

TAYCE MAYARA FERREIRA BANDEIRA

**ESCOLA DE MÍDIA. PROJETO DA ONG ALDEIA, EM FORTALEZA.
EXPERIÊNCIAS EM EDUCOMUNICAÇÃO NA VIDA DE JOVENS MORADORES
DO MUCURIBE**

FORTALEZA

2011

TAYCE MAYARA FERREIRA BANDEIRA

**ESCOLA DE MÍDIA. PROJETO DA ONG ALDEIA, EM FORTALEZA. EXPERIÊNCIAS EM
EDUCOMUNICAÇÃO NA VIDA DE JOVENS MORADORES DO MUCURIPE.**

Monografia apresentada ao Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Ceará como requisito para a obtenção do grau de Bacharel em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, sob a orientação da Profª. Dra. Deisimer Gorczewski.

FORTALEZA

2011

TAYCE MAYARA FERREIRA BANDEIRA

ESCOLA DE MÍDIA. PROJETO DA ONG ALDEIA, EM FORTALEZA. EXPERIÊNCIAS EM EDUCOMUNICAÇÃO NA VIDA DE JOVENS MORADORES DO MUCURIBE

Esta monografia foi submetida ao Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida desde que feita de acordo com as normas da ética científica.

Monografia apresentada à Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Deisimer Gorczewski. (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Glicia Maria Pontes Bezerra (Membro)

Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dra. Inês Silvia Vitorino Sampaio (Membro)

Universidade Federal do Ceará

FORTALEZA

2011

AGRADECIMENTOS

À primeira vista, agradecer pode parecer fácil. No entanto, é a tarefa que mais exige dedicação, cuidado e carinho. Dedicação em fazer jus ao apoio recebido de todos aqueles que não apenas fazem parte de nossas vidas, mas que tão calorosamente nos abraçam nos momentos em que nós mesmos duvidamos ser possível. Cuidado de registrar todos os nomes que somaram em nossa trajetória, pedras fortes em nosso alicerce. Carinho de não apenas lembrar, mas expressar o que cada um representa para nós. Primeiro, agradeço a Deus, por conseguir transformar o cansaço em força para continuar e produzir ainda mais. Em segundo lugar à minha mãe, Adelaide, pela companhia e apoio em TODOS os momentos deste trabalho, do choro ao riso. A ela o meu amor incondicional. A toda a minha família, pelo apoio, a insistência em acreditar em mim e as orações para que tudo saísse da melhor forma; em especial meu pai, Evaldo, minha avó, Cleonor, minhas tias, Vilane, Verene e Vanuza. À minha avó, Estela, incansável oração. Também àqueles que sempre que podiam tinham uma palavra de alegria e incentivo ou mesmo uma presença reconfortante. Rildo, Tia Noélia, Tio Sávio, Tio Argeu, Josa, Tio Aluísio, Lili, Tia Silvia, Tia Leda, Tia Rejane. Aos primos e primas Mariana, Lívia, Beatriz, Élbio, Liviane, Lettícia, Ingrid, Erick, Stênio... A Karina, pela empolgação que sempre contagiou o meu ânimo e me ajudou a seguir em frente. A Cynthia, por me dar alguns motivos bem especiais para que eu acelerasse o trabalho de escrita, sempre bolar algo divertido para relaxar nos momentos em que não adiantava mais quebrar a cabeça e ainda emprestar bons livros em caráter de urgência. Uma presença muito especial.

Ao Dé (André Marchesi), que tão pacientemente trilhou comigo essa trajetória, me animando e orientando madrugadas a fio, com sua mania de encontrar sempre uma solução para todos os meus problemas, me amar e me fazer sorrir. Companheiro essencial nessa jornada, com quem compartilhei tantas transformações e que estará sempre em meu coração. À família Marchesi, dona Sônia, seu Augusto, Raul, Daniel e Carol, pelo apoio nos altos e baixos do processo de realização dessa pesquisa, proporcionando momentos tão felizes e que nunca serão esquecidos. Aos amigos. Em primeiro lugar, agradeço ao Jayminho, quem, além estar sempre disposto a nos provocar boas gargalhadas, também foi muito importante nos primeiros passos dessa pesquisa. A Mille, parceira fiel de tantas reviravoltas e de tantas conquistas. À Moninha, aquela que mesmo longe sabemos que estamos sintonizadas. À turma das antigas: João, Musquito, Wlândia, Ádla, Ísis, Aurean, Esaú, Leo, Thiago Gimenes e tantos outros que marcaram e permanecem em nossas vidas.

Aos companheiros de faculdade, com os quais vivi tantos momentos maravilhosos e inesquecíveis: Lena, Chico Célio, Mairica, Artur, Livinha, Livoca, Darlano, Jo, Walber, Mayá, Ricky, Ranne, Dani, Hercília, Arihel e toda a turma. Aos amigos da TV Diário, que tão bem souberam compreender cada desafio que essa etapa de pesquisa impôs. Ao Roberto Moreira por ter um grande

coração. A Elbinha, pela honestidade, o carinho e o profissionalismo que me ensinam mais a cada dia. A Elda, George, Ricardinho, Carol, Marco, Clotilde, Tetê, Bianca, Fran, Márcia, Simone; pela amizade que torna o trabalho mais leve e prazeroso. Ao Cleiton, Ronaldo, Jamile, Luiz, Holanda; amigos fiéis, presentes nos momentos mais importantes e por isso mesmo tão especiais. Aos repórteres e cinegrafistas, companheiros de luta e de aprendizado: Camila, Pamela, Kilvia, Darley, Adriana, Ana, Aldeson, Ana Cláudia, Ricardo, André, Neném, Nilsim, Ezildo, Paulo Alberto, Nilton.

Agradeço de coração às jovens do projeto Escola de Mídia, Charliane e Valéria, que me ajudaram nessa pesquisa com toda a disponibilidade, boa vontade e sinceridade em tantos momentos em que conversamos horas a fio para remontar suas lembranças. À Nany, em especial, obrigada por, além de auxiliar na busca inclusive por registros da Aldeia que pudessem complementar esse estudo, deixar uma lição tão bonita de perseverança e superação. Ao Samuel e seu irmão Jordão, por serem a ponte tão importante com a Aldeia que fez toda a diferença. À Simone e ao Valdo por receberem esta pesquisa de braços abertos e encontrarem um tempinho para nos atender, mesmo com uma agenda tão apertada entre os trabalhos sociais e as aulas da universidade. Enfim, obrigada à Aldeia, pela chance de conhecer e analisar o trabalho do projeto Escola de Mídia, que tanto engrandeceu minha formação ética como indivíduo e profissional.

Finalmente, e deixo para o último parágrafo por ainda pensar nas palavras certas para agradecer a quem esteve caminhando lado a lado comigo desde o primeiro esboço do projeto até a apresentação para a banca examinadora. Foram muitas dificuldades, decisões a serem tomadas, escolhas, provas de resistência. No entanto, o aprendizado foi além do que se pode esperar a nível acadêmico. Considero esta monografia uma experiência que levarei para a vida toda, como uma etapa de amadurecimento, responsabilidade e crescimento pessoal. E muito disso devo à orientação, acompanhamento e amizade sincera da professora Deisimer Gorkzevski. Um muito obrigada especial também às professoras Glícia Pontes e Inês Vitorino, que tão bem acolheram essa pesquisa, nos ajudando a fechar este ciclo com a sensação de dever cumprido. À Glícia pela paciência, solidariedade e profissionalismo. Certamente, o esquecimento fará com que nomes importantes não tenham sido registrados neste breve discurso de agradecimento, mas ficam aqui minhas desculpas e a certeza de que, seja em grandes ou pequenos gestos, em meu coração, todos foram relevantes para mais esta conquista.

RESUMO

Esta pesquisa trata das transformações vivenciadas por adolescentes e jovens moradores do Grande Mucuripe, em Fortaleza, a partir das experiências que aliam Educação e Comunicação, no projeto Escola de Mídia, da Organização Não Governamental Aldeia, no ano de 2005. A pesquisa teve como objetivos, a busca por compreender como os jovens se apropriam das mídias e das novas tecnologias de comunicação e informação, em projetos sociais, analisando, dentro desse processo, a descoberta da capacidade de leitura crítica das mídias e da própria realidade, e também a produção de conhecimento coletivo. O estudo analisa criticamente ainda como as experiências vivenciadas no projeto interferem na percepção e na criação de imagens que os participantes têm de si, dos outros jovens e do próprio Mucuripe. A pesquisa de caráter qualitativo se deu por entrevistas semi-estruturadas com dois diretores da Aldeia e ainda com duas jovens ex-integrantes do projeto Escola de Mídia. Com as jovens foi utilizado o método de história de vida. Também foi preciso recorrer a uma pesquisa documental composta também por dois vídeos produzidos por elas, para preencher lacunas das quais as entrevistas não conseguiram dar conta, como datas e formas de seleção e avaliação do projeto. O estudo conclui que iniciativas alternativas, como a em questão, interferem no cotidiano dos educandos, podendo incentivar uma reflexão crítica sobre seu papel na sociedade, muitas vezes, modificando suas perspectivas de futuro e sua forma de atuar como sujeito social, com capacidade de expressão e valores. No entanto, esse resultado não é generalizado, por uma série de limitações e dificuldades, que partem tanto do contexto vivenciado pelos jovens como dos desafios enfrentados pelas ONGs no Ceará.

PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação – Tecnologias da Informação e da Comunicação – ONG - Jovens

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I.....	16
1.Reflexões sobre Sociedade - da Informação, do Conhecimento, da Imagem e em Rede	16
1.1. Educação/Comunicação – De interface a um novo campo	27
1.2. A relação homem-meios de comunicação e as iniciativas transformadoras que aliam Comunicação e Educação	39
CAPÍTULO II	54
2. A Pesquisa e a Metodologia: Trajetória para compreensão do projeto Escola de Mídia, no Grande Mucuriipe	54
2.1. A Fortaleza do Grande Mucuriipe: História e Contrastes	58
2.2. Projeto Escola de Mídia. Uma Aldeia na busca pela Educação Através dos Meios	63
CAPÍTULO III.....	78
3. Criança, Adolescente e Jovem – Modos de Perceber	78
3.1. Nany, Valéria e as Vivências em uma Escola de Mídia	83
3.2. A força da imagem: A percepção de si próprio, do Mucuriipe e de seus moradores...	103
CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação acompanham e interferem na formação dos indivíduos como sujeitos de uma sociedade e estão cada vez mais inseridos nas práticas educacionais. O campo da Educomunicação acolhe diferentes estudos que contam com contribuições importantes de pesquisadores como Paulo Freire, Mário Kaplun e Ismar de Oliveira Soares, entre outros. Entre as perspectivas, que passam a ser aprofundadas ao longo dos últimos anos, estão: a educação para o uso crítico da mídia, o uso das tecnologias na educação e a formação dos atores desse processo para uma gestão comunicativa nos espaços educativos.

Ao passo em que modernas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) emergem praticamente a cada segundo em todo o planeta e chegam gradativamente ao Brasil, no sistema educacional, urge a necessidade de acompanhar o ritmo da demanda que vem da sociedade por esse acesso. E quando falamos acesso, não nos limitamos ao mero contato com as TICs, e sim à sua plena apropriação. E no dia a dia das escolas brasileiras percebe-se, em diversos casos, um descompasso não só nessa relação, tecnologia-ensino, mas da rede pública para a rede privada.

A série de folhetos publicados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco - chamada Tecnologia, Informação e Inclusão¹, que surgiu com o objetivo de analisar o papel das novas tecnologias de informação e comunicação para o avanço e desenvolvimento social no país, traz alguns exemplos do que estamos falando. O terceiro volume da série apresenta a história de dois adolescentes de uma escola da rede privada, que criam um robô durante as aulas de robótica, da sétima série do ensino fundamental. Eles estão tristes por terem que desmanchar o invento de sucesso para que as peças possam ser reutilizadas por outros estudantes em novos experimentos. Mesmo assim, relatam que aprenderam bastante com o período de criação e demonstram maturidade e perspectiva de futuro na produção científica. Em seguida, o texto aborda a questão tecnológica na rede pública, tomando a mesma área de abrangência da rede privada citada, o Distrito Federal.

¹ UNESCO. Tecnologia, Informação e Inclusão, 2008, V. 3, n. 1. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001585/158527por.pdf>. Acesso em: 22/jan/11.

No outro extremo dessa realidade à frente do mundo desenvolvido, estão escolas públicas que até hoje não têm computadores e jamais puderam organizar um laboratório de informática. Muitas empreenderam obras de infraestrutura, à espera de equipamentos que nunca chegaram, como é o caso do Centro de Ensino Médio de Santa Maria, na periferia sul da capital federal. No Centro de Ensino Fundamental da Telebrasil, situado em uma favela, houve problemas com roubo de equipamentos, e a sala de informática terminou sendo desativada. Outras instituições não conseguiram sequer apresentar um computador às crianças. (UNESCO, 2008, V.3, N.1,p.1)

Vale ainda a observação de que a robótica é uma disciplina que mesmo no mundo de hoje, em que as tecnologias estão em cada instância da sociedade, não está inserida nas escolas de uma forma universal e, quanto mais nas escolas públicas. Em Fortaleza, observamos que a prática educacional continua, em sua maioria, presa ao ensino tradicional das disciplinas, sem aliar diretamente o desenvolvimento intelectual e social do educando à apropriação das TICs, apesar de a urgência dessa relação bater à porta das escolas. Os sites da mídia impressa, por exemplo, têm noticiado que essa realidade começa a mudar. É o que temos na matéria de Daniela Nogueira, do Jornal O Povo (11.05.2010)²

Em Fortaleza, a Prefeitura cita que são 225 laboratórios de informática nas 324 escolas municipais. De acordo com a assessoria de comunicação da Secretaria Municipal de Educação (SME), há acesso à Internet banda larga em todos os laboratórios, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Aproximadamente 175 mil alunos são beneficiados, aponta a SME. Nas escolas estaduais, a Secretaria da Educação Básica do Estado (Seduc) informa que o investimento em construção, reforma e ampliação de espaços para os laboratórios de informática chega a R\$ 7,5 milhões, recurso do Estado. Em equipamentos, os recursos são de R\$ 39,6 milhões, verba estadual e federal. Conforme a Seduc, todas as 661 escolas estaduais são equipadas com laboratório de informática. O Estado também informou o investimento em formação do aluno e capacitação do professor para lidar com as novas tecnologias, já que não basta equipar, se o educador não souber o que fazer com a ferramenta. A Secretaria listou que cursos de especialização também foram disponibilizados. Em 2009, 200 professores concluíram o Mídias na Educação - curso de especialização na área oferecido pela Universidade Federal do Ceará. Neste ano, 83 estão no curso e a previsão é de que mais 240 comecem em agosto.

No trecho citado também percebemos que já chega ao poder público a necessidade de possibilitar também ao educador a renovação dos conhecimentos e a oportunidade de estar preparado para dialogar com o novo perfil de educando que surge em nossa sociedade. No próprio Livro Verde da Sociedade da Informação, que retomaremos no primeiro capítulo, encontramos no texto o reconhecimento dos desafios que o Governo Federal possuía, que se

² Disponível em: <http://www.opovo.com.br/www/opovo/fortaleza/982299.html>. Acesso em: 28/jan/11

davam tanto na superação de deficiências antigas do sistema de ensino que culminava com as taxas de analfabetismo presentes ainda hoje em nossa sociedade, quanto na implantação de ações que possibilitassem a democratização do acesso às TICs. No entanto, sabemos que essas transformações e avanços se diferenciam em proporção da rede pública para a privada. Quando colocamos essas duas esferas lado a lado, muitas vezes, a segunda ainda se sobressai à primeira na quantidade e qualidade de equipamentos, na infraestrutura e no incentivo aos educandos e educadores, como já tratamos em citações anteriores. Porém, percebe-se que quando os educandos da rede pública têm acesso às TICs, eles passam a se encontrar em pé de igualdade com os demais no aspecto tecnológico e a possuir as mesmas condições de desenvolver habilidades que, no contexto atual, mudam de forma positiva a rotina deles. Ainda no Jornal O Povo (12.05.2010)³, encontramos um exemplo disso, situado em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza.

Foi a partir da crônica O padeiro, de Rubem Braga, que surgiu a ideia de trabalhar com a invisibilidade social. Mesmo ouvindo tantas vezes “Não é ninguém, é o padeiro” ecoar de dentro das casas, o padeiro não mostrava mágoa e contava a história sorrindo. Depois de conhecer a história, a professora de informática Mônica Fontenele, da Escola de Ensino Fundamental e Médio Figueiredo Corrêa, no Benfica, resolveu trabalhar o assunto com seus alunos – utilizando o computador como meio e a educação como fim. E assim surgiu o site “Invisibilidade social – eu existo”. A página, feita por alunos da 9ª série, recebeu o prêmio de qualidade educacional, no Concurso Internacional Visual Class 2009. No material, o uso das tecnologias da informação e comunicação, as TICs. Fotos, vídeos, slides e textos foram produzidos com gente simples que passa discreto aos nossos olhos - garis, carteiros e empregadas domésticas. A professora, especialista em curso que envolve pedagogia e informática, coordenou os trabalhos.

Nesse cenário de contraste entre o avanço digital e os problemas do sistema de ensino, que persistem até hoje, surgem projetos sociais em todo o Brasil e, no caso do Ceará, cito os exemplos do trabalho da Fundação Casa Grande, que envolve rádio e vídeo, abordado no artigo de Socorro Acioli (2003); da ONG Encine, mais especificamente o Megafone, estudado por Gecíola Fonseca Torres (2007); e da ONG Catavento, a citar a formação em comunicação popular estudada por Klycia Fontenele (2007). Essas iniciativas desenvolvem um trabalho alternativo, complementar e, muitas vezes se utilizando do próprio ambiente escolar, com a finalidade de proporcionar o acesso à tecnologia e trabalhar não só o processamento das informações que chegam cada vez mais rápido através das mídias, mas as alternativas que eles próprios – crianças, adolescentes e jovens - têm à mão para produzir conteúdo e linguagens.

³ Disponível em: <http://www.opovo.com.br/www/opovo/fortaleza/982714.html>. Acesso em: 28/jan/11.

Foi numa conversa informal com um amigo, que conheci uma dessas iniciativas. O projeto Escola de Mídia foi criado por integrantes da Organização Não Governamental Aldeia, em 2005, e esteve em atividade por três anos, na escola estadual Bárbara de Alencar, no bairro Mucuripe, em Fortaleza. O instinto de pesquisadora me levou à primeira de muitas visitas à entidade, no dia 23 de março de 2010. A Aldeia, criada em 2004, à época estava com a sede em fase de construção no Grande Mucuripe e por ora funcionava na casa da coordenadora, Simone Lima, no bairro São João do Tauape. Dois jovens que lá atuavam, Samuel e Charliane, a Nany de Oliveira - como prefere ser chamada - me receberam no jardim da residência e, durante toda uma tarde, conversamos sem assunto específico, gravador ou roteiro. Meu objetivo era conhecer ao máximo o trabalho que eles realizavam. Samuel era estudante do curso de publicidade da Universidade de Fortaleza (Unifor) – hoje, graduado - e voluntário da ONG. Nany era estagiária e egressa do Escola de Mídia, projeto citado anteriormente e sobre o qual debruçamos nossa análise posterior. De um modo geral, eles me descreveram os principais projetos desenvolvidos pela Aldeia – que atua principalmente na área do Grande Mucuripe - como o Aldeia Digital e o Festival de Jovens Realizadores. No entanto o que despertou a minha atenção foi o primeiro do qual ouvira falar: Escola de Mídia.

Ali eu tinha detalhes mais profundos de cada momento vivido pela primeira turma, relatados pela Nany. Naquele jardim, ela me deu, ainda que de forma embaralhada, as peças-chave do quebra-cabeça. Aceitar o desafio de montá-lo cabia a mim. Três pontos revelados durante a conversa foram fundamentais, embora eu só me desse conta deles e de sua importância individualmente e para o contexto do estudo, depois de um trabalho de reflexão e escrita do projeto. Nas semanas seguintes debruicei-me em uma análise - inicialmente ainda superficial e impressionista - da conversa com Nany, a fim de elaborar a linha de raciocínio que iria guiar o começo da minha investigação.

O primeiro ponto que consegui identificar como relevante foi a metodologia do Escola de Mídia, que acabei compreendendo, posteriormente, como um trabalho que complementava a escola formal, algumas vezes oferecendo oportunidades que neste ambiente eles não tinham, como a produção audiovisual. O projeto era realizado durante o contra-turno dos alunos e propunha que eles poderiam também ser produtores de conteúdo (por meio da elaboração e execução de redações, fotografias, vídeos, blogs, livros, etc.), incentivando assim a leitura crítica das mídias (que era trabalhada também através de discussões sobre filmes, programas, textos, etc.). O segundo ponto que destaquei como importante foi que, dentre as várias produções dos alunos da primeira turma, da qual participara Nany, uma se sobressaiu: o vídeo

“Um trem pra alegria”. No documentário, quatro participantes do projeto que trabalhavam no trezinho da Beira-Mar mostram suas rotinas de vida.

Percebi então ser salutar ir ao encontro de outra integrante do projeto para compreender de forma mais ampla como teria sido essa experiência. Foi quando Nany falou-me sobre Valéria, a amiga de infância que participara do vídeo inicial, sobre o trezinho. A revelação pareceu-nos ainda mais interessante, pois Valéria ainda trabalhava com os personagens do trem, o que nos fez enxergar uma forte ligação entre as duas histórias e na própria trajetória de Valéria um elo que une presente e passado. E deste ponto para o terceiro e último, existe uma forte relação com a própria trajetória de vida de Nany. Em 2010, ela concluiu o próprio vídeo – como diretora – “Todos São Francisco”, fruto da participação e premiação em um edital do Ministério da Cultura.

Com essas informações preliminares, inicialmente, mergulhei pouco a pouco na história de Nany, partindo inicialmente da turma de 2005, com o vídeo sobre o Trem da Alegria. E nesse percurso, descobri ainda uma trajetória de vida anterior, que passa pela infância no Mucuripe, onde a paixão pelo audiovisual florescia, a adolescência marcada pela participação em um projeto social, onde se desenvolveu um potencial criativo que vem a culminar na continuidade do trabalho e, na juventude, na produção autoral (Todos São Francisco).

Durante três encontros, onde foram realizadas entrevistas, a jovem descreveu a infância difícil no morro (Castelo Encantado), mas permeada pelo encantamento de viver em uma comunidade à beira-mar e onde as brincadeiras das crianças pobres partiam em boa parte do poder de criatividade e imaginação – com forte inspiração nas mídias audiovisuais. Nany, a segunda filha de uma família de nove irmãos, criados apenas pela mãe, desde menina demonstrava fascínio por tudo o que tinha ligação com audiovisual, da TV, ao videogame e à internet, a qual buscava principalmente para assistir clipes musicais e trailers de cinema. A jovem, que diz não ter tido oportunidade de “ser adolescente”, já que precisava ajudar a cuidar das outras crianças da casa, percebeu no projeto Escola de Mídia, realizado na escola em que estudava, pela Aldeia, a chance de concretizar um sonho: conhecer a produção de vídeos. Apesar de se assumir muitas vezes dispersa, Nany era dedicada, gostava daquele universo. No entanto, depois que o projeto acabou, ela se distanciou, voltando à Aldeia, anos depois, convidada para ser estagiária da ONG. O primeiro passo para a direção do próprio documentário (Todos São Francisco).

Da história de Nany partimos na busca pelo contato com Valéria. As duas trajetórias se cruzaram na escola de ensino fundamental e, em seguida, no ensino médio (Escola de

Ensino Médio e Fundamental Bárbara de Alencar, Mucuripe) e no projeto Escola de Mídia. A escolha por procurar essa jovem, e não outros (as) que participaram da ação, reforço, se justifica pelo fato de ela ser uma das quatro presentes no documentário “Um Trem pra Alegria”, da turma de 2005, onde interpretava a personagem Magali, da Turma da Mônica, e, em 2010 (ano em que se realizou esta pesquisa), continuar a trabalhar no trenzinho, embora em outra função. As outras duas meninas a participar do vídeo poderiam ter sido alvo dessa pesquisa, mas não o foram pelo desligamento que tiveram das temáticas trabalhadas aqui e por questões temporais e de abrangência do trabalho, que nos obrigaram a fazer escolhas a fim de que as situações aqui apresentados pudessem, dentro do formato e dos prazos estabelecidos, ter a melhor abordagem possível.

As conversas com Valéria aconteceram em meio à movimentação de *coopistas*⁴ e às brincadeiras dos personagens do Trenzinho, na Avenida Beira-Mar. Era seu ambiente pessoal, onde, à vontade, ela pôde falar sobre sua história. Momentos que nos ensinaram que numa mesma comunidade do Mucuripe, numa mesma escola, num mesmo projeto, indivíduos podem vivenciar as mesmas experiências, mas ter trajetórias diferentes. Valéria, como Nany, via no bairro um espaço encantador, de vista para a imensidão oceânica, dunas onde as crianças podiam brincar sem medo. Com uma família também numerosa, ela morava boa parte do tempo com a tia, onde brincava com os primos. Era estudiosa, concentrada, mas não muito apaixonada pelas mídias citadas... Valéria gostava do Escola de Mídia, mas entrou no projeto principalmente pela companhia dos amigos, perdendo a ligação com o processo de produção audiovisual, ao fim da primeira turma, quando o curso acabou. O trabalho no trenzinho continuou, embora, hoje, ela trabalhe na venda dos bilhetes. Mesmo seguindo outro rumo, tem sonhos semelhantes aos de Nany. Trabalhar. Fazer faculdade. Crescer na vida. No ano em que decorreu essa pesquisa – 2010 - as duas continuavam a morar no Mucuripe.

Depois de um turbilhão de idéias, relatos de acontecimentos e expectativas, estruturamos o trabalho, que tem como objetivo principal analisar como, nas experiências de Educação e Comunicação, o processo de produção audiovisual, em projetos sociais interferem no cotidiano de jovens moradores do Grande Mucuripe, em Fortaleza. Para tanto, o primeiro objetivo específico é compreender como os jovens se apropriam das mídias e das novas tecnologias da informação, em projetos sociais, e a partir disto se percebem como sujeitos sociais, leitores críticos das mídias e da própria realidade, e, fazendo uma releitura da

⁴ Frequentadores da Avenida Beira-Mar, na orla de Fortaleza, que procuram o local para a prática do cooper – um tipo de corrida que trabalha o condicionamento físico, defendida pelo médico americano Kenneth Cooper e que alcançou bastante sucesso no Brasil.

mesma, produzem conhecimento de si e do bairro onde vivem. O segundo objetivo específico é analisar como as experiências de produção audiovisual no projeto interferem no modo como constroem imagens de si, dos outros jovens e do próprio Mucuripe.

O estudo a seguir apresenta-se em três capítulos. No primeiro, trazemos um levantamento e algumas reflexões sobre Sociedade da Informação, do Conhecimento, da Imagem e em Rede, além das discussões da sociedade civil, da comunidade acadêmica e do poder público sobre a formação de uma Sociedade da Informação no Brasil; a inter-relação entre Educação e Comunicação e a emergência de um novo campo: a Educomunicação, destacando um dentre os conceitos que permeiam a discussão desse novo campo, o da Leitura Crítica da Mídia associado às experiências de produção audiovisual. Abordamos também a relação homem/meios de comunicação e dentro do contexto do importante elo entre educação e comunicação para a formação de sujeitos sociais com potencial e atuação crítica, lembramos o surgimento das Organizações Não Governamentais – ONGs - e suas iniciativas alternativas e estratégias na busca por uma transformação da sociedade.

O segundo capítulo, inicialmente, relembra os objetivos da pesquisa e traz a metodologia adotada para análise dos dados coletados durante o estudo. Depois, trazemos para o leitor um rápido apanhado da história e questões que fazem parte do contexto dos moradores de Fortaleza, a partir do Grande Mucuripe. Fazemos em seguida uma análise crítica da estrutura da ONG Aldeia e do projeto Escola de Mídia, com a produção audiovisual com os jovens. Aqui, aparecem os depoimentos dos diretores da ONG e educadores do projeto, Simone Lima e Valdo Siqueira, que abordam essas temáticas, destacando a da leitura crítica das mídias, já que o Escola de Mídia se propõe a trabalhar fortemente esse conceito.

No terceiro e último capítulo, apresentamos os conceitos de criança, adolescente e jovem com os quais norteamos nosso olhar para analisar as transformações pelas quais Nany e Valéria passaram, a partir da experiência no Escola de Mídia. Estudamos como elas se apropriaram das mídias audiovisuais, qual a vivência e a percepção delas como sujeitos sociais, leitoras críticas das mídias e da própria realidade, e como passam a produzir conhecimento de si e do bairro onde vivem. Também buscamos entender como as transformações provocadas a partir das experiências vivenciadas nesse projeto interferiram na imagem que elas possuíam de si, dos outros jovens e do próprio Mucuripe. Qual a relação dessa vivência com a imagem que elas tinham do Mucuripe, dos outros moradores e delas mesmas? Como esses olhares variam de uma para outra e também influenciado pela experiência audiovisual? Como o próprio audiovisual funciona como meio para que elas expressem o olhar pessoal para a realidade?

Além das entrevistas realizadas, outros registros disponibilizados por elas, como vídeos, fotos, documentos e demais produções da ONG também nos ajudaram a compreender o trabalho da Aldeia, o projeto Escola de Mídia e seus resultados na sociedade. O foco deste momento do estudo é mostrar as motivações e de que forma elas vivenciaram aquela primeira turma do projeto, em 2005, que resultou no vídeo “Um Trem para a Alegria”. Posteriormente, fazemos uma rápida análise do antes e do depois, tomando como marco, no meio dessa trajetória, o projeto de 2005. Apresentando e analisando as experiências vivenciadas por elas anteriormente e posteriormente ao Escola de Mídia – como eram seus relacionamentos, a vida em família e comunidade, o consumo de mídias, a busca ou fuga de uma identidade ou a construção de uma subjetividade, que voltaremos a abordar mais substancialmente ao longo do trabalho - e que podem nos ajudar a compreender os caminhos trilhados pelas duas jovens.

Com esta pesquisa, espero contribuir para o processo de formação do conhecimento, ajudando em pesquisas futuras, a partir das reflexões aqui apresentadas. As ricas trajetórias de Nany e Valéria nos convidaram a encontrar os fios que tecem o emaranhado desta grande teia e esperamos que com a mesma vontade insaciável inspirem a leitura desse trabalho.

