho que escrever duas matérias”. É muito gratificante conseguir o envolvimento de alguém que, geralmente, não se envolveria. No geral, houve bastante motivação para o trabalho, alguns participaram mais e outros menos, mas ao final, todos os vinte se envolveram de alguma forma.

Para a apresentação dos programas os alunos da escola foram liberados das aulas e se reuniram no refeitório (Ilustrações 4 e 5). Depois da apresentação, eu e a professora de português conversamos com os a turma do primeiro ano. Eles disseram ter gostado da apresentação e um deles acrescentou: “Eu tava com vergonha, achando que depois,

todo mundo ia ficar zuando a gente. Mas foi o contrário, muita gente veio me dar os parabéns” (Pedro).



Ilustrações 4 e 5: Apresentação do vídeo para a escola.
Fotos: Emilia de Mattos Merlini

Após a apresentação do vídeo, entreguei um questionário às duas professoras e aos alunos. As primeiras consideraram que o aspecto lúdico foi muito importante para o aprendizado e disseram ser possível o desenvolvimento de um trabalho como esse novamente. A Edina destacou a necessidade de incorporá-lo ao planejamento anual e ao plano de ensino. A Tanuse escreveu: “O trabalho foi perfeito. Até então trabalhava com alunos desestimulados, que pouco expunham as suas ideias. Eram alunos apáticos, acomodados. Esse trabalho revolucionou o aprendizado dos meninos”. É preciso ressaltar que ela chegou à escola em agosto daquele ano e que o desempenho dos alunos nas aulas de biologia parece ser melhor.

Todos os jovens moram na zona rural e apenas três deles não realizam trabalhos de roça. Ao contrário dos jovens da cidade, estes não demonstraram vergonha em falar que realizam esse tipo de trabalho ou que moram nessa região e reclamaram do pouco acesso às opções de cursos e de lazer.

Todos disseram ter gostado e aprendido, além de demonstrarem o interesse em realizar novamente um trabalho como esse. A maioria preferiria sua realização dentro da aula por dificuldades com o transporte, por trabalharem e porque a professora pode lhes ajudar. Eles também não fizeram críticas à experiência e alguns agradeceram o carinho e a paciência que tive com eles, destacando a importância da afetividade estabelecida. Lembro que Freire (1975) entende o diálogo e a comunicação como um encontro amoroso entre os seres humanos, o qual contribui positivamente para a educação.

Os materiais desenvolvidos também diziam respeito à sua realidade e, portanto, proporcionaram maior reflexão sobre seu cotidiano. Cada jovem recebeu um CD com o

programa de rádio e o vídeo. Posteriormente soube que só conseguiram assistir ao vídeo em computador.

Considero que seria importante que os jovens filmassem e editassem os programas. O conhecimento deles seria mais emancipador uma vez que poderiam produzi-los sozinhos. Infelizmente, o tempo foi muito curto e os computadores da escola, que já eram muito lentos, deixaram de funcionar. Os alunos também reclamam que não adianta ter laboratório se eles não podem usá-lo.

Considerando que cada um se envolve de uma maneira, foi feita uma tentativa bem sucedida de que todos participassem de, pelo menos, alguma etapa do processo. Em um momento tive que conversar com alguns alunos e encorajá-los a participar, o que se concretizou, mesmo no finalzinho das atividades. Também percebi a preocupação da escola em dar atenção especial aos alunos que, por razões provavelmente de auto-estima, não participam muito das aulas e das propostas. A supervisora busca mapeá-los, entender o que se passa, e reverter o quadro por meio de conversas com eles e seus pais.

Eu também aprendi e me diverti muito. Foi a primeira vez que filmei e editei um vídeo, assim como um programa de rádio, e considero que tenho muito ainda a melhorar, especialmente, sobre os aspectos técnicos desses produtos.

6. OUSADIA JOVEM 2012

*A verdadeira viagem da descoberta
consiste não apenas em procurar novas
terras, mas em enxergá-las com novos
olhos (Proust)*

Neste capítulo, tratarei da experiência considerada central para o desenvolvimento desta pesquisa: a atividade de produção de mídia, norteadas pelas metodologias de educomunicação e pesquisa participante que aconteceram na Escola Estadual Tiago Delgado, no bairro Manejo, onde estudam alunos de diversas localidades rurais do município. Após a apresentação da experiência (capítulo 6.), realizarei a análise e discussão da atividade em relação aos objetivos e hipóteses propostos no início desta dissertação (subitem 6.1.).

Para esta experiência, trabalhei com jovens que cursavam o segundo ano do ensino médio, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2012, portanto com a mesma turma de 2011 que, naquele momento encontrava-se no final do primeiro ano. Alguns alunos haviam se mudado e a turma, anteriormente com 20 alunos, estava com 17 pessoas, ao longo do semestre, outras duas jovens se mudaram para a cidade e a turma ficou com 15 pessoas.

Após a escola e a professora de português, Isabel Evangelista, aceitarem a proposta de realizar mais uma vez essa experiência, ficou estabelecido que eu estaria na instituição às sextas-feiras, nas duas primeiras aulas⁴⁵, que eram dessa matéria. Em alguns momentos estive presente também em outros dias e horários, sendo fundamental essa possibilidade para que pudéssemos dar conta de tudo o que nos propusemos a fazer. Ressalto que sem o importante apoio dos professores, alunos e direção da escola, a realização da atividade não seria possível.

⁴⁵ Os alunos tinham quatro aulas de português por semana e eu estava presente em duas delas.

A experiência de produção de comunicação e mídia realizadas na escola buscou, com base nas metodologias já citadas, promover o exercício da cidadania, o ato de repensar os próprios conflitos e a própria identidade; além da leitura crítica dos MCM, a melhoria das habilidades de comunicação, de trabalho em equipe e com a língua portuguesa; além de alcançar os objetivos e verificar as hipóteses desta dissertação.

Desta vez, os jovens escolheram fazer um programa de rádio, um vídeo e um jornal. Os temas foram definidos por eles, aceitando algumas de nossas sugestões, mas sem imposição, ao contrário do ano anterior. Embora houvesse a possibilidade de realizar um trabalho convencional para a disciplina, ninguém optou por ele.

Assim, o programa de rádio teve 27 minutos, tratou das profissões e buscava diminuir as dificuldades desse momento de escolha. Ele foi gravado na rádio⁴⁶ comunitária Serrana FM, apresentado duas vezes por ela e, uma vez, na escola. A sugestão de gravar e veicular o programa na rádio foi dos próprios alunos, assim como a de manter o nome do ano anterior: “Ousadia Jovem” (Ver roteiro do programa de rádio no, ANEXO 8, e o programa em si, no ANEXO 11).

Já o jornal contemplou temas diversos: saneamento básico, o que os alunos gostariam que melhorasse na escola, esportes, consumo de bebida alcoólica na adolescência, transportes, preconceito; falou sobre o vídeo e o programa de rádio, além de trazer uma foto legenda da entrevista que concedemos ao jornal Hoje em Dia⁴⁷ (Ver no ANEXO 9, as pautas, e no ANEXO 12, o próprio jornal). Os jovens produziram fotos e ilustrações e o produto foi impresso em preto e branco; com capa e contracapa em duas cores (preto e verde); tiragem de 1000 exemplares, em uma edição, com oito páginas, impresso em papel jornal, formato aberto 47,5 cm por 32,5 cm; e distribuição gratuita. Os custos de impressão e diagramação foram pagos pelo Instituto Candeia de Cidadania. A distribuição foi gratuita, realizada por nós, pelo Instituto e pela escola.

O vídeo, com duração de 16 minutos, abordou a proibição dos bailes *funk* em Lima Duarte e utilizou o formato de documentário misturando trechos de ficção. Os jovens entrevistaram a delegada, a promotora, um *DJ*, um músico e pessoas nas ruas do centro, além de trazerem para o curta, discussões da própria turma e simulações de um baile, para o qual participaram também alunos do 1º ano do ensino médio (Ver roteiro do vídeo, no ANEXO 7, e o vídeo em si, no ANEXO 10).

⁴⁶ O Beto, da Rádio Serrana FM editou parte do programa com base em nosso roteiro e eu finalizei este processo.

⁴⁷ Matéria disponível nos links: <http://www.flickr.com/photos/78964039@N06/7106066541/in/photostream/> (parte 1) e <http://www.flickr.com/photos/78964039@N06/6959996532/in/photostream/> (parte 2).

O curta foi apresentado na escola Tiago Delgado, de três em três turmas por vez, seguido de debate com professores e alunos. Ele foi exibido também na Mostra Mosca⁴⁸ de Cinema (Ilustração 4), que aconteceu em Lima Duarte, em novembro do mesmo ano, que foi gratuita e aberta ao público. Durante a Mostra, o curta foi visto por cerca de 250 alunos da escola Adalgisa de Paula Duque e, por aproximadamente 20 pessoas, na Associação Atlética de Lima Duarte, ambos no centro.



MOSCA - MOSTRA AUDIOVISUAL DE CAMBUQUIRA em Lima Duarte-MG | 22 e 23 de novembro de 2012

filmes convidados Oficina Instituto Candeia de Lima Duarte:

O FUNK EM NOSSA CIDADE, 16', Lima Duarte/MG

Produzido, em 2012, por jovens do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Tiago Delgado. Eles entrevistaram autoridades da cidade sobre a proibição dos bailes *funks* em Lima Duarte

REINVENTANDO O 3D, 4', Lima Duarte/MG

Produzido, em 2012, por jovens do Projovem Adolescente

ACREDITE SE QUISE, 3', Lima Duarte/MG

Produzido, em 2012, por jovens do Projovem Adolescente

PROVE E APROVE, 2'30", Lima Duarte/MG

Produzido, em 2012, por jovens do Projovem Adolescente

RESPEITO, 1'40", Lima Duarte/MG

Produzido, em 2012, por jovens do Projovem Adolescente

Ilustração 4: Parte do cartaz de divulgação da Mostra Mosca de Cinema.

Em 2011, para a produção do vídeo, eles usaram como referência as novelas e vídeos da TV Escola. Em 2012 eu trouxe para eles o vídeo “Dadá”, do Projovem, que mescla ficção e documentário, fala de gravidez na adolescência, dos sonhos que os jovens (atores do vídeo) têm e da escolha da profissão nesta fase da vida.

Os atores desse vídeo são moradores de uma favela (comunidade) do Rio de Janeiro e passaram por uma seleção para atuar no curta. No decorrer da gravação, há momentos em que eles mesmos realizam discussões, como em um documentário. Das discussões, às vezes participam também seus parentes e a equipe de filmagem. O vídeo tem ainda tomadas de cena pouco usuais e muito interessantes como referencial estético.

⁴⁸ Mostra Audiovisual de Cambuquira. A programação completa encontra-se disponível em: <<http://blogdamosca.files.wordpress.com/2012/11/programacao-mosca-7-lima-duarte.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

Assim, decidimos seguir este modelo para o vídeo do *funk*, mas abordando mais o documentário do que o drama. Além disso, descobri por meio dos jovens que esse tipo de baile estava proibido em Lima Duarte e Juiz de Fora por conta das brigas que geravam. Porém, ninguém entendia muito bem os porquês dessa decisão. Eles resolveram investigar, mas a elaboração do roteiro foi muito mais difícil do que no ano anterior. A edição, mais uma vez, foi feita por mim, por razões de tempo, de falta de equipamentos acessíveis e com a qualidade necessária. Mas, ao contrário de 2011, os alunos é que filmaram as cenas e eu lhes apresentei parte da edição no *datashow*. A edição foi realizada no programa *movie maker*, que é bem simples, todavia eu tive que aprender a usar. Esta etapa pode melhorar bastante nos aspectos técnicos, mas foi possível aperfeiçoar o áudio, que ficou muito comprometido em 2011.

Eu distribuí o vídeo para a sala no formato de celular e em cópias de DVD, em *avi*, que puderam ser assistidas sem os problemas que tivemos anteriormente. Também deixei uma cópia de todos os programas e de algumas fotos, no computador da secretaria da escola⁴⁹.

O vídeo teve grande repercussão entre os jovens da escola, da comunidade ao seu redor e da cidade. Na Mostra Mosca, os alunos do Colégio Adalgisa estavam assistindo a uma sequência de curtas, a maioria produzida por jovens de outras cidades. Quando nosso vídeo começou, cujo título é “O *funk* em nossa cidade”, eles começaram a gritar de contentamento, por razões que me parecem ser as de verem algo sobre sua cidade, de se sentirem representados e identificados, e pelo vídeo tratar de um tema que lhes interessava. Além disso, alguns já sabiam da produção do vídeo e haviam sido entrevistados para ele, mas não tiveram como acessá-lo, mesmo estando disponível no *youtube*⁵⁰.

No início do nosso trabalho, eu trouxe para cada aluno pelo menos uma revista *Viração*, que eles adoraram. Eles já conheciam a revista do ano anterior, mas as que eu trazia eram apresentadas para eles rapidamente em sala e ficavam na biblioteca. Dessa vez, cada um pôde levar uma para casa e olhá-la com mais calma. Depois disso, eu continuei a trazer os números novos para a sala, apresentar-lhes e colocá-los na

⁴⁹ Além da importância de compartilhar nossa produção com a escola, essa atitude me permitiu recuperar nosso programa de rádio, uma vez que meu computador quebrou em novembro de 2012, apagando todos os dados e a rádio Serrana FM também havia perdido nosso programa, dentre outros arquivos. Eu havia programado *backups* automáticos semanalmente, mas houve um erro e tive que recorrer a outras cópias não tão atualizadas, motivo pelo qual também levei mais tempo para terminar a redação desta dissertação.

⁵⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=QY6LNF5tcfM> (parte 1) e <http://www.youtube.com/watch?v=SPLkmW6nsVk> (parte 2). Em sete de fevereiro de 2013 a “parte 1” tinha 242 visualizações e a “parte 2”, 104.

biblioteca. Depois de terem a sua própria revista *Viração*, alguns deles a elogiaram muito e se encantaram com a possibilidade de fazer parte do conselho de Lima Duarte.

Finalizada nossa atividade de produção de mídia, eu fiz esse convite a alguns jovens que tinham acesso mais fácil à internet, sugerindo tentarmos trabalhar dessa forma, uma vez que, para mim, estava difícil naquele momento ir até a escola ou a outro local para encontrá-los. Acabou não dando certo e entendo que é necessário realizarmos inicialmente encontros presenciais para, depois, trabalharmos um pouco mais *online*, como já foi possível com os jovens que integram o Conselho desde o começo.

Assim, a *Viração* tornou-se mais uma referência para eles. Uma de nossas páginas do jornal seguiu quase que exatamente seu modelo (Ilustração 5). Além disso, o nome “Ousadia Jovem”, utilizado desde 2011, inspira-se na revista, que diz na capa: “Mudança, atitude e ousadia jovem”.