CAPÍTULO I

1. Reflexões sobre Sociedade - da Informação, do Conhecimento, da Imagem e em Rede

Estudos aprofundaram-se, nos últimos anos, em torno da inter-relação entre educação e comunicação. Nas universidades, cursos de graduação formam novos profissionais para atuarem nesse campo, que, se comparado com outras áreas do saber, é considerado novo: a Educomunicação. No entanto, até chegarmos à discussão desse campo e com o objetivo de compreendermos melhor a importância de debater essa prática, na atualidade, tomamos como ponto de partida a noção de Sociedade da Informação, que têm como um dos marcos importantes a difusão da informática e da telemática.

Passadas as primeiras reações de temor diante dos efeitos da automação dos setores produtivos, os avanços da informática e da telemática provocaram uma fase de fascinação quase infantil – felizmente em grande parte já superada – particularmente nas três últimas décadas, quando a difusão da Internet nos países industrializados deu suporte ao sonho de integração mundial dos povos por meio de infovias globais. Embora o realismo de estudos e análises tenha, desde aquela época, contrabalançado o entusiasmo ingênuo, há que reconhecer como em grande parte justificadas as bases e evidências que fundamentam especulações positivas sobre a Sociedade da Informação. (WERTHEIN, 2000, p.73)

Para Castells (2000) apud Werthein (2000), o termo Sociedade da Informação passou a ser usado popularmente de forma imprecisa para substituir o conceito de Sociedade Pós-Industrial ou Informacional englobando os aspectos técnicos e econômicos que caracterizavam um novo paradigma. Agudo Guevara traz ainda a noção de Sociedade(s) da Informação, no plural. Esta forma seria usada na esfera local que tem seus paradigmas transformados pelas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Já no aspecto global, manter-se-ia a denominação no singular, para tratar sobre setores sociais envolvidos em “processos produtivos, de comunicação, políticos e culturais que têm como instrumento

fundamental as TIC [...] e se produzem – ou tendem a produzir-se - em âmbito mundial” (GUEVARA, 2000, apud WERTHEIN, 2000, p. 72).

Para além do conceito de Sociedade da Informação, como já abordado, Castells (2005) diz que vivemos uma Sociedade em Rede. Segundo o autor, o conhecimento e a informação sempre foram centrais em todas as sociedades ao longo da história e o novo é o fato de serem "de base microelectrônica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes" (CASTELLS, 2005, p.17). O autor trata das transformações pelas quais passam o mundo como um processo multidimensional, associado à emergência de um "novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 e se difundiram de forma desigual por todo o mundo" (CASTELLS, 2005, p.17). E nessa relação com a sociedade, o autor é enfático ao colocar que a tecnologia não determina a sociedade, mas ela “é” a sociedade. Werthein (2000) chama esse pensamento de “determinismo tecnológico”.

Castells (2005) discute que, na Sociedade em Rede, a tecnologia é uma condição necessária, embora não a única. Concordamos com o autor, quando ele pontua que, na atualidade, os setores mais diversos da vida em sociedade se organizam de forma a captar as potencialidades das novas tecnologias e seus benefícios. "[...] a estrutura social de uma Sociedade em Rede resulta da interação entre o paradigma da nova tecnologia e a organização social num plano geral" (CASTELLS, 2005, p.17). Sobre a forma como as redes ocuparam novos espaços historicamente cristalizados, Castells (2005, p.18) diz que:

[...]em termos históricos, as redes eram algo do domínio da vida privada, enquanto o mundo da produção, do poder e da guerra estava ocupado por organizações grandes e verticais, como os estados, as igrejas, os exércitos e as empresas que conseguiam dominar vastos pólos de recursos com um objetivo definido por uma autoridade central. As redes de tecnologias digitais permitem a existência de redes que ultrapassem os seus limites históricos. E podem, ao mesmo tempo, ser flexíveis e adaptáveis graças à sua capacidade de descentralizar a sua performance ao longo de uma rede de componentes autônomos, enquanto se mantêm capazes de coordenar toda esta atividade descentralizada com a possibilidade de partilhar a tomada de decisões. As redes de comunicação digital são a coluna vertebral da sociedade em rede, tal como as redes de potência (ou redes energéticas) eram as infra-estruturas sobre as quais a sociedade industrial foi construída[...].

Para Castells (2005), a Sociedade em Rede é uma sociedade global, com base em redes globais e com uma lógica que chega a todos os países por meio do poder de integração das redes globais de bens, serviços, capital, comunicação, ciência, tecnologia e informação. Segundo o autor, o termo Globalização é outra forma de denominarmos a Sociedade em Rede,

que chega a todo o mundo, mas não inclui todos os indivíduos, mesmo sendo todos eles afetados pela lógica das redes globais e suas relações de poder. (CASTELLS, 2005). Compartilhamos do pensamento do autor, quando ele defende que a questão não está fincada na noção evolucionista do progresso humano, que tem nesta fase da sociedade chamada pós-industrial/da informação/do conhecimento, apenas um estágio do desenvolvimento da humanidade, onde muitos acreditam que tudo é possível somente a partir dos aparatos tecnológicos. O autor diz que:

A questão é reconhecer os contornos do nosso novo terreno histórico, ou seja, o mundo em que vivemos. Só então será possível identificar os meios através dos quais, sociedades específicas em contextos específicos, podem atingir os seus objetivos e realizar os seus valores, fazendo uso das novas oportunidades geradas pela mais extraordinária revolução tecnológica da humanidade, que é capaz de transformar as nossas capacidades de comunicação, que permite a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece as ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, com todo o seu potencial destrutivo e todas as implicações da sua capacidade criativa. É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quê são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projetos e as decisões de cada sociedade, precisamos de conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede. (CASTELLS, 2005, p.19)

Castells (2005) defende que já nessa primeira década do século XXI não podemos mais considerar a sociedade em rede uma "sociedade emergente da Era da Informação", pois ela já compõe o núcleo de nossas sociedades. As redes interferem e modificam a vida em sociedade, como já falamos anteriormente, e um de seus efeitos é a mudança no modo como se configura a sociabilidade dos indivíduos que descobrem novas formas de interagir, fortalecidas na realidade virtual. Nesta sociedade “hiper-social”, as pessoas se apropriam das tecnologias “ligando a realidade virtual com a virtualidade real, vivendo em várias formas tecnológicas de comunicação, articulando-as conforme as suas necessidades”. (CASTELLS, 2005, p. 23) A noção de individualismo em rede, também se fortalece, já que nessa sociedade cada vez mais, os indivíduos (associados e desassociados de acordo com suas necessidades, desejos e conveniências) articulam-se em redes, por meio das novas tecnologias de comunicação. E a própria transformação da comunicação, incluindo as mídias, caracteriza a sociedade em rede e é definida em três tendências:

1 - Um sistema de comunicação que é ao mesmo tempo global e local, que depende de mercados e de produtos.

2 - Um sistema de comunicação cada vez mais digitalizado e interativo.

3 – O surgimento em grande número de redes horizontais de comunicação, independentes dos meios de comunicação de massa e dos governos - comunicação de massa auto-comandada. (CASTELLS, 2005).

Além da Sociedade em Rede, trazemos para a discussão ainda as noções de Sociedade do Conhecimento e Sociedade da Imagem. Luis Carlos Fridman (1999) dialoga com Jean Baudrillard (1997), Guy Debord (1997) e Fredric Jameson (1996) para abordar ainda as características dessas sociedades. Sobre a Sociedade da Imagem Friedman (1999) pondera que vivenciamos

[...] uma cultura dominada por imagens, onde a mídia tem um papel fundamental na produção de narrativas que criam um universo de ilusão. O "espetáculo" midiático atinge as diversas esferas sociais, produzindo uma "realidade à parte" ou o "hiper-real", segundo a expressão de Baudrillard (1997), coleção de cópias cujos originais foram perdidos ou, dito de outra forma, onde o referente vivido pelos homens desapareceu. Tudo vira espetáculo, tanto os conflitos afetivos, familiares e de vizinhança das populações pobres pacificadas pelo Ratinho quanto as peripécias sexuais de Bill Clinton. [...] Os antecedentes do conceito de sociedade da imagem remontam à década de 1960 na França através das formulações pioneiras de Guy Debord [...]. Debord (1997) sustentava que a onipresença dos meios de comunicação de massa e suas encenações espetaculares ampliavam a coisificação e a reificação. Posteriormente, Baudrillard (1997) adicionou que a "produção de realidade", a partir de narrativas midiáticas, criava um mundo de "simulacro" que dispensava a experiência vivida. (FRIDMAN, 1999, s/p)

Refletindo sobre a colocação acima, encontramos, no dia a dia do fazer midiático, inúmeros outros exemplos como estes citados, onde a imagem vira espetáculo, como a recém cobertura da ocupação das forças armadas e das diversas polícias no Complexo do Alemão, na cidade do Rio de Janeiro. Exemplo em que também podemos compreender a noção de simulacro de Baudrillard, onde, através da imagem, sentimos como se vivenciássemos aquela experiência, dispensando a vivência de fato, corporal, daquele acontecimento. No entanto, encontramos no cotidiano mundial e também do Brasil ainda outros elementos que nos fazem pensar que esta sociedade está cada vez mais sob o domínio das imagens, a partir da popularização dos perfis virtuais das redes sociais, no mercado das tecnologias audiovisuais de difusão e produção de imagens, como as TVs de plasma, LCD e LED, câmeras digitais, filmadoras, na noção quase que inconcebível de uma residência sem rádio, televisão, e mais recentemente internet, principalmente nas zonas urbanas. Um reflexo que de uma forma

simplória parece indissociável à natureza humana, de conhecer, re-conhecer, informar-se, fazer parte de, incluir-se.

A sociedade do conhecimento é vista pela disseminação do conhecimento a todos os planos da vida social e a filtragem de informação relevante nas rotinas e no cotidiano. A aspiração de que, através da razão, os homens controlariam seu destino e alcançariam a felicidade derivou para um mundo fora de controle, processo de amplas conseqüências sobre a economia, a política, a cultura e a subjetividade. (FRIDMAN, 1999, s/p)

Fridman (1999) também traz as formulações de tais autores, citados anteriormente, para tratar a relação da imagem com o cotidiano de vida dos indivíduos na sociedade e economia atuais. Um tensionamento que iremos retomar ao trabalhar as histórias de vidas propostas nesta pesquisa.

A sociedade da imagem e a indispensável onipresença da mídia é o ambiente em que se processa uma nova expansão do capitalismo. Segundo Jameson, assim como a industrialização e a urbanização mudaram o ritmo e as feições da vida no século XIX, as linguagens midiáticas alteraram decisivamente os modos de vida atuais. A cultura baseada na imagem, dispondo de meios como a televisão, os computadores, a publicidade etc., suplantou a cultura literária anteriormente predominante. [...] O fluxo ininterrupto de imagens está em todo lugar e os enredos dos meios de comunicação de massa produzem um "real" (ou hiper-real) que substitui a vida pelo que ocorre a partir dos monitores. Em *A rosa púrpura do Cairo*, de Woody Allen, personagens entram e saem da tela na busca louca de satisfação de seus desejos de romance. O "filme" da sociedade contemporânea talvez seja ainda mais fantasioso. Jameson (assim como Debord, Baudrillard e outros) sugere que as multidões entraram na tela e de lá não mais saíram. [...] A cultura pós-moderna, segundo Jameson, interfere profundamente na cognição e na constituição da subjetividade: produz-se assim "tipos de pessoas" que incorporam em seu cotidiano a substituição da realidade pelo espetáculo. Fábulas e oferendas midiáticas como essas compõem a colonização do inconsciente. Teleassistir passivamente é preciso, viver não é preciso. (FRIDMAN, 1999, s/p)

Para enfocar a presença praticamente inevitável da imagem no dia a dia da sociedade atual e a importância que os indivíduos passam a direcionar para ela, tomemos o exemplo das mídias audiovisuais. Maria Aparecida Baccega (2000, p.95), por exemplo, ao abordar a formação do cidadão afirma que, no Brasil, a televisão

[...] compartilha com a escola e a família o processo educacional, tendo-se tornado um importante agente de formação. Ela até mesmo leva vantagem em relação aos demais agentes: sua linguagem é mais ágil e está muito mais

integrada ao cotidiano: o tempo de exposição das pessoas costuma ser maior do que o destinado à escola ou à convivência com os pais.

E tomando os Meios de Comunicação, principalmente a televisão, como agentes educadores, para Baccega (2000), a formação do cidadão crítico está diretamente ligada a relação que este indivíduo consegue manter com esses mecanismos. A autora diz que:

O mundo no qual e com o qual vivemos é hoje, predominantemente, esse que é trazido até o horizonte de nossa percepção, até o universo de nosso conhecimento pelos Meios de Comunicação, com destaque para a televisão. Trata-se, portanto, de um mundo editado, no qual vivem os cidadãos. A realidade editada compõe a cultura na qual todos nos formamos. Aí está a interação Comunicação/Cultura, aí reside a conjunção Comunicação/Educação. (BACCCEGA, 2000, p.97-98)

Essa relação entre Comunicação e Educação será mais bem abordada posteriormente, mas nos valemos da colocação de Baccega para compreendermos e iniciarmos o debate sobre as imagens propagadas mais facilmente através dos Meios de Comunicação, conseqüentemente, das TICs que embasam a concepção de uma Sociedade da Imagem. André Parente (1993, p.29) coloca que a linguagem é quem “faz da imagem um objeto, e do olho um sujeito”. O autor aborda como a imagem exerce seu domínio na dinâmica do mundo atual e nas relações humanas com o mundo.

Encontramos a imagem de uma maneira muito nova. Primeiro a encontramos, como Lucrécio, uma imagem que faz cintilar nossa percepção, nosso pensamento. Em seguida nos encontramos mergulhados nela, para pensar com ela, como Bergson. Ei-la mergulhada em nós agora. A imagem pensou fora de nós. Depois ela passou a pensar em nós, comandada pela linguagem. Hoje, com a industrialização da imagem, a imagem pensa em nosso lugar. Havíamos feito da imagem nossa morada, doravante ela faz de nós sua morada, uma morada onde o hóspede há muito tempo passou a ser um convidado indesejável. Perdemos de fato a terra, o aqui e agora da experiência sensível, devemos nos conformar com um novo corpo que se nos emprestam, como uma roupa de dados que determina as possibilidades de uma ação já programada? (PARENTE, 1993, p.29)

Como Parente, observamos nas situações cotidianas como a imagem dita a realidade e é também informação. Mas valendo-nos novamente de Baccega (2000), a informação não implica em conhecimento. A produção deste só acontece quando há crítica da informação. “O conhecimento é um processo que prevê a condição de reelaborar o que vem como um dado, possibilitando que não sejamos meros reprodutores” (BACCCEGA, 2000, p.106). Uma

sociedade onde a informação, o conhecimento, a imagem e os nós das redes constituem um núcleo complexo e que precisa ser estudado, refletido, com base em seus desafios, demandas e efeitos; chegou também ao debate do poder público. Tornou-se urgente trabalhar alternativas de democratizar as possibilidades que surgiam com o novo paradigma.

No Brasil, em maio de 1999, um grupo de discussão mobilizado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), iniciou o que viria a ser uma série de reuniões, em Brasília, para debater as possibilidades e os formatos de um programa de ações voltado para a Sociedade da Informação no Brasil, que iria conter projetos com base nas deliberações do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, em 1998, e nas ações propostas pelo Ministério com o Plano Plurianual (2000-2003). A proposta era: primeiro seriam feitos estudos preliminares, que resultariam no lançamento do programa, em seguida a proposta do programa seria lançada em um Livro Verde e por último, seria realizada uma consulta à sociedade, que resultaria em um Livro Branco. Assim, em agosto de 1999, foram iniciadas as atividades do Grupo de Implantação do Programa da Sociedade da Informação no Brasil. Em 15 de dezembro de 1999, a partir do Decreto nº 3.294, o então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, lança oficialmente o Programa Da Sociedade da Informação, no Brasil (BRASÍLIA, 1999). O texto diz:

Art. 1º Fica instituído o Programa Sociedade da Informação, com o objetivo de viabilizar a nova geração da Internet e suas aplicações em benefício da sociedade brasileira. Art. 2º O Ministério da Ciência e Tecnologia será o responsável pela coordenação das atividades e da execução do Programa. Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. (BRASÍLIA, 1999)

Depois do lançamento, em janeiro de 2000, iniciam-se as reuniões de doze grupos temáticos de discussão que vão resultar no Livro Verde da Sociedade da Informação. A publicação contou com o envolvimento, de modo geral, ou seja, direta e indiretamente, de mais de 300 profissionais brasileiros e estrangeiros (BRASÍLIA, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000).

Cerca de 150 especialistas de todo o País se distribuíram, a convite, em Grupos de Trabalho orientados por Temas (Grupos Temáticos) e participaram regularmente de suas reuniões. Várias dessas pessoas se envolveram em diversos Grupos, prestando apoio adicional ao Programa na articulação de trabalhos entre frentes paralelas de discussão. Por outro lado, ao longo de 13 meses de trabalho, o Programa se beneficiou de comentários técnicos, sugestões críticas, apoio técnico-administrativo e, mesmo, de puro estímulo da parte de incontáveis pessoas no País e no exterior, em reuniões formais e

informais, em conversas paralelas e via Internet. (BRASÍLIA, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000)

Para conhecermos a realidade brasileira, no contexto em que o Livro Verde da Sociedade da Informação foi lançado, relembremos os três fenômenos que são destacados na publicação, por caracterizarem as transformações que influenciavam na esfera econômica e social, deste período. Eles são: primeiro, a convergência das mais diversas mídias a partir da tecnologia digital; segundo, a queda gradativa dos preços dos computadores viabilizando com uma velocidade assustadora o acesso essa ferramenta de um modo geral; e terceiro, o crescimento da internet em todo o mundo e o aumento da adesão a essa tecnologia, principalmente se compararmos com o tempo que levaram as demais tecnologias para se popularizarem em nossa sociedade. Portanto, o livro trata como uma realidade em curso a Sociedade da Informação e não um mito ou uma projeção para o futuro. Ela já estava pulsando, mas faltavam ações que estendessem seu potencial a toda a população.

A Sociedade da Informação não é um modismo. Representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia [...] É um fenômeno global, com elevado potencial transformador das atividades sociais e econômicas, uma vez que a estrutura e a dinâmica dessas atividades inevitavelmente serão, em alguma medida, afetadas pela infra-estrutura de informações disponíveis. É também acentuada sua dimensão político-econômica, decorrente da contribuição da infra-estrutura de informações para que as regiões sejam mais ou menos atraentes em relação aos negócios e empreendimentos. Tem ainda marcante dimensão social, em virtude do seu elevado potencial de promover a integração, ao reduzir as distâncias entre pessoas e aumentar o seu nível de informação. (BRASÍLIA, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000, p.5)

Como boa parte dos países do mundo, o Brasil discutia os contornos dessa sociedade, com base nos avanços da era informacional, com a internet, como citamos anteriormente, e as telecomunicações, o que percebemos repetidas vezes no texto. O novo paradigma possibilitava ao país novas condições de promoção da economia e das comunicações.

Ao longo da década de 90, registraram-se sucessos em aspectos críticos para a formulação e implementação de tal programa. A Internet brasileira teve grande impulso, primeiramente na comunidade científica e, logo após, como plataforma de expansão do setor privado, estando aberta também a serviços de natureza comercial desde 1995. Nas telecomunicações, houve a privatização de todo o sistema brasileiro e a criação da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), fatores que estão permitindo maior e mais rápida disponibilidade de acesso aos meios de comunicação. As atividades comerciais no Brasil que se valem da Internet estão ganhando enorme expressão, a ponto de perfazerem praticamente metade do mercado latino-

americano, em número de usuários e em volume de transações e negócios. (BRASÍLIA, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000, p.5)

De acordo com a publicação, já se considerava, nos primeiros anos de debate acerca dessa nova forma de organização social, os riscos da formação de abismos digitais entre diferentes grupos da sociedade brasileira. As condições dos indivíduos de participar das transformações já inicialmente vivenciadas por alguns grupos dentro do país - como sujeitos ativos e não meros espectadores – bem como os efeitos dessas transformações preocupavam autoridades e estudiosos que colaboraram para o livro.

[...] a emergência do novo paradigma constitui, para o Brasil, oportunidade sem precedentes de prestar significativa contribuição para resgatar a sua dívida social, alavancar o desenvolvimento e manter uma posição de competitividade econômica no cenário internacional. A inserção favorável nessa nova onda requer, entretanto, além de base tecnológica e de infraestrutura adequadas, um conjunto de condições e de inovações nas estruturas produtivas e organizacionais, no sistema educacional e nas instâncias reguladoras, normativas e de governo em geral. O impacto positivo que a “nova economia” pode gerar para o País depende ainda da participação do maior número possível de pessoas, organizações e regiões como usuárias ativas das redes avançadas de informação. (BRASÍLIA, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000, p.5-6)

Para propiciar essa relação eficiente entre a sociedade – indivíduos – e o novo paradigma tecnológico, compreendemos como indissociável o olhar para a educação. Entre as oportunidades e desafios apontados no Livro Verde, a educação é tratada como “elemento-chave” para o desenvolvimento da Sociedade da Informação, no Brasil, partindo dela o papel de desenvolver as capacidades para que os indivíduos percebam-se aptos a atuar, interagir, inovar neste novo cenário. O que acreditamos ser um pensamento coerente e atual. No entanto reconhecer a função da educação no desenvolvimento da sociedade – e podemos dizer até de modo generalizado – identificar quais as suas atribuições, não significa dizer que ela dá conta plenamente de seu papel. Como o próprio texto relata e podemos constatar no dia a dia das escolas, principalmente da rede pública brasileira, existem problemas estruturais, históricos e pedagógicos que, muitas vezes, diferenciam o que está proposto em projetos e articulações em torno do “fazer educação” e esse fazer na prática.

A dinâmica da Sociedade da Informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar. No Brasil, até mesmo a educação básica ainda apresenta deficiências marcantes. Particularmente nos segmentos

sociais de baixa renda e em regiões menos favorecidas, o analfabetismo permanece como realidade nacional. O desafio, portanto, é duplo: superar antigas deficiências e criar as competências requeridas pela nova economia. Nesse sentido, as tecnologias de informação e comunicação podem prestar enorme contribuição para que os programas de educação ganhem maior eficácia e alcancem cada vez maior número de comunidades e regiões. Para tanto, contudo, é necessário que a capacitação pedagógica e tecnológica de educadores – elemento indispensável para a adequada utilização do potencial didático dos novos meios e fator de multiplicação das competências – tenha paralelo ao desenvolvimento de conteúdo local e em português. (BRASÍLIA, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000, p.5-6)

Devemos ressaltar ainda que a publicação já pontua a importância da preparação dos educadores para lidar com tais tecnologias com a finalidade de promover o aprendizado, valorizando as diferenças, as diversidades, as identidades culturais e regionais, sendo inútil a mera utilização indiscriminada desses recursos tecnológicos, sem o engajamento em um projeto pedagógico inovador, como iremos abordar com mais clareza e aprofundamento no próximo capítulo.

Trazemos para finalizar esse tópico de nossa discussão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que também expressa, em determinados momentos do seu texto o reconhecimento do Estado sobre o papel do conhecimento, das tecnologias e da informação para o processo educativo. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo presidente da república na época, Fernando Henrique Cardoso, em seu Artigo 1º, Da Educação, diz que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Tendo em vista as diversas esferas em que se pratica educação, a lei delimita que o conteúdo trata das práticas educativas no ambiente das escolas e com base no que considera os princípios da educação, determina que:

O ensino fundamental [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores[...] (Brasília, LDB, Seção III, Do Ensino Fundamental, Art. 32º, 1996).

O texto traz nítida a importância da tecnologia no contexto que se formava a partir de então, onde a internet se tornava uma forte ferramenta para o acesso à informação, um papel

discutido até hoje, quando defendemos a inclusão digital de nossas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Um direito do cidadão que se não é promovido no ambiente familiar, por fatores que não iremos abordar aqui, por lei, não pode faltar no ambiente educativo da escola. E este não é o único momento em que a tecnologia aparece no texto como caminho no processo de formação e educação dos indivíduos. Na Seção IV, que trata do Ensino Médio, além de esclarecer que esta é a etapa final da Educação Básica, a lei determina, no Art. 36º, que:

O currículo do ensino médio observará [...] as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; [...] § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos, tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; [...] § 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Brasília, LDB, Seção IV, Do Ensino Médio, Art. 36º, 1996.)

Nas últimas décadas, a Era Informacional caminhava para o boom que se consagrou com a difusão da Internet em todo o mundo e também no Brasil. Com esse contexto tecnológico a passos largos, algumas vezes sobre e outras com a sociedade, os recursos diversificaram-se, dos computadores pessoais, da fotografia digital, das webcams, à gravação doméstica de CDs e DVDs, a telefonia móvel, a TV por assinatura ou parabólica, o correio eletrônico, o podcasting, os websites e home pages. No cotidiano das cidades, as novas tecnologias ora se inserem, ora desfilam diante dos olhos dos indivíduos, mas estando plenamente ao alcance popular ou não elas geram informação, linguagens. Quando viabilizadas à sociedade, essas ferramentas possibilitam negócios, aceleram o acesso à informação, zeram distâncias, permitem a interação em rede de seus integrantes e redimensionam a educação, mudando a relação ensino-aprendizagem, educador-educando, escola-sociedade.

Como discutimos, as sociedades vivenciam nas últimas décadas a convergência no meio digital, o que permite o encontro do rádio, com a TV, com o texto escrito, em uma única estrada de informação e esses meios já tradicionais de comunicação há muito eram foco de debates diante de seu potencial ou suas implicações quando associados à educação. Agora, as novas formas de interagir, de comunicar, de ter acesso ao outro e ao que esse outro produz, e

vice-versa, fazem emergir também necessidades, como a de compreender a interferência dessas linguagens, das diferentes maneiras como passaram a fazer parte da realidade dos educandos, na formação da sua subjetividade, na construção de conhecimento coletivo e na sua forma de observar o mundo e a si próprio.

1.1. Educação/Comunicação – De interface a um novo campo

Para Venício A. de Lima (2001, p.56) “neste início de século, a emergência de novas e revolucionárias tecnologias interativas de comunicações (em particular, a internet) leva a uma rediscussão conceitual, cada vez mais ligada à cultura”. Lima (2001, p.56-57) salienta que uma das tendências que caracterizam o “novo cenário tecnológico, integrado e integrador, é a interatividade, isto é, a possibilidade de interação simultânea entre emissor e receptor (leitor e/ou expectador)”. Em um estudo detalhado, ele resgata as contribuições de Paulo Freire para o campo intelectual das comunicações, nesse novo contexto, identificando diferentes momentos em que Freire trata do conceito em sua vasta obra.

Ao falarmos dos diálogos e intersecções entre Comunicação e Educação, principalmente ao tratarmos de experiências que ocorreram no Nordeste brasileiro, é imprescindível trazer as experiências e colocações de Freire, pois, nas palavras de Lima, são “(...) poucos são os autores do campo das ciências humanas e sociais que conseguem sobreviver e permanecer fecundos e atuais depois de seu próprio tempo. Este é certamente o caso de Paulo Freire” (2001, p. 56).

Segundo Lima (2001), a única ocasião em que Freire discutiu conceitualmente a noção de comunicação em sua obra foi no ensaio “Extensão ou Comunicação?”, que foi estudada por diversos pesquisadores dos campos da Educação e da Comunicação. Uma dessas estudiosas é Denise Cortez da Silva Accioly (2005, p. 2)

O modelo de comunicação como diálogo criado por Paulo Freire na década de 60 quando ele ainda se encontrava no Brasil, posteriormente expandiu-se por vários países chegando até a Guiné Bissau, tendo repercussão até nos Estados Unidos, onde sua principal obra “Pedagogia do Oprimido” foi traduzida e depois divulgada por mais de 15 países. Desde os anos 70, Freire já era estudado fora do Brasil, todavia, o assunto comunicação ainda não havia chamado a atenção dos estudiosos do seu pensamento o que só ocorreu

a partir do trabalho que desenvolveu como consultor internacional das Nações Unidas em projetos de reforma agrária e extensão rural, no Chile, na década de 60. É na obra “Extensão ou Comunicação?” que ele discute com mais pormenores a idéia, embora de forma embrionária, embora, tal idéia já estivesse presente na sua primeira obra “Educação e Atualidade Brasileira”, só publicada em 2001 após sua morte”.

Freire (1983) diferencia o homem dos animais em seus contatos com o mundo, partindo da afirmativa da capacidade humana de vivenciar e transformar o ambiente em que está inserido como sujeito e assim “atestar” a sua existência.

[...] somente o homem como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um "Estar sendo", compreende um permanente defrontar-se com ele. Desprendendo-se do seu contorno veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão. Desprendendo-se do contorno, contudo, não poderia afirmar-se como tal, senão em relação com ele. É homem porque está sendo no mundo e com o mundo. Este "estar sendo", que envolve sua relação permanente com o mundo, envolve também sua ação sobre ele. Esta ação sobre o mundo, que, sendo mundo do homem, não é apenas natureza, porque é cultura e história, se acha submetida aos condicionamentos de seus próprios resultados. (FREIRE, 1983, p.25)

Segundo Freire (1983), à medida em que atua, modifica, transforma o espaço ao seu redor, o homem sai da passividade, torna-se sujeito, ativo, passa a construir o seu próprio mundo e produz conhecimento. Mundo que para se constituir não depende apenas do homem em si mesmo, mas do outro em contato com este homem, em eterno diálogo, portanto, em comunicação. Vale ressaltar que essas colocações, feitas décadas atrás, remontam ao mesmo conceito da interatividade tão discutido nos dias de hoje.

[...] o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; [...] o resultado dessa transformação, que se separa do homem constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história. Esse mundo exclusivo do homem, com o qual ele enche os espaços geográficos, é chamado por Eduardo Nicol [...] de "estrutura vertical", com relação à "estrutura horizontal. A "estrutura vertical", o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano. A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico." (FREIRE, 1983, p.44)

Ao continuar o diálogo com Nicol (1965), Freire (1983) ressalta a importância da relação dialógica, onde existe comunicação, através de um mesmo sistema de signos linguísticos, contrapondo esse processo ao de transmissão – ou extensão de um conhecimento. Para o autor, é preciso compartilhamento, troca, diálogo, para que exista produção de conhecimento, tendo como dependente desses requisitos também o próprio ato de pensar.