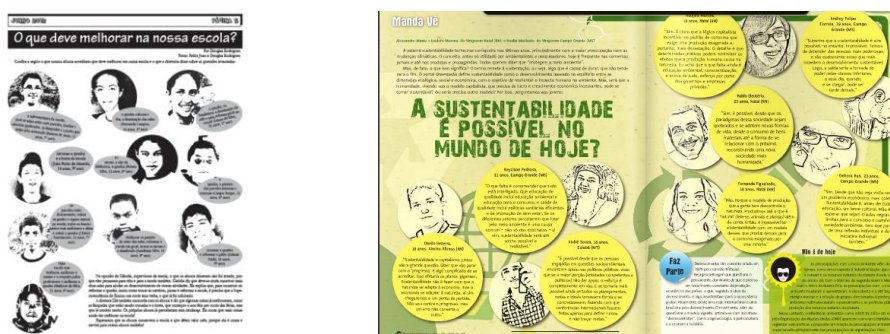


Ilustração 5: Página do Jornal e da Revista *Viração*.

Deste modo, com o trabalho foi possível lhes apresentar outras referências, que foram incorporadas às produções. Alguns participaram de todos os veículos, outros escolheram alguns e tivemos inclusive um jovem que não se mostrou interessado em participar de nenhum e que pediu para sua mãe redigir seu texto para o programa de rádio. É possível verificar, assim, que cada um participou à sua maneira, conforme indica Bordenave (1994).

Foram eles que planejaram os veículos, desenvolveram seus conteúdos e tomaram muitas decisões quanto à organização. Eles usaram a criatividade em suas escolhas, enquanto eu, a Isabel e outros profissionais que estiveram presentes em algumas de nossas aulas (Ver ANEXO 6, Diário de Campo) os ajudamos a organizar essa produção, além de problematizar algumas questões e de dar sugestões.

Eles fizeram pesquisas na internet, na biblioteca da escola, em materiais fornecidos por professores, entraram em contato para entrevistas ou para a produção dos

materiais com alunos, educadores, funcionários da prefeitura, com pessoas da comunidade (enfermeira, ambientalista, psicóloga, secretário de esportes, delegada, promotora, DJ, músico, chefe dos transportes, treinador esportivo, responsável pelo centro comunitário do bairro Manejo, além de outros jovens).

Quando havia dificuldade para acessarem essas pessoas eu encaminhava suas perguntas (por correio eletrônico ou pessoalmente) e trazia de volta as respostas. Também agendei as entrevistas para o vídeo e, algumas, para o programa de rádio. Além das entrevistas, os jovens promoveram debates, fizeram poesias⁵¹, pesquisas, enquetes, fotos, ilustrações e o bazar para arrecadarmos dinheiro para nossa viagem⁵².

Eles se divertiram muito ao se verem nos veículos, riram bastante com as brigas (simuladas) do vídeo e adoraram pegar na mão o jornal, o que era não possível com os demais produtos. O vídeo e o jornal foram muito bem recebidos pela comunidade, com elogios orais e escritos (Ver Ilustração 6), tanto dos membros da escola, quanto de fora dela. O processo de produção do programa de rádio foi muito importante, uma vez que puderam esclarecer dúvidas sobre as profissões e conhecer a rádio Serrana FM, mas o produto final precisa de melhorias e entendo que eu necessito pesquisar mais sobre as produções de rádio, para conseguir auxiliá-los melhor em futuras experiências.

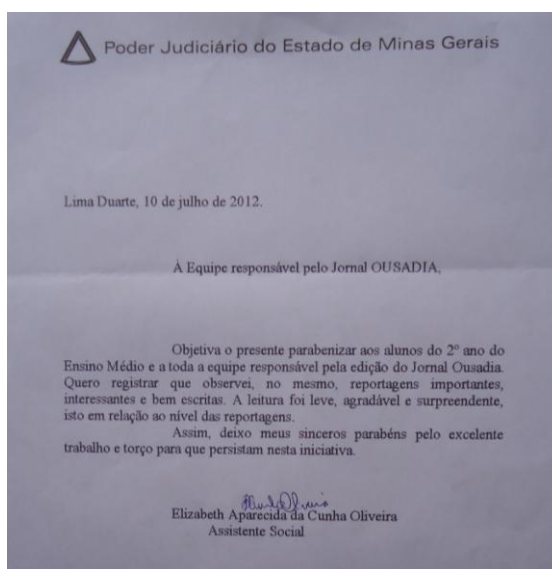


Ilustração 6: Elogio ao jornal, por escrito.

⁵¹ As poesias foram feitas em 2011.

⁵² Pretendíamos fazer a cobertura de imprensa de um evento cultural em Itaobim (MG), a 800 km de Lima Duarte, mas acabamos viajando para a ecovila Terra Una, em Liberdade (MG), a duas horas de distância de carro, onde também esteve presente o Virajovem Lima Duarte (Ver ANEXO 6: Diário de Campo e Ilustração 16, na página 100).

Se eu fosse fazer um programa de rádio hoje, sugeriria aos jovens pesquisar sobre temas e debater na rádio, com alguém mediando, em vez de tentar a leitura dos textos. Eles demonstraram insegurança e medo de errar com a possibilidade de fazer o programa ao vivo, por isso optamos pela gravação, que havia dado certo com o Virajovem. Porém considero que, ao vivo, mesmo com o que eles consideram possíveis erros, o programa poderia ficar bem mais interessante. Ele também poderia ser dividido em mais apresentações para inserirmos músicas e outros recursos que o deixariam mais interessante, sem que sua duração ficasse cansativa.

Foi muito bom percebê-los vencendo seus desafios, participando mais e demonstrando mais segurança na realização das atividades. Muitos que tiveram dificuldades para falar no rádio em 2011, falaram com muito mais facilidade e segurança em 2012. Alguns que não se envolviam muito com as atividades escolares se envolveram com o trabalho de produção de mídia. Outros não participaram muito no início, especialmente na parte de redação dos programas, mas se envolveram bastante em sua produção. E isso é muito gratificante.

Além disso, durante o semestre em que esta experiência foi realizada, fiquei sabendo que a professora Tanuse de Paula⁵³, com quem trabalhei em 2011, passou a produzir jornal mural com os alunos do 6º ano do ensino fundamental da E. E. Joaquim Delgado e que estava muito contente com os resultados. A professora Edina de Oliveira, de Biologia, também cogitou fazer um documentário sobre o trabalho com ervas medicinais que realiza na E. E. Adalgisa de Paula Duque, o que não aconteceu por falta de apoio com a parte técnica. A supervisora Cláudia Silvino⁵⁴ também pretendia fazer programas de rádio com alunos do Adalgisa e não o fez por outros motivos.

No início de 2012, antes de realizar a atividade que acabei de descrever, participei do planejamento anual da escola. Naquele momento, apresentei o projeto para os professores e disse que estava disposta a receber sugestões e estabelecer novas parcerias com eles (Ver ANEXO 6: Diário de Campo, dia 2 de fevereiro). Naquela ocasião, os professores me disseram que os alunos com os quais trabalhei haviam mudado: estavam participando mais das outras disciplinas e brigando menos. Ao longo do semestre realizei entrevistas com professores, alunos e seus responsáveis e pude

⁵³ Todos os nomes citados no capítulo 6. *Ousadia Jovem* são verdadeiros. Já os citados nos depoimentos, em 6.1. *Discussão* são fictícios para que os entrevistados não tivessem receio de expressar-se o mais livremente possível durante as entrevistas.

⁵⁴ Ela também já trabalhou na extinta Rádio Cascavel, que era comunitária, mas não legalizada.

investigar melhor os desdobramentos da atividade, que se encontram no item 6.1.

Discussão.

Concluo dizendo que há sempre o que aprimorar e que todos nós nos divertimos e aprendemos muito. Confira a seguir algumas imagens do trabalho⁵⁵.



Ilustrações 7 e 8: Gravação do curta, registrada pelos alunos, em 2011.
Fotos: Vitor da Silva Gomes e Jaqueline de Oliveira Silva (respectivamente).



Ilustração 9: Grupo de trabalho sobre o rádio.
Foto: Emilia de Mattos Merlini.



Ilustração 10: Grupo de trabalho sobre o vídeo.
Foto: Emilia de Mattos Merlini.



Ilustração 11: Produção do jornal na biblioteca.
Foto: Yuri Cosme e Jonatas de Oliveira.



Ilustração 12: Gravação na Rádio com alunas do terceiro ano.
Foto: Emilia de Mattos Merlini.

⁵⁵ O uso de todas as imagens foi autorizado oralmente pelos alunos e, por escrito, por seus responsáveis, uma vez que eles tinham, na ocasião, menos de 18 anos de idade.



Ilustração 13: Entrevista para o jornal Hoje em Dia.
Foto: Emilia de Mattos Merlini.



Ilustração 14: Entrevista com o DJ para o vídeo.
Foto: Ana Clara dos Santos Barroso.



Ilustração 15: Parte da turma reunida.
Foto: Ousadia Jovem.



Ilustração 16: Visita à Ecovila Terra Una.
Foto: Ecovila Terra Una.



Ilustração 17: Parte do Virajovem Lima Duarte.
Foto: Emilia de Mattos Merlini.

6.1. Discussão

Neste momento, parto do material de campo selecionado de acordo com os objetivos, hipóteses e referenciais teóricos deste trabalho para realizar a discussão. Ressalto que, se tais elementos fossem outros, também seria outra a discussão, uma vez que se lançaria luz sobre dados distintos. Como forma de organização, citarei cada objetivo e o discutirei; em seguida farei o mesmo com as hipóteses. Ao final, apresentarei *Outras Questões* consideradas relevantes durante a elaboração do referencial teórico ou pela frequência com que apareceram no material de campo.

Os dados foram gerados por meio das entrevistas com educadores, mães e alunos; dos questionários de auto-avaliação; do material do diário de campo e dos produtos: vídeo, programa de rádio e jornal. Foram entrevistados nove educadores; doze alunos (seis garotos e seis garotas) e quatro mães. Incluí as entrevistas piloto de dois professores e de uma mãe, por considerar que os roteiros de perguntas não foram muito alterados depois dos pilotos e porque traziam informações relevantes. Todos foram entrevistados individualmente, com exceção de duas alunas e duas educadoras, que responderam juntas. As entrevistas começaram em 18 de maio e terminaram na segunda semana de julho de 2012.

Após a fase piloto, já no decorrer das entrevistas, acrescentei três perguntas: sobre a diferença entre a vida na cidade e na zona rural; sobre o uso de vídeo-game; e uma para saber se os entrevistados participavam de atividades em suas comunidades. As entrevistas foram gravadas em áudio⁵⁶, com autorização oral e escrita, para, depois, serem transcritas (ver transcrições nos anexos). Depois, selecionei os trechos que me chamaram a atenção, os agrupei por perguntas e os compilei em um processo de apropriação desses dados. Em seguida, os relacionei aos objetivos e hipóteses desta pesquisa e os discuti com base nos referenciais teóricos e metodológicos.

Professores e alunos, muitas vezes saíram das aulas ou utilizaram o tempo do intervalo para me concederem as entrevistas. Com as mães, elas aconteceram da seguinte maneira: uma foi à escola para a comemoração de dia das mães e aproveitei a oportunidade; outra morava próximo à instituição e fui até sua casa; duas delas foram agendadas por telefone⁵⁷ de modo que entrevistei uma no centro e a outra em seu local de trabalho, na região urbana. Ao citar as entrevistas, não utilizo nomes verdadeiros para evitar possíveis constrangimentos aos entrevistados e ressalto que os trechos entre colchetes expressam a minha fala.

O diário de campo (ANEXO 3) foi escrito a cada semana, apresentou o andamento do trabalho e questões que surgiram durante a experiência. Em muitos momentos, esse instrumento trouxe a minha preocupação quanto ao nosso pouco tempo e em entender o que estava acontecendo com as meninas do vídeo, que não se mostravam muito envolvidas. Ao final do processo, tais fatos tornaram-se mais claros, quando pude perceber que o gênero escolhido para o curta e as dificuldades com a

⁵⁶ As entrevistas tiveram duração de 12 a 35 minutos.

⁵⁷ Quando perguntei aos jovens a melhor forma de entrevistar seus pais, alguns me forneceram os telefones de suas mães.

escrita influenciaram esse comportamento, que se tornou mais participativo à medida que a experiência se desenvolvia e se tornava mais lúdica.

O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola aponta que seu principal desafio é a leitura e interpretação de textos, o que se relaciona também à escrita. Além disso, Martín-Barbero (1995) ressalta que o letramento nas sociedades latino-americanas se deu tardiamente: as pessoas se habituaram à linguagem do rádio e da televisão sem necessariamente serem alfabetizadas. Tal fato, aliado à baixa escolaridade, contribui para a preponderância da cultura oral e à grande atração exercida pelas mídias audiovisuais nessas sociedades. Tais considerações podem ser possíveis explicações para a dificuldade de as garotas escreverem o roteiro do vídeo.

O questionário de auto-avaliação foi aplicado aos alunos, antes da conversa individual que tive com eles, quando avalei seu trabalho e apontei em que poderiam melhorar. Eles não precisaram se identificar e as respostas obtidas por meio desse instrumento, ao contrário das entrevistas, não puderam ser aprofundadas, de acordo com a característica do próprio instrumento e uma vez que foi aplicado após as entrevistas, nos últimos dias de nosso trabalho. Cada pergunta do questionário (ANEXO 2) foi explicada aos alunos antes de começarem a responder. Algumas dúvidas foram esclarecidas durante o processo e, parte deles, utilizou mais de uma aula para responder.

Buscando apresentar resumidamente quem são os entrevistados, acrescento que os jovens têm de 15 a 17 anos e a maioria mora com seus pais e irmãos. Grande parte dos responsáveis estudou menos que eles, geralmente até a 4ª série, informação que coincide com a apresentada por Ribeiro (2011): “a geração jovem de hoje [no Brasil] é, inegavelmente, mais escolarizada que as anteriores e nunca antes uma geração alcançou níveis de escolaridade tão elevados [no país]” (p. 26).

Os educadores entrevistados estão na escola há sete anos, em média. O mais antigo na casa está há 22 anos e apenas duas educadoras estão há menos de um ano. Todos têm mais de 30 anos de idade e a maioria, o cargo de efetivo. Já as mães trabalham em sua própria casa ou fazem faxina em outras casas. Uma delas tem também um bar. Três entrevistadas estão na faixa dos 38 anos e uma tem 50 anos, o que demonstra que as primeiras tiveram filhos na idade dos jovens do projeto.

Objetivos

Contribuir com o desenvolvimento de arcabouço teórico, prático e metodológico sobre o uso das tecnologias da comunicação e da informação (TICs) na educação e sua relação com o exercício da participação e da cidadania; e Investigar quais experiências de comunicação e cidadania os jovens passarão a ter com os outros e com seu entorno ao participar das atividades

Esses dois objetivos serão abordados em conjunto por sua proximidade, uma vez que não é possível tratar do primeiro sem entrar na discussão do segundo. Assim, é necessário retomar brevemente algumas referências que norteiam esta pesquisa quanto aos elementos, que constituem a essência desses dois objetivos: TICs, educação, participação e cidadania.