[...] estudando as três relações constitutivas do conhecimento, a gnosiológica, a lógica e a histórica, Eduardo Nicol acrescenta uma quarta, fundamental, indispensável ao ato do conhecimento, que é a relação dialógica. Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. O ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. (FREIRE, 1983, p. 44)

Para Paulo Freire, o objeto do pensamento não pode ser um simples comunicado, pois a comunicação implica numa reciprocidade, a qual caracteriza o diálogo.

[...] na comunicação não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar "se comunicam" seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. [...] O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um "penso", mas um "pensamos". É o "pensamos" que estabelece o "penso" e não o contrário. (FREIRE, 1983, p. 45)

Esta é a definição de comunicação para Paulo Freire, uma relação onde existe diálogo e construção coletiva de conhecimento e do pensamento, a qual só é possível dentro dessas condições. Aí, encontra-se a atualidade de seu conceito para a comunicação, quando reafirma a característica da interatividade, da troca, já citada acima, segundo Lima, "contrapondo a comunicação à transmissão, Freire argumenta que comunicação é a 'co-participação de sujeitos no ato de conhecer' e que a extensão implica transmissão, transferência ou invasão" (2001, p.57). Em sua "Extensão ou Comunicação?", Freire (1983) toma como uma das principais características da teoria anti-dialógica, a invasão cultural. O invasor penetra outro espaço histórico-cultural, sobrepondo aos indivíduos o seu sistema de valores. Ação que pressupõe conquista, manipulação e messianismo de quem invade, e reduz os homens do espaço invadido a meros objetos desta ação, perdendo a força que lhes dá consciência de sua existência a partir de suas ações como sujeitos.

Como forma de dirigismo, que explora o emocional dos indivíduos, a manipulação inculca neles aquela ilusão de atuar ou de que atuam na atuação de seus manipuladores, da qual falamos antes. Estimulando a massificação, a manipulação contradiz, frontalmente, a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser na medida em que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide. (FREIRE, 1983, p.27)

Da mesma forma em que Freire afirma que não há comunicação sem diálogo, não há “comunicar-se” quando o objeto da comunicação é apenas um comunicado, ele diz ser precipitada a concepção segundo a qual o “fazer educativo” é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p.46). Segundo Accioly (2005), para Freire, a inter-relação dos elementos básicos da comunicação é fundamental nas relações humanas, mas também permite uma autonomia ao processo educativo, na medida em que o esquema comunicativo na relação “educador-educando” precisa ser uma relação igualitária e dialogal que produza conhecimento.

De acordo com o pensamento do autor a comunicação é aquela que transforma essencialmente os homens em sujeitos. A troca de experiências entre educandos e educadores é condição básica para aquisição do conhecimento, educar-se é envolver-se em uma rede de interações. O modelo dialógico de Paulo Freire baseia-se no respeito pelo outro, não visa acomodação ou ajustamento, mas enfatiza a integração que torna o homem sujeito de suas ações e o afasta da condição de objeto, de dominado, sem vez e sem voz. Enquanto a adaptação é um conceito passivo, a integração implica engajamento no sentido de mudar, de transformar a realidade, criticando-a para ser capaz de mudá-la. (ACCIOLY, 2005, p.3)

As intersecções entre Educação e Comunicação também são discutidas por Mário Kaplun (1997). Para Kaplun, existem dois caminhos para a prática educativa. Primeiro aquele que adota o modelo transmissor, em que o educador repassa conhecimentos aos educandos, que, tidos como “receptáculos”, vão ser depósitos de informações e avaliados pela capacidade de memorizar e reproduzir esse conteúdo. Esse é um modelo unidirecional, que, segundo ele, apesar de condenado pelas ciências pedagógicas, continua em pleno vigor. O autor compara esse modelo com o modelo clássico da Comunicação, que se entende pela transmissão unidirecional de mensagens de um transmissor a um receptor. Por outro lado, existe um outro modelo, segundo Kaplun (1997, s/p)

El otro modelo educativo es el que pone como base del proceso de enseñanza/aprendizaje la participación activa de los educandos; que los considera como sujetos de la educación y ya no como objetos-receptáculos; y plantea el aprendizaje como un proceso activo de construcción y de recreación del conocimiento. Para esta concepción, todo aprendizaje es un producto social; el resultado -tal como lo postuló Vygotsky- de un aprender de los otros y con los otros. Educarse es involucrarse en una múltiple red social de interacciones.

Neste modelo, o autor também traça uma relação com a Comunicação "*entendida y definida como diálogo e intercambio en un espacio en el cual, en lugar de locutores y oyentes, instaura interlocutores*" (KAPLUN, 1997, s/p). Em sua obra *Una Pedagogia de La Comunicacion* (1998), Kaplun traz ainda mais colaborações para as noções de comunicação e educação. Ele divide essa inter-relação em duas práticas. Primeiro a Comunicação Educativa Instrumentalista – individualista, privatista, limitadora do fluxo de experiências e interações. No exercício instrumentalista da Comunicação Educativa, as tecnologias não são utilizadas a serviço de um projeto pedagógico em que há a participação, mas como meros recursos a fim de levar a mensagem do educador – sob a sua ótica, vivência e perspectiva – aos educandos. O autor destaca os prejuízos do não-desenvolvimento da crítica, da reflexão, da “fala” dos educandos em interação com os educadores (citando o exemplo da Educação à Distância). Segundo Kaplun (1998), o próprio desenvolvimento da capacidade de expressão pode ser recuado, pela falta de estímulo deste nos ambientes educativos, daí a importância de uma comunicação efetiva, legítima, para a relação ensino/aprendizagem. Para Kaplun (1998, p.212)

[...]la construcción de significados —meta de todo aprendizaje— deja de ser un puro problema de comprensión y pasa a ser también en no menor medida un problema de expresión. Pensamos con palabras; mas la adquisición de las palabras es primariamente un hecho cultural y social, esto es, un producto del diálogo. [...] La práctica constante de la autoexpresión de los educandos se constituye en el agente catalizador indispensable para un aprendizaje significativo.

A segunda prática, o autor denomina Comunicação Educativa Geradora. Para esclarecer ao leitor, o autor relembra a *IV Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación*, que aconteceu em 1991, em Quito, e reuniu os ministros da educação da América Latina e Caribe. O encontro tinha o objetivo de discutir uma nova estratégia educativa, para atender às necessidades sociais e às mudanças econômicas,

científicas, técnicas e culturais, e resultou em um documento que constata que as demandas básicas dessa nova estratégia educativa diziam respeito à formação dos educandos, focando o acesso à informação, o desenvolvimento da capacidade de pensar e se expressar com clareza, de resolver problemas e interagir com os outros (TEDESCO, 1991, apud KAPLUN, 1998). Ou seja, um novo tipo de trabalhador – polivalente e participante - para atender a uma nova organização de trabalho.

Se espera de él “capacidad de anticipación, capacidad de invención y capacidad de coorganización”; aptitud para procesar correctamente lenguajes abstractos y para el manejo de símbolos, lo que implica una base sólida en el manejo de la lengua; capacidad de iniciativa y de propuesta, y una actitud propicia a la cooperación y al trabajo en equipo. Trátase de un trabajador llamado permanentemente a razonar y argumentar (“a pensar y expresarse”, en los términos de la Declaración de Quito); no sólo capaz de comprender los planteamientos de la dirección, de los otros equipos y de los compañeros integrantes de su propio grupo sino también de proponer, discutir, disenter, intercambiar información, llegar a acuerdos. (KAPLUN, 1998. p. 240)

A partir dessa colocação, percebe-se o papel fundamental da Comunicação e da “competência comunicativa” para esse novo trabalhador. Portanto, Kaplun sinaliza a urgência de uma nova visão de Educação, uma “revitalização metodológica”, para atender a essa realidade de transformações. Uma Comunicação Educativa Geradora, onde a educação estimule a iniciativa e a criatividade dos educandos, propicie a auto-expressão, além da aquisição e enriquecimento da linguagem e da competência comunicativa. Sendo assim, a comunicação seria não mais um mero instrumento auxiliar, mas um componente pedagógico e metodológico básico, não apenas a serviço do ensino, mas totalmente a serviço da aprendizagem. Segundo Kaplun (1998), a Comunicação Educativa tem como objetivo fundamental potencializar os educandos como emissores, oferecendo-lhes possibilidades, estímulos e capacitação para a auto-geração de mensagens. A sua principal função é promover aos grupos, canais e fluxos de comunicação, redes de interlocutores, próximos ou distantes, para intercambiar essas mensagens. Ao mesmo tempo em que continua cumprindo a sua missão de prover materiais de apoio, mas concebidos não como meros transmissores-informadores, mas como geradores de diálogo, destinados a incentivar a análise, a discussão dos educandos e não a substituí-las.

Al compás de las nuevas demandas de la sociedad productiva, la prospección lleva, pues, a pensar más que en una comunicación educativa, en una educación comunicante, toda ella permeada y atravesada por el eje

comunicacional. En síntesis, lo que definirá la concepción de Comunicación Educativa por la que se opte en los años venideros será el valor que ésta le asigne a la formación de la competencia comunicativa y a la expresión del educando en el proceso de apropiación del conocimiento; la medida en que siga concibiéndolo como un educando-oyente o se proponga constituirlo como un educando-hablante. (KAPLUN, 1998, p. 244)

Nos anos 2000, o professor e pesquisador Ismar de Oliveira Soares, em seu artigo "Educomunicação: Um campo de mediações", também parte da explosão, à época mais recente, da internet, e do avanço ilimitado do ensino à distância para discutir a preocupação de autoridades e centros de pesquisa, nos EUA, por exemplo, com a possibilidade de que os principais agentes no processo educativo (educandos e educadores, utilizando as denominações de Kaplun e Freire, as quais também consideramos mais apropriadas) perdessem o controle deste para a chamada "indústria da educação". Segundo Soares (2000) discutia-se os paradigmas da educação em seu confronto ou associação com o mundo da informação e sobre o papel do professor/instrutor nesta revolução tecnológica. O autor lembra, que para muitos pesquisadores, em consonância com o pensamento de Kaplun, citado anteriormente, a "questão-chave não está nas tecnologias, mas no próprio modelo de comunicação adotado"(SOARES, 2000, p. 13). Segundo ele, no entanto, não era óbvio, principalmente nos EUA, que Comunicação e Educação pudessem vir a integrar um campo específico e autônomo de intervenção social.

A história nos ensina, na verdade, que tanto a educação quanto a comunicação, ao serem instituídas pela racionalidade moderna, tiveram seus campos de atuação demarcados, no contexto do imaginário social, como espaços independentes, aparentemente neutros, cumprindo funções específicas: a educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade. No entanto, no mundo latino, certa aproximação foi constatada, graças à contribuição teórico-prática de filósofos da educação como Célestin Freinet ou Paulo Freire, ou da comunicação, como Jesús Martín-Barbero e Mário Kaplún. Colaboraram também para esta aproximação o avanço das conquistas tecnológicas e o barateamento dos custos dos equipamentos, o que levou grupos ativos e organizados de especialistas a iniciarem um irreversível processo de aproximação entre estes dois campos. (SOARES, 2000, p. 13)

Soares (2000) dialoga com o pensador francês Pierre Furter (1995), quando diz que se vivia um período de transição de paradigmas, onde o que se percebia era uma valorização social do mundo da comunicação, em especial das mídias audiovisuais, e uma negação do mundo da educação tradicional.

Reconhece-se, por outro lado, que a educação - a síntese de um longo processo civilizatório - chega aos albores do século XXI com um enorme cabedal de serviços prestados à humanidade, sem, contudo, ter gestado e gerenciado processos de inter-relação cultural que a coloque em sintonia com o novo mundo que a rodeia. A educação, representando o tempo do pensamento lógico, seriado, geométrico, basicamente livresco (identificada com a era fordista), estaria, pois, em crise. Já a instituição denominada de comunicação de massa, consolidando um pensamento fragmentado e uma cultura aleatória, essencialmente audiovisual, estaria em alta no imaginário social. A comunicação de massa representaria o eixo que atravessa as novas condições da sociedade de pensar e organizar. (SOARES, 2000, p.14-15)

Soares discute o fato de que, na Modernidade, o homem foi dividido em razão e sensibilidade e a escola obrigada a optar pela razão. Ao discutir a urgência de retomar a sensibilidade nesse processo, o autor dialoga com Francisco Gutiérrez (1996), que propõe que a escola contemporânea volte seus olhares mais para a "sensibilidade humana que para uma racionalidade abstrata e distante" (GUTIERREZ, 1996, apud, SOARES, 2000, p. 17). Para que isto aconteça, bem como se faça eficaz a comunicação, Soares salienta a proposta de Gutierrez de que a escola eduque "para a incerteza, para usufruir a vida, para a significação, para a convivência e, finalmente, para a apropriação da história e da cultura" (GUTIERREZ, 1996, apud, SOARES, 2000, p. 17). Ao citar o professor Leonardo Méndez Sánchez, da Universidade Ibero-Americana do México, Soares(2000) traz o pensamento do autor de que a educação precisa rever-se partindo da valorização do sujeito e da sensibilidade do processo educativo, pensando um novo conceito de racionalidade - plural e não estreito - e o desenvolvimento de uma visão a partir da qual a diversidade da vida possa ser compreendida e explorada.

Nesse sentido, a nova racionalidade, sugerida por Freire, Furter e outros pesquisadores como Fernando Font e Garcia Canclini, também citados por Soares, representa, segundo ele, "sólido pressuposto político-pedagógico para se pensar a inter-relação Comunicação e Educação" (SOARES, 2000, Pág.18). Na época, o autor, questionava se a inter-relação entre Comunicação e Educação chegaria a ser considerada um novo campo em emergência e diz que há defensores dos dois lados. Alguns acreditavam que havia apenas intersecções entre dois campos tradicionais do saber, historicamente constituídos. A Educação seria legitimada na esfera do oficial, do bem comum relacionado ao Estado, ligado à burocracia, à mínima

construção da cidadania, enquanto a Comunicação é reconhecida como inerente ao sistema liberal e transferida para a iniciativa privada.

Os dois campos também são diferenciados pelos discursos. Na Educação, mais fechado, autoritário, orientado por um currículo a seguir que direciona educadores e educandos e que dificilmente será questionado. Ao contrário, o discurso da Comunicação é visto pelo autor como mais aberto, desautorizado, desrespeitoso "no sentido de que está sempre à procura do novo, do diferente, do inusitado", vinculado ao mercado e aprimorando-se constantemente (SOARES, 2000, p. 18). Segundo o autor, há também os que defendiam e reconheciam o surgimento de um campo integrador que une Educação e Comunicação, onde a característica principal era a interdiscursividade. Para eles, era necessário um aprofundamento teórico não apenas na análise de práticas de incorporação das TICs em sala de aula e no processo ensino/aprendizagem, mas na busca por um discurso próprio.

Depois de reafirmar as contribuições de Freire e Kaplun para o estudo da inter-relação Educação/Comunicação, as quais já explicitamos nesse capítulo, Soares diz que os dois educomunicadores "vinculam os espaços do contexto sociocultural, da comunicação e da educação como uma relação, não como uma área que deva ter seu objeto disputado" (SOARES, 2000, p.20). Ele acrescenta que, para si, "é justamente *a relação* o elemento constitutivo do novo campo" e pondera que não existe a disputa, desde que "se reconheça que os tradicionais campos continuam mantendo sua vigência, dentro do paradigma Iluminista que os criou" (SOARES, 2000, p.20).

Já segundo o autor, baseado na sua pesquisa, àquela época, efetivamente, já se encontrava em processo de consolidação um novo campo de intervenção social ao qual denomina de inter-relação Comunicação/Educação e que, por sua natureza relacional, estrutura-se como um processo "midiático, transdisciplinar e interdiscursivo", que é vivenciado na prática dos atores sociais, através de quatro áreas (SOARES, 2000, p.21). A primeira, a Educação para a Comunicação (gira em torno do que Soares chama de "os pólos vivos do processo de comunicação", que vão de produtores, passando pelo próprio processo produtivo à recepção das mensagens) – esta área no âmbito educacional está voltada para a formação de receptores críticos em sua relação com as mídias e seus conteúdos. Já pela área da Mediação Tecnológica na Educação, entende-se a utilização das novas tecnologias nos diversos projetos pedagógicos dentro dos processos e ambientes educativos. A terceira área é a da Gestão da Comunicação no Espaço Educativo, que Soares define como o planejamento para a realização de metodologias nas dimensões da Comunicação/Educação, com a

finalidade de formar ou fortalecer Ecossistemas Comunicativos (expressão de Jesus Martin-Barbero).

O conceito de ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. No caso, a família, a comunidade educativa ou uma emissora de rádio criam, respectivamente, ecossistemas comunicacionais. Os indivíduos e as instituições podem pertencer e atuar, simultaneamente, em distintos ecossistemas comunicacionais, uns exercendo influências sobre os outros. A gestão da comunicação nos espaços educativos produz-se tanto nos ambientes voltados para programas escolares formais, quanto naqueles dedicados ao desenvolvimento de ações não-formais de educação, como nas emissoras de rádio e de televisão educativas, nas editoras e centros produtores de material didático, nas instituições que administram programas de educação à distância e nos centros culturais. (SOARES, 2000, p. 22-23)

A quarta área é a da Reflexão Epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação, vista como “fenômeno cultural emergente” – trata-se do pensamento e das reflexões científicas sobre esse novo campo, que vem garantindo-lhe legitimidade (Soares, 2000). Dois anos depois, em 2002, Soares publica um novo artigo na revista Comunicação e Educação, no qual cita alguns eventos, ocorridos neste intervalo, na América Latina e que confirmam as mudanças no campo da inter-relação Comunicação/Tecnologia da Informação/Educação (destaque para a inclusão da tecnologia da informação como parte dessa inter-relação). O autor traz os casos da Venezuela, Equador e Brasil, onde a Educação para a Comunicação, o Uso das Tecnologias na Educação e a Gestão Comunicativa transformaram-se em objeto de políticas educacionais, sob a denominação comum de Educomunicação. Soares (2002) menciona ainda eventos que comprovam que a Educomunicação estava ganhando fórum de cidadania, citando o trecho do documento resultante do Fórum sobre Mídia e Educação, promovido no Brasil pelo Ministério da Educação, em 1999

O desenvolvimento tecnológico criou novos campos de atuação e espaços de convergência de saberes. [Nesse sentido] reconhecemos a inter-relação entre Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a educação". (MEC, 2000, apud SOARES, 2002, p.17)

Segundo Soares (2002), o novo campo de intervenção social que se estruturava na interface entre Comunicação e Educação, tomando como exemplo o caso específico dos

Estados Unidos, passava por duas áreas de intervenção sócio-político-cultural, que abrangia duas subáreas: "as mediações tecnológicas nos espaços educativos" - que apontavam para a necessidade de preparar educadores e educandos para se apropriar dos novos recursos, tanto nos processos de ensino-aprendizagem quanto nas atividades voltadas a ampliar a expressividade das novas gerações (*infomation literacy*) - e a então denominada "educação frente aos meios de comunicação", preocupada com o impacto do sistema de meios sobre crianças e adolescentes (*media literacy*). Já na América Latina, além destes dois tópicos, um terceiro conceito ganhava destaque: a “gestão da comunicação nos espaços educativos” (conjunto dos procedimentos voltados a criar o que Martin-Barbero define como ecossistemas comunicativos, como citado anteriormente).

Em uma breve explanação podemos dizer que o autor destaca a Mediação Tecnológica na Educação como a área que mais atraía estudos na época, tanto pelo avanço tecnológico como pela rapidez com que as inovações tecnológicas eram incorporadas aos projetos educativos, levando em conta ainda o interesse governamental na chamada "economia da informação". Neste ponto, para Soares (2002), entram as contribuições de Jesús Martin-Barbero (1999), que além de discutir duas dinâmicas - a influência dos meios tradicionais e os impactos das novas tecnologias - na sociedade, traz o conceito de "ecossistema comunicativo", materializado na relação das novas gerações com a tecnologia. Nesse caso, o autor defende a superação da "tradicional visão instrumental das tecnologias", pelo âmbito das mediações. E na aprendizagem é que entraria o olhar comunicacional sobre a mediação tecnológica nos espaços educativos (MORENO, 1999, apud SOARES, 2002, p.19-20).

[...]o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação. É o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia, e é por isso que o campo compete à Comunicação ou à Educomunicação.

Como segunda área salientada por Soares, está a Educação para a Comunicação, que bebe nas fontes dos estudos de recepção. Na área específica do que denominava-se tradicionalmente como “Educação para os Meios”, uma análise de programas em curso no continente americano, nos últimos 30 anos, apontou três vertentes: a moralista (que parte da defesa contra o impacto negativo dos meios), a culturalista (que busca garantir aos educandos os conhecimentos necessários para que eles possam adquirir o hábito de ler criticamente as mensagens dos meios), e a dialética (que parte do estudo das relações entre os receptores e os meios de comunicação, a partir de uma reflexão que leva em conta o lugar sócio-político-

cultural em que se encontram os receptores e os produtores). A Unesco, inclusive, patrocinou pesquisas, publicações e eventos sobre o tema, defendendo a postura construtivista que leve crianças e jovens a promoverem uma análise crítica dos meios de comunicação a partir, especialmente, de seu manuseio. E é este conceito da Educomunicação que será por nós mais enfocado adiante, na análise crítica do objeto desta pesquisa.

Soares (2002, p.24) define a terceira área como Gestão Comunicativa na Educação. "Trata-se de um campo voltado para o planejamento e execução de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo a criação e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos mediados pelos processos de comunicação e por suas tecnologias". Para o autor

Definimos, assim, a Educomunicação como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 2002, p.24)

Segundo Soares (2002), a Educomunicação deve ser trabalhada a partir do conceito de Gestão Comunicativa e, neste ponto, reflete também as bases lançadas por Paulo Freire, como um novo campo que supõe uma teoria da ação comunicativa privilegiando o conceito da *comunicação dialógica*, além de uma

[...] ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos pólos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão. (SOARES, 2002, p.25)

Dessa forma, a Educomunicação absorve as bases tradicionais da Educação, da Comunicação e de outros campos das Ciências Sociais, superando as limitações das concepções Iluministas e Funcionalistas de relações sociais que mantêm essas áreas do saber isoladas. Para Soares (2002, p.25) “trata-se, na verdade, de uma perspectiva de análise e de articulação em permanente construção, levando-se em conta o contínuo processo de mudanças sociais e de avanços tecnológicos pelos quais passa o mundo contemporâneo”.

1.2. A relação homem-meios de comunicação e as iniciativas transformadoras que aliam Comunicação e Educação

É bem verdade que os meios de comunicação de um modo geral conseguem alcançar o ser humano e acompanhá-lo em diversas etapas da sua formação como sujeito de uma sociedade. Difícil é imaginar que comunidades, ainda hoje, consigam se manter imaculadas ao contato com o turbilhão de máquinas, sons, imagens, cliques que movimentam a engrenagem global. Jesús Martin-Barbero (2003) toma a televisão como exemplo de meio que se encontra no centro das transformações da revolução informacional. O autor analisa esse meio a partir da *mediação* – ou seja, “dos lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão” (BARBERO, 2003, p.304). Barbero (2003) afirma que, apesar das numerosas mudanças na América Latina, o modo de produção televisiva tradicional não parece se alterar. Até mesmo o “bombardeio” de novos tipos e modelos de aparelhos, com os mais variados recursos, ou a difusão da TV por satélite, para ele, não provocam grandes mudanças na sociedade, já que é relativo o acesso dos indivíduos a essas inovações. E sobre essa relação entre homem/meios de comunicação, Barbero (2003) propõe a existência de três lugares de mediação: “a cotidianidade familiar”, a “temporalidade social” e a “competência cultural”. Sobre o primeiro lugar, a “cotidianidade familiar” Barbero (2003, p. 305) diz que:

Se a televisão na América Latina tem a família como *unidade básica de audiência* é porque ela representa, para a maioria das pessoas, a *situação primordial de reconhecimento*. E não se pode entender o modo específico que a televisão emprega para interpelar a família sem interrogar a cotidianidade familiar enquanto lugar social de uma interpelação fundamental para os setores populares. [...] Rompendo com as ultrapassadas considerações moralistas – a televisão corruptora das tradições familiares – e com uma filosofia que atribui à televisão uma função puramente reflexa, começa a se estabelecer uma concepção que vê na família um dos espaços fundamentais de leitura e codificação da televisão.

No entanto, para o autor, não se limita à recepção, a mediação cumprida por este lugar na configuração da televisão, pois deixa marcas no próprio discurso televisivo. “Da família como espaço das relações estreitas e da proximidade, a televisão assume e forja os dispositivos fundamentais: a simulação do contato e a retórica do direto” (BARBERO, 2003, p.304). O termo *simulação do contato* engloba os mecanismos utilizados pela televisão para manter um aparente contato com o tele-espectador, como a figura do animador ou

apresentador, caracterizado por dois intermediários entre o real e o ficcional (espetáculo), um personagem “popular” e o tom coloquial que estabelece a ponte eficiente com o telespectador. Já por *retórica do direto* compreendemos as formas que a televisão encontra de manter a “proximidade” e a “magia de ver”, nas palavras de Barbero (2003). O que a diferencia do cinema, com sua função predominantemente poética, distante da realidade do público.

A televisão, segundo o autor, pensamento do qual compartilhamos, é o imediato, o agora, provocando a sensação de que, embora a transmissão ao vivo seja feita do outro lado do mundo, aquele rosto está próximo, falando diretamente, em uma linguagem simples, com o público, como um amigo, um familiar. “Proximidade dos personagens e dos acontecimentos: um discurso que *familiariza* tudo, torna ‘próximo’ até o que houver de mais remoto e assim se faz incapaz de enfrentar os preconceitos mais ‘familiares’.” (BARBERO, 2003, p.307) E é nesses dispositivos que o autor afirma se basear a hegemonia, numa interpelação que fala diretamente às pessoas, considerando a cotidianidade familiar. Noções que serão retomadas na análise dos dados coletados nesta pesquisa, a decorrer no terceiro capítulo.

O segundo lugar de mediação apontado por Barbero (2003), como falamos anteriormente, é a temporalidade social. O autor chama a atenção para um outro tipo de tempo, que não aquele pelo qual nos orientamos que é medido e “transcorre”, e sim o tempo que se constitui em fragmentos, que termina para recomeçar mais uma vez, sendo este o tempo pelo qual se organiza a televisão e sua programação. Barbero (2003) fala então de uma “estética da repetição”. O último lugar de mediação identificado pelo autor é a “competência cultural”. Aqui, Barbero (2003) destaca a contradição do significado das “massas”, que tem na televisão, um dos meios em que figura de forma mais expressiva. O autor ressalta as diferentes visões a respeito da relação televisão/cultura, enfocando que nunca se trata da televisão ao refletir sobre políticas culturais – visão que não é compartilhada apenas pelos governos, mas pelas oposições também. Para Barbero (2003, p. 311)

Assim como a maior parte das pessoas vai ao cinema para ver um filme, ou seja, um filme policial ou de ficção científica ou de aventuras, do mesmo modo a dinâmica cultural da televisão atua pelos seus gêneros. A partir deles, ela ativa a competência cultural e a seu modo dá conta das diferenças sociais que a atravessam. Os gêneros, que articulam narrativamente as serialidades, constituem uma mediação fundamental entre as lógicas do sistema produtivo e as do sistema de consumo, entre a do formato e a dos modos de ler, dos usos.

Neste trecho, podemos dialogar, inclusive, com Baccega (2000), que aponta uma relação direta entre a formação do cidadão crítico e a interação que este faz com os Meios de

Comunicação, evidenciando também o papel da televisão. Para a autora, a televisão, como abordado no início do primeiro capítulo, compartilha a função educativa com a família e a escola; e ela, como os demais Meios de Comunicação, veiculam para a sociedade fatos editados. Estes acontecimentos criam uma realidade editada que compõe uma cultura da qual fazemos parte. Outro pesquisador que reflete a interferência dos meios de comunicação e suas consequências na vida em sociedade e também na educação, mostrando uma preocupação que em parte permanece atual, é Francisco Gutierrez (1978). O autor aponta aspectos negativos gerados na relação que denomina homem/mídias

A presença massificante dos meios de comunicação social significa uma transformação da vida social e da própria psicologia humana. Tanto as formas quanto os conteúdos dos meios nos oprimem constantemente. A linguagem visual e sonora da imprensa, rádio e TV conseguiram violar o que há de mais secreto na vida do homem. (GUTIÉRREZ, 1978, p.13)

Há de ser lembrado que a crítica selada nos argumentos de Gutiérrez era voltada, como se percebe no decorrer da leitura, ao cenário midiático que se consolidou com a abrangência televisiva e radiofônica na sociedade de um modo geral. Ao avaliar o fenômeno, o autor enfatiza efeitos negativos do conteúdo midiático àqueles com as menores faixas-etárias. “De fato, a criança pertence a um mundo que a massifica vinte e quatro horas por dia, através de um aqui e agora eletricamente amplificado” (GUTIÉRREZ, 1978, p.14). Portanto, Gutiérrez pondera que os que estão à frente dos sistemas educacionais não devem permanecer na aparente postura de neutralidade diante dessa problemática comprometedora. Para ele, “é urgente a necessidade de revisar a educação à luz das novas exigências que nos oferecem os meios de comunicação social, tanto por seu conteúdo quanto por suas formas” (GUTIÉRREZ, 1978, p.14).

De acordo com Gutiérrez, passamos de uma civilização verbal a uma civilização visual e auditiva (da palavra ao audiovisual), do inteligível ao sensível e, dessa forma, o autor aborda as consequências desse contexto social

As imagens e os sons, em suas múltiplas apresentações (imprensa, rádio, histórias em quadrinhos, posters, cine, TV...) estão modificando não apenas a presença do homem no mundo, mas também o próprio meio cultural habitado pelo homem. Chegou-se a modificar a maneira de representar as coisas e, portanto, a própria presença do homem no mundo[...] A cultura de massas é, portanto, um fato social. É mais, já que, frente à comunicação visual, somos homem-massa. [...] A imagem e o som igualam os receptores [...] De uma civilização de ‘privilegiados’ estamos passando a uma civilização de massas. A massa, superadas as diferenças de classe, já é protagonista da história e,

portanto, sua cultura, a cultura que ela produz e consome é um fato positivo. (GUTIÉRREZ, 1978, p.18-19)

Essa civilização de massas representava também transformações na realidade de adolescentes e jovens e demandava da educação, mudanças. Para Gutiérrez (1978), o modelo tradicional de escola ignorava o problema e não buscava na realidade do jovem, permeada de imagens e sons, as bases do seu método. Dificuldade que persiste nos dias atuais na maioria das escolas, em todo o país, o que vimos abordando com exemplos reais deste a introdução deste estudo. Os educadores podiam e deviam buscar também intervir nos meios, incentivar o criticismo, a percepção e a criatividade através deles e fazer o possível para transformar os meios de informação em meios de comunicação. Entre o primeiro e o segundo tipo, o autor aponta diferenças fundamentais. De acordo com seu pensamento, reduzir os meios de comunicação a meios de informação é “desnaturalizar” ou “perverter” o processo, já que, explica, “os meios de informação são porta-vozes unilaterais de grupos minoritários que, desde o princípio, deles se apoderaram” (GUTIÉRREZ, 1978, p.30-31). Gutiérrez diz que a comunicação é um problema humano e não deve ser irreversível ou unidirecional, já que “comunicação é diálogo”. Colocação incansavelmente reafirmada na obra de Paulo Freire, como já falamos neste capítulo. O autor descreve uma sociedade onde o receptor é caracterizado pela “mudez”, o que também alcança a escola. Vale lembrar ainda que, no Brasil, no período em que a obra foi escrita, vigorava a Ditadura Militar, que configurava um cenário diferente do vivenciado nos dias atuais, onde a liberdade de expressão, hoje, garantida pela própria constituição, era violada, barrada, cerceada. Gutiérrez (1998, p.31) propunha uma nova pedagogia que denominava Pedagogia da Linguagem Total

Estabelecer uma comunicação mais intensa, mais viva, no processo educativo, é um dos objetivos primordiais da pedagogia da linguagem total. É fundamental que nós, como educadores, proporcionemos ao “homem novo” uma capacidade para que emerga de seu mutismo. A educação deve proporcionar técnicas de aprendizagem, auto-expressão e participação. Este será, sem dúvida, um passo seguro que obrigará a sociedade a modificar os meios de informação em meios de comunicação.

Comunicação é essencial para a Educação, segundo Gutiérrez, e a falta desse elo inseparável seria o problema mais sério do sistema escolar tradicional. Uma frase do autor revela-se extremamente atual: “Nos dias de hoje já não se pode continuar pensando em uma escola encerrada entre quatro paredes e plenamente desvinculada do processo da comunicação” (GUTIÉRREZ, 1978, p.33). No entanto, com as alternativas tecnológicas e

eletrônicas que surgiam àquela época, o teórico já alertava para um problema que viríamos a enfrentar com mais intensidade nos anos 90: “pretender uma pedagogia impositiva, ainda que se valha de técnicas audiovisuais, é forçar a natureza humana, e, portanto, é realizar um trabalho diametralmente oposto à comunicação” (GUTIÉRREZ, 1978, p.35). É o que já vimos discutindo, ao trazer para o estudo, por exemplo, as contribuições de Castells (2005), que afirma categoricamente que apenas a inserção de internet e computadores das escolas, por si só, não resolvem a questão da exclusão, sendo necessárias ações que possibilitem a educadores e educandos a plena apropriação desses recursos para que possam usufruir de suas potencialidades.

Gutiérrez toma como exemplo as tecnologias audiovisuais, porque, para ele, naquele momento da história humana, o “homem novo” nunca tivera tantas possibilidades de explorar e desenvolver sua auto-expressão, diálogo, compreensão. De acordo com o pensamento de Antoine Vallet (1968, apud GUTIERREZ, 1978), as ligações, os elos entre as linguagens das palavras, das imagens e dos sons se tornaram tão fortes e freqüentes que não se deveria mais falar em três linguagens e sim em uma única “linguagem total” com três formas de expressão, de três classes de signos (as palavras, as imagens e os sons).

Quando falamos de linguagem total, nos referimos às diferentes formas ou técnicas de expressão utilizadas pelo homem através das diferentes etapas históricas e que, em nosso século, foram sintetizadas nos Meios de Comunicação Social, especialmente a linguagem do cinema e da televisão (GUTIÉRREZ, 1978, p.48-49).

E é exatamente essa Linguagem Total que, atuando sobre o cotidiano humano, já demandava da escola uma reformulação, o que o autor denomina de uma “Pedagogia da Linguagem Total” ou “Pedagogia dos Meios de comunicação” que implica em uma série de conseqüências, como: mudanças na relação educador/educando (deve ser um processo de investigação de significantes com significados, onde ninguém é dono da verdade e ambos devem estar em comunicação), maior mobilidade e tolerância na relação ensino-aprendizagem, incentivo ao desenvolvimento de aptidões para assumir compromissos individuais e sociais diante de uma realidade de imprevisibilidade e cada vez menos codificada, liberação das barreiras que separam a escola da vida, estímulo da criatividade na leitura e escrita de significantes. (GUTIÉRREZ, 1978, p.57-58)

Muito do pensamento de Gutierrez ainda é reproduzido até hoje. Os questionamentos e necessidades levantados pelo autor no que diz respeito à interface Comunicação e Educação,

ou mesmo Meios de Comunicação e Indivíduos/Sociedade, revelam quão antigas são as preocupações em torno dessa inter-relação. Muito anterior às contribuições do teórico, em 10 de dezembro de 1948, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamava a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo XIX, já determinava que

[...] todo homem tem o direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios independentemente de fronteiras.

O texto nos leva a refletir como, ao longo dos anos, o acesso à informação, o desenvolvimento de competências, a criatividade e expressividade em todo seu potencial passaram a depender cada vez mais da democratização do contato e da apropriação das tecnologias. Pierre Lévy (1998) discute como se caracterizam, o papel e as interferências do que denomina “Tecnologias da Inteligência”. Como exemplo, ele cita a escrita, que mesmo em sociedades passadas, onde não era dominada pela maioria, ainda assim era dominante. Partindo desse apontamento, ele toma como base a microeletrônica, informática e suas ferramentas, além de sua relação com o homem para abordar o conceito. Para Lévy (1998, p. 16)

[...] essas máquinas de calcular, essas telas, esses programas não são apenas objetos de experiência. Enquanto tecnologia intelectual, contribuem para determinar o modo de percepção e inteligência pelo qual conhecemos os objetos. Fornecem modelos teóricos para as nossas tentativas de conceber, racionalmente a realidade. Enquanto interface, por seu intermédio é que agimos, por ele é que recebemos de retorno a informação sobre os resultados de nossas ações. Os sistemas de processamento de informação efetuam a mediação prática de nossas interações com o universo.

Levy (1998) aborda ainda as transformações com a mediação digital. Segundo o autor, a informática é a “mídia dos mídias, tecnologia de controle das técnicas” (LEVY, 1998, p.16), pensamento que dialoga com o conteúdo do Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil, já discutido anteriormente, que ressalta como um dos aspectos da era informacional que chegara ao país, a convergência das mais diversas mídias pela tecnologia digital.

A disseminação das máquinas lógicas na indústria modifica o tipo de competência cognitiva exigida dos operários (ou “operadores”) e dos agentes de manutenção. Estes são levados a recorrer a modos de pensamentos abstratos para dominarem operações formalizadas num ambiente de códigos e

mensagens. Assim até na esfera da produção dos objetos, o essencial do trabalho humano consiste em criar signos. A comunicação substitui o labor, o dispêndio de energia física. Segunda mutação: um novo gênero de comunicação está suplantando o anterior. [...] Com a mediação digital, a primazia da interação sensório-motriz deixa o lugar à do sensório-simbólico, até a pura abstração codificada. (LEVY, 1998, p.16)

A informática modificou os modos de escrever, de perceber, de escutar, compor, criar imagens, redimensionando as atividades cotidianas, as relações humanas em sociedade, as formas de contato. Levy (1998, p. 16) diz que

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais, que envolvem a linguagem, a sensibilidade o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais.

E o que muda no processo de ensino aprendizagem a partir das novas tecnologias, à medida que se dão seus níveis de relação com o indivíduo? A informática não anulou os efeitos e a difusão da televisão ou do rádio, pelo contrário percebemos uma associação, com a TV e o rádio digitais, onde a realidade virtual está a um clique. A capacidade de renovação dessas máquinas (celulares, computadores, aparelhos de TV) chega a ser quase instantânea em todo o mundo, No entanto, não é a primeira vez que tensionamos aqui o problema do acesso, da apropriação, já que é notável que esses recursos e suas potencialidades não chegam da mesma forma a todos os grupos. Por esses fatores, tornou-se febril a necessidade de iniciativas enérgicas no sentido de ser a escola um ambiente em que os educandos de todas as classes sócio-econômicas não apenas vivenciassem uma inclusão digital, mas uma “alfabetização digital”, como citamos anteriormente. Abordamos também o papel do poder público como principal responsável por elaborar políticas que tornem o avanço tecnológico um fenômeno a favor dos indivíduos, preparados para dialogar com o conteúdo ao qual têm acesso e não submeter-se a ideologias a serviço de interesses de minorias dominantes.

O próprio poder governamental chegou a admitir, por exemplo, com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, de 1996, também citada neste mesmo capítulo, a relevância do acesso à informação e às tecnologias de forma colaborativa para o desenvolvimento de capacidades e habilidades essenciais para a inclusão social e no mercado de trabalho. Fazendo um eco aos apontamentos de estudiosos como Freire, Gutierrez, Kaplun e Soares (entre outros), a lei traz nítida a necessidade de adequações no sistema pedagógico

para atender de forma eficaz à formação e desenvolvimento de sujeitos críticos dessa nova geração. Em paralelo às urgências do novo cenário, segundo Soares (2002, p.24), da lei para a prática surgem uma série de dificuldades para tornar reais os resultados de um bom diálogo entre Comunicação e Educação

[...]apesar da boa vontade da lei, permanece a dificuldade decorrente da falta de preparo dos docentes, levando em conta que as Faculdades de Educação ainda desconhecem o tema, o que leva os planejadores educacionais a desconsiderarem o assunto. Daí a constatação de que os projetos em voga permanecem, na maioria das vezes, como atividades extra-curriculares ou dependem da ação isolada de ativistas, em geral no âmbito das organizações não-governamentais (p.24).

Com a citação compreendemos que faltam políticas públicas e muitas delas já elaboradas não estão em funcionamento na realidade dos ambientes educativos. Esse trabalho acaba, como pontua Soares, muitas vezes relegado a ações isoladas, iniciativas de projetos sociais, ONGs ou educadores que sozinhos procuram implantar uma prática diferenciada mais interligada com o cotidiano e as demandas trazidas pelos educandos para dentro da escola. E onde não há essas ações? Como acontece o aprendizado dos educandos desassociado do universo das TICs que requer a formação de um sujeito crítico dos Meios de Comunicação e da própria realidade? Deveria essa prática continuar a ser encarada como uma atividade extra-curricular, quando percebe-se da própria sociedade e inclusive do mercado de trabalho, a necessidade da atuação de indivíduos ativos, criativos, inovadores, flexíveis e com competências para lidar com as mais diversas tecnologias e linguagens?

Vamos destacar a atuação, em especial, das Organizações Não Governamentais – ONGs - em iniciativas voltadas para a Educomunicação com adolescentes e jovens, nesta pesquisa, pelo fato de que o objeto sobre o qual este estudo propõe se debruçar foi uma iniciativa de uma entidade desse caráter, que trabalha com esse público, a ser mais bem definido e abordado posteriormente. No entanto, para falarmos dessa atuação vamos fazer um rápido resgate de como, de modo geral, as ONGs se fortaleceram no contexto nacional e como está esse quadro também no Ceará. De forma clara, Daniel Raviolo (2003, p.15-16) explica como se deu a origem desses organismos na sociedade brasileira.

Nos anos 70 e 80 houve no Brasil uma efervescente criação de instituições privadas, sem fins lucrativos, frequentemente ligadas à Igreja Católica e suas pastorais sociais, com atuação na assessoria e apoio aos movimentos sociais (associações de moradores, de produtores rurais, de jovens, sindicais, etc) [...] Naquela época, essas organizações faziam muita "Educação Popular" dirigida

aos militantes de base dos movimentos sociais e sindicais. [...] no final da década de 80 e início de 90, diversas organizações de assessoria e Educação Popular passaram a desenvolver uma reflexão sobre o papel que desempenhavam na sociedade, adotando a denominação "Organizações Não Governamentais", num empréstimo da terminologia utilizada no sistema das Nações Unidas. Este processo de reflexão teve uma expressão muito importante no campo organizativo em 1991, quando foi fundada a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais, ABONG.

Sobre o mesmo processo de surgimento das ONGs, Hans Jürgen Fiege (2003) ressalta o contexto histórico, econômico e sócio-político que o esse fenômeno de dá. Segundo o autor, as ONGs

[...] nasceram como forma de organização e com certa identidade própria no período da ditadura militar (64-85) sendo um produto da contradição entre um regime autoritário e fechado (e das reações políticas que este produziu) e de um processo de modernização social e econômica que aconteceu paralelamente. As ONGs, muitas delas oriundas da Igreja Católica discordante do modelo de exclusão social e política, cresceram junto com os Movimentos Sociais (sindicais, urbanos e, de forma mais lenta, rurais) que se formaram contra a ditadura. [...] Esta história política (e as experiências compartilhadas por seus protagonistas), muitas vezes vinculada aos então movimentos clandestinos de esquerda, marcou profundamente o ideário e a postura das ONGs." (FIEGE, 2003, p.28)

Sobre esse ideário de estar do lado das minorias, Octávia Danziato (1998) parte da Educação Popular e da Cultura, nos anos 60, para discutir as bases para o surgimento das ONGs no Brasil.

Nesse período, houve um movimento de Cultura Popular integrado por intelectuais que participavam dos movimentos de classes populares, assumindo o papel de intelectuais orgânicos, cujo objetivo era realizar uma produção cultural destinada à população, que possibilitasse a elevação da "consciência social" e a futura integração desta no movimento popular. Neste contexto, houve a abertura "para o pensamento renovador em educação", onde então, seria gestada a Educação Popular constituída como um instrumento a favor da transformação social comprometida com o movimento popular, e da qual era composta por três grupos de atividade educativas: Alfabetização, Educação de Base e a Cultura Popular (DANZIATO, 1998, p.157-158).

De acordo com a autora, as experiências do Movimento de Cultura Popular (Recife), da Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler (Natal), do Movimento de Educação de Base (promovido pela Igreja Católica) e do Centro de Cultura Popular (da UNE), marcaram a prática da educação e cultura popular nesse período. As quatro iniciativas

elaboraram práticas educacionais “alternativas” ao ensino tradicional, baseadas na questão política, da conscientização e da leitura não só das letras, mas da realidade. As vivências de 1960 e 1961 se multiplicaram até o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (Recife, 1963).

No entanto com o golpe de 1964, os educadores e ativistas comprometidos com a luta pela transformação social foram perseguidos e, segundo Danziato (1998), deu-se uma “desmobilização”, que contou com apoio norte-americano. Impetrou-se, então, um sistema educacional funcionalista, que incentivou a formação de outros intelectuais simpatizados com tecnocracias e distanciados das questões sociais. Mesmo assim, no final dos anos 60, organizações como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e as ONGs surgiram para dar continuidade ao trabalho de Educação Popular, comprometido com o sujeito histórico e a cidadania para a constituição de uma sociedade democrática. Nas palavras de Freire (S/a, apud DANZIATO, 1998, p.159)

Esse processo não alfabetizava apenas, ajudava as pessoas a aprender a “ler”, isto é, a decodificar sua própria história, “escrevendo” e criando uma nova história unicamente pertencente a elas – e não apenas a história feita pelos poderosos. As ONGs facilitaram em todo o mundo a ação de animadores que utilizavam uma pedagogia libertadora. Essas ações geraram todo o tipo de ações locais promissoras: associações de camponeses no Burkina Faso, sindicatos urbanos e rurais na Índia, comunidades eclesiais de base no Brasil, associações de mulheres na Jamaica, comitês de bairros nas Filipinas, etc. Ao tomarem consciência das causas de sua miséria, esses grupos conseguiram efetivamente dar fim a abusos locais, lançando microprojetos que melhoraram sua renda e suas condições de vida.

Neste ponto, vale ressaltar, convenientemente aproveitando a citação a Freire, que tomando como base para as ações das ONGs a Educação Popular, podemos inferir que essas atividades propunham-se de caráter educacional em sua natureza, já que, segundo Freire, “comunicação é diálogo” e não se pode pensar o fazer educativo sem diálogo, portanto, sem comunicação dessa maneira. Voltando ao resgate histórico, pelo alto índice de analfabetismo, a Educação Popular, que propõe a aliança entre alfabetização, valorização da cultura popular e conscientização política, acaba tornando-se sinônimo de Educação de Jovens e Adultos. No entanto, toma novas dimensões ao longo de sua prática. Segundo Doimo (1995, apud DANZIATO, 1998, p.160), essa transformação acontece em meados dos anos 70, quando a educação popular passa a

[...] ser preferencialmente utilizada em seu sentido estritamente organizativo-conscientizador e a agregar novos valores ético-políticos como a “democracia de base” e a “autonomia”, dentro da metáfora do “povo como sujeito de sua própria história”.

A partir daí, diversos organismos reelaboraram-se, deixando para trás as práticas assistenciais ou filantrópicas, e vários outros foram criados incentivando a Educação Popular. E dentro desse contexto estão as ONGs, que, segundo Danziato (1998), possuem um caráter “eminentemente educativo” no seu sentido mais amplo, ao nível de ações localizadas, de formação de opinião, técnico ou político. A consciência crítica, onde o sujeito reconheça o seu papel como ator social é o foco principal dessa prática e uma das condições para que esses atores exerçam seu papel na sociedade é o discurso da cidadania, incorporado pela Educação Popular. Segundo o pensamento da pesquisadora, a construção da cidadania depende além da estrutura vertical (político-partidária), do eixo horizontal, no âmbito de uma democratização da sociedade civil e das organizações “multidirecionais” interpostas entre Estado e sociedade. Esses organismos são as ONGs, que alertam em sua prática educativa para o caráter global da cidadania, que deve ser exercida também pelas camadas populares.

A Educação Popular, especialmente travada dentro das ONGs nos últimos anos, vai incorporando outros elementos em função de algumas mudanças conjunturais. Para além das questões relativas ao nacionalismo e ao desenvolvimentismo acrescenta-se a cidadania; os sujeitos sociais tornam-se mais complexos e inclui setores não-organizados fugindo à categoria clássica de trabalhador⁵. Segundo Fischer⁶, é preciso estabelecer uma prática pedagógica com o jovem e/ou adulto aprendiz, “percebendo-o em toda sua dimensão humana, como sujeito frente à vida que busca, na sobrevivência cotidiana, o respeito à sua dignidade de cidadão”. (DANZIATO, 1998, p.162)

Ao tratar das transformações pela qual passou a Educação Popular, a autora destaca a abrangência alcançada com o trabalho a partir não só de jovens e adultos, mas de crianças e adolescentes, e não só com a Alfabetização, mas com a valorização do sujeito histórico e social, que exerce sua cidadania e é co-autor da história da qual se insere. A estudiosa defende que para os educadores populares essas organizações são consideradas importantes equipamentos para incentivar processos educativos com a participação das bases.

⁵ DOIMO, Ana Maria et alli. “Os novos movimentos sociais. Teoria e Prática”. In: “Ciências Sociais Hoje”. São Paulo: Edit. Cortez/ANPOCS, 1986.

⁶ FISHER, Nilton B. “Uma Política de Educação Pública Popular de Jovens e Adultos”. In: Em Aberto. Brasília, ano 11, nº56, out/dez, 1992, p.68-73.

No caso das ONGs do Ceará, que trabalham com adolescentes, a preocupação com relação à questão da cidadania é grande tônica dos trabalhos. Procura-se mostrar os direitos ao mesmo tempo que procura-se incentivar uma certa mobilidade de forma a garantir a participação dos adolescentes na luta pelos seus direitos. (DANZIATO, 1998, p.163-164)

Segundo a autora, essa prática educativa voltada para os adolescentes, no Ceará, foi gerada na área do movimento social de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Danziato cita o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e a Pastoral do Menor, como estreates da Educação Popular no estado, e apesar de ser uma Organização Governamental, o Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa sobre a Criança (Nucepec), também é lembrado, entre outros, pela mobilização em prol da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da criação dos conselhos.

Embora a criação do estatuto contribua para firmar-se uma prática educativa pautada num outro modelo que não o assistencial e correlacional-repressivo, privilegiando uma “proposta de trabalho sócio-educativo emancipador baseado na noção de cidadania” (Costa), as OGs de forma geral conservam o modelo da educação conservadora, sustentadas por um discurso normalizante do adolescente. Em contraposição, as entidade vinculadas ao movimento de defesa da criança e do adolescente, das quais hoje em dia destaca-se a presença significativa das ONGs, fundamentam-se neste discurso emancipador opondo-se, textualmente, às práticas disciplinadoras. Conforme uma entrevistada, “as ONGs estão mais comprometidas (...) com o adolescente como sujeito histórico, como sujeito de direitos, do que as OGs. (DANZIATO, 1998, p.165)

No contexto do Ceará, Fiege (2003) lembra que no começo dos anos 80 eram poucas as ONGs consideradas de grande porte e atuação. O autor estima que, em 2003, o quadro de ONGs no estado chegasse a aproximadamente 200 a 250 entidades. Ele aponta além da Região Metropolitana de Fortaleza – RMF- como pólos regionais de atuação desses organismos no Ceará, o Cariri, Sobral e Baixo Acaraú, e em menor visibilidade o Litoral Leste, o Sertão central, a Região de Iguatu e de Jaguaribe. Segundo Fiege (2003), a concentração dessas entidades segue a lógica do urbano, "quanto mais urbano, mais ONGs encontramos" (2003, p. 34) Ao considerar as áreas de atuação, o autor diz que aquelas de cunho assistencialistas estão em maior número. Elas atuam nas comunidades, buscam melhorias para estas e em boa parte têm como público a criança e o adolescente. Depois vêm aquelas que atuam no campo da Cidadania e da Educação Popular, que desenvolvem projetos ligados à Comunicação, a Cultura e os Direitos Humanos. Em menor proporção estão as ONGs ligadas à área da saúde. Na ordem, seguem aquelas que atuam para promover o

protagonismo juvenil, refletir as questões ambientais, as relações de trabalho e renda ou mesmo o desenvolvimento humano.

No campo do protagonismo juvenil, o autor cita a experiência da ONG Comunicação e Cultura, como exemplo de entidade que, mantendo a autonomia e a visão crítica frente ao poder público, conseguiu com este e com o setor privado dialogar e formar parcerias, descobrindo novas formas de atuação e abrindo novos espaços de interação. Iniciativas como esta, Fiege (2003) denomina de "Nova Geração" de ONGs.

O autor afirma que as organizações estão se articulando mais e percebendo-se como atores no meio social, "superando os papéis de 'tapa-buraco' na área social ou de mero apoiador dos movimentos sociais e políticos" (FIEGE, 2003, p.39). Fiege (2003) cita articulações que acontecem no Ceará, apenas para ilustrar as mais expressivas, como o Fórum Permanente das ONGs de Defesa da Criança e do Adolescente - Ceará (DCA), o Fórum Cearense pela Vida no Semi-Árido, o Fórum de Mulheres Cearenses e o Movimento Nacional de Direitos Humanos no Ceará.

O autor remonta ao governo de Lúcio Alcântara (2003-2007) quando as ONGs no Ceará produziram o documento "Prioridade Total para a Inclusão Social" (2002), expressando posições e exigindo mudanças da nova gestão estadual. Ele resume três pontos básicos do texto: Primeiro, a manifestação de que, para as ONGs, o "modelo praticado" a nível nacional e estadual era exclusivo; em segundo lugar, o próximo governo deveria buscar caminhos para um novo modelo, onde a prioridade seja a inclusão social; e por último, a política inclusiva depende também de uma gestão compartilhada, com participação da sociedade. Segundo o estudioso, fazia-se urgente fortalecer o diálogo entre as ONGs e os Governos, reconhecendo os papéis de ambos para desenvolver iniciativas de interesse público. Alguns grupos, como o exemplo citado, seguem esse caminho. No entanto compreendemos ser esta uma relação delicada, onde a ONG deve manter os princípios aos quais se guia, para não render-se a interesses individuais ou de minorias dominantes. Da mesma forma os Governos devem estar abertos às parcerias mantendo a observação e a cobrança por transparência nos projetos apoiados.

Fiege (2003) aborda ainda os principais desafios das ONG no Ceará, sendo o primeiro deles, a criação de uma base de informações que possa ser atualizada e esteja ao alcance de todos, pela dificuldade de encontrar dados sobre o setor no estado. Outro desafio seria uma maior integração com as ONGs de outros pólos que não a RMF, avançando na Gestão das Redes e das Novas Tecnologias da Informação. Para o autor, pensando em seu papel público, as organizações também precisam desenvolver uma "política de comunicação transparente".

Ele coloca ainda a importância da própria ONG refletir sobre o seu papel, sua estrutura, sua área de atuação e formas de atuar na sociedade, sob os aspectos da identidade e da participação.

Neste ponto, encontramos a convergência com o pensamento de Danziato (1998). A autora levanta a problemática da “sistematização metodológica”, entendida como “reflexão sobre a ação”, que, segundo ela, tem acontecido pouco entre as entidades, para muitos autores, por conta de um “tarefismo”, ou “pressões do trabalho cotidiano”. O foco de seus estudos são as ONGs que trabalham com adolescentes. Para Danziato (1998), essa reflexão sobre “o fazer” ainda é precária entre as ONGs, o que reflete em uma demanda por reciclagem do saber e, mesmo comprometidas com a formação de sujeitos ativos, atores sociais,

[...] as atividades dirigidas aos adolescentes, na medida em que perdem espaço para uma reflexão, para uma discussão, possibilitam a reprodução de um discurso constituído, sobretudo pelo discurso medicalizante que tem fundamentado a referência acerca do adolescente. (DANZIATO, 1998, p.166).

O alerta desta vez é para que essa referência seja tensionada, refletida, debatida pelas organizações, sob pena de que se essa lacuna continuar a assombrar a prática, correm o risco, as atividades desses profissionais, de igualarem-se aos demais trabalhos voltados para o público adolescente e também o público jovem.

Em nossa observação, percebemos na atividade das ONGs os riscos de assumir papéis que cabem ao poder público, muitas vezes, substituindo a ação governamental. Essas entidades em determinadas situações formam parcerias com departamentos ou órgãos de Governos que têm, na verdade, o intuito de repassar a responsabilidade por ações que deveriam ser seu compromisso. Em outros casos, as ONGs realizam ações em escolas públicas que deveriam ser iniciativa da própria escola. Os editais que facilitam a execução de muitos projetos das ONGs acabam interferindo, em alguns casos, também no formato dessas iniciativas – projetos – que, na busca por serem selecionadas, tentam se moldar ao formato definido pelos Governos, ao invés de se manterem autônomas e críticas como instituições da sociedade civil que fiscalizam e supervisionam o trabalho do poder público, tendo também importante papel de contribuir na formação da cidadania, na defesa dos direitos, bem como na elaboração de políticas públicas, entre outras atribuições. Enfim, compreendemos que uma maneira de as ONGs contribuírem com as gestões seria realizarem projetos com a perspectiva de apresentarem alternativas viáveis e, desse modo, lançarem proposições a serem

incorporadas por políticas públicas. Não podemos também dizer que as situações problematizadas acima se mantêm soberanas no contexto dessa relação das ONGs com o poder público. É claro que também existem casos em que a entidade, ciente de suas funções e de sua relevância em sociedade, atua como aliada de Governos que se identificam com sua proposta, realizando assim um trabalho participativo, produtivo e com grandes chances de se multiplicar em seu ambiente de execução.

Ainda que com suas demandas, como é peculiar a um trabalho que está em constante construção, o fato é que a atuação das ONGs interfere no cotidiano dos jovens, provocando transformações. Por isso, consideramos aqui, também, a contribuição desse estudo – como de outras pesquisas acadêmicas – para incentivar as análises críticas da atuação das ONGs, como um processo de construção coletiva de conhecimento, onde as diversas experiências que se movimentam no cenário do Brasil, do Ceará e de Fortaleza podem somar-se e aprimorar-se a partir umas das outras. No capítulo seguinte traremos a análise de uma dessas iniciativas que se propõe a buscar uma eterna transformação da sociedade e formação dos sujeitos que nela atuam. Buscamos compreender como ocorreram essas experiências na vida de duas jovens que vivenciaram o projeto Escola de Mídia, da ONG Aldeia, no ano de 2005, em Fortaleza, e as transformações geradas desse processo, analisando como os conceitos aqui trabalhados, aplicados pela entidade através de suas atividades, interferiram na vida delas.

CAPÍTULO II

2. A Pesquisa e a Metodologia: Trajetória para compreensão do projeto Escola de Mídia, no Grande Mucuri

No capítulo anterior tratamos sobre as reflexões a respeito de Sociedade da Informação, do Conhecimento, da Imagem e em Rede, e a formação e discussão dessa sociedade que se articulava em plena Era Informacional, no Brasil; a inter-relação entre Educação e Comunicação, da interface entre os dois campos do conhecimento ao surgimento de um campo específico, a Educomunicação, onde delimitamos um dos conceitos discutidos nessa área, o da Leitura Crítica da Mídia, como o que norteará a análise deste estudo; e, por fim, como o homem vem se relacionando com os meios de comunicação, o surgimento e o papel das ONGs na busca por uma pedagogia transformadora, onde a comunicação seja aliada dos processos educativos. Já neste segundo capítulo entraremos mais profundamente na análise do objeto desta pesquisa, mas antes disso, decidimos retomar e esclarecer os objetivos e métodos adotados neste estudo.