Para Sodré (2002), as TICs são estruturais em nas sociedades ocidentais, razão pela qual precisam ser trabalhadas pela escola, de modo a preparar crianças e jovens para atuarem no mundo (BUCKINGHAN, 2007). Jovens que participam da produção de mídia demonstram desenvolver habilidades tais como o senso crítico com a mídia, o domínio da informação, da comunicação e o desenvolvimento da cidadania (GONNET, 2004; ROSSETI, S/D; DELIBERADOR e LOPES, 2011; SOARES, 2002).

A produção de mídia de modo alternativo aos MCM também deve ser praticada por comunidades (GONZÁLES, 2008) visando à solução de desafios enfrentados por elas. Porém, a realização dessas atividades, tanto em comunidades, como com crianças e jovens, deve atrelar-se a processos e pedagogias democráticos (CITELLI, 2000; DEMO, 2008), tais como a metodologia de educomunicação (SOARES, 2002) e a pesquisa participante (PERUZZO, 2006; DEMO, 2008). Ambas são estratégias que podem nortear as experiências que buscam o diálogo, a transformação da sociedade (FREIRE, 1975) e que fazem frente a valores de competição (KAPLÚN, 2007) e de consumismo (BAUMAN, 1999).

Para produzir é preciso participação (BORDENAVE, 1994; PERUZZO, 1998). Assim como extrapolar a prática da participação para outras esferas da vida é importante para a conquista de direitos e o incremento da cidadania (BOBBIO, 1992; COVRE, 2006).

Desse modo, foi possível verificar que a experiência de produção de mídia na escola por meio de metodologias participativas proporcionou o aprendizado aos

participantes. Os jovens aprenderam sobre conteúdos propostos pela escola, especialmente os de Língua Portuguesa; mas também desenvolveram seu senso crítico com a mídia; a participação e a cidadania.

Os educadores consideram que o desenvolvimento da auto-estima, uma vez que os jovens perceberam serem capazes, foi fundamental para o aprendizado: “E com a auto-estima vem tudo junto por acréscimo: a força de vontade, o querer, acreditar que vai conseguir, vem a aprendizagem também. Acreditar neles mesmos” (educadora Célia).

Para a professora de português, que compartilhou suas aulas comigo, não houve conteúdos perdidos. Para ela, o ganho com a experiência foi muito maior e, se a atividade fosse permanente na escola, ela contribuiria para que os jovens participassem mais “da vida”, para ampliarem sua visão de mundo, além de melhorarem a leitura e a interpretação de textos.

Segundo educadores e alunos, os jovens passaram a ler mais; a se oferecer voluntariamente para realizar atividades, as quais recusavam anteriormente, tais como: leitura de textos, debates e apresentação de trabalhos na frente da sala. Começaram a expressar sua opinião sem medo e receio: “alunos que tinham vergonha até de responder a uma pergunta do professor, passaram a chamar o professor para conversar” (educador Joaquim). O que se relaciona também ao ambiente de solidariedade e cooperação construído, em detrimento do de competição (KAPLÚN, 2007), assim como pela valorização de cada um e de seus saberes (SCHMIDT, 2006).

Eles passaram que se importar mais com a grafia correta das palavras (segundo as normas gramaticais) com a pontuação e a organização das informações ao produzirem um texto; desenvolveram habilidades de pesquisa; aprenderam com a opinião dos entrevistados e também a utilizar seus depoimentos sem “inventar” (jovens Laura e Neuza), passaram ainda a se comunicar e se relacionar melhor com as pessoas.

Outros que tinham dificuldades em montar frases escreveram até textos (educadora Isadora). Eles também disseram ter aprendido: que “brigas não leva a nada”⁵⁸; que se tornaram mais atentos a temas do seu cotidiano e que “mudou o jeito de pensar valorizar as coisas que sei”⁵⁹. Resultados que vão ao encontro do que aponta Rosseti (S/D), dentre outros citados anteriormente, sobre as mudanças apresentadas por jovens em trabalhos que contemplam educação, comunicação e participação.

⁵⁸ Essa resposta estava no questionário de auto-avaliação, em que os alunos não precisaram se identificar.

⁵⁹ Idem.

Tornaram-se mais responsáveis e passaram também a participar mais das aulas realizando as atividades propostas pelos professores e pela direção, dentre elas: copiar a matéria da lousa; fazer os exercícios e tarefas, tanto em casa quanto em sala de aula. Demonstraram mais interesse até mesmo em fazer as provas: “no ano passado eles não estavam nem aí [para fazer as provas]” (Educador Joaquim). Ou seja, a experiência contribuiu ainda para cumprirem mais com seus deveres enquanto membros da escola.

Segundo os jovens, escrever em uma aula “normal” não é como escrever no projeto⁶⁰. Neste último, é possível aprender com as discussões, com as opiniões dos colegas e aprender interagindo com as pessoas, o que consideram ser melhor (aluno Ronaldo). Para duas jovens, a experiência contribuiu também para que se interessassem mais pela escola, a partir do momento em que perceberam que tudo na vida tem uma dificuldade:

Assim no que... Eu tô estudando mais, fazendo as tarefas mais, que antes eu não fazia. [Do projeto?] É. Do projeto, da escola, de tudo. Antes tinha mais preguiça. [Mas você acha que isso tem a ver com o projeto?] Acho que o projeto ajuda que, assim... Já é um incentivo. Já é um incentivo. [Como assim? Incentivo como vocês acham?] Ah, incentivo assim, por exemplo, a gente acha assim, antes eu achava que a profissão ia ser rápida, acabava de estudar e eu já ia exercer uma profissão. Mas não, tudo tem uma dificuldade, né? (alunas Laura e Neuza).

A experiência proporcionou o desenvolvimento de um maior senso crítico com os meios de comunicação de massa. Eles apontam que gostariam de programas e temas mais relacionados ao seu crescimento como pessoas e cidadãos, especialmente na televisão e no rádio. Gostariam também de mais notícias positivas e menos violência, demonstrando compreender que há uma seleção de pautas.

Sentem necessidade de mais notícias locais e, portanto, de “se verem” na mídia; consideram importante que os MCM ouçam a opinião das pessoas em geral e dos jovens para a definição de programas e temas; gostariam que as emissoras de rádio tivessem programas produzidos e apresentados por jovens; e de ver na televisão programas que se contraponham ao estereótipo de jovens como delinquentes, ao mesmo tempo em que expliquem sobre as juventudes visando minimizar os conflitos entre gerações.

Igual, no outro dia minha mãe ligou pra minha vó e falô assim: “O Pedro tá com um problema... em casa”, porque eu tava discutindo com ela. Aí ela falô assim:

⁶⁰ Em muitos momentos nesta dissertação eu me refiro à “experiência” realizada; mas na escola, os alunos, professores e eu também, nos referíamos à ela como “projeto”, razão pela qual essa palavra será muitas vezes utilizada como sinônimo para “experiência”.

O Pedro tá com um problema”. Primeira coisa que eis pensa, ou o Pedro tá usando droga, ou ele tá bebendo muito, ou então, ele roubou, [Nossa] ou então ele matou. (...) [E... tem alguma sugestão pra televisão, assim, algum programa que podia ter que num tem, algum assunto que podia ter, um enfoque de algum assunto?] Ah... eu acho que, tipo assim, sugestão podia ter um... algum programa, alguma coisa assim, pra focar no jovem, né? Pra entender... como que é a mente dum jovem, porque todo mundo é jovem, aí quando vê, passa pra fase adulta, todo mundo só sabe castigar os jovens, só, mulato em cima de mulato. Acho, tipo assim, que as pessoas podia tentar entender também a nossa forma de pensar, o nosso jeito, que todo o jovem, pelo menos no meu caso, nos meus colegas da escola, o sonho é ser de maior. Porque só tem proibição. Tudo é não, não e não e não. Num tem nada, tipo assim, a pessoa num confia na gente, sabe? [Sei] Só proíbe de tudo, aí depois a gente aprende da pior maneira. [Uhum. Entendi.] (Pedro).

O depoimento acima demonstra o desejo pelo programa citado, mas também se encaixa no que diz Cassab (2001) sobre o anseio dos pais pelo controle e obediência de seus filhos jovens. Para os alunos, muitos pais também não se preocupam com o fato de seus filhos assistirem conteúdos impróprios para suas idades, o que consideram negativo, uma vez que entendem que muitos querem imitar o que vêem na televisão. É interessante que, para eles, quem imita são os outros, não eles próprios, apesar de considerarem que aprendem com os meios.

Para os jovens, a internet, a televisão, o rádio e os veículos impressos são fontes de conhecimento, comprovando o que diz Fischer (2004) sobre as mídias constituírem-se como “forte instância pedagógica, na cultura contemporânea” (p. 374). Além disso, os conteúdos os ajudam “a saber comentar no dia seguinte” (aluno Pedro), ou seja, a mídia – especialmente a televisão – atua no processo de socialização e de “formação de identidades individuais e sociais” (Ibidem, p. 375).

Os MCM, assim como o celular e os vídeo-games, são fontes de lazer especialmente na zona rural, que oferece menos opções nesse sentido. Mas apesar de utilizarem esses meios especialmente para essa função, praticamente todos eles consideram que sua maior importância está nos conhecimentos e nos conteúdos “sérios”, tais como as informações e notícias.

Tal fato me leva a considerar que suas referências estão fora deles, como critica o filme *Educación Prohibida* sobre a educação hegemônica, tanto em casa, como na escola e na sociedade. De modo geral, a cultura hegemônica não estimula o autoconhecimento e um melhor relacionamento com as próprias emoções, promovendo – de certo modo – uma dificuldade de conexão às emoções e de levá-las em conta para realizar escolhas cotidianas. Guiar-se por referências exteriores pode, de maneira

extrema, prejudicar o autoconhecimento, a auto-estima e a felicidade, além de dificultar a escolha e a construção dos próprios caminhos na vida. Apesar desse questionamento, é importante notar que eles sabem o que gostam mais e não negam preferir o entretenimento.

Outra resposta a essa questão pode ser dada por Silva (2009), ao explicar que o termo “entretenimento” há muito tempo se associa à distração, ao lazer e ao prazer, em oposição ao conhecimento e à razão, ligado às “coisas” sérias. No século XVIII, inúmeros autores separaram a racionalidade da arte, enquanto – mais tarde – a Escola de Frankfurt veio ratificar esse conceito discutindo a cisão entre a alta e a baixa cultura (cisão posteriormente questionada pelos Estudos Culturais). Cabia “à primeira o exercício intelectual, e à segunda a distração e o prazer” (SILVA, 2009, p. 3). Razões pelas quais o entretenimento e o que dele deriva, é associado ao menos importante e foi – por muito tempo – dissociado das “coisas sérias”, como do jornalismo (o que está mudando).

Essa parece ser outra possível explicação para que alguns jovens demonstrem gostar mais do entretenimento, mas valorizem mais as notícias e informações, tanto no rádio, como na televisão e na internet. A valorização do sério também parece estar presente em sua relação com os veículos impressos, uma vez que não apresentam sugestões e críticas sobre eles, provavelmente por lhes associarem à racionalidade e ao importante.

Outra razão para a ausência de sugestões para esses veículos pode residir na possibilidade de encontrarem com mais facilidade conteúdos voltados para sua idade e interesses, como a Coleção Vaga-Lume de livros infanto-juvenis, citada por eles. E por dedicarem menos tempo à leitura (fora da sala de aula), o que também se relaciona às considerações de Martín-Barbero (1995) sobre o predomínio da cultura oral na sociedade ocidental contemporânea.

Apesar de não apresentarem sugestões, eles demonstram que o trabalho realizado foi importante para conhecerem mais sobre a produção dos impressos. Sobre as revistas segue um depoimento:

Tipo assim, eu acho que deve dar muito trabalho, mas, eu gosto de ver. [Muito trabalho o quê? Fazer?] Fazer ela. Deve ser muito... Porque tipo assim, como a gente fez jornal, já dá pra ter uma noção como que é. E o deles parece ser mais complicado ainda (aluna Joana).

Alguns jovens também disseram que, aprenderam sobre as etapas de produção dos veículos e que, antes do trabalho, achavam que era mais fácil produzir mídia. Eles achavam que tudo era filmado de uma só vez; que era só escrever a matéria e o jornal estava pronto; que era só falar na rádio, sem uma pesquisa prévia; e descobriram que o jornalista tem muitas funções e áreas de atuação, não só a de apresentar programas de televisão (alunas Laura e Neuza).

Suas mães demonstraram muito menos senso crítico com as mídias do que eles. Ao contrário dos jovens, elas mostraram desconhecer o processo de seleção de pautas e edição das matérias, entendendo que as notícias negativas existem exclusivamente porque tratam dos fatos predominantes no mundo, não havendo escolha para apresentar outras informações. Assim, reforça-se a importância da experiência para o desenvolvimento do senso crítico dos jovens.

As propostas que os alunos trazem para os MCM, se aplicadas, com certeza contribuiriam para a maior qualidade da programação e de seus conteúdos, fazendo-se extremamente necessário efetivar a proposta da I Conferência Nacional de Comunicação, que propõe a existência de conselhos da sociedade civil para regular os veículos de comunicação (o que é diferente de censura).

Suas críticas também reafirmam que – apesar das referências e influências que os meios exercem sobre eles e as pessoas em geral, o que eles próprios reconhecem – os jovens não são receptores passivos, conforme indica Paulo Freire (1975) e Martín-Barbero (2003), dentre tantos outros.

Orozco Gómez (2005) considera que os meios educam, mas afirma que pais e educadores ignoram essa questão. Ao contrário do que diz ele, esses grupos, assim como os jovens, demonstraram compreender que os meios educam, apesar de não promoverem atitudes mais efetivas para intervir nesta educação. Ponto em que a crítica de Orozco permanece importante, uma vez que não basta perceber essa relação sem agir para contrapor-se a ela. Ao mesmo tempo, para os jovens, quem mais contribui para sua educação é a família e a escola (ver Tabela 5, a seguir), e a mídia tem um papel muito menos relevante na educação, do ponto de vista deles.

Segundo Sodré (2002) é importante possuímos diversas influências: participação em igrejas, grêmios, associações, sindicatos, grupos de amigos; assim como outras fontes de informação, como os livros e a escola, para que tenhamos mais capacidade de crítica sobre os MCM. Assim, foi possível verificar que a religião, a

família, a escola e os amigos são referências importantes na vida dos jovens.

A maioria deles é católica, como os pais, e não frequenta muito a igreja, até porque os padres não residem na maioria das comunidades e as missas são realizadas geralmente uma vez por mês, ou seja, com menor frequência em relação ao centro da cidade. Para eles é importante ter fé, enquanto a religião serve para saber do mundo; obter orientações; ajudar a convivência em sociedade; é uma forma de alívio nas situações difíceis; um “conforto para o pensamento”; e preenche um espaço vazio dentro do ser humano. Alguns também rezam com seus pais assistindo televisão e uma das jovens participa também de novenas e rezas de terços.