A pesquisa, como dito na introdução desta monografia, tem como objetivo principal analisar como, nas experiências de Educação e Comunicação, o processo de produção audiovisual, em projetos sociais interfere no cotidiano de jovens moradores do Grande Mucuri, em Fortaleza. Para tanto, o primeiro objetivo específico é compreender como os jovens se apropriam das mídias e das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, em projetos sociais, e o que esse processo interfere na vida deles sob a perspectiva da percepção de si próprios como sujeitos sociais, leitores críticos das mídias e da própria realidade. O segundo objetivo específico é analisar como as experiências de produção audiovisual no projeto interferem no modo como constroem imagens de si, dos outros adolescentes e jovens e do próprio Mucuri.

Para alcançar os resultados que obtivemos, optamos pela abordagem qualitativa, que recobre um campo interdisciplinar envolvendo as Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa qualitativa, que assume tradições e paradigmas de análise, derivados do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, adota vários métodos de investigação para estudar um fenômeno situado no local em que acontece, na busca por tentar encontrar sentido para esse fenômeno e compreender os significados que as pessoas dão a eles. Antônio Chizzoti (2003, p.221) descreve essa prática da seguinte forma:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Para o autor, esta se diferencia da pesquisa quantitativa, pela segunda prática, derivada das Ciências Naturais, recorrer à quantificação para garantir valor a uma generalização, partindo então de um único modelo de investigação, baseado em uma hipótese-guia, admitindo apenas observações externas, “seguindo um caminho indutivo para estabelecer leis, mediante verificações objetivas e amparadas em freqüentes estatísticas” (CHIZZOTI, 2003, p.221). Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa selecionamos duas técnicas diferentes, mas complementares para chegarmos aos resultados deste estudo.

A primeira delas é a metodologia da História de Vida, para chegarmos aos resultados deste estudo, que é, segundo Chizzotti (2006, p.101) “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”. Já para Bertaux (1997, apud CHIZZOTTI, 2006, p. 102), as histórias de vida são

Relatos de práticas de relações sociais do tipo “objetivo” ou sócio-estruturais, quando privilegiam as formas materiais de vida, relações de trabalho e classe etc., ou do tipo “subjetivo” ou sócio-simbólicos quando revelam as atitudes, representações e valores individuais que refletem as relações sociais.

Contudo, a história de vida pode significar muitas coisas, de acordo com o que pretende o pesquisador ou os objetivos da pesquisa. Dentre as diversas particularidades teórico-metodológicas, com diferentes denominações, dentro da própria história de vida, entre elas: relatos de vida, autobiografia, biografia, etnobiografia, entre outros, compreendemos que

a que melhor atende aos objetivos deste estudo é a de história oral, onde o investigador, segundo Cardoso & Brignoli (2002, apud CHIZZOTTI, 2006, p. 107):

Reúne informações orais de uma ou mais pessoas sobre eventos, seu contexto, suas causas e efeitos. Como forma de pesquisa, a coleta de testemunhos orais, derivada da “história oral”, supõe um conhecimento dos diferentes usos da história e as possibilidades que o recurso aos testemunhos orais podem oferecer, como suprir deficiências de documentos disponíveis, alcançar informações não registradas ou inacessíveis, compreender o contexto vivido para além das informações unidimensionais oferecidas pelos documentos, extrair uma perspectiva não-oficial, registrar a visão de grupos humanos que não têm tradição escrita ou domínio dela.

Nesta citação podemos reconhecer as vantagens desse método e no caso específico do objeto em questão neste estudo, que se trata de uma experiência ocorrida em 2005, onde o que tínhamos à mão eram documentos (relatórios, questionários, planejamentos) da ONG, atividades escritas, produções audiovisuais, fotografias, ou seja, o que foi registrado à época pelos realizadores ou participantes do Escola de Mídia, existiu a necessidade de realizar entrevistas com diferentes envolvidos no projeto, recorrer a essas fontes orais como valorosas testemunhas do processo de vivência do projeto. Há de se ressaltar que este estudo se fundamenta nos relatos de fontes primárias, ou seja, testemunhos orais ou registros (escritos, orais, sonoros ou imagéticos) de testemunhas oculares dos acontecimentos investigados, que tiveram relação direta com o objeto em questão.

Dessa forma, realizamos entrevistas de profundidade semi-estruturadas com quatro fontes diferentes (que serão trazidas para o texto em detalhes a seguir), duas delas com a finalidade de conhecer as trajetórias de vida e, neste sentido, ter como referência o método de história de vida. Já as outras duas como fontes importantes para compreender o processo delimitado nessa pesquisa. O questionário semi-aberto nos proporcionou dois aspectos positivos para a pesquisa: a oportunidade de dialogar mais com os entrevistados, a partir de um esquema flexível, onde tivemos, por exemplo, liberdade para esclarecer as dúvidas que surgiam no decorrer das respostas. Esta técnica, também, foi mais conveniente para os entrevistados, que disponibilizavam de pouco tempo para se dedicar à resposta de um questionário fechado, por exemplo. Para nós, apesar de mais exaustivo em um segundo momento, a etapa de transcrição, o modelo adotado gerou resultados bastante proveitosos, como veremos nos tópicos que se seguem.

Dessa forma, realizadas as entrevistas, seguiu-se a etapa de transcrição dos relatos, depois a leitura atenta dos depoimentos, a fim de identificar relações entre os temas

apresentados pelos entrevistados e a nossa pesquisa de base teórica, e por último a análise crítica desse conteúdo com base em tópicos das histórias de vida (aplicadas às duas jovens). No caso das jovens, os tópicos identificados foram: vida familiar, vida escolar, vida na comunidade, relação com as mídias, imagem de si, dos outros, da realidade e experiência no projeto Escola de Mídia. No entanto, esclarecemos que não trazemos esses dados com rigor de divisão, pois a análise crítica de acordo com as bases teóricas aqui apresentadas e discutidas nos levou a entender que para garantir maior fluidez da leitura e resguardar a riqueza dos detalhes das entrevistas, melhor seria organizarmos o texto seguindo, muitas vezes, a própria linha de raciocínio apresentada pelas entrevistadas para correlacionar depoimentos/análise.

Entre os referenciais teóricos abordados e problematizados na análise das entrevistas destacamos o domínio da imagem em nossa sociedade, a relação do Homem com os Meios de Comunicação e as TICs, as modificações nos modos de perceber e criar imagens geradas por esses processos; a relação Comunicação/Educação, Leitura Crítica da Mídia e a formação de sujeitos críticos; a atuação das ONGs e seus desafios... A partir da adoção desses pontos para focar nossa análise, acreditamos que conseguimos dar conta dos objetivos da pesquisa.

Além das informações coletadas nas entrevistas, para complementar este estudo recorreremos ao método de pesquisa documental para analisar os registros arquivados pela Aldeia, que nos foram cedidos, entre eles, documentos, fotografias, atividades escritas e vídeos. Esta modalidade de pesquisa é semelhante à pesquisa bibliográfica, mas diferencia-se desta pela natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza-se de fontes secundárias, obras, artigos, livros, ensaios, que já são de domínio científico e tratam sobre o tema em questão, a pesquisa documental alimenta-se das fontes primárias, que não passaram por tratamento científico (OLIVEIRA, 2007, apud SÁ-SILVA;ALMEIDA;GUINDANI, 2009) Esclarecidos estes pontos e retomando o objetivo central deste estudo; vamos começar conhecendo rapidamente a história do Grande Mucuripe, uma área composta por vários bairros que ficam na Zona Leste de Fortaleza e tanto têm a contar da história do Ceará.

2.1. A Fortaleza do Grande Mucuripe: História e Contrastes

O projeto ao qual nos propomos a analisar – Escola de Mídia - aconteceu na cidade de Fortaleza, capital do Ceará. O município tem, segundo o censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE⁷, 2.447.409 habitantes, e, de acordo com a prefeitura municipal, 116 bairros⁸. Dentre esses bairros, cada um com sua importância cultural, histórica, patrimonial e geográfica, dentro da cidade está o Mucuripe, um dos mais antigos. Ao nos lançarmos na história do Mucuripe descobrimos uma rede de relações de pertencas: bairro, o cotidiano dos moradores, a identidade deles com o espaço, a cultura e os costumes ali alicerçados ao longo dos anos.

Na verdade, o Mucuripe é um bairro de Fortaleza que está inserido em um grupo maior chamado Grande Mucuripe, que abrange os bairros: Meireles, Varjota, Mucuripe, Castelo Encantado, Vicente Pinzón (incluindo o Morro Santa Terezinha), Serviluz (incluindo o Farol), Titanzinho, Volta da Jurema, Praia do Futuro, Caça e Pesca, Cidade 2000 e até a Aldeota. Até a gestão do Prefeito José Walter Cavalcante, o Mucuripe era considerado distrito de Fortaleza, assim como a Parangaba, o Antônio Bezerra, a Messejana e o Mondubim. Em 1997, foram criadas as Secretarias Administrativas Regionais na cidade de Fortaleza: SER I (Grande Barra do Ceará); SER II (Grande Mucuripe); SER III (Grande Antônio Bezerra); SER IV (Grande Parangaba); SER V (Grande Mondubim); SER VI (Grande Messejana), (RAMOS, 2003). Em sua dissertação, Lidiane Ramos (2003), trata do processo de verticalização do Mucuripe, assistido ao longo de tantos anos pelos moradores da cidade, das desigualdades em seus mais variados aspectos, das lutas das camadas populares pela moradia e traz um rico apanhado do processo de “construção” deste espaço de Fortaleza, marcado também por uma simplicidade encantadora, tradições, belezas...

Falar sobre o Mucuripe é desvendar a história de um lugar, o modo de vida dos seus habitantes e seu caráter identitário, as resistências, enfim, é compreender como um espaço tão heterogêneo, segregado, torna-se ao mesmo tempo tão coeso em função da vida de relações, do encontro que representam a moradia e a vida no Mucuripe. Sim, morar é diferente de viver. Viver traduz um elenco de experiências sociais: relações de vizinhança, o encontro na pracinha, a comemoração das festas de São Pedro e de Nossa

⁷Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/populacao_por_municipio.shtm. Acesso em: 20/02/11.

⁸ Disponível em: http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_frontpage&Itemid=39. Acesso em: 20/02/11.

Senhora da Saúde, mas é também descer os morros do Teixeira, “pegar” o ônibus Siqueira - Mucuripe lotado e, ainda, correr o risco de a qualquer hora ter sua moradia transferida para outro local, quem sabe, o morro Santa Terezinha, ou qualquer lugar da periferia mais distante. (P.50)

Existem várias versões a respeito da origem do bairro e a cada dia surge uma informação nova que perturba os historiadores. Algumas dessas versões remontam à época do Descobrimento do Brasil, o ano de 1500. Alguns pesquisadores defendem que o Brasil foi “descoberto” por Vicente Yñez Pinzón, que teria chegado às terras brasileiras, aportando no Mucuripe. Outros acreditam que o navegador espanhol aportou no litoral de Aracati, no chamado Cabo de Santa Maria de La Consolación e seguindo rumo ao poente chegara à enseada do Mucuripe (inicialmente batizada de “Rostro Hermoso”). Há também os que defendem que o bairro foi por muito tempo uma colônia de pescadores, tendo seu crescimento a partir da seca de 1877 a 1879, com a vinda dos primeiros retirantes para a capital, Fortaleza (RAMOS, 2003, p.51).

Etimologicamente, o termo Mucuripe significa “Caminho dos Mocós”, nome de origem Tupi, que teria sido designado por índios da tribo dos Mocós. Já, os holandeses, em suas investidas pelo Ceará, denominaram o povoado de Mucuriba, e os corsários franceses, ao aportarem na enseada, o chamaram de Mucuripe. Segundo a história do bairro, a origem dos jangadeiros do Mucuripe está exatamente na tribo dos Mocós, sendo os pescadores descendentes dos índios. Além da pesca, um dos elementos definidores da identidade do bairro é a religiosidade. Os pescadores veneravam a imagem de Nossa Senhora da Saúde, trazida para o Mucuripe no início da década de 1930, por Dona Maria Ribeiro. Outra devota, Dona Luísa Machado, mandou construir, na Av. Beira-Mar, antiga Rua da Frente, a capelinha para a santa. Com o aumento dos devotos foi preciso, em 1932, os pescadores em mutirão construírem uma igreja, para onde foi levada a imagem de Nossa Senhora da Saúde. Hoje, o novenário para a santa padroeira do bairro ainda é uma das festas mais populares da região (RAMOS, 2003, p.52).

Segundo Linhares (1992, apud RAMOS, 2006), há muito, na história do Ceará, a enseada do Mucuripe era pensada e utilizada como ancoradouro de Fortaleza.

A história nos ensina que foi um holandês, Matias Beck, que aportando na enseada do Mucuripe (Mucuriba) deslocou-se em seguida no sentido Leste-Oeste à procura de melhor lugar para um forte. A aldeia da Barra do Ceará trazia duas grandes desvantagens: de lá não se viam os navios ancorados na enseada do Mucuripe, que ficavam, desse modo, sujeitos a ataques imprevistos; havia a dificuldade de utilizar o rio Ceará como foz navegável devido o assoreamento de sua foz. (p.51-52)

E essa característica foi determinante para a ocupação do Mucuripe, ao longo dos anos. Primeiro porque Fortaleza necessitava de um porto para desenvolver suas atividades comerciais, industriais e turísticas. Até o início da década de 1940, essa função era do Poço da Draga, antigo ancoradouro da cidade, mas o local não dispunha de segurança para aportar grandes navios em razão da sua baixa profundidade. Em 1929, foram feitos estudos que apontaram o Mucuripe como a área adequada para a implantação do Porto, pela existência do antigo farol e de área disponível para futuras ampliações. O porto veio a ser construído na década de 1940 e inaugurado em 25 de dezembro de 1947. Com o porto vieram, mudanças de toda ordem na paisagem e cotidiano do antigo povoado de pescadores.

O local que, de acordo com historiadores, fora de difícil acesso precisou integrar-se à cidade, então foram feitas melhorias no sistema viário e ferroviário. Vários empregos foram gerados e surgiram novos atores sociais, como os estivadores. Em 1954, o Serviço de Energia Elétrica Municipal (Serviluz) instalou-se na área, o que deu origem ao bairro Serviluz, no Grande Mucuripe. Em 1955, veio a primeira ampliação do Porto do Mucuripe, o que favoreceu uma grande concentração industrial, por conta da facilidade comercial. Começaram a se instalar na área, armazéns, depósitos, os moinhos de trigo, a Fábrica de Asfalto de Fortaleza (ASFOR), o Terminal de Gás Butano, a subsidiária da Petrobrás e os estabelecimentos de frigorificação da pesca. Segundo Silva (1992, apud RAMOS, 2003), além de atrair trabalhadores do antigo porto, a concentração industrial na área do Grande Mucuripe também aglomerou parte da "zona de meretrício" para o atual bairro do Farol, ocupando as áreas das Dunas e contribuindo para o processo de favelização do local.

A instalação do porto foi um grande indutor do crescimento Mucuripe e áreas próximas, com alta concentração da população de baixa renda, sobretudo até os anos de 1980, quando foram se ampliando a função residencial para a classe média, a rede hoteleira e as atividades de lazer. (RAMOS, 2003, p.57)

A questão da moradia e sua forte relação com o porto acompanham os moradores do Mucuripe nas últimas décadas de sua história. Em 1955, veio mais uma expansão, para ampliar as operações de carga e descarga. A obra seguinte aconteceu em um intervalo de tempo mais longo, no ano de 1994, desta vez um aterro, comprometeria a paisagem marítima da população da favela do Farol e mais tarde atingiria a permanência deles na área, por conta

de constantes avanços de areia nas casas. Outra forte relação da história do Mucuripe está na trajetória da comunidade pesqueira com a especulação imobiliária.

A ocupação do Mucuripe sucedeu inicialmente por famílias de pescadores que se fixaram no Bairro pela proximidade do local de trabalho, ou seja, o litoral. A paisagem do Mucuripe era marcada inicialmente por jangadas, coqueiros e casas de pescadores, os quais viviam uma vida tranqüila longe dos adensamentos urbanos e livres da intensa competição pela terra. A tradicional colônia de pescadores do Mucuripe, grande reduto pesqueiro do Ceará no passado, não conhecia a especulação e a concorrência que atualmente existe com a pesca industrial. As casas eram, em sua maioria, de palha e os coqueiros pontilhavam o litoral do Mucuripe. (RAMOS, 2003, p.60)

A colônia de pescadores Z-2 (atualmente colônia Z-8), fundada no Mucuripe em 1920, foi uma das primeiras a ceder ao capital imobiliário, deixando a enseada em 1998 para se estabelecer na Praia do Futuro. Com a saída de um dos maiores instrumentos de representatividade dos pescadores e a retirada das casas dos pescadores da orla marítima do Mucuripe, a paisagem foi se modificando. Segundo estudos do IPLANCE (1978), citados por Ramos (2003), foi nos anos de 1950, com o começo da pesca da lagosta no Ceará para exportação - o início da atividade em caráter industrial no estado - que os impactos começaram a atingir o pescador artesanal. Já nas décadas de 1960 e 1970, instalaram-se no Mucuripe as tradicionais casas de peixadas e

[...] a partir de 1980, muitas famílias de pescadores passam a se instalar nas encostas dos morros do Teixeira, Santa Terezinha, Castelo Encantado, ou em bairros ligados ao Grande Mucuripe, como Vicente Pinzón (Serviluz e Farol) e Varjota. (RAMOS, 2003, p.62-63).

O desenvolvimento do turismo, nesta mesma época, gerando um reordenamento litorâneo em Fortaleza, também atingiu as comunidades pesqueiras, segundo a autora, aumentando a violência, alterando o ritmo de vida local, gerando abandono e desaparecimento de atividades tradicionais como a das rendeiras e bordadeiras, inflacionando o preço do solo urbano, causando exclusão e expulsão de antigos moradores, deslocados para lugares cada vez mais distantes do Mucuripe, ocasionando a "perda das relações de vizinhança". Segundo Ramos, a pesca no Mucuripe passa por uma descaracterização, apesar de o local ainda manter a venda de peixes (na beira da praia, em concorrência com os permissionários dos boxes do Mercado do Peixe, da Prefeitura), a atividade está deixando de ser passada pelas gerações.

Apesar de todos esses problemas, o Mucuripe pode ser considerado como um tradicional reduto de pescadores, não mais em casa de taipa à beira-mar ou com roupas típicas, nem tampouco com a preocupação em estender a atividade pesqueira aos seus filhos, mas a comunidade resiste como pode contra muitas ameaças: a pesca industrial, a especulação imobiliária e a ação dos atravessadores. A cada dia os jangadeiros se dirigem à praia e partem nas jangadas, agora de velas coloridas. Alguns passam até três dias no mar, outros voltam ao entardecer. (RAMOS, 2003, p.65).

De acordo com Ramos, o processo de verticalização do Mucuripe começa em 1970. É quando os contrastes entre ricos e pobres ganham rosto e as lutas e resistências locais, apesar dos movimentos para reprimi-las, se fortalecem.

As constantes intervenções na morfologia do Mucuripe e da Varjota levaram a uma valorização fundiária em que essa característica de bairro popular vai se perdendo, uma vez que esses espaços constituem-se como novas áreas de concentração da burguesia fortalezense. A ocupação desses bairros por parte das classes sociais mais abastadas e a conseqüente pressão por essa área de moradia fizeram com que a população se aglomerasse em novas favelas. [...] Fica evidente que as mudanças ocorridas no Mucuripe não beneficiaram a população de origem, uma vez que lhes foi negada a permanência no Bairro. Portanto, as resistências por parte desses moradores não são atribuídas a conservadorismos ou a mero saudosismo, pois são formas de manutenção de uma identidade. (RAMOS, 2003, p.70-71)

A renda das famílias pequena, ao contrário dos sacrifícios para continuar com o ofício, por parte dos pescadores, o morro com suas ladeiras incertas, a ocupação desordenada das casas ameaçadas pelo risco de deslizamento, famílias que resistem em prol da moradia que conquistaram, praças e equipamentos públicos com manutenção precária, a imagem do alto. Abaixo da encosta, os clubes, pontos de encontro da alta sociedade, edifícios que esbanjam o poder da burguesia fortalezense, o calçadão dos coopistas, a força do turismo, a extravagância da orla marítima - cartão-postal. Nos hotéis cinco estrelas, muitos moradores trabalham como garçons e camareiras e, durante a madrugada, ao fim do expediente, sobem o morro em moto-táxis. As dificuldades das famílias mais antigas do Mucuripe são também reflexo da nítida desigualdade social observada em tantos outros bairros de Fortaleza.

No entanto, como já citamos, nestes espaços surgem resistências, lutas, movimentos transformadores que buscam a valorização da cultura, do potencial e da identidade locais. Alguns nascem de dentro para fora, do seio da comunidade, como os movimentos sociais e até mesmo os que ganharam força a partir da Igreja Católica atuante na área, ambos citados por Ramos. Outros vêm de fora e atuam neste interior, interferindo no cotidiano dos moradores e

gerando transformações. E é uma dessas atividades que nós buscamos analisar, neste estudo: o Projeto Escola de Mídia, da Aldeia; mas para compreendermos essa, precisamos antes de tudo conhecer a entidade responsável pelo trabalho, a ONG.

2.2. Projeto Escola de Mídia. Uma Aldeia na busca pela Educação Através dos Meios

Era janeiro de 2004, quando quatro professores universitários de comunicação, os sociólogos, Leonardo Sá, Simone Lima e Élcio Batista, e o psicólogo Ricardo Salmito, decidiram criar um grupo de pesquisa para discutir temas de interesse acadêmico e que os inquietavam como pesquisadores que tinham uma atuação nas áreas da Cultura, Arte e Comunicação. Desde então, todos os sábados eles se encontravam, para passar o dia juntos e sempre discutiam um texto levado para ser debatido. Depois de várias reuniões, já no mês de julho, surgiu a idéia de sistematizar aquele movimento que surgira seis meses atrás. A Aldeia - Agência de Desenvolvimento Cultural, Educomunicação, Infoinclusão e Audiovisual - surgiria no mesmo ano, como uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos, que participa de seleções e editais, bem como de parcerias e convênios com o poder público, a iniciativa privada e a sociedade civil para executar seus projetos, como explica a diretora da ONG.

Aqui encontramos uma das características do que Fiege (2003) denomina de uma “Nova Geração” de ONGs, como abordado no primeiro capítulo, refletindo uma tendência com o passar dos anos e o crescimento dessas organizações no país, no estado e em Fortaleza, de se estreitar o diálogo com os governos com a finalidade de encontrar parcerias para colocar em prática projetos de interesse social. Percebemos na Aldeia, iniciativas neste sentido, que parecem partir muitas vezes de uma consciência de que se pode ser “não governamental” e “sem fins lucrativos” e ainda assim dialogar positivamente com esses setores, compartilhando de suas potencialidades. Além disso, há ainda a possibilidade de supervisionar a ação governamental, bem como lançar propostas, alternativas para serem incorporadas em políticas educacionais e comunicacionais de melhorias do sistema e seus métodos de ensino. Há de se lembrar, ainda, que é necessário – e no caso da Aldeia percebemos, embora que superficialmente, em alguns arquivos aos quais tivemos acesso, como relatórios de atividades e prestação de contas, por exemplo – que haja transparência e cobrança de todos os lados envolvidos nesses projetos cooperativamente.

A gente participa efetivamente de editais desde 2007, às vezes também de apoio direto, como o projeto chamado Escola de Mídia que é financiado pelo Ministério da Cultura, pelo Fundo Nacional de Cultura e tem os projetos que são financiados pelo sistema de convênio do Governo Federal, que é o Pontão de Cultura, o Diálogo entre Aldeias, que a gente trabalha com cultura indígena; tem o projeto Estação Multimídia, que é um projeto que a gente colocou na lei Rouanet, que está em vias de começar, que a gente já conseguiu patrocinador; o Estação Multimídia que é um pouco trabalhar com mediadores culturais lá no Mirante; e tem o Festival de Jovens Realizadores que também a gente tá em fase de captação, com relação a isso a gente terceiriza. Arruma captadores, os captadores vão atrás, inscrevem na linha, então é um processo que vem acontecendo e a gente já começa dessa base. (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

As atividades da Aldeia se concentram nos bairros do Grande Mucuripe. Entre as atividades já realizadas e as que continuam a ser desenvolvidas com as comunidades estão oficinas, seminários, produções audiovisuais, cineclubes e festivais. Como exemplo dessas ações, podemos citar o projeto Aldeia Digital, que é um pontão de Cultura Digital que mobiliza e articula a rede de Pontos de Cultura instalados pelo Ministério da Cultura no Ceará; o então já citado pela diretora, Festival de Jovens Realizadores, que em 2010 completou a sua 6ª edição, e é um espaço voltado para a exibição e reflexão da produção audiovisual de jovens com até 24 anos, oriundos de projetos de entidades da sociedade civil nas áreas de audiovisual, educação e cidadania; e o objeto dessa pesquisa, o Escola de Mídia, que é uma ação dirigida à iniciação de jovens de escolas públicas na produção audiovisual. Este projeto, em especial, será retomado com mais profundidade adiante, neste mesmo capítulo.

Ao longo dos anos e dos projetos, a Aldeia adquiriu um acervo de equipamentos, também financiados pelo poder público, como bens de capital, a partir de editais que a ONG concorre. Segundo a diretora da ONG, a cada trabalho é formado um grupo de técnicos, profissionais que atuam no mercado e com experiência nas temáticas abordadas, e também de colaboradores. Sobre este aspecto, entendemos uma das dificuldades de muitas das ONGs que atuam hoje no Brasil e porque não dizer no Ceará e em Fortaleza: manter um corpo fixo de profissionais que dão continuidade aos ideais e projetos da entidade. Muitos são voluntários, outros tantos colaboradores (diretos/indiretos), que muitas vezes realizam trabalhos pontuais nas ONGs, nelas não permanecendo. Um aspecto positivo no corpo de atuação da Aldeia, segundo o educador e diretor financeiro, Valdo Siqueira, é que os realizadores que procuram se incorporar ao trabalho da organização são jovens, o que os aproxima da realidade do principal público alvo da entidade: o adolescente e o jovem.

[...] todas as pessoas que passam pela Aldeia, embora isso não tenha sido notado, arquitetado com ninguém, combinado com ninguém, são pessoas da universidade, que tem uma reflexão sobre como é o mundo dos adolescentes na faculdade, porque a maioria dos nossos alunos são pessoas jovens [...] que tem uma dinâmica de vida e aprendizado bem diferente da comunidade, mas que tenta levar pra eles a importância que eles se escolarizem. (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

[...] cada projeto a gente tem os técnicos, que são contratados, previstos orçamentariamente, a gente tem, por exemplo, no caso do festival, os técnicos que vão realizar as oficinas, quem vai organizar a mostra, os produtores. A gente contrata serviços de terceiros, de pessoas que estão no mercado que têm um pouco a visão de audiovisual e de comunicação pode-se dizer parecida com a nossa, por afinidade mesmo, né? E também não só por afinidade, mas também por lisura, a gente trabalha com pessoas que tão no mercado fazendo produções. O festival precisa de uma produtora, então a gente conversa com diversas produtoras, pede orçamento, então é uma sistemática que é exigida lá. [...] Fortaleza é um mercado bastante diversificado com relação a isso, com relação a câmeras, a editores, captadores de som, iluminadores, fotógrafos. Então é um mercado que a gente tem muita gente. (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

De acordo com a missão da ONG, as atividades da Aldeia buscam desenvolver o olhar crítico sobre a mídia, através de projetos que sensibilizem adolescentes, jovens e, indiretamente, adultos para a importância das TICs e para a apropriação dos meios de produção culturais. A ideia de tais ações é estimular a formação, não de receptores de informações, mas de atores sociais ativos e integrados com o processo de produção e de circulação de novos produtos culturais. Nessa ideia inicial, sobre os conceitos que permeiam a atuação da ONG, compreendemos o campo da Educomunicação, sob o olhar crítico para os meios, discutido por Ismar de Oliveira Soares (2000, 2002) sendo trabalhado e retrabalhado, a partir da realidade dos educandos, o que não deixa de remontar ainda às bases da Educação Popular de Paulo Freire (1983). Dessa forma, a diretora da ONG descreve a entidade, sua atuação e representatividade a partir do próprio nome: Aldeia.

O nome da Aldeia é uma sigla [...] que diz tudo e sintetiza um pouco a visão, a questão da cultura, dos encontros culturais. Na verdade a Aldeia pensa efetivamente ações inclusivas, de inclusão, que podem ser pelo audiovisual, pela crítica e pela produção midiática, que pode ser um vídeo, um blog, entendeu? Qualquer canal de comunicação, assim, a gente pensa um pouco “como as novas tecnologias”, o “acesso às novas tecnologias”... Então a inclusão é um conceito que permeia todas as ações da Aldeia. A inclusão é um conceito em voga, é um conceito da moda, mas desde o começo a gente tem, a infoinclusão, a inclusão a partir da informação, da sociedade da informação, do conhecimento. Porque a gente sabe que existe uma distância

muito grande, abismos sociais mesmo às oportunidades do conhecer e do conhecimento. Então a gente trabalha muito esses conceitos, conceitos de crítica da mídia, que eles chamam a Educomunicação, ou Educação pela Mídia, Para a Mídia, Através da Mídia, tudo isso [...] tá dizendo a mesma coisa. (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

O discurso da diretora e idealizadora da Aldeia nos possibilita refletir sobre como, hoje, uma década depois do lançamento das bases do Programa da Sociedade da Informação no Brasil, ainda se renova a discussão sobre o acesso à informação, como direito do ser humano, somado cada vez mais à questão da necessidade da apropriação das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – que ficam velhas, sendo substituídas por outras mais novas ainda, a uma velocidade cada vez maior – para o desenvolvimento das capacidades do indivíduo inserido em nossa sociedade atual, tendo esse indivíduo que atender a perfis cada vez mais exigentes de atuação na sociedade como sujeitos, trabalhadores, etc.