Desse modo, a religião consiste em uma de suas fontes de informação e atua também na construção de seus valores. Os jovens parecem perceber a importância dessas outras influências para o senso crítico com a televisão:

Igual no outro dia, tava eu e meu irmão venu um filme lá... aí depois ele ficou neuroticão, falô que ia saí matanu todo mundo igual no filme. Eu falei: “É vai querendo imitá filme pra vê”, tem uns... certas coisas que a televisão é... ensina tamem, pra... pras crianças, principalmente pras criança que tamem num faiz nada, só fica na televisão (aluno Pedro).

Eles consideram que aprendem mais com a família e a escola, mas que a educação está em toda parte (Tabela 5)⁶¹:

| | |
|----------|----|
| Família | 10 |
| Escola | 6 |
| Religião | 4 |
| Amigos | 1 |
| Internet | 1 |

Apesar de a televisão e o rádio não aparecerem como fontes de aprendizado, quando perguntados diretamente sobre isso, eles falaram, em outros momentos, que aprendem com esses veículos. Além disso, seu acesso a eles é praticamente diário, enquanto muitos despendem muitas horas em sua companhia. A maioria ouve rádio enquanto trabalha e a televisão é assistida com outros familiares.

Apesar do maior acesso a esses dois meios, é a internet que eles preferem, sendo acessada geralmente no centro da cidade, em *lanhouses* e no telecentro (Tabela 6)⁶²:

⁶¹ Tabela elaborada para fins didáticos, uma vez que esta pesquisa não é quantitativa.

⁶² Idem.

| Tabela 6: Meio de comunicação preferido pelos jovens | |
|---|---|
| Computador e internet | 7 |
| Televisão | 5 |
| Rádio | 2 |
| <i>Video-game</i> | 2 |
| Jornal e livro | 2 |
| Celular | 1 |

Além do senso crítico com os MCM, a experiência demonstrou que os jovens desenvolveram também suas habilidades de participação. Desde o começo, os grupos do rádio e do jornal estavam bastante ativos na elaboração de seus produtos e de seu conteúdo, mas como aponta o diário de campo, havia dificuldades com o grupo do vídeo. Depois que as atividades se tornaram mais lúdicas, que as filmagens se iniciaram, depois que fomos à rádio comunitária de Lima Duarte e à gráfica da cidade, a participação de todos, aumentou.

Entendo que o aspecto lúdico contribuiu para a motivação, para o aprendizado e para as garotas do vídeo visualizarem melhor seu produto. Segundo Orozco Gómez (1997), esse aspecto não pode ser excluído da educação, como se só o que é sério fosse capaz de proporcionar o conhecimento.

Os jovens também se empenharam muito com a organização do bazar e fizeram atividades como avaliação das peças e definição de preços, sem que eu solicitasse. Eles mostraram-se bastante proativos, especialmente quando as atividades envolviam as rotinas da escola, que eles conheciam mais do que eu. Eles imprimiram rifas na secretaria; fizeram pesquisas com todos os alunos da escola; divulgaram os produtos da rifa; organizaram com as meninas do terceiro ano a ida à rádio; entrevistaram professores e alunos de outras turmas e os convidaram para participar do vídeo.

Essa proatividade também se deu na elaboração do programa de rádio e do jornal. Além disso, como eu já citei, os educadores consideram que os jovens passaram a participar mais das atividades propostas pela escola e demonstram mais interesse em querer fazer “coisas”, em estudar e procurar seu caminho na vida.

Levando em conta as classificações de Bordenave (1994) e Peruzzo (1998), sobre os *graus, formas e níveis* de participação e de decisão, entendo que a participação e o poder de decisão dos jovens variaram do nível médio ao elevado, dependendo de suas habilidades e conhecimentos. A produção de mídia é algo novo para eles; assim,

foram muito criativos e agiram com autonomia na articulação com as dinâmicas da escola, nas propostas para os veículos e, muitas vezes, na organização de tais propostas. Porém, em alguns pontos ligados à execução da produção eles não possuíam muitos conhecimentos para agir com mais independência e autonomia.

A organização foi compartilhada e eles tomaram decisões importantes como a escolha dos veículos, temas e conteúdos. O maior conhecimento dos processos de produção, dos programas de computador necessários para a edição e o acesso aos equipamentos é que poderiam promover mais autonomia. Além disso, os conflitos foram trabalhados em grupo e não omitidos, como acontece em outras instâncias de nossas vidas.

No questionário de auto-avaliação, os jovens se deram notas acima de sete. Alguns justificaram a nota menor que 10 dizendo que poderiam ter participado mais em alguns momentos, mas – mesmo assim – todos atribuíram nota 10 ao projeto. O que me leva a considerar que razões pessoais os levem a participar mais ou menos, razões que não estão tão relacionadas à atividade em si. Tal fato não implica que a experiência não tenha o que melhorar, mas mostra que eles reconhecem sua parcela de responsabilidade quanto à participação.

Para dois deles, não existe possibilidade de expressar suas opiniões e de participar em outras instâncias de suas vidas. Além disso, ao citarem *o que fizeram bem para o projeto*, as respostas foram variadas, reforçando que a participação relaciona-se aos seus interesses, habilidades e que os alunos não têm os mesmos interesses ao mesmo tempo. Essa comprovação reforça a necessidade da escola estar mais preparada para lidar com as diferenças.

Os jovens também consideraram que foi positiva a participação de outros alunos da escola. Eles gostariam que, em outras oportunidades, o projeto se estendesse para toda a escola, para que todos pudessem participar e aprender.

A maioria não realiza atividades comunitárias, apenas três garotas fazem ou fizeram trabalhos ligados à igreja. Eu considerava que esse envolvimento poderia ser importante para a participação no projeto, uma vez que Bordenave (1994) diz que é preciso exercitar a participação para desenvolver habilidades nesta área. Mas percebi que esta relação não pode ser estabelecida de maneira tão simples, o que explico a seguir.

Os jovens que mais participaram não realizam atividade alguma em suas comunidades. Não é possível afirmar o porquê, mas suponho que dificuldades com as distâncias, os acessos e a falta de tempo (uma vez que trabalham à tarde) contribuam para isso. Porém, essa dificuldade de participação pode também ter sido uma das razões que os levou a aproveitar bastante a oportunidade oferecida; além do fato de a experiência proporcionar formas diferentes de participação, em relação às geralmente propostas pela escola, família e pela comunidade.

Outras considerações sobre a participação dizem respeito às afinidades e ao momento da vida de cada um. Alguns podem não se identificar tanto com a atividade proposta ou enfrentar problemas pessoais que dificultem seu envolvimento, como explicou uma das jovens sobre as aulas em que faltou em 2012.

Apesar da relação entre participação na comunidade e no projeto não poder ser facilmente estabelecida, concordo com Bordenave (1994) quando indica que esta habilidade precisa ser aprendida e praticada. Os resultados desse trabalho demonstram que a experiência de participação foi muito importante para o aprendizado de todos nós, mas também que a participação deve ser aprimorada e, neste ponto, os objetivos que vêm sendo aqui discutidos foram atingidos por promoverem a participação. Porém, de certa forma, ressinto-me pelos jovens não terem autonomia suficiente para tocar o trabalho sem a presença de um educador, isso não era esperado pela atividade, mas de alguma forma é algo que eu gostaria que se concretizasse. Tal acontecimento significaria a possibilidade de os jovens exercerem a autonomia em eventuais atividades semelhantes das quais viessem a participar. Entendo ainda que seria necessário trabalharmos juntos por mais tempo para que alguns conhecimentos sobre este tipo de produção fossem mais apropriados por eles.

A pergunta é: por quanto tempo teríamos que trabalhar e o que mais pode interferir de forma importante no alcance desta autonomia? É uma questão para futuras investigações, que deve levar em conta que há realidades muito distintas, nas quais tais fatores podem mudar. Mesmo assim, seria interessante uma pesquisa com abrangência suficiente para propor esses indicadores e servir de norte para outras experiências.

Os jovens também consideram que alguns colegas poderiam ter participado mais e, desse modo, demonstram dificuldade em compreender que cada um participa de uma maneira (BORDENAVE, 1994) e de aceitar as diferenças entre eles, no que se refere à participação. A sociedade e a própria estrutura de ensino nas quais estávamos inseridos,

apresentam, muitas vezes, dificuldade em lidar com as individualidades e diferenças. Na escola, por exemplo, eles são avaliados por uma prova que é igual para todos da sala, cobrando igual desempenho, geralmente sem haver uma avaliação mais individualizada.

Alguns jovens também pediram que eu continuasse com o projeto na escola e um deles chegou a se referir ao “meu” projeto, não vendo o projeto como “nosso”. O tempo foi curto e houve limites que dificultaram a apropriação dos processos e técnicas de produção de mídia. Por isso, entendo que a participação, do ponto de vista deste objetivo foi desenvolvida, mas ainda pode ser aprimorada.

Apesar disso, a atividade surpreendeu a mim e aos educadores quanto aos resultados alcançados, especialmente no que se refere aos valores de cidadania, que se refletiram especialmente na solidariedade e respeito ao próximo. Valores que, segundo Bordenave (1994), também são resultados das habilidades de participação adquiridas.

Aquela que era considerada uma das piores turmas para se dar aulas passou, em um curto período de tempo, a ser considerada a melhor, ou uma delas. Os educadores disseram ter verificado capacidades nos alunos que eles próprios desconheciam e citaram uma melhora no comportamento e na disciplina, uma vez que os jovens passaram a seguir de maneira mais adequada as normas da escola, agindo como pessoas mais conscientes de seus deveres, não apenas de seus direitos. Essa melhora é atribuída, pelos professores, ao aumento da auto-estima, mas eu também considero que eles encontraram uma forma mais positiva de se expressarem, sem a necessidade da violência física ou verbal, que demonstra o desenvolvimento de sua comunicação.

Os jovens e os educadores disseram que a turma passou a se relacionar melhor entre si e também com os professores e a diretoria, aprimorando o diálogo entre as gerações, como assinala Gonnet (2004). Os jovens deixaram de usar apelidos pejorativos para se referir aos seus colegas e começaram a cumprimentar os professores nas dependências da escola. Segundo os alunos, eles aprenderam a se comunicar e se relacionar melhor com as pessoas; a ouvi-las e entendê-las melhor.

A educadora Eleuza relatou uma situação em que os alunos sentiram a necessidade de cobrar um colega sobre a realização de sua tarefa para um trabalho em grupo. Para ela, essa cobrança foi feita de modo mais “solidário”, sem a agressividade de antes. Eles tentaram mostrar ao aluno a importância de sua atividade para o todo, agindo de maneira mais dialógica e respeitosa. “Houve um amadurecimento” (Eleuza).

Os jovens também começaram a contar mais sobre sua vida pessoal e a pedir desculpas por determinadas situações, explicando que não estavam muito bem naquele dia por determinado motivo (educadora Isadora). A turma se uniu mais depois do trabalho e deixou de se relacionar “em panelinhas”:

Antes eu tinha uma vergonha doida de apresentar trabalho na frente e não falava, nem... agora eu nem esquento a cabeça, converso com todo mundo. Antes a gente brigava muito, as pessoas entre a sala, sabe? Agora todo mundo conversa com todo mundo... Eu tava até comentando outro dia com os meninos que depois que aconteceu essas coisasaiada tudo, vem os professor, depois que aconteceu esse projeto, que tive que trabalhar nesse projeto, os professor parô de reclamar da gente, a gente parô de brigá, que a gente começô, tipo assim, a interagir, né?... com as pessoas, saber a opinião das pessoas, porque ninguém falava. Todo mundo apontava o dedo e acusava, aí, sempre dava briga. Agora tá todo mundo na paz (aluno Pedro).

De acordo com o exposto, considero que este objetivo⁶³ foi atendido, com uma ressalva para a participação e a autonomia que se ampliaram e foram exercitadas, mas que ainda não permitem aos jovens desenvolverem a atividade sem a ajuda de educadores. Além disso, considero que não foram desenvolvidos arcabouços teóricos e metodológicos sobre o uso das TICs na educação. Esses arcabouços são conhecidos, alguns há muito tempo, mas a atividade proporcionou uma nova articulação entre eles e comprovou o quanto pode ser positiva a sua prática.

Sobre o arcabouço prático deste trabalho, considero que ele foi inovador e assim será toda vez que iniciativas como essa acontecerem, uma vez que cada grupo e cada realidade são diferentes e contêm suas especificidades. Assim, a parte prática deste trabalho é nova e soma-se a outras experiências já realizadas, que podem servir de exemplo para aqueles que buscam desenvolver atividades semelhantes.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que a abrangência da experiência é pequena, envolveu poucas pessoas da zona rural, e aconteceu em um curto período de tempo; assim, pode servir de exemplo, mas necessita de adaptação aos contextos em que for empregada. No centro de Lima Duarte, essa atividade poderia, por exemplo, se realizar fora do horário de aula, o que não foi possível na escola Tiago Delgado e não é possível em outras escolas do município em que estudam pessoas da zona rural.

⁶³ Contribuir com o desenvolvimento de arcabouço teórico, prático e metodológico sobre o uso das tecnologias da comunicação e da informação (TICs) na educação e sua relação com o exercício da participação e da cidadania.

Refletir sobre a possibilidade de construção de novas metodologias de ensino

Recordarei e discutirei neste momento alguns aspectos da educomunicação e da pesquisa participante que orientaram metodologicamente esta investigação. Assim, segundo Machado (2008), a educomunicação extrapola a educação para a recepção crítica e visa à intervenção social nas cinco áreas de atuação: a expressão comunicativa; a educação para a comunicação; a mediação tecnológica nos espaços educativos; a gestão da comunicação nos espaços educativos e a reflexão epistemológica.

A *expressão comunicativa* ressalta a busca por novas formas de expressão e comunicação, as quais levem em conta o potencial criativo das pessoas e grupos. Essas formas se utilizam das TICs, assim como das artes, nas quais o objetivo não é o desempenho, mas o resgate e a melhoria da capacidade de expressão e de comunicação.

Desse modo, foi possível verificar que os jovens utilizaram seu potencial criativo nos produtos⁶⁴ e processos; utilizaram as TICs e as artes ao manusearem os equipamentos, fazerem desenhos e elaborarem o texto de agradecimento. O objetivo do trabalho, para os alunos, era mais o de produzir e buscar respostas para questões de seu interesse. Mesmo assim, houve melhora na sua capacidade de expressão e de comunicação, como propõe este aspecto da educomunicação.

A área de atuação seguinte é a *educação para a comunicação*, que se configura pelos esforços sistemáticos de educadores na construção da consciência crítica acerca dos meios de comunicação de massa. Considero que a busca deste senso crítico se deu não por um esforço retórico, mas por meio da produção de mídia, que possibilitou o conhecimento das etapas de produção, incluindo a ida à gráfica, à rádio e a demonstração da edição e diagramação dos produtos em *datashow*.

A *mediação tecnológica nos espaços educativos* diz respeito a estudar a relação estabelecida entre as Tecnologias da Informação e da Comunicação e seus usuários, assim como democratizar o acesso a essas tecnologias. Considero que esse aspecto foi mais atendido em sua segunda proposta, que é a de democratizar o acesso às tecnologias, de acordo com as considerações já realizadas sobre a experiência. O estudo da relação entre as TICs e os jovens foi realizado por mim e não pelos primeiros, apesar de que, durante o trabalho e as entrevistas, eles conseqüentemente refletiram sobre sua relação com essas tecnologias.

⁶⁴ Mais adiante, os produtos serão discutidos com mais profundidade.

Já a *gestão da comunicação nos espaços educativos* busca a formação de *ecossistemas comunicativos* dentro das instituições. Isso se dá quando a comunicação interna é valorizada e se utilizam as ferramentas de comunicação e informação para melhorar as relações e atividades humanas, garantindo a coordenação e eficiência das demais áreas dos espaços educativos. Aqui a comunicação contribui de modo criativo para a solução de problemas.

Sobre o item acima, considero que a gestão da comunicação e os ecossistemas comunicativos criados se deram na esfera da sala de aula, não da escola em si. Tais aspectos se relacionaram com a instituição, mas não ao ponto de rever suas estratégias de gestão da comunicação. Considero importante o alcance deste aspecto, não apenas neste momento da discussão, e entendo que a experiência não alcançou tal amplitude. A direção mostrou reconhecer esta necessidade, mas não efetivou a proposta para que eu participasse da reunião de módulo e desse início a esta discussão.

O último ponto trata da *reflexão epistemológica* acerca do campo da educomunicação, que engloba a pesquisa e avaliação sistemática, com o objetivo de compreender a complexidade das relações entre comunicação e educação. Desse modo, acredito que essa discussão se deu no escopo desta dissertação e, com base na prática realizada, comprovou-se a eficácia da educomunicação para promover o aprendizado, a participação, a cidadania e o senso crítico com a mídia. Entendo que esta pesquisa soma-se às demais experiências sobre a comunicação, educação, a participação e a cidadania, mas apresenta sua especificidade por acontecer em uma situação rural e dentro da disciplina formal de português.

Segundo Machado (2008), os aspectos acima abordados visam favorecer a prática cidadã mediante “a aprendizagem sobre como aplicar a gestão participativa e democrática dos recursos da informação nos espaços educativos” (p. 33). Assim, foi possível aplicar a gestão participativa e democrática dos recursos da informação na sala de aula e dentro das limitações já expostas, especialmente as que se referem à autonomia dos jovens para realizar a experiência sem a ajuda de educadores.

A metodologia da pesquisa participante (PP), por sua vez, mostrou-se bastante compatível com a de educomunicação. Ela valoriza os saberes das comunidades ao favorecer o respeito e o diálogo; valoriza a produção de conhecimento com vistas à transformação da realidade e à resolução de problemas concretos; ao mesmo tempo em que se relaciona com posições políticas e culturais.

Assim, com base nessa metodologia, a experiência mostrou que parte de seus resultados também adveio da valorização dos saberes e habilidades dos jovens, ao mesmo tempo em que proporcionou a transformação de sua realidade, ao menos, no âmbito escolar. Outras investigações podem verificar se houve outros aspectos da vida dos jovens que foram transformados com o trabalho em questão.

Além disso, foi possível verificar que a experiência não resolveu exatamente problemas concretos, mas possibilitou tratar deles, no que diz respeito a questões pessoais, como a escolha da profissão; de questões de sua comunidade, município e escola. Ao mesmo tempo, tratou de questões políticas como as referentes à proibição dos bailes *funk* e às melhorias para a escola. As questões culturais estiveram presentes, por exemplo, no enfoque dado ao vídeo, que inicialmente havia sido pensado por mim como a investigação da história do *funk*, chegando ao *jazz* e ao *blues*, mas que foi modificada por mostrar-se uma perspectiva cultural minha e não dos jovens. O diálogo e o respeito foram promovidos não apenas na minha relação com os alunos, mas também deles entre si e com a comunidade escolar.

Apesar da discussão acerca da educomunicação e da PP, conforme exposto no objetivo anterior, as metodologias utilizadas não são novas, mas mostraram-se, mais uma vez, importantes para o alcance dos resultados, reforçando a necessidade de sua utilização nos ambientes de ensino.

Elas mostraram-se novas para os educadores da escola, uma vez que eles não as utilizam. Apesar disso, consideram que a forma de trabalho adotada por mim durante a experiência de produção de mídia é melhor do que a comumente utilizada por eles em sala de aula, uma vez que permite maior relação da teoria com a prática, gerando mais motivação nos alunos e prazer por aprender. Para Paulo Freire (1997), o fazer permite ação e reflexão, sendo essencial à capacidade de transformação e libertação dos homens e mulheres, e por isso é necessário às práticas educacionais.

A dificuldade de relacionar, no dia-a-dia, a teoria com a prática é creditada pelos educadores a uma carência em sua formação, mas considero que todos devem ter estudado Paulo Freire ao menos nas aulas de licenciatura, autor que é utilizado tanto pela educomunicação quanto pela pesquisa participante. Assim, entendo que as dificuldades apontadas devem-se mais a uma falta de motivação por fatores como a baixa remuneração, a falta de tempo, as dificuldades impostas pela estrutura escolar, ou mesmo na dificuldade dos professores valorizarem seu trabalho.

Sobre o uso das TICs na escola, os professores utilizam o vídeo em algumas situações, assim como já utilizaram o laboratório de informática quando este funcionava. Os alunos também colocam músicas na caixa de som, algumas vezes, durante o intervalo. Mas, como disse a educadora Célia, foi a primeira vez que eles tiveram a oportunidade de participar das etapas de produção do jornal, do programa de rádio e do vídeo, conhecendo-as com mais profundidade.

Em relação à situação de Minas Gerais quanto ao uso das TICs na educação, Moraes (2003) investigou a informática aplicada à educação em oito escolas da região metropolitana de Belo Horizonte. Ela constatou que, no ano 2000, 906 escolas do estado possuíam laboratório de informática. Sei que, em 2013, o estado possuía 3.714 escolas⁶⁵, mas não consegui dados atualizados sobre seus laboratórios de informática.

Moraes (2003) verificou na época que tais laboratórios de informática possuíam os mesmos problemas da E. E. Tiago Delgado: falta de acesso à internet, falta de manutenção e de atualização dos equipamentos, falta de recursos financeiros para mantê-los, além de sofrerem um processo de sucateamento. A autora aponta a necessidade de: revisão das políticas de implantação de tais tecnologias nas escolas; um melhor planejamento e gestão de sua utilização, incluindo a importância de metodologias que favoreçam a aprendizagem por meio de tais ferramentas.

Conforme aponta Citelli (2000), a utilização das TICs na educação necessita de pedagogia dialógica que favoreça o aprendizado. Sua inclusão na educação não favorecerá, por si só, o aprendizado. Desse modo, não bastam políticas públicas que facilitem o acesso às TICs, se tais políticas não estiverem acompanhadas pela efetiva implantação dessas tecnologias, assim como de metodologias adequadas para o aprendizado.

A educomunicação, a pesquisa participante e a pedagogia dialógica de Paulo Freire, não são novas e demonstraram – por meio da experiência Ousadia Jovem (e de outras de que temos notícia) – sua utilidade e atualidade para promover o aprendizado.

Ao mesmo tempo, pude verificar na prática que não só a produção de mídia, mas a educomunicação e a pesquisa participante implicam em flexibilidade, imprevisibilidade e reflexão constante sobre a prática, fatores que precisam ser levados em conta ao se trabalhar com tais metodologias, especialmente porque contrastam com a presente forma de atuação da escola (ROSSETI, S/D).

⁶⁵ Segundo o Cadastro de Escolas de fevereiro/2013, da SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

Contribuir para a avaliação e formulação de políticas públicas de comunicação e educação voltadas para jovens vivendo na zona rural

Algumas políticas públicas voltadas para a educação e comunicação de jovens vivendo na zona rural foram citadas por este trabalho e trazem propostas muito interessantes. Para lembrar algumas, a própria constituição de 1988 aborda a necessidade de adequação de conteúdos à realidade rural; a LDB reforça a necessidade de autonomia nas escolas, tanto para a gestão, quanto para os conteúdos; o relatório final da I Conferência Nacional de Comunicação (CONFECOM) propõe a educomunicação nas escolas e a pluralidade na produção e distribuição dos veículos de comunicação; o Plano Nacional de Educação (PNE), para período 2011-2020, indica a importância de a educação contemplar as necessidades de aprendizado e de trabalho das populações do campo, além de promover uma visão de mundo articulada ao desenvolvimento sustentável, assim como a processos educacionais mais participativos; a Política de Desenvolvimento do Brasil Rural traz a necessidade da valorização da biodiversidade, das culturas tradicionais e de seus povos, assim como a promoção da autonomia e do protagonismo dos povos do campo.

Muitas dessas propostas apareceram, de alguma forma, durante a análise dos dados desta pesquisa. Deste modo, os jovens expressaram o desejo por uma matéria sobre mídias na escola, assim como os educadores solicitaram a continuidade do projeto, ressaltando seus benefícios. Para os alunos, trabalhar com as mídias possibilita entender “no que vai dar” seu trabalho; possibilita a participação, o aprendizado; a comunicação entre os membros; e tem como positivo o processo de produção das matérias, em que, ao contrário de uma prova, eles têm a chance de melhorar o conteúdo a cada etapa até que este seja divulgado:

[Não ia ser mais uma coisa pra dar trabalho?] Não. Ia dar trabalho, mas aí a pessoa já ia, né? É. Ter gosto e fazer. É. “Ah, eu tô fazendo isso, que vai virar isso, isso e isso”. É, igual. Nós ia fazer a prova direitinho, estudar. [Entendi] Igual a educação física também. Todo mundo fica doido pra chegar na educação física, né? Ia ser que nem a educação física. (...) É igual geografia, matemática: até a pessoa raciocinar pra fazer aquilo no papel, pra ter a resposta exata lá. Na mídia já é mais devagar. Vai lá e faz, lê, num tá bom. [No projeto?] É. Tem outra chance. Faz de novo. É igual, cê fez lá na hora, num tirô nota boa? Não tirô? Recuperação, ou nota vermelha. Com o projeto já não. Leva pra casa, faz, tenta fazer. Num conseguiu? “Vem cá que eu vô te ajudar”. Aí vai e ajuda, explica. [Entendi] Aí uma hora fica bom (alunas Laura e Neuza).

No início desta pesquisa, eu considerava interessante a construção de políticas públicas que possibilitassem inserir uma disciplina de comunicação e mídias nas escolas, de modo permanente, com base em metodologias participativas, como a de educomunicação. Hoje, mantenho essa consideração, mas acrescento que as demais disciplinas também devem utilizar metodologias e referências teóricas participativas, assim como a gestão da escola – que deveria acontecer a partir de decisões de seus membros (professores, funcionários, alunos, direção, pais) e da comunidade.

Além disso, as atividades de ensino devem construir espaços extensos de diálogo, de pesquisa e interação entre tais membros, especialmente, educadores e alunos. A estrutura toda deve ser mais dialógica, em contraposição à atual em que há contradições sobre a realização de reunião de pais, além de problemas de comunicação entre professores e também entre alunos.

Para a efetivação de tais propostas, é necessário que haja profissionais capacitados. Compartilho com Soares (2011) a proposta de haver um educador na escola para facilitar especialmente as questões referentes às mídias e aos processos comunicativos, cuja atuação também incluiria intervenções (com base em trabalho conjunto) na gestão da instituição e na relação com todos os seus membros. Os educadores também se referiram, algumas vezes, à necessidade de sua formação para o trabalho com mídias e com as questões da comunidade.

Uma forma de facilitar este aspecto e de implantar na rotina da escola momentos de troca, diálogo e de pesquisa, é possibilitar que os alunos contribuam com o ensino do uso das TICs, uma vez que, muitas vezes, conhecem melhor essas tecnologias do que as gerações que os antecederam. Sugiro que os alunos ajudem tanto na monitoria do laboratório de informática, quanto no auxílio de professores para o uso de equipamentos e *softwares*. Desse modo, os educadores não devem temer assumir suas carências, tampouco pesquisar com os alunos e demais professores.

Embora a atividade tenha ocorrido de modo não formal, por não ser parte do currículo escolar, ela aconteceu em um espaço e em um momento formal, dentro da aula de português. Foi preciso, então, realizar mudanças nas aulas dessa matéria, de outras disciplinas e também na rotina da escola, e os professores sugeriram ceder parte de suas aulas para possibilitar a permanência da atividade de produção de mídia. Essa opção parece interessante se adotada formalmente pelo Estado, uma vez que – pelas razões já

levantadas – ela não pode mais ser pensada de maneira informal, como critica Orozco Gómez (2005).

Uma vez que a maioria dos trabalhos de educomunicação de que tenho conhecimento acontece em contextos urbanos, verifiquei a possibilidade de sua realização também em um contexto rural. Assim, é possível que esta metodologia faça parte das políticas públicas voltadas a essas regiões, ao mesmo tempo em que tais políticas precisam levar em conta as especificidades e desafios enfrentados pelas populações rurais do País. Dentre eles, as dificuldades de acesso aos transportes, tecnologias, migração para as cidades, pouca aplicação das leis trabalhistas (CARAMANO, ABRAMOVAY, 2011) e a desvalorização da cultura rural (KAPLÚN, 2007), conforme apontado por alunos, educadores e mães.

Promover o direito à comunicação de crianças, jovens e adultos dessas regiões, por meio de uma disciplina de educomunicação e da participação da comunidade na escola, é uma forma de valorizar os saberes dos povos do campo, fazendo frente à hegemonia do urbano sobre o rural, à invisibilidade de seus valores, identidades e modos de vida (RIBEIRO, 2012).

Ainda é importante que as políticas públicas de educação nas regiões rurais possibilitem aos jovens efetivar seus projetos de vida e de trabalho nestas regiões (CARROCHANO, 2011; RIBEIRO, 2011), não sendo a mudança para a cidade a única alternativa para a independência financeira, o acesso à serviços e ao lazer.

Tais políticas públicas devem ser consonantes com as propostas elaboradas pelos sujeitos que terão suas vidas afetadas por elas. Algumas já foram citadas em *Educação no campo* e em *Políticas públicas de comunicação e educação para jovens da zona rural*, mas acrescento aqui as que constam no texto final da II Conferência Nacional de Juventude, que aconteceu em dezembro de 2011. Assim, o eixo temático de direito ao território⁶⁶, no que se refere à questão rural, ressaltou a necessidade da valorização de tecnologias alternativas como a agroecologia⁶⁷, a desburocratização das políticas voltadas para o campo, a importância da geração de renda que respeite a pluriatividade

⁶⁶ <http://www.juventude.gov.br/conferencia/resolucoes-finais/propostas-finais>.