Também percebemos, neste trecho da entrevista a preocupação com os abismos não só sociais, mas, agora, digitais e a necessidade de políticas voltadas para a inclusão digital das maiorias excluídas, debate também presente nos primeiros anos deste novo século. O que desperta o nosso interesse, por se mostrar uma visão macro dessa realidade, é que, sobre o conceito de Educomunicação, a diretora diz preferir trabalhar com a denominação de Educação através das Mídias, que remete a um processo mais amplo que a simples Leitura Crítica dos Meios. Em sua concepção, neste caso, o indivíduo

[...] faz uma leitura crítica e depois produz mídia [...] Não só vê o produto, analisa e critica, mas pode produzir um produto e se apropriar da tecnologia. A tecnologia da escritura de um blog, a tecnologia da feitura de um vídeo, de um clipe, de uma matéria, de um artigo, enfim, de uma fotografia, tudo isso aí são meios, são mídias. Então, é um conceito interessante. Assim, educação para a mídia menos, né? (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

Não podemos mensurar em que nível era esse reconhecimento da importância na relação entre Comunicação e Educação, para promover a inclusão digital e social dos adolescentes e dos jovens, quando a Aldeia começou a trabalhar na periferia de Fortaleza. Mas, a delimitação da área do Grande Mucuripe como foco de atuação da ONG não foi à toa, segundo eles. As características de forte exclusão, observadas pelos fundadores da Aldeia, no local, provocavam uma inquietação, assim como as desigualdades e os problemas históricos vividos pelos moradores desta região, alguns deles já abordados no capítulo anterior como a

questão da ocupação dos morros, da especulação imobiliária, da desvalorização de tradições locais.

É exatamente uma área de muito acirramento, [...] de contradições e diferenças. [...] Lá no Mucuripe você tem o pobre vendo, lá em cima no Mirante, vendo o rico. Você tem jovens procurando o gringo na Beira-Mar, você tem a Beira-Mar que é um grande calçadão, é uma vitrina do que há de bom e de ruim no Mucuripe, na cidade. Você tem os prédios suntuosos. Você tem os carrões e tal. Você tem os turistas, você tem as grandes lojas, [...] os grandes restaurantes [...] As classes não são tão segregadas do ponto de vista espacial. A periferia, ela não tá na periferia, ela tá no centro. As classes mais pobres, elas estão no Centro, elas tão em todos os bairros. Todo bairro tem um, digamos assim, um reduto, né? E ali, no caso é uma área originariamente conquistada, uma área originariamente de pescadores, que ainda hoje você tem a igreja dos pescadores. Você tem que aquela população é que foi expropriada dali. [...] Essa população foi tirada, botada no morro, botada [...] na Praia do Futuro, nos conjuntos habitacionais. Então essa é uma população que perdeu um pouco o seu lugar. (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

No entanto, escolher trabalhar no Mucuripe também teve a sua motivação na percepção das potencialidades, tradições, valores, costumes e belezas de uma área histórica de Fortaleza, parcialmente esquecidos ou despercebidos pela própria comunidade local. Segundo a diretora existia o sentimento de que, apesar de todas as dificuldades, a comunidade do Mucuripe resistia, e que eles – realizadores da ONG -poderiam fazer um trabalho diferente ali. Compreendemos a partir dos depoimentos, que a própria experiência acumulada dos realizadores da Aldeia neste espaço, ao longo dos projetos realizados nesta área, foi gradativamente lhes permitindo identificar os modos de vida das pessoas, os costumes, as diversidades tradicionais dos bairros da região, o que no decorrer do trabalho, revelou-se uma ferramenta importante para incentivar a valorização deles – moradores, comunidade – por eles próprios.

No porto, você tem os estivadores, você tem tradicionalmente naquela região, a região de prostituição tradicional da cidade, a rua do farol, que é conhecida, a rua que tinha muita casa de prostituta, aí tem a parte da praia mesmo, né? Do lazer dos jovens que é surfe, aí tem o trabalho, também, dos ambulantes. Tem os comerciantes, o pessoal que vende na Beira-Mar, que vende lá na praia, dia de sábado, domingo, feriado, férias. Então você tem uma relação, e moram lá perto, moram naquela zona. O Mucuripe é ali na Beira-Mar, o final da Beira-Mar e vai até o Grande Mucuripe, Titanzinho, Serviluz, Castelo Encantado, Morro de Santa Terezinha... O morro com seus conjuntos habitacionais, entendeu? Então a gente começou a atuar ali por conta disso de observar que tem essa grande contradição, né, de eles tarem vendo o que tem de melhor ali e o que eles não têm, uma coisa meio gritante. (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

A aproximação com os moradores se deu por um caminho visceral da vida em comunidade: a escola. No início foram feitas parcerias ou convênios com escolas municipais e estaduais, para realização dos primeiros projetos, como o Escola de Mídia, que propunha a formação de adolescentes e jovens, para utilização das tecnologias de produção audiovisual, incentivando uma leitura crítica dos meios de comunicação e da própria realidade. Partir do ambiente escolar, para implantar esse trabalho foi uma escolha também movida pela observância de um problema antigo na relação ensino/educando, o desinteresse para com os assuntos escolares, para com o que é proposto no espaço educativo da escola. O que, para os realizadores da ONG, têm explicações práticas oriundas da realidade do próprio educando dentro e fora da escola.

[...] existe uma distância muito grande e que agora tá querendo ser diminuída, [...] entre o que é que movimenta, o que é que mobiliza, o que é que toca, o que é que emociona, digamos assim, o jovem, e o que é que a escola oferece. Existe um abismo. Por exemplo, a tecnologia é uma coisa que fascina o jovem, a criança. Pegar numa câmera, fazer uma fotografia, fazer uma filmagem. Então, nós temos um encantamento. Às vezes é uma novidade, mas com a juventude é uma coisa, eles brilham realmente o olhar, né? Mas no caso da escola tem uma distância. Você não tem o cineclube comunitário, o hábito de ver vídeo, eles vão ver isso noutro espaço. Então há uma distância entre a vida da rua, o modo de vida deles e a vida na escola. Isso é impactante negativamente. Então o jovem da escola pública da periferia, isso eu não posso nem afirmar como uma grande regra, porque você tem administração e tal, mas ele vê a escola como uma coisa talvez tediosa. É tanto que a gente ia na escola e achava engraçado, tinha vários alunos pulando o muro pra ir embora. Então o mundo da rua era mais interessante que lá dentro certamente, né? (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

A realidade distanciada da vida do jovem, imposta pelo modelo de escola citado, é um problema que nos leva a pensar nesse sistema de ensino sob a perspectiva das proposições de Kaplun, com o que chama de “Comunicação Educativa Instrumentalista”, uma prática de educação que não estimula o fluxo de interações, o que Freire chama de “extensão” de conhecimento, enquanto este deveria ser produzido na interação, na troca com o outro, no diálogo. Diálogo que envolve. Interação que permite o desenvolvimento de competências, como diria Kaplun, incentiva os potenciais da linguagem e da expressão. Por escolha própria, decidimos não estender nossa pesquisa à escola na qual foi realizado o projeto, até pela proporção que este estudo tomaria, então, apenas com base nos depoimentos dos entrevistados, analisamos que a rejeição relatada pela educadora da ONG por parte de alguns

grupos de educandos à escola, possa, entre outros fatores, estar associada ao que citamos agora a pouco, o modo ou modelo em que se efetiva essa prática de ensino.

Segundo Simone Lima, são muitos os atrativos “positivos” e “negativos” da realidade dos jovens da periferia além dos muros da escola. Existem anseios por parte dos jovens de participar ativamente das mudanças pelas quais a sociedade vem passando, em caráter tecnológico, estar integrado, interagindo com essas transformações e, porque não dizer, atualizações. Anseios expressos pelos educandos e que levam mais uma vez à antiga reflexão sobre o formato de escola, no âmbito do ensino formal, na atualidade, principalmente quando traçamos um paralelo entre o ensino oferecido nas escolas públicas e o ensino oferecido nas escolas privadas.

Tem o fazer nada, tem o jogar bola, tem o ir pra lan house, ou tem o usar droga, são outras coisas que fazem com que a escola não seja tão atraente. Enquanto que, se você tem uma atividade cineclubista, se você tem um projeto como esse, um projeto de produção videográfica, se você tem um outro estímulo, aí talvez ele compreenda mais o papel da escola. Se a própria escola tem uma internet, né? E não aqueles tele-centros escolares que não servem pra nada, só pro professor repassar alguma coisa, geografia, e tal... Mas eles querem pesquisar, querem entrar no Google, no Youtube, enfim, se a escola não tá acompanhando a mudança da vida real, então a escola tá defasada com relação ao acesso de oportunidade, de conhecimento para o jovem, então eles vão buscar conhecimento noutro canto, a escola fica... Mas eu creio que essa é uma coisa que tende a se pensar, né? Porque essa questão é antiga e que existe um descompasso entre o ensino público e, por exemplo, se você pega o ensino público e o privado, você vai ver a diferença... Então, essa situação aumenta a exclusão. Você vai numa escola média, ensino médio, [...] escola privada, você vai ver que tem tudo, aulinha de teatro, aulinha de violão, paralela, com transversalidade. Os pais pagam caro, mas isso também pode ser oferecido gratuitamente. (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

Neste trecho da entrevista, percebemos o que parece ser uma confusão entre o que vem a ser o acesso à informação com a produção do conhecimento. Confusão já discutida por Baccega (2000), como abordado anteriormente, que afirma que há conhecimento quando há crítica da informação, apenas a informação por si só não implica conhecimento, sendo assim, acesso à informação difere de produção do conhecimento. Também lembramos aqui que apenas, a oferta de tecnologias para os educandos não resolve o problema, ou, neste caso, não tiraria a atenção deles dos atrativos da rua. Precisaria ainda do engajamento dessas tecnologias em projetos inovadores, que envolvam os adolescentes e jovens, como salienta Castells (2005). A atividade cineclubista é uma boa alternativa pois envolve os educandos, a

produção videográfica também, pois aguça a criatividade, a curiosidade e permite a livre expressão e o desenvolvimento de competências.

Já esse conceito da transversalidade, do que vem complementar, acontecer em paralelo, somar, é o que guia os realizadores da Aldeia. E, neste ponto, compreendemos que seria também uma contribuição importante, tendo a ONG realizado esse trabalho, também propor iniciativas que incentivem a transversalidade nas escolas públicas. No entanto, vale a pena ressaltar que complementar é diferente de assumir um papel que seria do Estado. Embora, nas entrevistas tenhamos notado a preocupação dos educadores em afirmar que não têm essa função, percebemos que na prática, muitas vezes eles a assumem, proporcionando atividades, experiências, apropriações, acessos, despertando olhares que dentro do sistema formal de ensino, no caso o da rede pública, possivelmente os educandos não viessem a vivenciar. E porque o próprio Governo não incorpora essas ações em políticas públicas, capacitando a escola para exercer plenamente todas as suas competências?

Notamos que o papel das ONGs deveria ser o de trazer as ações como propostas, despertando a consciência da sociedade e do poder governamental para as demandas daquele público de educandos, plantando uma semente, para quando deixar aquele espaço – já que nem todo projeto acontece para sempre – a própria escola possa dar continuidade ao que foi iniciado, movimentando, multiplicando, prosperando na construção coletiva de conhecimento, na discussão, na crítica e na mobilização dos grupos de educandos, com como de toda a comunidade escolar. Essa reflexão dialoga inclusive com a afirmativa de Fiege (2003) quando o autor discute a tomada de consciência das ONGs sobre seu papel na sociedade, como sujeitos, não apenas tapando buracos do serviço público.

O Escola de Mídia era proposto no contra-turno das aulas da escola. Aproveitando o tempo livre, os jovens tinham a possibilidade de produzir um conhecimento novo de si, do bairro, das mídias audiovisuais, pouco trabalhado no ambiente escolar; além de discutir as técnicas e reflexões em torno da produção audiovisual, os educandos desenvolviam habilidades e muitos descobriam uma expressividade antes escondida. O que nos convence ainda mais da potencialidade que esses jovens possuem, não só para a produção audiovisual, mas também para outras manifestações artísticas, culturais e comunicacionais. Potencialidades que podem e devem ser trabalhadas no ambiente escolar.

Os projetos da gente, em nenhum momento, substituiu ou pensou substituir a escola, jamais. Não temos essa função e nem também, fazer com que esses jovens saiam de lá e vão arrumar um emprego, né? Porque, a nossa função, a agente trabalhava com alunos de ensino fundamental, de ensino médio e na

verdade, os jovens até 24 anos, 25 anos, né? Embora, tinha muito jovem, que eles chamam jovem adulto, até 29 anos, a parte de jovens mais maduros, querendo trabalhar com a gente, mas a gente tentava despertar um olhar, uma crítica e o desejo deles continuarem ou não. É mais uma opção que eles tinham pra, uma opção inclusiva. [...] A gente tentava fazer uma ponte entre o ensino, a educação, a importância do cinema, dos filmes, do vídeo, das narrativas documentais e ficcionais, pra desenvolver a capacidade narrativa também dos jovens. Associar um pouco o ensino da história ao ensino do cinema. É mais uma coisa transversal, uma coisa que complementa, não uma coisa a que se opõe. (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

Mais uma vez, encontramos a questão da transversalidade no discurso da educadora, o que reforça nossos comentários anteriores. O projeto Escola de Mídia surgiu em 2005 e foi realizado pela Aldeia, em escolas da rede pública (municipais e estaduais) do Grande Mucuripe, durante três anos – 2005, 2006 e 2007 – voltado para estudantes do ensino médio (considerando que na escola pública existe um desnivelamento de faixas-etárias, nas diversas séries, incluindo o ensino médio, não temos como precisar com exatidão a idade limite para os integrantes do projeto, como já foi comentado anteriormente pela realizadora da ONG, em citação). A metodologia consistia em oficinas realizadas dentro do período do semestre letivo, no contra-turno das aulas ou nos sábados.

Através de programações, planejamentos e relatórios cedidos pela entidade, pudemos compreender um pouco sobre como foi operacionalizado o projeto. No programa proposto pelo Escola de Mídia, os educandos assistiam e discutiam sobre curtas e longas metragens, participavam de oficinas de linguagem videográfica (câmera e fotografia), identidade, linguagem de televisão, roteiro, produção em vídeo, direção e edição, além de praticarem tudo o que aprenderam, elaborando, produzindo, executando e editando o próprio material e avaliando o resultado do conjunto do trabalho, que também era exibido à comunidade escolar e do bairro. Segundo a realizadora da ONG, o projeto vive uma fase de encubação, já que durante o ano em que decorreu esta pesquisa ele não estava em execução. De acordo com Simone Lima, o projeto está (e precisa estar) em constante fase de reestruturação

[...] é um embrião mesmo, duma escola popular, pra jovem, pra fazer tudo de mídia. [...] Fazer a fotografia, fazer o vídeo, fazer o design gráfico. [...] É impactante. [...] É fazer a crítica à mídia, ver o que esses jovens tão assistindo, porque eles não têm acesso à TV a cabo, eles têm acesso à TV, ao Youtube, eles podem ter acesso à internet, mas eles não têm acesso a produções, a canais de cinema, canais de música. Então a gente se aproxima e pergunta: o que é que vocês gostam de fazer com relação à música? Tarará... Com relação a quais são os gostos, o que é que eles usufruem com relação às mídias, e daí fazer uma crítica da mídia e produzir. [...] Dominar a tecnologia, do ponto de vista da sua narrativa e [...] produzir mídia. Aí, a gente trabalha essencialmente com vídeo, mas isso não impede de a gente fazer a excursão

da fotografia, de eles fazerem still. [...] E dentro da produção videográfica, eles construirão as narrativas tradicionais do documentário, da ficção... (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

[...] o nosso método, ele não era um contraponto à escola, mas ele era um acessório a escola, tanto que um dos pré-requisitos era que eles estivessem matriculados, freqüentando a escola, freqüentando no sentido de estarem não só matriculados, mas realmente participando da escola. Então, eles tinham a escola de manhã, e a escola de mídia à tarde. (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

Na citação da entrevista de Valdo Siqueira, notamos o primeiro pré-requisito para participar do projeto: estar matriculado na escola. O que nos leva ao seguinte questionamento: aqueles que não estão na escola, estão também “excluídos” da participação no projeto social? Ou excluídos de outros projetos que seguem a mesma linha de raciocínio do Escola de Mídia. Reconhecemos que o projeto não comportaria de uma única vez toda a comunidade e que este – matrícula na escola formal - é um dos critérios que, hoje, são adotados em diversas iniciativas, para delimitar o público alvo de determinadas ações. Mas destacamos que esta questão já é, e precisa continuar a ser discutida pelas ONGs e pela sociedade civil, que é envolvida nos projetos sociais. Afinal, o que significa mesmo “inclusão”? Será que o jovem que já foi excluído da escola não deveria ser uma das prioridades a serem “incluídas” em projetos sociais?

Nas entrevistas realizadas com os diretores da Aldeia, identificamos que no contexto do trabalho com os jovens existem estratégias, algumas nascidas espontaneamente da experiência na prática, outras planejadas, que inserem à ação da ONG um diferencial, se comparada a outras atividades que acontecem na comunidade. Segundo Valdo Siqueira, uma delas – estratégias - passa pela dimensão da psicologia, no sentido de uma busca constante por compreender os anseios dos jovens integrados ao projeto.

A escola não se aproxima da família, nem dos vizinhos, nem da rua, de nada, a escola não vai nos lugares. As pessoas... Na favela... Elas têm necessidade do afeto, do abraço. Essas meninas, como a Charliane que tá com a gente desde os 15 anos ou 16, são pessoas afetuosas, mas não tem com quem se abrir, conversar, sabe? E, às vezes, elas encontram o audiovisual como força de expressão mesmo, como meio de expressão, força não, como meio de expressão. Colocar pra fora o que ela pensa e tal e as injustiças que ela vê acontecer, sabe? [...] tem estratégias nossas, e elas às vezes passam pela psicologia também, sabe, de compreender, de conversar com as pessoas... Simplesmente conversar, ir na casa delas e aí falar com os pais, falar com os avós, sabe? Jogar uma tarde fora, perder um tempo assim que pra algumas pessoas é uma coisa que não existe, que a gente não tem mais tempo né? E ir pra conhecer essas pessoas e saber onde elas estão, onde que elas moram e é

um capital tão forte, um patrimônio tão grande pra um curso como esse, que a gente acredita que ele não se faz mais sem isso. As pessoas reconhecem as atividades do terceiro setor dentro da comunidade, pela proximidade que as pessoas têm, sabe. Professor não é professor, ele é amigo. (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

Essa maneira de atuar revela uma tentativa de não assumir uma metodologia unilateral de ensino, o que Paulo Freire denomina como ensino depositório, ou mesmo extensão, transmissão de conhecimento, quando, na verdade, a educação é diálogo, é comunicação, portanto uma troca, onde o conhecimento é produzido a partir do “nós”, nunca do “eu” apenas. E, no caso citado, a ênfase está na relação de afeto que é tratada como vital para a relação ensino/aprendizado. Outra estratégia, que funciona mais como um caminho para envolver os alunos, é trabalhar com eles as potencialidades que eles têm de se auto-incluírem através das mídias, ainda que vivendo em um ambiente de exclusão.

As tecnologias, as novas tecnologias elas exercem um fascínio, uma vontade de dominá-las, né? Então, por exemplo, quando a gente vai na periferia, a gente até se assusta, quer dizer, no começo a gente se assustava mais, agora a gente compreende como é que exatamente isso ocorre, situações de alta exclusão. Você observa que os jovens se auto-incluem a partir da utilização de mídias, então, por exemplo, a mídia celular [...] é uma mídia de grande impacto em todo o Brasil e na periferia quase todo mundo tem celular. E eles fazem o que querem com o celular, eles promovem a sua auto-inclusão através do uso. (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

Segundo os educadores da ONG, também se percebeu, ao longo da experiência deles com trabalhos nessa área, que promover com/aos educandos do projeto, a discussão acerca de temas que comumente não são levados a esse público em específico, abre portas para estabelecer uma relação de confiança na/com a comunidade e semear nas bases dessa comunidade - os jovens – questionamentos que podem os levar a buscar uma leitura crítica não só das mídias, mas da própria realidade. Nesse ponto, vale o questionamento sobre o modo como esses conteúdos são trabalhados, se de forma transmissiva ou discursiva, dialógica. E eis aqui uma das limitações de nossa pesquisa, que se dá pelo fato de não ter havido a oportunidade de que pudéssemos acompanhar as dinâmicas das aulas na prática, já que o projeto está parado e o alvo de nosso estudo é a primeira turma - 2005.

[...] tentar fazê-los ter acesso a esse conteúdo, que é um conteúdo privado pra eles, que eles não tem acesso na escola tradicional deles, que não dá essa inclusão. A escola convencional, que eles estudam, é uma escola exclusiva. Não dá espaço pra eles tomarem conhecimento dos meios comunicacionais

que hoje se desenvolvem [...] Sempre digo, assim, que não difere em nada uma aula que eu dou na universidade, pra uma aula que eu dou na favela, entendeu? Eu levo os mesmos caras pra encontrar com eles, desde Platão até Gadamer, até gente do século XXI, que tá vivo, eu levo... Então, a minha concepção de educação ligada a essas classes menos favorecidas é de não exclusão [...] Por que teria que discriminar, que dentro de uma favela, não haverá compreensão de teóricos do século XXI, que estão pensando nosso tempo, se na Universidade eu consigo isso, entendeu? A minha concepção é de levar até eles, aqueles processos teóricos que estão amadurecendo no nosso tempo. [...] Aí quando eu levo “Alegoria da Caverna” pra lá, que é uma coisa super batida, que na universidade todo mundo discute, eu primeiro falo sobre esse processo que envolve a imagem no nosso tempo, sobre o que eles entendem sobre a TV, se a TV controla eles, ou se eles conseguem controlar a TV, de modo a mudar essa dinâmica de ir e vir da comunicação, aí eu jogo “Alegoria da Caverna”, aí eles compreendem de uma forma mais concreta, essa coisa de não se deixar enganar pela TV, todas essas. (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

A questão da imagem será retomada no próximo capítulo, mas sobre as colocações de Valdo Siqueira podemos salientar a metodologia descrita por ele, que busca não diferenciar as capacidades de compreensão e discussão dos jovens da universidade e da periferia – embora muitos universitários vivam hoje nas periferias, mas a questão é que o Escola de Mídia trabalha com um público que está inserido no contexto do Ensino Médio. É uma visão importante, pois trabalha outras perspectivas de discutir uma mesma temática, como a questão da Alegoria da Caverna e possibilitar que a informação chegue a públicos diferentes, seja por eles discutida, criticada e se torne conhecimento produzido por uma coletividade, como traz Baccega(2000) e Freire (1983).

Aproveitamos essa temática, também, para abordar como acontecia o processo seletivo realizado pela ONG, para fechar as turmas do projeto, que pela definição feita pelos realizadores, deveriam conter no máximo 25 integrantes. Primeiro, já com a escola definida, o projeto era divulgado e eram abertas as inscrições. Na primeira fase da seleção, os inscritos respondiam a uma atividade interpretativa sobre a história em quadrinhos “As sombras da vida”, com o personagem Piteco, da Turma da Mônica, que traz para um universo de fácil compreensão a Alegoria da Caverna, do filósofo Platão, e como seria a sua evolução para os dias de hoje. A partir desse exercício, é analisada a capacidade de narrativa dos alunos. Na segunda atividade, os adolescentes e jovens respondem à seguinte pergunta: O que você faria se tivesse uma câmera na mão? A idéia é analisar aí, que argumento eles trazem para o projeto. Depois vem o momento de conversa, a entrevista com os candidatos.

[...] é um processo seletivo bacana, assim, a gente sempre tende a pegar gente muito antenada, a pegar gente também que não tá nem aí, que não soube responder, que não soube interpretar... Porque eu acho que a meta é, como eu

sou professora, eu sei que cada semestre você tem uma turma e existe o espírito daquela turma, entende? E esse espírito daquela turma é uma combinação daquelas pessoas que tão ali. [...] Então, já essa mescla como é que a gente vai fazer? Ah, vamos juntar só os que responderam brilhantemente? Não, a entrevista é que vai determinar. A gente faz uma seleção, se a gente vai trabalhar com 30 a gente escolhe 60 e desses 60 a gente vai ter que tirar 30, a gente entrevista 30. Enfim, vai assim, ou menos, uns 45, pra não ficar tão frustrante. (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

De uma forma geral, durante o seu desenvolvimento, o projeto também teve dificuldades, imprevistos, desafios, que muitas vezes estavam ligados a problemas que estão presentes na realidade dos jovens de Fortaleza e que acabam os envolvendo em um ciclo vicioso e difícil de ser encerrado. Nesse sentido, o projeto, assume uma função plenamente social, de interferir nesse processo e buscar transformar o direcionamento negativo que aquela trajetória pode tomar. Alguns exemplos são citados durante a entrevista com a educadora.

A gente vai fazer um filme, vai fazer um vídeo, tem imprevistos de jovem que desaparece, de jovem que chega a mãe e diz assim: meu filho tá preso. Depois da aula eu vou lá saber como é que resolve o problema do filho. Tem outro que a gente descobre que tá indo todo sábado fazer assalto lá no Castelão. A gente começa a descobrir os problemas, mas o que é que a gente vai fazer? Tirar os meninos do projeto? Não, a gente vai chamar de volta, porque a gente tem que tirar os meninos dessa realidade. (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

Percebemos nos relatos de Simone Lima, o papel assumido pela ONG de tirar, resgatar, o jovem das situações de risco e violência nas quais acaba se envolvendo de uma forma ou de outra. Esta é uma questão que já é discutida em alguns estudos e pode ser aprofundada. Qual é o real papel das ONGs diante desses casos? É realmente o de resgatar? E como isto se dá? Trabalhando as potencialidades deles, suas possibilidades e como se encontram dentro dessa situação? De acordo com Simone Lima existia um acompanhamento desses jovens, principalmente, os que apresentavam esse tipo de dificuldade, mas, nem sempre era possível “tirá-los” da realidade negativa que os cercava. E neste raciocínio, ela lembra da nova sede da ONG, à época, em fase de conclusão da obra de construção. Com tudo terminado, a Aldeia, que funcionava temporariamente na residência dela, passaria a concentrar as ações em um novo prédio, em cima do morro, no Mucuripe. Ela avalia que, estando no ambiente dos jovens, a atuação da organização vai ser mais contundente, no entanto, diz que, mesmo com as atividades localizadas nos bairros que compõem o Grande

Mucuriipe e com o desejo que eles – realizadores, educadores - têm de transformar positivamente a vida da comunidade, esse trabalho ainda acontece de forma muito pontual.

As coisas tão cada vez piores. Eu não posso dizer que a gente melhorou qualitativamente a vida da juventude, não. Nosso trabalho ainda é muito pequeno, sabe, é um trabalho que tem potencial, principalmente quando a gente tiver lá em cima, né, que a gente vai se mudar agora, de trabalhar mais de perto. Porque você vai ter várias realidades, a questão da violência, a questão da droga, que tá cada vez mais pesada, não só lá, né? A gente vê que a mídia tematiza cotidianamente a questão dessa nova droga, que é o crack. Mas, enfim, a gente não tem uma análise positiva porque lá em cima, onde a gente vai, já teve um número significativo de ONGs que desceu com medo. Mas a gente vai lá pra dentro, enfrentar o que é que pode acontecer e vamo ver. Mas o nosso trabalho ele contribui pontualmente. Ainda... (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

Outra dificuldade pautada durante as entrevistas foi com relação à estrutura cedida pelo poder público, no âmbito estadual e municipal. Já que o projeto Escola de Mídia tem como ambiente de realização a escola, fazia-se fundamental que houvesse parcerias que viabilizassem a realização das atividades. Vale ressaltar que, desde 2008, o projeto não é colocado em prática, a espera de um novo impulso, quem sabe de um maior interesse por parte das autoridades em incentivar esse tipo de ação. E aqui, destacamos que o exemplo da Aldeia, nos move a pensar as dificuldades da ONGs no Ceará e que, muitas vezes, o tão pregado diálogo, a colaboração necessária entre todos os setores que atuam na sociedade ainda são embarreirados pela falta de disposição e engajamento, os interesses individuais, as concepções cristalizadas num conservadorismo retrógrado, que não permite notar as movimentações do meio, que é vivo, se articula e se renova.

Você não ter a compreensão, né, da filosofia do projeto, acaba sendo uma dificuldade grande né? A gente não encontra pessoas que amparem o projeto legal. O poder público, assim, eu acho que é o primeiro deles, não ter uma compreensão do trabalho das ONGs, sabe... A gente já trabalhou, o único parceiro nosso que é constante, com o qual nunca tivemos problema, chama-se Ministério da Cultura, já tivemos incompreensão do Governo do Estado, da Prefeitura de Fortaleza, embora eu não queira citar isso como impedimento grande, mas eles não compreendem como o Ministério da Cultura compreende, sabe? Enfim existem dificuldades de todas as ordens, mas a principal mesmo, é investir na dimensão dialética que existe dentro de um projeto desses em que as coisas não são engessadas sabe? Muitas vezes, elas mudam no curso do projeto, por conta de situações novas que são constantes dentro da realidade de uma favela e às vezes você muda uma rubrica de uma coisa, ai pronto inviabiliza o projeto. (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

Para que as atividades acontecessem também se fazia fundamental que a comunidade escolar compreendesse a importância e o papel do trabalho, colaborando, dentro de suas limitações, para viabilizar o projeto. Vamos tomar o exemplo apenas da primeira turma do Escola de Mídia (primeiro semestre de 2005), que é o nosso foco neste estudo. As oficinas contemplaram um total de vinte e cinco alunos, das Escolas Bárbara de Alencar e Dragão do Mar. Apesar de receber alunos de duas unidades, as aulas eram concentradas apenas na Escola Bárbara de Alencar, que, segundo Valdo Siqueira, contribuía plenamente com os realizadores do projeto. Para Simone Lima, a turma foi “inspiradora”. Já em outras turmas, formadas em outras escolas da área do Grande Mucuripe, o diretor relata que a incompreensão por parte da comunidade escolar tornava a realização do projeto praticamente impossível.

[...] teve um que foi lá no Serviluz, e a escola não compreendia o quê que era o projeto, sabe assim, e houve mesmo boicote ao projeto, houve mesmo e quase não chega ao fim. Boicotaram tudo. Não tinha, não davam estrutura, não, e como o Serviluz é muito, muito, muito, muito... As necessidades são muito grandes, muito maiores que o Santa Terezinha, a gente precisava de algumas condições especiais, né? Dotar minimamente a sala de condições materiais, num era comprar nada não, era de... Cadeira, às vezes, faltavam, era muita dificuldade. [...]. (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

Vale ressaltar, ao fim dessa análise que a Aldeia está inserida, como abordamos anteriormente, em um vasto universo de ONGs no Ceará e em Fortaleza, que têm uma dinâmica própria e são estudadas por diversos pesquisadores em todo o país. Ainda sobre a Aldeia e incluindo a ONG Encine, destacamos o estudo de Daniel Barsi (2009), também sobre o Encine e o programa Megafone podemos destacar a pesquisa de Geciola Fonseca Torres (2007). Conhecendo um pouco mais sobre a história e a atuação da Aldeia, como nasceu e funciona o projeto Escola de Mídia e a realidade do Mucuripe, partimos agora para outra etapa deste estudo: a análise das experiências das duas jovens que colaboraram para esta pesquisa, Charliane, a Nany de Oliveira e Valéria, em busca de entendermos como o projeto social interferiu na trajetória das duas, sob a perspectiva da formação e percepção de si como sujeitos sociais, leitoras críticos das mídias e de suas realidades, além da imagem que constroem de si, dos outros jovens do bairro e do próprio Mucuripe.