⁶⁷ A agroecologia constrói sistemas em que o ser humano e a natureza existem em uma relação de cooperação, a partir da reunião de saberes populares, camponeses e indígenas aos de diversas ciências e técnicas inovadoras. Em um Sistema Agroflorestal (SAF) são reunidas culturas agrícolas e florestais, sempre de modo cooperativo, imitando a natureza. São plantadas espécies de vários extratos (altura) e em cada etapa de crescimento é possível realizar uma colheita. Nesta técnica se pergunta quantas espécies existem por metro quadrado e não quantos metros quadrados há de determinada espécie. A maior diversidade da flora proporciona também a maior diversidade da fauna, o que evita pragas e, portanto, o uso de agrotóxicos e outros químicos. A agroecologia é entendida pelos jovens da Conferência Nacional de Juventude como uma alternativa frente às ameaças provocadas pela mudança climática, como uma forma de geração de renda e segurança alimentar.

(em oposição à monocultura), dentre outros, ao mesmo tempo em que o CONDRAF possui cinco comitês permanentes, um deles de agroecologia⁶⁸. A Conferência de Juventude aprovou também a proposta de emprego da educomunicação nas escolas, no eixo de desenvolvimento integral.

Assim, entendo que as políticas públicas existentes e propostas pelas inúmeras instâncias sociais contemplam muitas das preocupações levantadas por esta pesquisa, e o maior desafio para melhorar as condições de vida das juventudes e povos do campo não se encontra tanto na proposição de tais políticas, nem em seu processo de elaboração que é, geralmente, bastante participativo, mas em sua concretização.

Do mesmo modo, o Relatório Final do Grupo Temático de Juventude Rural, do CONDRAF, considera que as políticas públicas destinadas à juventude rural ainda são insuficientes para a produção de mudanças significativas em suas realidades. O secretário municipal de educação de Lima Duarte também trata da dificuldade de efetivação das propostas e políticas voltadas para a educação.

Sendo assim, faz-se necessária a organização e pressão da sociedade para que tais propostas sejam implantadas e gerem as transformações necessárias levantadas por esses relatórios e políticas. Diante da pouca tradição de participação das sociedades latino americanas (PERUZZO, 1998), favorecer o direito à comunicação, o exercício da cidadania e da participação por meio de experiências como as que desenvolvemos pode incrementar nossas habilidades de participação e proporcionar que tais habilidades se expandam para esferas mais amplas da sociedade (BORDENAVE, 1994), assim como para aumentar a cobrança sobre a implantação e a efetividade dessas políticas públicas.

Relacionar a produção de comunicação e mídia por jovens de Lima Duarte (MG), moradores da zona rural, com o exercício da participação e da cidadania

A relação entre o uso das TICs, a participação e a cidadania já foi apresentada na discussão do primeiro objetivo deste trabalho. Portanto, neste momento, abordarei essa relação especificamente ao que se refere à produção.

Por meio dos produtos, os jovens buscaram compreender sua realidade e questões importantes para eles naquele momento; fizeram críticas e valorizaram aspectos da escola, assim como os seus alunos; mostraram a necessidade de se cumprir deveres e também favoreceram a participação de alunos de outras turmas no projeto.

⁶⁸ Os demais comitês são de: Assistência Técnica e Extensão Rural; Fundo de Terras e Reordenamento Agrário; Desenvolvimento Territorial; Promoção de Igualdade de Gênero, Raça e Etnia.

Eles criticaram a escola e sua infra-estrutura, o saneamento básico, a falta de acesso aos transportes em algumas regiões rurais, o preconceito e a associação das brigas aos bailes *funk*. Mas, ao mesmo tempo, não “bateram de frente” com os poderes estabelecidos e as instituições ou pessoas que os representam. Assim, não comentaram a resposta da direção que coloca a “culpa” pelo atraso nas melhorias (da escola) na Superintendência de Ensino e nos trâmites burocráticos. Também não comentaram a resposta de que há carência de transportes em algumas regiões rurais devido a pouca quantidade de passageiros, por exemplo. Mas questionaram as respostas da polícia e da promotoria, que colocam os bailes *funk* como os principais responsáveis pelas brigas na cidade. Talvez por se tratar de um momento de discussão gravado, diferente da escrita, quando se pensa mais sobre o que está sendo dito e em suas possíveis consequências.

Mostraram ainda uma reflexão sobre seu papel de cidadãos, de pessoas possuidoras de direitos, mas também de deveres, na medida em que, em quase todas as matérias do jornal, e também no vídeo, chamaram a atenção dos alunos e dos leitores para sua responsabilidade sobre as melhorias buscadas tanto para a escola quanto para a sociedade. Assim, por exemplo, chamaram a atenção dos alunos para cuidarem da escola e não apenas responsabilizarem a direção pelas melhorias. Também pediram outra postura sobre os conflitos gerados em bailes *funk*, solicitaram mais consciência e menos brigas, postura que poderia gerar, dentre outras consequências, a volta dos bailes (segundo eles).

Quando trataram do preconceito abordaram, inclusive, o direito de liberdade de expressão, apontando o desejo por um mundo mais justo, como destaca Soares (2011) sobre os resultados do trabalho de produção de mídia com jovens. Eles mostraram seu desejo por uma sociedade livre de preconceitos, em que exista igualdade de direitos e deveres entre as pessoas, assim como o respeito às suas diferenças, sem “tentar ser melhor que os outros”, e chamaram a atenção e responsabilidade dos leitores para não agirem desta maneira.

Seus produtos também trouxeram a valorização dos jovens e da escola Tiago Delgado, especialmente na matéria sobre esportes e os Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG). Buscaram entender melhor seu caminho em busca da continuidade dos estudos e da escolha da profissão (programa de rádio), visando facilitar esse trajeto; assim como os riscos do consumo de álcool na adolescência, já que alguns começavam a experimentar essas bebidas.

Como eu disse, os jovens promoveram a participação de outros alunos da escola por meio dos produtos. Assim, alunos de outras turmas compartilharam a simulação do baile *funk*, foram entrevistados para o jornal e também pelo programa de rádio, além de visitarem o estúdio da Serrana FM e a gráfica da cidade. Além disso, os alunos expressaram nas entrevistas e no questionário de auto-avaliação o desejo de que o projeto se estenda para outras turmas, demonstrando a importância que deram à participação e sua solidariedade para com os demais alunos.

A produção partiu de interesses dos jovens, interesses locais, mostrando-se útil para alargar seu referencial, legitimar seus saberes, habilidades, opiniões, valores, promover a participação, o exercício e a reflexão sobre a cidadania, além do maior senso crítico com a mídia:

Ah, que tipo assim, se fosse só o professor explicando à gente, eu acho, que a gente não ia interessar muito no assunto. A gente, igual, teve que fazer o trabalho, a gente teve que pesquisar, teve que aprofundar no assunto, teve que conhecer o assunto. Se fosse o professor, a gente ia tá ali, ia copiar a matéria e pô no caderno... pronto! Ia: “página virada”. Eu acho que ajudô a gente a entender bastante muitos assuntos. Ainda mais esse ano de profissões também, ajudô a gente bastante sobre as profissões (Pedro).

Foi possível aos participantes se relacionarem não apenas com os professores, mas com outros alunos e a comunidade; assumirem papel ativo na produção de comunicação; promoverem novos processos de atribuição de sentido à realidade, de partilha de práticas sociais e de realização das construções coletivas que dão forma à cultura (WOLF, 2008) e às identidades.

Ao mesmo tempo, a produção possibilitou efetivarem direitos de comunicação e de liberdade de expressão, essenciais para a conquista dos demais direitos; fortalecer laços comunitários; atuar de forma mais consciente sobre seu lugar e interesses; usar a criatividade, assim como exercer a cidadania.

A experiência não apenas incrementou o coeficiente comunicativo das ações educativas, como sugere a educomunicação (SOARES, 2002), mas o próprio aprendizado. Para Freire (1975), é no saber que reside a capacidade de significação dos significados e a ação transformadora dos seres humanos, sobre as coisas, o mundo e si mesmos, portanto, a adoção de novas posturas enquanto cidadãos. É também ao exercer seu papel de cidadãos que os jovens podem ser reconhecidos, vistos e ouvidos (MARTÍN-BARBERO, 2007), não de modo negativo, rejeitando as propostas dos professores e quebrando a escola, mas de modo construtivo e positivo para todos.

Verificar como as visões de mundo e identidades dos jovens se expressam nas discussões e produtos de comunicação produzidos e como elas se alteram ou mantêm a partir das atividades realizadas

Sobre as identidades e visões de mundo dos jovens foi possível verificar que eles reconhecem que há uma depreciação da zona rural, e se identificam como moradores e como pessoas que executam os trabalhos característicos dessas regiões.

Apesar de reconhecerem que houve melhorias na zona rural em relação à época em que seus pais eram adolescentes, constatam que ainda há pouca valorização da região, expressa pela dificuldade de acesso aos serviços e às tecnologias (internet e telefonia fixa e móvel), por não se verem nas notícias dos MCM que tratam mais das grandes cidades e pela pouca valorização do trabalho – baixos salários, pouca implantação das leis trabalhistas, conforme apontam Caramano e Abramovay (1999), além de poucas oportunidades de lazer, estudo e desenvolvimento profissional.

Eles se vêem como pessoas da zona rural e querem superar essas dificuldades por meio do estudo, dos diplomas – de ensino médio, de curso técnico ou faculdade – e do “bom emprego”, que acreditam vir como consequência desse estudo. O bom emprego é aquele de carteira assinada, benefícios e possibilidade de crescimento na carreira. Alguns veem ainda como opção para superar tais dificuldades a migração para as cidades, enquanto outros preferem permanecer no campo.

O consumismo das cidades, questionado por Bauman (1999), é criticado por alguns jovens e visto como possibilidade de acesso por outros. Os primeiros reconhecem como características positivas da zona rural a maior autonomia para a subsistência e a menor dependência de dinheiro. Na roça, eles podem plantar e colher; criar animais, ter ovos, leite e carnes, sem a necessidade de comprar. A vida na zona rural, sob esse aspecto, pode ser considerada como uma forma de democracia que se contrapõe ao consumismo e ao neoliberalismo (SANTOS, 2002), uma das razões pela qual penso ser desqualificada pela mídia (KAPLÚN, 2007). A realização do projeto nesta escola fez com que se sentissem valorizados, assim como sua identidade rural:

Ah, eu to achando bom, né? Tá trazendo conhecimento. E essa escola aqui, né? Todo mundo achava que nós era da roça. Ninguém nunca olhó pra escola. [E como é que é ser da roça? O quê que eles...?] Ah, eu num sei... Os professô vinha cá, os professô bom tava indo embora. [Mas como assim que cê falô que o, que o projeto é bom, que o pessoal achava que cêis eram pessoal da roça?] Não porque... Ninguém nunca trouxe um projeto pra gente. Sempre vinha pros otros, mas pra cá nunca vinha. Esse é o primeiro. [Por causa de ser zona rural?] É, eu acho que deve ser, né? (aluno Lucas).

Eles sentiram que o projeto valorizou a zona rural e eles próprios, havendo uma melhoria na auto-estima. No jornal e no programa de rádio eles agradeceram a mim e à diretora da escola por acreditar que seriam capazes de realizar o projeto. Disseram ainda que se sentem mais completos, mais realizados e passam, eles mesmos, a valorizar suas identidades, saberes e valores.

Segundo os alunos, eles aprenderam que “brigar não leva a nada” e sugeriram formas para evitar brigas: ignorar uma provocação e ignorar alguém que olha para você com a intenção de provocar briga. No começo da produção de vídeo eles também demonstravam raiva e incompreensão quanto à atitude da juíza e da promotora sobre a proibição dos bailes. Depois, compreenderam seus motivos e as viram de outra forma, demonstrando uma mudança no modo de conceber a questão das brigas e as profissionais citadas.

Por meio das discussões, pesquisas e matérias os jovens puderam construir e apresentar à comunidade sua própria versão e opinião sobre temas de seu interesse e de seu cotidiano. O que nem sempre é possível em outros momentos de suas vidas, como alguns expressaram no questionário de auto-avaliação.

Ao mesmo tempo, como eu já disse, suas relações tornaram-se mais solidárias, passaram a demonstrar mais respeito e menos vergonha de se expressarem. De consumidores de mídia, tornaram-se produtores e protagonistas, dando um passo maior em seu desenvolvimento como cidadãos com direitos (sobretudo os de expressão e comunicação) e deveres (especialmente os demandados pelo ambiente escolar).

Eles também passaram a ser vistos de outra forma pela comunidade escolar: não mais como jovens bagunceiros, irresponsáveis e desinteressados, mas ao contrário, como pessoas capazes, responsáveis, interessadas e participativas. Como disse Freire (1975), ao construir o mundo, o ser humano constrói a si mesmo e à cultura, ou seja, com a prática social e a conseqüente intervenção na sociedade, o ser humano constrói sua história, sua identidade e exerce a cidadania.

Hipóteses

O envolvimento nas atividades de produção de comunicação e de mídia será mais um modo de promover a reflexão dos jovens a respeito de sua atuação na comunidade e sobre questões de seu interesse, pontos que devem ser materializados nas discussões e nos produtos de comunicação produzidos

Conforme já discuti nos objetivos, o processo e a produção de mídia contribuíram para a reflexão sobre questões de interesse dos jovens. Essas questões diziam respeito às suas experiências de vida, seus anseios, inseguranças e também ao seu papel de cidadãos no ambiente escolar e na sociedade, a partir do que podemos inferir que igualmente trataram de seu papel junto à comunidade.

Abordar assuntos de seu interesse favoreceu ainda a motivação e a educação, uma vez que aliou ao ensino a prática e o cotidiano, reforçando este como um caminho importante para a educação e que, portanto, necessita ser buscado pela escola.

Os jovens exercerão sua cidadania através da expressão e divulgação de sua voz e dos sentidos que atribuem à realidade

Partindo dessa hipótese, considero que a cidadania não foi exercida apenas pela expressão de sua voz e dos sentidos que atribuem à realidade, mas também pela transformação no modo de se relacionarem com os demais – mostrando entender que eles, e os outros, devem ser respeitados, além de cumprir com seus deveres e buscar os seus direitos.

As atividades de produção de comunicação e de mídia por jovens de Lima Duarte colocam em destaque a questão da identidade, e eventuais questionamentos a ela, a partir do momento em que, ao atuar em uma comunidade – seja através da produção de veículos de comunicação alternativa, seja a partir de outras formas de ação – os jovens também se transformam e portanto transformam também as suas identidades

As pessoas se transformam cotidianamente a partir de suas práticas e interações com o mundo (FREIRE, 1975) e, como não poderia deixar de ser, transformar-se-iam também com a atividade que realizamos. Assim, considero que as mudanças observadas em sua auto-estima, no relacionamento com a comunidade escolar, no questionamento de seu papel de cidadãos também cumpridores de deveres – que contribuíram para transformações em suas identidades – foram proporcionadas não exatamente por sua produção e atuação no desenvolvimento do projeto, uma vez que eles também realizam muitas atividades na prática escolar. Tais mudanças foram proporcionadas pelas metodologias empregadas, que valorizaram seus saberes, a solidariedade e partiram de questões de seu interesse.

Assim, não importa tanto que eles estejam modificando a si próprios e às suas identidades, pois isso acontece com todos, o tempo todo, o que importa é que a metodologia empregada favoreceu transformações que os aproximaram da valorização de seus saberes, da cidadania e da solidariedade, guardando as devidas proporções da experiência.

A produção de comunicação por meio de uma metodologia participativa contribui para a educação que busca formar sujeitos protagonistas de sua história

A pesquisa também indicou que a produção de comunicação, realizada por meio de metodologia participativa, contribuiu com a educação e com o protagonismo dos jovens. Apesar disso, reforço que este protagonismo tem limites, uma vez que eles não se tornaram autônomos quanto aos conhecimentos necessários para dar continuidade a essa produção.

É preciso considerar ainda que outros fatores podem favorecer ou atrapalhar esse protagonismo e o tempo necessário para o alcance dos resultados, dentre eles, o emprego de metodologias participativas pela escola, nas demais matérias e em sua gestão; além da disponibilidade de equipamentos aos alunos.

Outras questões

Durante a definição do referencial teórico e da análise do material de campo, surgiram algumas questões que não fazem parte dos objetivos e hipóteses deste trabalho, mas cuja abordagem considero importante.

Assim, Buckingham (2007) trata da importância de investigarmos como as experiências de produção de mídia se transferem para outras áreas do currículo escolar. No caso em questão, avalio que a transferência se deu por meio do interesse dos alunos pelo aprendizado, pela maior participação nas demais disciplinas, pela mudança na relação com os membros da instituição, pelo incremento da cidadania e da participação.

Outro ponto, é que muitos jovens não fazem com frequência o dever de casa: dizem que não sabem fazê-lo, esquecem-se, ou sentem preguiça. Alguns preferem ver televisão ou usar a internet. Com essa atitude, eles não correspondem com seus deveres de alunos. Se a razão está na incapacidade de fazer o dever, apresenta-se uma deficiência da escola; se está na maior atração exercida pela mídia, trago o que diz Orozco Gómez (1997), para quem a mídia está mais conectada ao dia-a-dia das crianças e jovens, e – com forte teor lúdico – oferece conhecimentos mais aplicáveis na prática.

Como os jovens gostam muito da escola, considero que a mídia pode ser mais interessante em alguns momentos, mas não em todos. Quando estão em casa, sem os colegas, tendo que fazer tarefas que têm dificuldade, a mídia pode ser mais interessante. Mas a presença na escola, especialmente para quem mora na zona rural, não é trocada pela mídia, uma vez que é onde se socializam; que enquanto estão na escola não precisam trabalhar em casa; e que sua frequência é boa, segundo os professores.

Mas a razão de não fazerem os deveres pode residir ainda em questões pessoais outras, de formação, de auto-estima, de falta de um ambiente adequado para o estudo em casa, o que não é possível afirmar neste momento e que pode ser retomado por futuras investigações. Entendo que, de algum modo, tal razão relaciona-se à escola e à mídia, conforme apontado acima. Ao mesmo tempo, a experiência favoreceu que cumprissem mais com a realização dos deveres em casa, segundo educadores e alunos.

Constatei também uma questão de gênero que, no entanto, não faz parte dos objetivos e hipóteses desta pesquisa e que poderia ser alvo de outras investigações. Assim, eu buscava entrevistar os responsáveis pelos jovens e eles me deram os telefones de suas mães, não sendo possível entrevistar nenhum pai. Além disso, os garotos foram os que mais disseram gostar de esportes em sua relação com a mídia. Eles também ajudam mais seus pais do que suas mães com o trabalho, embora também as ajudem. Já as garotas, ajudam mais as mães, do que seus pais. Outro ponto é que a formação inicial dos grupos (rádio, vídeo, jornal) estava, por iniciativa dos jovens⁶⁹, dividida por sexo, mas depois se misturaram e contribuíram com todos os veículos:

Porque também a gente não tinha intimidade, sabe? Era só o nosso grupinho ali, era o grupinho dos menino aqui, das menina ali, das quietinha, dos bagunceiros, era sempre assim. A gente não conversava entre si. Com o trabalho, a gente cobrando o colega: faz isso ou vai fazer aquilo, a gente começa a entender o quê a pessoa sente, né? O quê que a pessoa pensa, pra mim podê, tentá pelo menos viver com aquilo, né? [Aí se uniu mais?] Aí é. Tem mais união. Aprende a ouvir e aceitar a opinião dos outros [Aham] Isso ajudô a gente bastante (aluno Pedro).

Os dados apresentados apenas me permitem constatar que há diferenças entre os papéis atribuídos às pessoas de sexos diferentes no ambiente em que se inserem – o que eu não esperava que fosse diferente, uma vez que a sociedade também apresenta diferenças, mas é importante que os trabalhos de educação discutam com os alunos sobre essas questões.

⁶⁹ No início da atividade eu perguntei sobre esta divisão e eles responderam que o motivo estava em as meninas gostarem mais do vídeo e, os meninos, do rádio (ver Anexo 6: Diário de Campo).

7. CONCLUSÕES

O trabalho de produção de mídia na escola gerou frutos positivos que extrapolaram as expectativas dos alunos, dos educadores e inclusive as minhas. Tais resultados foram produzidos em um curto espaço de tempo: seis semanas em 2011 – que não fazem parte desta análise, mas que influenciaram os resultados – mais quatro meses em 2012. Além disso, praticamente não possuíamos recursos, o que é positivo de certa forma para mostrar que não é preciso muito para o alcance de resultados importantes.

A produção de mídia na escola funcionou como um instrumento motivador para os alunos, contribuindo para muitos dos resultados conquistados. Embora outros projetos e atividades educativas (que não trabalhem a comunicação e as mídias) possam não ser tão efetivos quanto ao desenvolvimento do senso crítico com a mídia, eles também podem gerar frutos muito interessantes se empregados com base em metodologias que valorizem os conhecimentos dos participantes, promovam a cooperação, a pesquisa, a participação e a cidadania. A democracia participativa começa na sala de aula (quando não na família), por isso a participação e o diálogo devem ser, de fato, implantados como prática pedagógica.

Ao mesmo tempo em que reconheço que outros projetos podem ser muito importantes e interessantes para a educação, entendo que a escola não pode prescindir da produção de comunicação. A comunicação e os MCM fazem parte da estrutura social e, muitas vezes, promovem valores consumistas, individualistas e pouco relacionados à solidariedade e à cidadania. Assim, a escola não pode deixar de lado esse aspecto da educação, enquanto a produção me parece ser a melhor maneira de compreender como a mídia funciona, de valorizar os conhecimentos, identidades, e visões de mundo dos participantes, além de fazer valer o direito à comunicação, que é de todos nós, não apenas dos MCM.

Foi possível perceber ainda, que muito se ganha ao se aliar teoria e prática, ao se estabelecer processos dialógicos com os alunos, e notar o quanto esses aspectos favorecem o aprendizado e o desenvolvimento da participação e da cidadania, tão importantes para a vida em sociedade e sua transformação visando à democracia.

Deliberador e Lopes (2011) ressaltam que a cidadania varia no tempo e no espaço, de acordo com cada contexto e com a subjetividade de quem a exerce. Ela ocorre a partir da luta por direitos individuais e coletivos, pressupondo uma conquista, e não uma concessão.

Assim, a partir do contexto da escola, dos alunos e da comunidade, a experiência desenvolvida pode ser considerada uma conquista cidadã. Nesse contexto, tal conquista não teve um caráter de luta contra os poderes estabelecidos do qual – para Bordenave (1994) – depende a subida nos níveis de decisão. Mas o sentido de apropriação, de geração de sentido e da criação de outras opções, negociadas a partir das primeiras e que não resultam nem em submissão, nem em resistência, como indicam Martín-Barbero (2003) e os Estudos Culturais.

Sobre o discurso pela participação e responsabilidade pelo outro, Cassab (2009) diz que ele costuma focar-se na experiência individual e não na construção do espaço público, sendo este último o espaço da política. Assim, considero que os jovens, não produziram exatamente discursos sobre essas questões, com algumas exceções.

Tal discurso foi produzido mais exatamente por essa dissertação e entendo que se deu não exatamente nos níveis apontados por ela, mas no plano da comunidade escolar, extrapolando-a em alguns momentos, ou voltando-se para o nível individual dos participantes. Desse modo, ressalto que a cidadania não pode ser desenvolvida apenas individualmente, ela prescinde do coletivo para se efetivar e existe em relação a ele, seja em maior ou menor esfera.

Além disso, as reflexões e discussões sobre as pautas foram importantes para a construção de novos pontos de vista e de novas atitudes. Ficou mais uma vez comprovado que é possível aprender com todos, não apenas com o professor. Da mesma maneira, é possível aprender fora da sala de aula e fora da escola, razão pela qual a participação da comunidade mostra-se fundamental para a educação e a gestão escolar.

Compartilhar decisões com a professora de português tornou o trabalho menos solitário em comparação à experiência Jovens Jornalistas, desenvolvida em 2010, na escola Adalgisa de Paula Duque. Apesar disso, considero que seria ainda mais

interessante se partilhássemos alguns dos conceitos que nos motivam, o que só é possível com uma estrutura mais dialógica e participativa, em que haja mais troca entre os membros da escola, necessidade citada também pelos educadores.

Apesar de todas as críticas e sugestões feitas à escola e à sua estrutura administrativa propostas por mim, pelos educadores e pelos teóricos aqui adotados, foi possível verificar o quanto ela é importante na vida dos alunos, sendo considerada por eles a sua segunda maior fonte de aprendizado, ficando atrás apenas da família.

Eles reconhecem que também aprendem com a mídia e têm importantes sugestões de melhoria para os MCM, uma delas passa pelo maior diálogo com seus públicos, por respeitar o que eles querem que seja veiculado, reforçando-se a importância da criação de conselhos de regulação da mídia no país.

Os jovens fizeram frente à mídia convencional ao expressar seus modos de ver o mundo, falar de seu local e de questões de seu interesse. O trabalho de produção de mídia, realizado com os alunos em 2012, proporcionou maior senso crítico com os MCM e mostrou, mais uma vez, a importância da produção local de comunicação, seja na escola, seja na comunidade, que deveria ser favorecida pela adequada implantação das políticas públicas já propostas a esse respeito.

Concordo com Buckingham (2007), quando diz que os MCM deveriam ser incentivados com isenções de impostos e outros instrumentos para transmitir programas desenvolvidos por crianças e jovens. Além disso, as leis brasileiras deveriam facilitar a criação de veículos comunitários nos quais este e outros públicos pudessem se expressar e exercer seu direito à comunicação. Toda escola poderia ter uma rádio, um jornal e exibir filmes produzidos por alunos, o que não depende tanto de leis, mas de qualificação e organização para tal.

Nas oito escolas da região metropolitana de Belo Horizonte investigadas por Moraes (2003), a maioria possuía laboratórios de informática sucateados, o que acredito acontecer também nas regiões mais distantes da capital do estado. Tal situação dificulta, se não a realização de trabalhos de produção de mídia, a autonomia dos alunos, uma vez que seu acesso aos programas de edição fica mais restrito.

Sobre a necessidade de formação apontada por professores, entendo que a faculdade não tem condições de prever a diversidade de cenários em que podem se inserir os educadores em sua atuação profissional, motivo que reforça a necessidade de espaços de diálogo e de pesquisa dentro das escolas.

Isso não quer dizer que a faculdade não tenha que se atualizar e tentar sanar as dificuldades apontadas aqui, especialmente sobre o ensino de metodologias participativas, como a educomunicação, mas ela também reflete a sociedade e, muitas vezes, apresenta instâncias de participação esvaziadas e subutilizadas.

Se a escola Tiago Delgado se ressentir de que a Universidade Federal de Juiz de Fora atue mais junto às comunidades ao seu redor e, desta forma, afasta-se ou reforça a desvalorização das comunidades rurais⁷⁰, a escola também poderia procurar a universidade para propor parcerias, ao invés de esperar ser procurada por ela. O dinheiro arrecadado com bingos e festas poderia pagar o transporte de bolsistas, alunos e professores, que atuariam na escola em seus horários de trabalho, realizando projetos de pesquisa que contribuíssem para o crescimento da instituição. Seria possível também facilitar a entrada de estudantes – da graduação e da pós-graduação – que pretendam realizar trabalhos acadêmicos, inclusive os de conclusão de curso.

Se, para o uso de recursos financeiros do Estado, a escola está sujeita a um processo burocrático que traz morosidade para suas ações (e faz com que a direção sintam-se, muitas vezes, sem autonomia, apesar de reconhecer a importância desse processo para o bom uso do dinheiro público e a prevenção de desvios de verba), a escola pode usar o dinheiro que arrecada em festas de modo mais ágil. A prestação de contas se daria, neste caso, para alunos, pais e professores que decidiriam em conjunto o destino do recurso. Já existe um conselho escolar com representantes de pais, educadores e alunos que pode ser utilizado para facilitar essa proposta, e mesmo para decidir, futuramente, também sobre o destino da verba estadual.

Mutirões são ainda outra possibilidade para resolver os problemas de infraestrutura apontados por uma das matérias do jornal, com o benefício da redução de custos e de mais envolvimento da comunidade – que pode se refletir no sentimento de pertencimento e na consequente melhoria da conservação da escola. Uma sugestão seria a de realizar oficinas rápidas de pintura e grafite com alunos para que aplicassem essas técnicas na escola, aumentando a possibilidade de se reconhecerem nesse espaço, além de trazer o planejamento, a arte e a criatividade também para esta ação.

Os educadores destacaram que a atividade Ousadia Jovem não atrapalhou a rotina da escola, nem causou conflitos com professores ou a direção, conforme disseram

⁷⁰ A UFJF realiza um total de 377 projetos, programas e ações de prestação de serviço que articulam o ensino, a pesquisa e as demandas da sociedade. A listagem desses trabalhos apresenta somente seus nomes, assim, apenas dois títulos se relacionam especificamente à zona rural; quatro, à Zona da Mata e, dois, a outros municípios que não Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/proex/projetos/>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

acontecer com alguns projetos em que um agente externo intervém na escola. Assim, considero que a experiência visou à parceria com a instituição, com educadores e alunos, não a crítica ao seu trabalho. Nós realizamos a experiência juntos, aprendemos e nos enriquecemos com ela. A crítica faz parte da pesquisa, da reflexão sobre a teoria e sobre a prática, e deve permear todas as atividades educativas, mas o objetivo principal do trabalho foi implantar uma experiência sobre a qual eu, os educadores e alunos considerávamos positiva *a priori* e aprender com ela; postura que considero importante também para outras intervenções na escola.