CAPÍTULO III

3. Criança, Adolescente e Jovem – Modos de Perceber

Nesta nova etapa da pesquisa, assumimos a missão de analisar os relatos de Nany e Valéria, com base nos objetivos traçados desde o início deste trabalho. No entanto, considerando que o projeto Escola de Mídia foi vivenciado pelas duas entrevistadas durante o Ensino Médio, período em que, pelos parâmetros de faixa etária esclarecidos posteriormente, elas se encontravam na adolescência; que também abordamos aspectos da infância das duas e realizamos as entrevistas em um momento em que elas próprias se denominam na juventude, fez-se necessário apresentar aqui os conceitos que fundamentam o nosso olhar para essas concepções de criança, adolescente e jovem. Vale ainda ressaltar que nos propomos a fazer uma breve conceitualização, sem, contudo, nos aprofundarmos nas discussões históricas sobre o tema.

A pesquisadora Ângela Pinheiro (2006, p.35) parte das representações sociais, entendidas como “categorias de pensamento que expressam a realidade” e, portanto, das “construções sociais” para tratar da questão da criança e do adolescente. Segundo a autora, num mundo social “nada é natural, tudo é construído” (PINHEIRO, 2006, p.35). Em seus estudos, Pinheiro (2006), toma como fundamental não só a questão etária e biológica para delimitar a infância e a adolescência, mas também as relações desse sujeito, suas vivências e processos experimentados em sociedade, que lhe atribuem uma série de significados. Pensamento do qual compartilhamos e tomamos como base também para fundamentar nosso olhar. Sônia Kramer (1992, apud PINHEIRO, 2006), critica o pensamento sobre a criança em oposição ao adulto, sob o aspecto de três ausências: a de idade, de maturidade e de integração social adequada. A autora discute a ligação entre a idade e os “papéis e desempenhos específicos da criança”.

O argumento da autora leva ao reconhecimento da necessidade de diferenciar o lugar social ocupado pela criança – e penso que igualmente pelo adolescente – diferenciação que não está relacionada tão somente à idade, mas a fatores outros: sua participação no processo produtivo; tempo de escolarização; a socialização no interior da família e da comunidade; as atividades cotidianas desenvolvidas pela criança – desde as brincadeiras até as tarefas por ela assumidas. (KRAMER, 1992, apud PINHEIRO, 2006, p.36)

Neste sentido, Pinheiro (2006, p.37) diz pensar sobre a criança e o adolescente como

[...] categorias socialmente concebidas, considerando não apenas as características ditas “naturais”, próprias a um período da vida, o que impediria a compreensão dos lugares sociais ocupados pela criança e o adolescente na vida social, nos momentos vários da história brasileira.

Danziato (1996) também dialoga com a questão social dentro das delimitações dos termos “criança e adolescente”. Segundo a autora, a preocupação com a criança surge no século XVIII, na área da saúde, com a medicina social, que instituiu dispositivos, como a medicalização da família – pais e filhos – com a finalidade de reduzir a morbidade e as epidemias, aumentando o tempo de vida dos indivíduos. No bojo deste discurso medicalizante que interfere na organização familiar, ditando normas principalmente no tocante à higiene, surge a preocupação com a sexualidade. E, de acordo com Danziato (1996), é se referindo a essa sexualidade que é pensado o “indivíduo adolescente”, categoria criada no século XVIII/XIX. O poder implícito no discurso médico e científico vem exercer um poder de controle sobre o comportamento do adolescente, onde “pode-se identificar o processo de normalização das subjetividades através das instituições sociais, mediadoras do discurso da sexualidade, instaurando técnicas e normas como dispositivos de regulação social” (DANZIATO, 1996, p.19). Neste contexto, apesar dos sujeitos serem diferentes pelas suas histórias de vida, a adolescência é sustentada por uma “visão organicista”, onde as subjetividades são homogeneizadas, através desses dispositivos, para serem controladas.

Ainda na obra de Danziato (1996), observamos um dado importante que data do final da década de 1950, mais especificamente, em 1948, quando o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF - passou a atuar no Brasil – 50% da população brasileira era composta por pessoas com idade entre zero e 19 anos, boa parte de camadas populares. No entanto, de acordo com a autora, sempre houve um descompasso, no país, com relação aos direitos da criança e do adolescente, no âmbito jurídico, considerando as definições internacionais, e também do aspecto legal para a prática. O quadro, no tocante ao respeito às garantias das crianças e adolescentes como sujeitos de direito, passou a mudar com a aprovação do Estatuto

da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069, 13 de julho de 1990 - que em 2010 completou 20 anos e é considerado um dos importantes marcos na luta pela defesa e efetivação dos direitos dessa parcela da população.

Esta lei conta com 267 artigos e institui a doutrina da proteção integral e o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, equivalendo a uma verdadeira constituição da criança e do adolescente no Brasil. (COSTA, s/d, citado por DANZIATO, 1996, p.68).

Também é pela perspectiva social, ainda que, não esquecendo os aspectos de faixa etária, que discutimos a concepção do termo jovem. Para tanto, recorreremos à socióloga Helena Wendel Abramo (1997, p. 29), que explica que

A concepção de juventude corrente na sociologia, e genericamente difundida como noção social, é profundamente baseada no conceito pelo qual a sociologia funcionalista a constituiu como categoria de análise: como um momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade, que corresponde a um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, através da aquisição de elementos apropriados da “cultura” e da assunção de papéis adultos. É, assim, o momento crucial no qual o indivíduo se prepara para se constituir plenamente como sujeito social, livre, integrando-se à sociedade e podendo desempenhar os papéis para os quais se tornou apto através da interiorização dos seus valores, normas e comportamentos. Por isso mesmo é um momento crucial para a continuidade social: é nesse momento que a integração do indivíduo se efetiva ou não, trazendo consequências para ele próprio e para a manutenção da coesão social.

Abramo (1997) também critica essa concepção, onde o jovem ou a juventude são constantemente tematizados como “problemas sociais” ou associados a esses problemas. Problemas que seriam resultado de uma falha no processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades ou no ajuste destes aos papéis adultos. A pesquisadora pontua que

A tematização da juventude pela ótica do “problema social” é histórica e já foi assinalada por muitos autores: a juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade. Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social — por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social —, seja porque um grupo ou movimento juvenil propõem ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameaça romper com a transmissão da herança cultural. (ABRAMO, 1997, p.29)

Segundo a autora, existe uma dificuldade da mídia, da sociedade e suas organizações governamentais e não governamentais, do poder público, da academia, em

[...] considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los. (ABRAMO, 1997, p.28)

Com base nos estudos de pesquisadores como Tânia Salem (1986), Carmem Leccardi (1991), Helena Abramo (1994), Carlos Feixa (1998), Mário Morcellini (1997), Alba Zaluar (1997) e Miriam Abromavay (1999); Juarez Dayrell (1999) apresenta as principais concepções que giram em torno do conceito de juventude. Segundo Dayrell (1999), uma das mais fortes é a que coloca o jovem em uma condição de “transitoriedade”, como um ser incompleto que espera no futuro realizar-se, na vida adulta, sendo a juventude uma passagem. O autor associa ainda esta noção à escola formal, onde o educando deve conseguir concluir todas as etapas, receber os títulos correspondentes para então ser considerado “formado”. Uma colocação que entendemos pertinente e que se confirma no cotidiano dos jovens que sofrem pressões da família e da própria sociedade para ingressar e sair “vitorioso” de processos como a escola formal, a faculdade, o mercado de trabalho, por exemplo.

Dayrell (1999) aponta ainda uma visão romântica da juventude, consequência da indústria cultural e do mercado de consumo voltado para os jovens, onde essa parcela da população vive nesse período da vida um “tempo de liberdade” e expressão. Aí surge ainda a idéia de moratória, onde essa é a fase do “ensaio e do erro”, da falta de responsabilidade, de experimentar. O estudioso também comenta a corrente que reduz a juventude à sua relação e atividades culturais, além da que enxerga a juventude como uma etapa de crise, difícil, onde existem conflitos e problemas de comportamento. Outro olhar percebe nesse momento da vida uma fase de distanciamento da família, podendo a família perder sua função como orientadora de valores. E criticando essas visões, o pesquisador concorda com Peralva (1997, apud DAYRELL, 1999, p.41-42) ao afirmar que

[...] a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu

interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, Dayrell (1999, p.42) completa que

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Dayrell (1999) trata do jovem como sujeito na sociedade e não problema para a mesma, perspectiva que ganha adeptos e na qual buscamos orientar nossa forma de perceber o jovem, hoje. O autor reforça ainda a noção de que não haja apenas uma juventude e sim juventudes, no plural, pela multiplicidade de especificidades dos jovens.

[...] entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. (DAYRELL, 1999, p.42)

Apesar de apoiarmos nosso olhar na noção de que existem sim várias juventudes, que são compostas por jovens, cada um com suas especificidades, características, valores, etc, que atuam em sociedade e são sujeitos de sua própria história; consideramos importante pontuar de forma rápida alguns parâmetros de faixa etária que, de uma forma ou de outra, ainda são adotados popularmente e por algumas entidades e órgãos para tratar das questões, iniciativas e eventos ligados aos jovens.

De acordo com o Artigo 2º, do Estatuto da Criança e do Adolescente: “considera-se criança [...] a pessoa até onze anos de idade incompletos e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Já com relação à juventude, de acordo com os parâmetros adotados pela Unesco, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e o

Instituto Ayrton Senna, para compor o Mapa da Violência IV, a “população jovem” tem de 15 a 24 anos e a considerada “não jovem”, menos de 15 e mais de 24 anos. Seguindo a Unesco, o Fundo de População das Nações Unidas (UNPFA) define como juventude, o período de 15 a 24 anos de idade (VIVARTA, 2004, apud TORRES, 2007).

3.1. Nany, Valéria e as Vivências em uma Escola de Mídia

Eu tenho um acervo. Eu tenho uma memória gravada da minha vida, quando eu tinha 15 ou 16 anos, e quando eu vejo isso hoje, eu vejo o quanto a minha vida mudou, o quanto eu cresci, o quanto foi bom aquilo, participar daquilo. Se não fosse as oficinas, se não fosse a Escola de Mídia, eu não teria noção de onde estaria hoje. Eu não sei exatamente o que eu ia fazer. Então, mudou completamente a minha vida, mudou meu jeito de pensar, mudou o que eu quero pra minha vida, um monte de coisa, virou. Eu tava pensando em terminar os estudos pegar um trabalho véi qualquer e sobreviver. Hoje em dia, não, eu já vejo que eu posso ter mais alguma coisa do que apenas um trabalho e sobreviver disso. Eu quero crescer, quero fazer documentário, eu quero ter um nome lá, diretora ou produtora, eu quero ter um nome, e eu to vendo que eu posso fazer isso a partir do momento que eu boto a minha cara no meu vídeo, que é o que eu to fazendo hoje. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)⁹

As experiências em Educação e Comunicação, com a finalidade de estimular uma leitura crítica da mídia e a produção de mídias, logicamente, interferem de alguma maneira nos locais onde são realizadas e nos públicos para as quais estão voltadas. A iniciativa em questão, no caso de Nany e Valéria, foi o projeto Escola de Mídia, que, a partir desse estudo, podemos analisar que agiu de formas e níveis diferentes na trajetória das duas, e que deixou contribuições sob o aspecto de como elas interpretam, vivenciam e interagem com a realidade. Percebemos, pelo trecho acima citado, uma declaração de anseios, sonhos cheios de esperança e vontade de transformação e reconhecimento, para além do já vivenciado. Perspectiva formada depois das experiências no que ela chama apenas de “a Escola de Mídia”, sem o termo “projeto”, como uma escola onde se participa de aulas, mas com uma proposta pedagógica diferente. Primeiramente vamos conhecer as nossas entrevistadas, para compreendermos como foi a participação delas no projeto, a sua apropriação das tecnologias audiovisuais, a produção pessoal de mídias e as transformações resultantes desse processo.

⁹ A impossibilidade de delimitar em que dia em específico foi registrado cada trecho a seguir, se dá pelo fato de que as gravações foram feitas em diversos momentos durante as três datas apresentadas, o que na ocasião da transcrição tornou impossível distinguir a que data pertencia cada uma das gravações. Tomo esta falha na execução da parte empírica da pesquisa, como aprendizado, que servirá para aperfeiçoar o ato de pesquisadora em trabalhos posteriores.

Francisca Charliane de Oliveira Souza, a Nany de Oliveira, como ela mesma assina seus projetos, hoje, tem 23 anos e é a segunda filha de uma família de oito irmãos. O primeiro ponto que percebemos importante nas entrevistas com esta jovem foi uma relação de curiosidade, encanto e prazer expressiva, principalmente, com as mídias audiovisuais, ao longo do seu desenvolvimento. Quando criança, Nany nos conta que assistia muitos desenhos animados e séries infantis da TV aberta, mas não só uma vaga lembrança é compartilhada conosco, ela cita, inclusive os nomes de muitos dos desenhos que costumava assistir: “Cavalo de Fogo, Ursinhos Carinhosos, Pequena Patrini, na Manchete, Black Kamen Rider” (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10). Percebemos também que, desde pequena, Charliane já costumava selecionar o que assistia e ouvia.

Eu nunca gostei de forró. Eu gostava de Mamonas Assassinas. A minha mãe tentou fazer eu gostar de Chiquititas, eu até gostei de umas três musiquinhas. Não gostava muito da Xuxa não, eu ia mesmo pra música que meu irmão tinha do Gabriel Pensador. [...] Eu sempre gostei de coisas diferentes. Minha mãe olhava pra mim, assim, e dizia que eu era estranha. [...] Agora TV, ixé. Tinha o programa da Xuxa, mas eu só assistia por causa do desenho. Tinha a Manchete, que era o canal dois, que passava [...] anime, passava Power Rangers, passava esses heróizinhos. Sheera, He-man, ainda passa, ainda hoje... Eu assistia tudinho... Gostava também dos filmes do Cinema em Casa... Cheguei a assistir aqueles dos mortos vivos. Supergirl, ninguém lembra desse filme, mas eu lembro. Mas eu provo e o Google me ajuda. Era do final da década de 80... Sempre, desde pequena, eu sou fascinada por filme, às vezes eu não saía de casa à tarde, eu só saía quando acabava o Cinema em Casa e a Sessão da Tarde. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

Aqui retomamos o pensamento de Barbero (2003), que enxerga na cotidianidade familiar um dos três lugares principais de mediação da televisão. Nany diz que não tinha oportunidade de assistir filmes no cinema, porque não havia na família essa prática, mas era sentar em frente à TV pra imaginar um universo lúdico e fascinante. Lembramos das reflexões de Barbero (2003) que trata da proximidade, da familiaridade promovida pela televisão, que aproxima até o cinema que basicamente é distanciado do homem pela própria função poética com a qual se apresenta. Essa aproximação é percebida nos relatos de Nany.

[...] eu lembro que eu achava que - isso até eu saber mesmo o que era cinema - eu achava que, tipo, como eu tava vendo a vida deles naquela tela, eles também tariam vendo a minha, como se fosse uma câmera filmando todo mundo assim... Eles assistindo a minha vida e eu a deles... Eu tinha essa noção, eu perguntava mil e uma vezes, minha mãe nunca sabia o que me responder e eu ficava imaginando essas coisas. (Nani de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

Neste trecho da entrevista de Nany, também podemos retomar as colocações de Baudrillard (1997, apud FRIDMAN, 1999) ao discutir que a cultura do espetáculo cria uma realidade à parte, ou hiper-realidade, um mundo de simulacro que dispensa a experiência vivida. Ao assistir à televisão Nany não só acompanhava o que acontecia na tela, mas sentia-se em completa interação com os acontecimentos e as personagens. A imaginação e a criatividade também estão presentes na vida de Nany, nas suas brincadeiras com os amigos, enquanto criança. Percebemos que essas características, demonstravam que, como integrante de uma família com muitos filhos e poucas condições financeiras, ela buscava encontrar mecanismos para estar à frente das limitações diante do que era desejado por eles, como crianças, e isso a fazia sentir bem. Percebemos um sentimento de liderança e o desejo de incluir-se, fazer parte, ativamente, de um processo que para ela era o mais interessante e a fazia também mais interessante diante dos outros. Ao mesmo tempo em que ela quer participar da brincadeira, busca afirmar-se como aquela que traz a brincadeira, que se diferencia, que é criativa e inovadora diante das mais diversas situações, como pede a sociedade que se configura na Era Informacional: perfis de indivíduos que são flexíveis, dinâmicos, criativos. Discussão que iniciamos ainda no primeiro capítulo com Castells (2005) e Kaplun (1997, 1998)

A maioria das idéias eram minha, assim... Bora brincar de vídeo game? A gente não tinha vídeo game. Então fazia uma tela, eu desenhava uma tela no muro, pegava um pedaço de pau, fazia um controle e alugava por um bombom pra eles ficar brincando de vídeo game... E eu desenhava como se fosse um bonequinho num vídeo game mesmo naquela parede. Então, quem tinha essas idéias, meio... Massa, assim, bem... Era eu. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

Na adolescência o envolvimento de Nany com as mídias audiovisuais continua, nos filmes, videocliques, músicas. O gosto musical foi se diversificando, agora ela trocava CDs, discutia com os amigos sobre bandas e gêneros musicais, se mantinha em um grupo que ouvia mais rock, apesar de se relacionar com as demais “tribos” do colégio, marcava com os colegas para assistir filmes juntos, nos finais de semana. Lan house já havia “duas ou três” perto de casa, segundo relata. Para aprender o básico sobre computação, ela começou um curso, mas disse não ter paciência para terminar, então o que sabe aprendeu “mexendo” nas lan houses do bairro. Nany conta que boa parte dos adolescentes, na internet, acessava redes sociais e sites de bate papo, como Orkut e Msn, no entanto, ela diz que aproveitava o tempo no computador

para “ler as sinopses de filmes e saber qual filme tava em cartaz no cinema. Por mais que [...] não fosse pro cinema”.

Percebemos então, neste ponto, a característica fundamental da informática, que é a convergência das mídias, como traz o Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil, e de acordo com o que propõe Levy (1998), quando diz que as mídias digitais redimensionam os modos de escrever, ver, escutar do homem. Eis um exemplo claro dessa combinação. O cinema não está no Mucuripe e alguns dos moradores de lá podem até não ir ao cinema por falta de condições financeiras, como é o caso de Nany, mas o cinema está em parte na internet da lan house do Mucuripe, que está ao alcance dos adolescentes e dos jovens. A partir desses recursos tecnológicos disponíveis, eles têm oportunidade de aproximar-se dessas mídias antes mais distanciadas da realidade deles, embora muitos, como revela Nany, busquem mais as redes sociais, que representam as novas possibilidades de interagir com outros indivíduos, praticamente destruindo a noção de distância que limita o acesso ao outro.

Seguindo na composição do cenário tecnológico do Mucuripe descrito por Nany, quando ela tinha entre 15 e 16 anos, boa parte dos estudantes da sua escola já tinha celular, mas computador e internet ainda eram novidades. Na escola (Bárbara de Alencar) havia uma rádio, onde os alunos levavam os CDs que queriam ouvir nos intervalos das aulas.

Televisão acho que todos tinham contato, DVD acho que nem todo mundo, mas uns 80%, agora computador só em lan house e era muito pouco. Acho que, em 2005, tinha poucas lan-houses no bairro, perto da escola. A escola não tinha, agora tem um curso de computação, mas naquela época não tinha [...] tava num processo de iniciação assim, de introduzir os alunos mesmo no mundo digital, no meio da informática. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

A televisão era a mais usada, segundo Nany, sempre nas aulas de Biologia e Filosofia, quando alguns professores gostavam de passar filmes sobre os conteúdos das disciplinas. Neste contexto, o projeto Escola de Mídia surgiu, na comunidade. Para conhecermos melhor como foi essa experiência para os adolescentes e jovens do Mucuripe, procuramos também outra jovem da escola e do projeto. Valéria Silva dos Santos tem 22 anos e também estudava na escola Bárbara de Alencar, quando abriram as vagas para a primeira turma do projeto. Nas conversas que tivemos com a jovem identificamos outra maneira, diferente, de olhar e interagir com os meios de comunicação.

Valéria gosta de televisão, mas percebemos nesta relação, um caráter mais voltado para a busca por informação ou entretenimento, ou seja, um nível de envolvimento diferente

que o de Nany, que tinha com essas mídias, como ela mesma diz, uma relação de “paixão”. Já no caso de Valéria, encontramos uma busca pontual pelos produtos dos meios. Ela diz que assiste filmes infantis – desenhos animados, animações - e novela desde criança, mas também gosta de telejornais e programas de entrevista - Altas Horas, Programa do Jô, Jornal do Meio Dia, Jornal Hoje. Valéria conta que, hoje, tem computador, mas que naquela época – 2005 – o acesso a essas tecnologias era difícil (ela não lembra de nenhum amigo do bairro que tivesse computador nesse período). No entanto, existiam as lan houses. “A gente vivia na lan house” (Valéria dos Santos – Entrevista realizada em 15/05/10). Os sites visitados eram os mesmos relatados por Nany – Orkut, MSN - já que as duas eram colegas de escola e de bairro e muitas vezes freqüentavam juntas esses ambientes. Valéria lembra, ainda, que, já naquela época, a internet se apresentava como uma ferramenta importante, quando se precisava fazer algum tipo de pesquisa para a escola. “A gente ia muito, na escola, no computador, na internet” (Valéria dos Santos – Entrevista realizada em 15/05/10).

Valéria e Nany faziam o Ensino Médio, quando os realizadores do Escola de Mídia visitaram a Escola Bárbara de Alencar para divulgar o projeto. Ao falar sobre o ingresso no projeto, Valéria lembra como “um concurso”, por conta do processo seletivo que realizou uma espécie de triagem entre os interessados no projeto, como já abordamos no capítulo anterior. Para Nany, que hoje faz parte da Aldeia, o processo seletivo foi necessário. Ela diz que, os que ficaram no final da seleção, ganhavam uma ajuda de custo no valor de sessenta reais e, ao tomarem conhecimento dessa bolsa-auxílio, muitos alunos passaram buscar o projeto. Para ela, “tinha que fazer seleção pra saber quem queria mesmo, quem tava interessado” (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10). O que compreendemos que, pelas limitações de parcerias que custeiem o projeto e realizadores para executar as oficinas, a ONG acaba entre a cruz e a espada. Enquanto que, se houvesse mais interesse dos setores público-privados da sociedade civil não haveria, talvez, a necessidade de restringir as turmas a um número tão pequeno de estudantes.

Num primeiro momento, os alunos não sabiam muito bem como seriam as oficinas. “Eu pensei que era só o curso mesmo, só teórico, só teoria. Não sabia que ia ter, no caso que a gente ia fazer vídeo” (Valéria dos Santos – Entrevista realizada em 15/05/10). Valéria contou que inicialmente não teve muito interesse, a inscrição dela se deu mais por conta da companhia dos amigos que buscaram participar do projeto. Ela lembra que houve uma prova escrita, mas não sabe o que respondeu. Já Nany disse que foi no segundo ano do Ensino Médio, quando viu pela primeira vez o cartaz de divulgação do Escola de Mídia nas paredes da escola.

[...] eles pregaram uns cartazes no colégio dizendo que ia ter o Escola de Mídia e dizia que falava de cinema de filme. Eu li assim bem por baixo que tinha que fazer a inscrição. Aí, só que eu saí falando pra todo mundo, assim, espalhei. Só que a galera não quis muito não. Eu disse: cara eu vou, eu quero fazer, eu quero. [...] Dizia: Escola de Mídia e se você gosta de cinema, se você gosta de assistir filme. Fazia uma propaganda tipo assim. Aí eu fui lá me inscrever... No mesmo dia eu peguei o cartaz e fui lá na diretoria. Eu disse assim: o que é isso? Eles disseram que eram uns pessoal que tavam indo dar oficina de cinema. Aí eu disse: eu quero fazer, como é que faz a inscrição? Peguei a fichazinha e fiz a inscrição. Eu pensava que era fazer a inscrição e ir, mas aí não, tinha uma seleção, aí, era no sábado, aí já foram todos os monitores da época, que era a Bruna Donato, que eu ainda tenho contato com ela até hoje. O Bruno, a Daniele, o Saulo, a Brena, o Mateus [...] E era tudo assim, era aluno de universidade. Daí a gente fazia uma prova, a gente tinha o maior medo da Simone. A gente fazia uma prova e dessa prova depois dava a lista de quem passou e foi assim que eu entrei pra ser aluna da Escola de Mídia. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

Nany lembra que na prova perguntava qual a relação deles com as mídias e os produtos culturais, se gostavam de cinema, filme, internet, e da história em quadrinhos do personagem Piteco, já comentada anteriormente. Outra pergunta era: Se você tivesse uma câmera na mão, o que faria? Nany respondeu que faria um filme baseado na música Faroeste Caboclo, da banda Legião Urbana. Infelizmente, não conseguimos com a Aldeia o teste de seleção da Valéria, pois a ficha não foi encontrada nos documentos antigos, portanto não temos como buscar no papel o que a lembrança não deu conta, por exemplo, a fim de complementar a pesquisa. Na ficha de inscrição de outros jovens de um modo geral, percebemos, pelo questionário, o interesse dos realizadores em identificar previamente qual a interação dos adolescentes e jovens com as mídias e também a sua rotina de vida, pois entre os itens a serem respondidos pelos candidatos estavam questões sobre atividades realizadas fora da escola, o tempo livre, o acesso à internet/computador, televisão, rádio, música em geral, videogame, esporte, temas e programas de preferência na televisão, hábito de leitura, gêneros musicais e tipos de filme. O que analisamos como positivo, para que haja um planejamento das oficinas, a fim de explorar determinados aspectos compreendidos como prioridade e definição de estratégias para trabalhar melhor o diálogo na troca de informações e produção de conhecimento entre os realizadores e os participantes das oficinas.

“O primeiro contato mesmo com o Audiovisual, uma visão crítica do que a gente tava assistindo foi mesmo com a Escola de Mídia” (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10). Nany, também, diferencia professores e monitores do projeto.

Pelos depoimentos, acaba-se inferindo que os primeiros seriam as pessoas mais antigas da ONG e no setor, como Simone ou Valdo, e os monitores, jovens com idades semelhantes às dos educandos, muitos, estudantes universitários e alguns, depois, “tornaram-se” professores.

[...] não tinha idade certa assim era todo o Ensino Médio, né? Então a gente tinha aluno lá com trinta a quarenta anos, já os professores que eram ex-monitores era 20, 22 anos. [...] A gente discutia sobre um monte de coisas, sobre vídeo, a gente chegou a assistir vários documentários. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

As mudanças para ela - Nany - começaram no simples fato de participar do projeto, que em casa passou a ser um mecanismo disciplinar.

Me programava de cedo, em casa arrumava as coisas tudim, porque, assim, se eu num arrumasse as coisas, ela (mãe) não deixava eu ir. [...] Ela usou isso pra mim fazer as coisas em casa” (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10).

As aulas da primeira turma, da qual as duas jovens participaram aconteciam aos sábados e eram, segundo Valéria, bem “dinâmicas, porque era pra envolver bastante o pessoal” (Valéria dos Santos – Entrevista realizada em 15/05/10). Compreendemos que em determinados aspectos, o projeto propunha uma metodologia criativa mas em outros reproduzia modos do esquema tradicional de ensino. Por exemplo, ainda que o projeto se organize em “oficinas” – termo utilizado tanto pelos educadores da ONG, quando pelas ex-participantes - quando estas acontecem dentro das salas de aula da escola pública – espaço que sediava o projeto – elas eram consideradas “aula”. A figura do professor existe e, algumas vezes, é de um profissional rigoroso na abordagem de “conteúdo”, como na educação formal. Da mesma forma há a prova de seleção que não deixa de apresentar semelhanças com as provas da escola, no aspecto de que é uma avaliação onde algum tipo de aprovação está em jogo.

No entanto, no caso do educador, por vezes essa imagem é flexível e passa de “professor” a uma pessoa amiga, onde existe uma forte relação de afeto e onde a produção de conhecimento acontece com fluidez. Aparece também o “monitor”, que são os jovens realizadores. Até que ponto apresenta-se uma estrutura inovadora, com o projeto, o que a diretora define como uma “escola de mídia” propriamente dita, sempre em elaboração? Nas fotografias cedidas pela ONG percebemos a organização das cadeiras em círculo durante as

oficinas, com educadores e realizadores incluídos no meio dos educandos, onde se subentende numa democratização na formação do espaço de debate. Nas aulas práticas, observamos, também pelas fotografias dos “making ofs” dos vídeos que os equipamentos, como câmeras, rebatedores, microfones, entre outros, passavam pelas mãos de vários alunos, ou seja, cada um tinha oportunidade de conhecer aquelas tecnologias e perceber de acordo com o próprio interesse se gostaria de desenvolver aquela habilidade.

Essa discussão remete às bases da relação Comunicação/Educação, lançadas por Freire (1983), que diz que não há Educação sem Comunicação e que Comunicação é diálogo, na medida em que não é Extensão ou transmissão de saber. Notamos que para haver diálogo, o educador não deve tratar a informação que propõe para discussão, como um conhecimento já que este é produzido pela crítica da informação (BACCEGA, 2000). É conveniente ainda retomar a teoria de Kaplun (1998) de que o ensino deve partir de uma Comunicação Educativa Geradora, que estimula o desenvolvimento de competências comunicativas, de expressão e inovação. Com essa retomada, queremos chegar ao fato de notarmos parecer mais possível alcançar as propostas de uma educação que permite a formação de indivíduos críticos para com a própria realidade e conscientes da atuação que possuem como sujeitos de uma sociedade, fazendo também uma Leitura Crítica da Mídia (Soares, 2000, 2002) quando, este adolescente ou jovem participa de processos democráticos de ensino, onde exercem e desenvolvem suas habilidades. Quem sabe se muitas vezes o que o jovem gostaria de manifestar não é silenciado pelo modelo tradicional de ensino, onde o diálogo é mais restrito?