Alguns dos objetivos e hipóteses propostos por este trabalho, no final desta pesquisa, pareceram-me, de certa forma, redundantes, uma vez que trouxeram repetidamente os elementos: comunicação, participação e cidadania. Eu poderia ter proposto, por exemplo, verificar a viabilidade da atuação de um profissional educador na escola, uma vez que eu estava inserida neste ambiente e dentro de uma disciplina. Entendo que esta atuação é possível, necessária e que deve abranger, além de uma disciplina de produção de mídias, também a gestão da escola e a participação da comunidade, buscando que todas essas instâncias sejam mais dialógicas e participativas.

Ao mesmo tempo, foi possível aplicar a educomunicação na zona rural e verificar sua viabilidade e benefícios para a valorização da cultura rural e de seus povos, cujos saberes e modos de vida são atualmente desvalorizados, como ressalta Ribeiro (2012). Um dos motivos para essa desvalorização parece ser por se tratar de uma cultura menos consumista, mas Sauer (2010), Caramano e Abramovay (2011) apontam também outros elementos que a ela se relacionam.

Foi possível verificar que os jovens com os quais trabalhei possuem uma relação de pertencimento com a zona rural e que buscam superar os desafios com os quais se deparam como moradores desta região. A principal forma encontrada por eles é oferecida pela escola, pela possibilidade de concluir o ensino médio, trabalhar, estudar, conquistar o diploma de uma profissão e realizar um trabalho menos pesado e mais bem remunerado que seus pais, seja na zona rural ou na urbana.

Assim, é importante que as políticas públicas voltadas a essas regiões lhes proporcionem alternativas para vencerem esses desafios. Retomo aqui a proposta de Gonzáles (2008), que aponta a importância de as comunidades se organizarem por meio de processos de pesquisa-ação e pesquisa participante, construindo seus próprios

sistemas de informação, de comunicação e de conhecimento para fazer frente aos problemas relevantes que as afetam e exercer sua cidadania.

A experiência demonstrou que a produção de comunicação por essas comunidades, e também pela escola, poderia ser uma forma de realizar essa proposta e de divulgar novas alternativas para seus problemas. Vejo na permacultura e na agroecologia um caminho possível, inclusive por minha história pessoal, uma vez que foi o conhecimento dessas práticas que me possibilitou mudar de São Paulo para Lima Duarte e futuramente para a região rural deste município.

Em Lima Duarte predomina, hoje, o sistema agropecuário convencional, com uso de agrotóxicos e fertilizantes químicos, queimadas, desmatamento, sementes transgênicas⁷¹; há ainda áreas em processo de desertificação, rios poluídos pelo esgoto e uma visão que não valoriza a possível relação de cooperação entre o ser humano e a natureza. Lembro que o CONDRAF e a II Conferência Nacional de Juventude também apontam a prática agroecológica como uma solução para os povos do campo.

Por meio da produção de comunicação, seria possível, por exemplo, aprofundar na comunidade a discussão sobre outras formas para o saneamento básico e de resolução de conflitos, iniciadas pelos jovens no jornal e no vídeo, assim como as demais questões trazidas por eles que já foram aqui apresentadas.

Tais observações reforçam a necessidade das políticas públicas serem norteadas pelas propostas dos movimentos rurais, das juventudes e da educação para que sejam feitas com as pessoas (afetadas por elas) e contemplem a forma como se vêem e como enxergam as soluções para seus principais problemas.

Ao mesmo tempo, apareceram no trabalho de campo as observações de Papa e Freitas (2011), que consideram a escola mais como uma forma de preparação para o futuro, do que para a cidadania; assim como a turma, antes do trabalho, apresentava problemas sérios que diziam respeito a cumprir com seus deveres de alunos e a sua interação com a comunidade escolar. Porém, entendo que o campo, além de promover a cidadania, mostrou as capacidades e habilidades dos alunos, que os próprios professores passaram a conhecer.

⁷¹ Quando uma semente é transgênica, a planta que nasce dela produz sementes inférteis, ou seja, que não permitem continuar o processo de seleção de sementes realizado por muitas comunidades tradicionais no passado, ou mesmo hoje em dia. O agricultor fica dependente das grandes empresas fornecedoras dessas sementes e, muitas vezes, mesmo que utilize sementes crioulas, pela polinização, elas podem ser contaminadas com as transgênicas e deixarem de produzir sementes férteis.

Proponho como futuras investigações localizar, depois de alguns anos, os alunos que cursaram o 2º ano do ensino médio da E. E. Tiago Delgado em 2012, e verificar como passarão a enxergar a experiência, o que entenderão que se transformou em suas vidas a partir desta; se experimentam outras atividades de participação e cidadania em suas vidas; se elas, de algum modo, foram motivadas pela experiência em questão; e como se dá sua visão acerca dos MCM.

A mídia e a escola apresentam aos jovens outros mundos possíveis, que se inserem em seu cotidiano familiar e rural, e o transformam. Desse modo, a educação tem muito a ganhar se a escola for mais ativa na mediação de tais relações, norteando-se por metodologias participativas e dialógicas que promovam os saberes de todos, a cidadania e a participação.

REFERÊNCIAS

- ASTHANA, S.. **Innovative Practices of Youth Participation in Media**. Middle Tennessee State University, USA: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.unesco.org/ci/en/files/22831/11593413569UNESCO_Innovative_practices.pdf/UNESCO%2BInnovative%2Bpractices.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2011.
- BAUMAN, Z. **Globalização: As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BELLONI, M. L.. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e prática. In: BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BERNARDES, C. B.. **O conceito de jornalismo público nos veículos da Câmara dos Deputados**. Revista PJ: Br Jornalismo Brasileiro – Publicação Acadêmica de Estudos sobre Jornalismo e Comunicação, ano V, n. 10, jul. 2008. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/ensaios10_c.htm>. Acesso em: 3 nov. 2011.
- BOBBIO, N.. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BORDENAVE, Juan R. Dias Bordenave. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRANDÃO, C. R.. Pesquisar – participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 9-16.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 (atualizada até a Emenda Constitucional nº. 53, de 16/12/2006). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em: 30 ago. 2012.
- BUCKINGHAM, D.. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 2002.
- CAMPOS, Gustavo Barreto de. **Representação Midiática e Representatividade Política: Meios de Comunicação, Sociedade em Rede e Cidadania Global**. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- CARACRISTI, Maria de Fátima A. **As idéias de Mario Kaplún: fenômeno latino da comunicação educativa**. Pensamento Comunicacional Latino Americano (PCLA). São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, v.1, n. 4, jul./ago./set. 2000. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista4/perfis%204-2.htm>>. Aceso em 25/jul 2012.
- CARAMANO, A. A., ABRAMOVAY, R.. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização do Brasil: Panorama dos últimos 50 anos**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/td_0621.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2011.

CARROCHANO, Maria Carla. Trabalho e educação no tempo da juventude: entre dados e ações públicas no Brasil. In: PAPA, F. C.; FREITAS, M. V. (Orgs.). **Juventude em pauta: Políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2011, p. 45-72.

CARVALHO, Nanci V.. **Autogestão: o nascimento das ONGs**. São Paulo: Braziliense, 1995.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. Processos de subjetivação da juventude na contemporaneidade: ação política em tempos de não política. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUZA, Sônia M. Gomes (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG: Cânone Editorial, 2009, p. 197-211.

CASTELLS, M.. **A sociedade em rede. Economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CASTRO, Diogo; SALES, Pedro; NETO, Antonio. Pensando sobre a participação e os direitos da juventude no Brasil. In: PAPA, F. C.; FREITAS, M. V. (Orgs.). **Juventude em pauta: Políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2011, p. 197- 199.

CITELLI, A.. **Comunicação e educação, a linguagem em movimento**. São Paulo: Senac, 2000.

COGO, D.; MAIA, J. (Orgs.). **Comunicação para a cidadania**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2006.

CONDRAF. **Política de Desenvolvimento do Brasil Rural**. 2010. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/portal/condraf/programas/teste>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

COVRE, M. L. M.. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DELGADO, Eneris Jr. **Os descaminhos do ouro: as rotas alternativas e o povoamento das minas gerais setecentistas na zona da mata mineira um breve comentário**. 2006. Monografia (Conclusão do curso de História) – Faculdade de História, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

DELIBERADOR, L. M. Y.; LOPES, M. F.. **Mídia Educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé – PR**. Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. São Paulo, v.34, n.1, p. 85-103, jan./jun. 2011.

DEMO, P.. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FANTIN, M.. **Crianças, cinema e mídia-educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

FISCHER, R. M. B.. O dentro e o fora da recepção: por uma análise da heterogeneidade dos processos comunicacionais. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Escolas gerenciadas: Planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FREIRE, P.. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.

- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- _____. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____; ILLICH, Ivan. **Diálogo**. In: Seminario Invitación a Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente. Buenos Aires: Busqueda-Celadec, 1975.
- FUSER, B.. Sociedade em rede: perspectivas de poder no espaço virtual. In: LAHNI, C. R. e PINHEIRO, M. A. (Orgs). **Sociedade e Comunicação: Perspectivas Contemporâneas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008, p. 177-192.
- GILL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- GIRARDELLO, G.. **A Imaginação Infantil e as Histórias da TV**. Texto apresentado na I Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil, 1999. Disponível em: <<http://www.nica.ufsc.br/wpcontent/uploads/2010/01/A-imaginacao-da-infantil-e-as-historias-da-tv.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2011.
- GONNET, J.. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.
- GONZÁLES, J. A. Digitalizados por decreto. Ciberkultur@: inclusão forçada na América Latina. **Matrizes** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo, São Paulo, ano 2, n. 1, p. 113-135, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- KAPLÚN, Gabriel. Entre mitos e desejos: desconstruir e reconstruir o desenvolvimento, a sociedade civil e a comunicação comunitária. In: PAIVA, R. (Org.). **O retorno da comunidade, os novos caminhos do social**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 167-194.
- KAPLÚN, Mário. **Comunicación entre grupos: el método del cassette-foro**. Ottawa, Ont. CuD, 1984.
- _____; HERMOSILLA, M. E.. **La educación para los medios en la formación del comunicador social**. Uruguay, Fundación de Cultura Universitaria, 1987.
- LIMA, Venício A. de. **Comunicação, poder e cidadania**. In: Rastros - Revista do Núcleo de Estudos de Comunicação. Ano VII - Nº 7 – Out. 2006 (p. 8-16)
- LOPES, M. I. V. de. **Pesquisa em comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- MACHADO, Eliany Salvatierra. **Pelos caminhos de Alice: Vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV**. 2009. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MARTÍN-BARBERO, J. M. **Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFJF, 2003.

_____. Novas visibilidades políticas da cidade e visualidades narrativas da violência. **Matrizes** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 1, v.1, p. 27-39, out. 2007.

_____. Uma aventura epistemológica. **Matrizes** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 143-162, 2008.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MATA, M. C.. Comunicación y ciudadanía: problemas teórico-políticos de su articulación. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos** – UNISINOS, v. 8, n. 1, 2006. p. 5-15.

MESSIAS, Cláudio. **Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo**. 2011, 247 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **Por uma epistemologia da Educomunicação na era da Idade Mídia: Um olhar sobre a constituição do campo da inter-relação Comunicação/Educação**. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom Nacional. Fortaleza: 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-2358-1.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2012.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. **Caderno da 1ª Conferência Nacional de Comunicação**. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República: 2010. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/comunicacao/caderno_1_confecom>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Aprovado em: 04.12.2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: Decênio 2011-2020**. 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Relatório final**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF) – Grupo Temático de Juventude Rural. Jul. 2011. Disponível em: <http://www.asbraer.org.br/arquivos/bibl/42-Relat%C3%B3rio%20Final%20GTJR_%20resumido_versaoCONDRAF.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2012.

MORAIS, Olívia Braga. **Informática aplicada à educação nos municípios da região metropolitana de Belo Horizonte**. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma Trajetória em Construção**. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Out. 2008, Caxambu (MG). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

OROZCO GÓMEZ, G.; CORDELIAN, W.; GAITAN, J. A.. **A televisão e as crianças**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna, n. 7, p. 45 a 55, set./dez 1996.

_____. **Mídia, recepção e educação**. Revista FAMECOS. Porto Alegre: Editora, n. 26, p. 16-23, 2005.

_____. **Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna, ano 3, n. 10, p. 57-68, 1997.

_____. Uma pedagogia para os meios de comunicação. Aprender a ensinar e ensinar para transformar, eis as preocupações de Guillermo Orozco Gómez ao tratar do campo comunicação/ educação. In: CITELLI, A. O.; e COSTA, M. C. C. (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia (Orgs.). **Juventude em pauta: Políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2011.

PERUZZO, C. M. K.. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006. p. 125-145.

_____. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. In: **Pensamento Comunicacional Latino Americano**, Volume 4, nº 1, out/nov/dez. 2002. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

RIBEIRO, Eliane. Políticas públicas de juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: PAPA, F. C.; FREITAS, M. V. (Orgs.). **Juventude em pauta: Políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2011, (p. 25 – 44).

RIBEIRO, Simone da Silva. **Conversas com professoras: desinvisibilizando as artes de fazer Educação do Campo na escola pública**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

ROSSETI, Fernando. **Projetos de Educação, Comunicação & Participação Perspectivas para Políticas Públicas**. UNICEF, sem data. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/midia_escola.pdf>. Acesso em: 6 out. 2011.

SANTOS, Adriana C. O.; TONUS, Mirna. **Interfaces entre Jornalismo e Educomunicação no Brasil e Chile: primeiras impressões**. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom Nacional. Fortaleza: 2012. Disponível em: <<E:\resumos\R7-0873-1.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAUER, S.. **Terra e Modernidade: a reinvenção do campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. São Paulo: Psicol. USP [online]. 2006, vol.17, n.2, pp. 11-41. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-5177200600020002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2012.

SCORALICK, K.. **A representação das minorias marginalizadas no telejornalismo**. Revista de C. Humanas, v. 9, n. 2, p. 191-203, Jul./Dez. 2009.

SILVA, Fernanda Mauricio. **Talk show: um gênero televisivo entre o jornalismo e o entretenimento**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós, Brasília, v.12, n.1, jan./abr. 2009.

SILVA, J.. **Violência e identidade social: Um estudo comparativo sobre a atuação policial em duas comunidades no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UERJ / PPCIS, 2005, p. 165-178.

SILVEIRA, B. A. de A.. **A materialização midiática da brasilidade: A cobertura do Jornal Nacional sobre a seleção de futebol e a narrativa da identidade brasileira**. 2010. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SOARES, I. O.. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – Contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M. A. (Org.). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho: Uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOUZA, P. L. A.. A participação nas políticas públicas de juventude: caminhos trilhados, caminhos a construir. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia (Orgs.). **Juventude em pauta: Políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2011, p. 163-189.

SOVIK, Liv. Para ler Stuart Hall (Prefácio). In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 9-22.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

WOLF, M. **Teorias das comunicações de massa**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.