As turmas participavam de todas as oficinas, mas cada um acabava se direcionando para a área que mais se identificava do trabalho. Valéria gostava mais da produção dos vídeos. Nany compartilhava da preferência e lembra como eram as atividades durante as oficinas.

A gente assistia os filmes e tinha que fazer um resumo, o que a gente achou dos vídeos. A nossa visão sobre aquele vídeo - eu nunca entregava- num gostava muito de escrever não, mas... E a gente sempre debatia, assim, depois do vídeo a gente conversava alguns pontos do vídeo. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

Ao contrário de Nany, Valéria já gostava de escrever sobre os filmes e contou que fazia curso de literatura, na época em que ocorria o segundo Escola de Mídia. Talento que foi reconhecido por quem vivenciou a experiência com ela.

[...] nas coisas que ela escrevia, eu percebia que ela tinha uma sensibilidade, que era só você dar um empurrão. Aí a gente chamou pra participar de um júri de um festival [...] a gente tem um festival lá na Aldeia chamado Festival de Jovens Realizadores de Audiovisual do Mercosul, aí uma das edições foi aqui, a de 2005, aí a gente pegou e disse assim, vamos compor o júri desse ano só com molecada de comunidade, não vamos chamar gente, entende, de.... Que tá no circuito de vídeo, televisão não, só mais o povo que vê as coisas e é pego pela imagem mesmo. Aí chamamos a Valéria. Ela foi única da Escola de Mídia que participou, e foi surpreendente a participação dela, assim, inclusive ela anteviu quem era o ganhador, quem ganhou foi um índio, um índio Xingu. . (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

[...] passaram nosso vídeo (Um Trem pra Alegria), só que o nosso vídeo ele não concorreu a nada. Eu acho que foi assim a parte mais legal, que eu fiquei lá no hotel com outras pessoas, eram pessoas de vários estados, sabe, os jurados. (Valéria dos Santos – Entrevista realizada em 15/05/10)

Neste ponto percebemos uma das marcas deixadas pelo projeto para os jovens, a oportunidade de vivenciar experiências antes inimagináveis e, não só descobrir novos potenciais, como explorá-los. Em paralelo às discussões que incentivavam a leitura crítica sobre as mídias, aconteciam as práticas de roteiro, produção, direção, edição. Essas práticas eram, como já abordamos anteriormente na entrevista com Simone Lima, uma forma de “educar através das mídias”, porque além de discutir a produção midiática, o educando também pratica, se apropria da tecnologia e produz. Ou seja, ao conhecer como se faz um roteiro, se apropriar dos recursos, técnicas, procedimentos para produzir uma história com imagens e sons, se caminha também – simultaneamente - para um aprendizado voltado para o olhar com análise crítica dos roteiros dos programas das diversas mídias. Lembrando que além dos vídeos, foram produzidos blogs, livros e fotos. Um trabalho que, observamos, incentivava também o despertar de um olhar, uma percepção diferenciada, uma re(leitura) do bairro.

[...] a gente vai tentar ver se descobre alguns talentos na área de tecnologia para trabalhar, fazer um laboratório de experimentos audiovisuais, né, utilizando as tecnologias. Se eles podem inventar alguma coisa, trabalhar com esse potencial criativo que eles têm, trabalhar com arte. A gente vai tentar diversificar também outras linguagens artísticas. A gente vai tentar trabalhar pra construir um banco de imagem com eles, da própria comunidade, que é a coisa também de se aproximar dos valores tradicionais dos seus familiares... São pescadores, são marisqueiras, são labirinteiros... Então, a gente tem uma tentativa de unir os pólos, né, os pólos da cultura tradicional que existe lá e da cultura mais juvenil mesmo, tecnológica, né, ver como é que essas linguagens dialogam. A gente trabalha muito na perspectiva da hibridação cultural, né? E a hibridação cultural não é só de cultura diferente, gerações diferentes também têm culturas diferentes. O cara que vem lá do interior e tá lá em cima, o cara que vem lá do Camocim e que migrou pra cá, trouxe alguma coisa da cultura. Então, o jovem precisa

investigar isso, nesse sentido de diálogo entre gerações. Existe uma distância, né, esse olhar pro passado é uma coisa muito complicada pro jovem, hoje, a memória dele é meio curta. (Simone Lima - Entrevista realizada no dia 19/05/2010)

Nesta citação, encontramos diversos elementos, colocações, conceitos que precisamos analisar antes de seguir adiante. Primeiro a educadora aborda a questão da descoberta de talentos, o que, em nosso entendimento, soa como um critério de avaliação ou seleção, onde eles (como ONG) aparecem como detentores desse poder de escolha. Descobrir talentos já induz ao pensamento da diferenciação entre os que possuem e os que não possuem talentos, então o que o trabalho da Aldeia traz de inovador em sua abordagem? A questão dos talentos, que na grande mídia foi e continua a ser tão abordada por meio de produções, como por exemplo: “Qual é o seu Talento?” e “Caça Talentos”; na Aldeia, observamos ter dois enfoques. Primeiro, a busca por talentos no sentido literal, pessoas que desenvolvem determinadas habilidades e se destacam no grupo por suas competências, desta forma, sendo incorporadas ao grupo de realizadores da ONG ou de outras entidades, ou mesmo sendo direcionado rapidamente ao mercado de trabalho – muito embora, os educadores da Aldeia persistam em dizer que o trabalho não é a finalidade primeira desta ação, como observamos nesta citação do educador Valdo Siqueira.

[...] não há outro fórum no Ceará tão importante de formação de profissionais da televisão. Não há. Hoje, se eu tivesse 10 profissionais de ONG disponíveis agora, os 10 estariam empregados, porque tem uma ligação, embora a gente não lide com essa coisa como determinante, mas tem uma coisa de formação dessas pessoas para o mercado de trabalho, que é um dos melhores que existe mesmo. Não é o nosso primeiro foco, não, mas as pessoas são muito bem recebidas pelo mercado, sabe? Porque eles têm uma prática muito grande, no dia-a-dia da ONG a gente mais pratica do que teoriza, entendeu? . (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

Em seguida, Simone Lima aborda a questão da heterogeneidade, onde há as diferenças dos fazeres, das origens, dos costumes, bem como das gerações que mantém relações de constante convivência. Esse aspecto é um argumento importante para o processo coletivo de construção do conhecimento, que apresentamos no início do trabalho. Trazemos mais uma vez as contribuições de Freire (1983) para reforçar essa idéia, já que, segundo ele, o pensamento não se faz por si só, não existe um “eu penso”, mas um “nós pensamos”, numa clara afirmação de que o conhecimento é construção de uma coletividade. Salientamos também o fato de que a Educação, bem como a Comunicação, e, por fim, a Educomunicação

são processos que estão “em constante processo”, envolvendo diversas formas de aprendizado. E, tomando o exemplo da Aldeia e os jovens com que trabalha, devemos lembrar que esses jovens também atuam como sujeitos nesse processo e que os educadores precisam estar abertos para aprenderem com essas diferenças, tanto quanto os educandos. A riqueza desta colocação da educadora da ONG está no anseio – deles, como ONG - por incentivar a produção de conhecimento entre os diversos grupos da comunidade.

Nesta citação também nos desperta a atenção sobre a questão da percepção da ONG para com seus educandos e ainda como os realizadores percebem os jovens. Relembrando Dayrell (1999), trazemos aqui a noção de juventudes, para analisar criticamente a fala da educadora com relação ao jovem. Quando Simone nos diz que o jovem tem a memória curta, mais nos parece que o jovem é um só e que, como um todo, não se lembra de seu passado e suas tradições, enquanto que certamente haverá indivíduos jovens no Mucuripe que se interessam pelas suas origens, senão não teríamos os vídeos produzidos durante o projeto, que olham para as questões internas da comunidade. Nany lembra de um dos primeiros vídeos, feitos pela turma - São João, daqui a Vista é Linda - resultado de uma atividade durante a oficina de roteiro.

A Simone deu a idéia de cada um falar sobre a sua rua, aí a Rute, ela fez um poema sobre a rua dela e todo mundo achou legal e fizemos um roteiro junto com a Simone sobre a rua, a Travessa São João” (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10).

Neste trecho, encontramos mais um momento em que existe a produção coletiva do conhecimento, aqui, mobilizada pela diretora da ONG, mas até que ponto essa vontade de interagir, perceber, ler a própria realidade e expressá-la parte dos educandos? Esse procedimento lembra outros momentos narrados pelos entrevistados, onde os educadores incentivam o debate e a crítica dos educandos sobre determinados temas, como quando Simone Lima descreve o interesse da ONG em tentar construir um banco de imagens da comunidade, ou quando as meninas que trabalham no Trenzinho revelam esse lado de suas rotinas e os educadores sugerem a criação de um roteiro sobre o assunto, o que vai resultar no vídeo. Iniciativas que, a nosso modo de analisar, encaixam-se como um dos aspectos da metodologia da Aldeia, que em um momento ou em outro procura dar um direcionamento à produção de conhecimento nas turmas do projeto.

Tal discussão nos remete às “palavras geradoras” de Freire (1985), que adotava essa metodologia em sua Educação Popular, selecionando no mínimo dezessete palavras dentre as

mais fortes no vocabulário apresentado pelos educandos e a partir daí trabalhava com eles a alfabetização. Ou, como diz, era primeiro “ler o mundo”, para depois “ler a palavra”, o que, para ele, implicava numa reescrita do mundo (FREIRE, 1985, p.15). E, neste contexto, o educador buscava identificar as “temáticas” que tinham ligação com cada “palavra geradora” do grupo de educandos para mediar o debate. Entendemos que, tanto na Educação Popular praticada por Freire, quanto na metodologia da Aldeia o objetivo se dá na procura por mecanismos de valorizar o saber dos participantes e suas experiências de vida. Portanto, compreendemos que a ONG poderia, inclusive, incorporar mais fortemente a proposta de Freire. Retomaremos logo mais essa discussão.

Ao fim da primeira turma, um vídeo foi produzido contando a história de Charliane, Valéria e outras duas integrantes do projeto, chamado “Um Trem pra Alegria”. As quatro trabalhavam como personagens no Trenzinho da Alegria¹⁰ da Avenida Beira-Mar, todas as sextas, sábados e domingos. Por isso, costumavam sair das oficinas mais cedo para cumprir horário no trabalho, o que chamou a atenção dos educadores e realizadores da Aldeia. Ao descobrirem a história delas, logo surgiu a idéia de fazer o vídeo.

Elas comentaram uma vez, na sala de aula, que elas tinham que sair mais cedo da aula, pra ir pegar o Trem... Aí eu, “que trem é esse menina que história de trem é essa”? Aí ela me contou que era o Trenzinho da Beira-Mar... E o que vocês fazem no Trenzinho da Beira-Mar? Eu sou a fulana, eu sou a fulana e tal. Aí tinham quatro na sala. Ai, que legal! Conteí essa história pra Simone, e ela: “pô, que massa, que dia é?”. Aí eu falei os dias né, aí a Simone disse: tá intuindo o que eu to? E eu disse: tô. Aí, o que é? Vamos colocar essas meninas pra fazer esse roteiro aí, um roteiro autobiográfico né, porque elas fariam elas quatro mesmo, mas que na verdade era sobre o outro, não era sobre elas. Era sobre a Minnie que aparece lá, mas era como se a Minnie escrevesse sobre quem estava dentro da Minnie, sabe? Aí, a gente veio, assim nesse sentido, é um roteiro bem infantil mesmo, como as histórias são. É simples, nada demais. É o primeiro roteiro que a Charliane participou no primeiro ano. (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

[...]o vídeo contava a história do nosso dia a dia[...] Eu morria de vergonha porque, assim, sou eu entendeu? É sua vida sendo exposta e eu não tinha noção do que era isso. Então passou, até hoje eu vou lá no colégio e tem uns meninos: “ei tu é uma das meninas do vídeo né” ou “ah, tu é a menina daquele vídeo” e aí tá todo mundo. Assim, tinha gente que falava no colégio que eu não conhecia, era a estrela do colégio e eu me sentia... Sentia vergonha, assim, porque era eu, assim, e era o meu dia a dia e eu não tava acostumada com isso... Era meio esquisito, assim. Mas era uma coisa que lá

¹⁰ O Trenzinho da Alegria funciona há vários anos na Avenida Beira Mar, no Mucuripe, em Fortaleza. Na verdade hoje existem trenzinhos de três empresas diferentes. Os carros têm aparência de uma Maria Fumaça e têm vários vagões abertos, onde personagens infantis animam as crianças que ingressam no passeio. O trajeto é curto, apenas no entorno da avenida, mas encantador. Ao longo de sua história, conquistou a simpatia e o carinho de habitantes e visitante da capital cearense, sendo um dos elementos tradicionais deste ponto da cidade.

no fundo eu gostava. Tipo, um vídeo sobre mim, o que eu fazia, muito massa, mas o que eu vejo lá, coisas como eu pulando com meus irmãos, rolando Pitty e eu cantando e pulando, era meu momento louquise, assim, muito louco. [...] lógico que eu mudei, mas aquele momento lá pra mim era meio esquisito, nossa! Era eu pulando, era eu fazendo as coisas de casa, assim a minha vida era tão simples, mas ao mesmo tempo era tão interessante, que pra mim era a coisa mais simples do mundo, mas pra quem tava assistindo, era uma coisa muito interessante e era um baque, assim, que tinha entre “eu interessante” e “eu nem tão interessante pra mim mesma”. Mas era muito bom assim, eu gostei muito de fazer o vídeo. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

Bom, como dissemos anteriormente retomar a discussão sobre até que ponto se dava a participação dos educandos e até que ponto se dava a dos realizadores, nos processos de tomada de decisões, de descoberta de temas de interesse, de caminhos de expressão para manifestar o que se pretende, e nesta outra fala encontramos mais uma vez uma situação importante no projeto, que é vivenciada pelos participantes, mas que parte dos realizadores, com um direcionamento próprio deles – ONG – e não dos adolescentes e jovens do projeto. Até que ponto a ONG assume o papel de apontar as direções, mostrar perspectivas não percebidas ou não expressadas pelos educandos? Até que ponto essa iniciativa deve partir deles? Como colocamos anteriormente acreditamos ser possível ampliar as formas de escuta da ONG para com as propostas dos participantes do projeto, onde poderiam dar importantes contribuições para a própria metodologia do projeto, que os realizadores descrevem como um processo em constante construção

Sobre o trecho que acabamos de citar, Valéria também lembra da timidez – que preserva até hoje - na época em que teve que filmar o vídeo sobre o Trenzinho. Ela diz que gostava de ficar atrás das câmeras, por isso sempre costumava participar da produção dos documentários, mas neste caso teve que aparecer. No relato de Nany, percebemos também uma certa insegurança diante da condição de expor a sua imagem. E aqui dialogamos até com Levy (1998), ao falar que as mídias digitais modificam, entre outras condições, a forma de perceber e de criar imagens. Pelo exemplo de Nany, refletimos sobre esse pensamento, já que ela própria diz ter sentido um “baque” ao notar o interesse das pessoas em sua história, que para ela, seria tão “simples”. E então ela diz ter percebido que era “interessante” para os outros, enquanto que nem ela mesma se percebia “interessante”.

Ao colocarmos lado a lado a escola tradicional e a Escola de Mídia, Nany responde de súbito: “A escola normal era um saco, a escola de mídia era massa” (Nany de Oliveira –

Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10). A justificativa dela está na metodologia alternativa proposta pelo projeto.

A Escola de Mídia não era como a escola tradicional. A gente não tinha que entregar dever de casa e a gente não tinha que ficar copiando. A gente assistia, era nossa visão, a gente tinha que dar nosso ponto de vista sobre o que a gente tava vendo, e nas aulas teóricas de câmera e roteiro era uma coisa nova, entendeu? (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

A gente aprendeu muito no curso, a gente passou bastante tempo. [...] No começo, era maravilhoso porque a gente passava quase o dia todo lá na escola, porque o curso era na escola. Aí, a gente já ia de manhã, às vezes tinha reunião do grêmio e a gente já ficava, já pro curso e do curso já vinha pro trem. Era quase o dia todo na escola. Aí era melhor. (Valéria dos Santos – Entrevista realizada em 15/05/10)

Nesta citação, Nany compara as aulas teóricas do projeto, com as aulas teóricas da escola formal, já que as duas eram ministradas no mesmo ambiente educativo, como já discutido anteriormente, atribuindo a uma, características positivas, e a outra, negativas. Compreendemos pelas entrevistas que para jovens com o perfil de Nany, que têm uma ligação tão estreita e visceral com a questão da imagem e das mídias audiovisuais, o fator inovação é muito importante na eficácia do ensino. Ela nos contou que havia professores na escola em que estudava que tinham um método de ensino interessante, aliavam o conteúdo formal às mídias e conseguiam envolver a turma na prática do ensino. Não queremos aqui pregar que a pura utilização das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação em sala de aula é a solução para qualquer projeto pedagógico, mas como vimos discutindo ao longo desse estudo, o universo do adolescente, do jovem está, hoje mais ainda, permeado de recursos que para eles são atrativos e a educação não pode dissociar suas práticas do cotidiano dos educandos fora da escola. É o que já temos discutido desde o início deste estudo com autores como Castells (2005), Barbero (2003), e Soares (2000, 2002).

Sobre o rendimento escolar, Nany diz que sempre se manteve dentro da média, em notas e trabalhos, apesar de se reconhecer como brincalhona da turma e desconcentrada durante as aulas. Já Valéria diz que sempre tirava notas acima da média. Segundo ela, gostava de estudar, tanto na escola, quanto em casa, e não via na escola formal, um sistema ruim de ensino.

As aulas eram interessantes, algumas. [...] Eu acho que tinham alguns professores lá na época que eram... Eles ensinavam pra caramba mesmo, eles ensinavam com gosto, porque às vezes tem algum professor assim que não, que tá ali, ensina e acabou e vai embora. Quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu... Só que eles faziam questão que a pessoa ali dissesse o que aprendeu mesmo e tal. E no Escola de Mídia também. (Valéria dos Santos – Entrevista realizada em 15/05/10)

Percebemos nos depoimentos das duas jovens, como uma mesma situação é experimentada de formas diferentes por indivíduos diferenciados e percebemos que a metodologia da escola formal alcança bem um perfil de aluno, enquanto outro, nem tanto. Por isso, notamos a importância de que a partir da interação com iniciativas sociais, como foi o caso do projeto da Aldeia, a escola também repense sua abordagem com a finalidade de melhorar constantemente o ensino, tendo em vista que como a sociedade transforma suas formas de interagir, também, o ambiente escolar deve possuir essa flexibilidade. Não esquecendo as dificuldades de diálogo com algumas escolas, apresentadas pelos educadores da ONG durante as entrevistas, destacamos que essa “conversa”, essa produção coletiva, é de extrema importância, não só para o aprimoramento metodológico de ambas – escola formal e Escola de Mídia – mas também para continuidade das idéias e do conhecimento produzidos durante a atuação da ONG neste espaço educativo. E ainda sobre o trabalho da ONG, quais pontos de sua prática alcançaram êxito e como essas experiências podem ser perpetuadas na comunidade, mesmo com o término das ações da entidade? Talvez, através do trabalho com multiplicadores dentro do bairro, promovendo a troca de conhecimentos, o que pode possibilitar inclusive a reflexão e a descoberta de novas formas e espaços de atuação. Por conta das delimitações deste estudo escolhemos não abranger a pesquisa à escola, ficando aqui a sugestão para trabalhos futuros.

Ao fim da primeira turma do Escola de Mídia, as inscrições para os alunos que participariam do segundo ano do projeto privilegiaram os candidatos novatos, para dar oportunidade a novos interessados. No entanto, alguns procuraram e conseguiram permanecer, embora que atuando de outras maneiras, às vezes, como ouvintes das oficinas, outras, como colaboradores diretos. Valéria não participou mais, disse não lembrar o que não a fez procurar permanecer, já que lembra de sentir vontade de continuar. O diretor da ONG interpreta esse fluxo dos jovens, muitas vezes, divididos entre o projeto e as demandas da própria realidade familiar, econômica.

Eu acho que é uma condição natural. Assim, eu diria pra você que de quase 40 que participam todo ano, oito vão pro audiovisual, vão não, ficam, né?

Sete ou oito, é uma média assim, mas boa parte debanda primeiro por causa das condições mesmo, por que mesmo que eles passem um ano estudando audiovisual, o cotidiano que os chama, ele pede outras urgências, sabe, que são questão de as meninas que engravidam... No tempo do curso aconteceu muitas vezes. Os meninos que são presos, que também já aconteceu. Meninos que já vinham com problemas na justiça, que já vinham... Os meninos que, por pressão da família, tem que trabalhar com qualquer coisa. Aí, sabe? Aí é isso, o mundo os chama pra outras situações e eles têm que se desviar, mas quando eles têm uma chance de entrar no mundo mesmo do audiovisual, normalmente eles ficam. (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

Compreendemos que com as experiências acumuladas ao longo de vários anos de atuação com os adolescentes e jovens da periferia se adquira uma percepção não tão alarmada para os problemas enfrentados pelos adolescentes e jovens. No entanto, acreditamos que não podemos nos permitir observar tais problemas, como a gravidez na adolescência e a necessidade precoce de assumir um emprego para contribuir com a renda da família, colocados pelo entrevistado no mesmo grupo, pela nossa interpretação, por serem situações que ocorrem com frequência no ambiente do Grande Mucuri, como fenômenos “naturais”, e aqui utilizamos o termo no sentido do que é “normal”. Da mesma forma, o não engajamento em atividades de interesse do jovem ou a própria evasão escolar, não entendemos que deva ser olhada sob essa perspectiva.

Entre as trajetórias que passaram pelo projeto e se desligaram da produção audiovisual em seguida, está a de Valéria. Mas a história dela difere das situações citadas pelo educador. Ao final do projeto, Valéria terminou um curso de informática, que fazia na época, e o ensino médio. Ela diz ter a mesma relação com as mídias que no período do Escola de Mídia, mas durante a conversa, percebemos um senso de criticidade no momento em que a jovem distingue os aspectos negativos do bairro e enfatiza que é esse o ângulo pelo qual os meios de comunicação de massa mais retratam o Mucuri. “A minha vó falou que não sabia nem o que era droga, agora, ela disse que de tanto passar na televisão ela já tá aprendendo o que é” (Valéria dos Santos – Entrevista realizada em 15/05/10). Uma observação de quem está dentro do bairro de que entre as temáticas mais associadas a este espaço está a questão das drogas. Através da entrevista de Valéria também percebemos que os jovens passam a ter uma visão mais ética dos usos das tecnologias a partir da formação em projetos sociais que incorporam conteúdos relacionados à cidadania e aos direitos humanos. Em um trecho, ela discute como uma das tecnologias mais integradas e essenciais em nosso cotidiano, o computador/internet pode ser má utilizada por tanta gente: “usa pra invadir o computador de

outra pessoa” (Valéria dos Santos – Entrevista realizada em 15/05/10). São os riscos da Sociedade em Rede, como debatemos trazendo as contribuições de Castells (2005).

Observamos também que a necessidade do trabalho interferiu na trajetória de Valéria. Depois do projeto, ela continuou a trabalhar no Trenzinho, onde permanece até hoje. De personagem, passou a organizar a fila de crianças, depois mudou para responsável pelos personagens e agora fica no caixa e confecciona as roupas dos personagens. Mas o trabalho no Trem não sido fácil. Ela conta que, com a redução do número de Trenzinhos por empresa – de três para um - determinada pela Prefeitura de Fortaleza, muita gente foi demitida. Para complementar a renda, Valéria trabalhava como atendente de telemarketing, mas deixou o emprego. Agora busca outra oportunidade, quer trabalhar para pagar a faculdade de administração ou jornalismo. Em sua timidez, ela nega ter planejado algo a mais para o futuro, mas se entusiasma ao contar sobre um dos projetos mais recentes: “to começando a construir a minha casa, já tem uns dois compartimento” (Valéria dos Santos – Entrevista realizada em 15/05/10).

Já Nany teve uma trajetória diferente. Participou da segunda turma do projeto, mas abandonou a escola formal, a menos de um mês para a conclusão dos estudos. Viveu um período de dificuldades familiares e financeiras, quando precisou sair de casa, mas conta que não esquecia a experiência com o Escola de Mídia e tentava voltar a interagir com o universo da produção audiovisual.

[...] quando acabou mesmo a Escola de Mídia, eu ainda tentei fazer um curso de cinema lá no Dragão, mas eles só pegavam universitários, aí não deu, mas eu sempre queria, assim, eu até entrava no Orkut da Simone e do Valdo, mandava e-mail: "eu quero trabalhar com vídeo" "eu quero vídeo". E tal... Era praticamente todo dia assim, acho que foi mais por insistência que eu voltei pra Aldeia, assim... (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

O primeiro convite veio da diretora, Simone Lima, para que Nany e sua família participassem de um documentário intitulado Em Nome da Mãe, onde foi contada a história da vida e as dificuldades da mãe dela, com oito filhos e sem a figura paterna. O segundo chamado, também, partiu da diretora, desta vez, para que Nany participasse de um edital do Ministério da Cultura, aberto em 2008, que seria agora a história dos irmãos que cresceram muito unidos e foram criados pela mãe apenas – uma espécie de continuação do primeiro vídeo. Mesmo com as dificuldades para escrever, ela elaborou um roteiro que era realmente

como uma sequência do vídeo “Em Nome da Mãe”. O projeto, que teve a orientação de Simone, foi selecionado no edital¹¹ e surgiu o vídeo “Todos São Francisco”, em 2010, uma referência ao primeiro nome de todos os filhos da casa. O documentário trouxe outra série de mudanças para a vida de Nany.

A minha mãe, eu não tinha contado que tinha mandado, eu não sou muito de conversar essas coisas com ela, não. Aí, no dia que eu recebi, eu ainda não tinha voltado a morar em casa, ainda tava morando fora, depois disso, um mês depois eu voltei pra casa. Foi um baque assim, foi em outubro, eu já tava tipo: nossa, eu não acredito [...], eu queria falar pra todo mundo, mas eu falei de início pra minha mãe que eu tinha ganhado um prêmio e que eu ia fazer um vídeo, com os meninos e com ela, quase igual o primeiro, que a gente tinha feito, mas nessa vez que ia fazer mais com o Charles, com o Alan e com a Alana, que não aceitaram assim de início não. O Charles até disse assim: "eu vou ganhar o que com isso?" Mas, depois eu conversando, conversei varias vezes com ele, que era muito importante pra mim, que era o meu vídeo que eu queria muito, que eu faria qualquer coisa que eles pedissem, mas eles tinham que participar do vídeo e foi conversando, assim, não foi tão fácil não, por que eu também não tinha dito pra eles que eu ia fazer um vídeo e que tinha mandado o edital. Eu só cheguei na hora e disse: “eu vou fazer um vídeo com vocês e vocês têm que participar”; mas no início eles não aceitaram muito bem, por que eles não queriam... (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

Nany nos fala sobre a função que assumiu como diretora do documentário e, mesmo dizendo possuir um defeito que estaria na falta de atenção, conta que com relação ao vídeo percebeu que precisava tomar uma postura diferente, aprender a decidir o que deveria ser feito, escolher certos caminhos, acompanhar cada passo do processo.

[...] eu cobrava muito dos meninos. Luiz cadê a luz? A gente tem que filmar tal hora? No começo eu brinquei um pouco, porque ainda não tinha caído a ficha, mas depois que caiu a ficha, foi muito, é outra coisa diferente. Eu queria que saísse perfeito, então eu cobrava muito, eu ficava detrás da câmera, pra ver se tava legal. Aí depois que filmou tudo, eu tava virada 24 horas. No vídeo, eu acompanhei todas as imagens, todas mesmo. Até em cima da casa, eu subia lá pra ver como é que tava, pra ver se era legal, e depois que filmou tudo eu ainda assisti todas as fitas mais de duas vezes. Eu acompanhei tudo, a produção, a edição, tudo eu acompanhei. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

Com esse depoimento, percebemos o senso de responsabilidade aflorando, uma percepção de que para dar certo é preciso dedicação, uma “visão” acerca de audiovisual mais madura que a daquela menina que participara do Escola de Mídia. No entanto, o diretor da

¹¹ Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2008/09/portaria-de-selecao-edital-2.pdf>. Acesso em: 08/02/11.

Aldeia faz uma crítica construtiva. Para ele, Charliane ainda tem que aprimorar seus olhares para as possibilidades do universo do audiovisual e para a seriedade que essa inserção demanda, sendo mais criativa e tomando as rédeas do seu próprio caminho, dentro das chances que surgem e vão surgir.

[...] ela é muito fruto da condição que o nosso tempo faz com as pessoas sabe, ela absorve algumas coisas e outras não. Eu acho que ela tem uma compreensão, ela é uma pessoa sensível, sem dúvida, compreensão muito superficial, sabe? [...] Ela trabalha com a gente na Aldeia, mas sem nenhuma aspiração pra fazer filmagem, começou a querer ser secretária, sabe? (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

Vale destacar que Valdo Siqueira dirigiu a fotografia e fez a edição do documentário, tratando-se, portanto, da segunda parceria entre os dois. Agora, não mais em uma relação entre educador/educanda, mas como diretores do vídeo, embora observemos que é real esse respeito e essa confiança oriundos do reconhecimento dela para a vasta experiência que ele possui no campo do audiovisual. Nany nos confessa que “Todos São Francisco” é a sua maior realização, por ser o seu primeiro vídeo e ter a sua marca, além de ser também um resultado de um processo que começou muito antes, ainda em 2005, durante o Escola de Mídia.

[...] tudo o que aprendi lá no início, eu botei em prática no meu vídeo. Então, já sabia como fazer e analisar a produção, algumas coisas de câmera, alguns planos, então a relação assim foi essa, que o aprendizado todo na Escola de Mídia, ajudou bastante né, e fora que foi por ele que eu parti pro edital. (Nani de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

É interessante perceber que, além de se apropriar das tecnologias audiovisuais, fazer uma leitura crítica dos meios de comunicação, re (ler) a própria realidade e produzir mídia a partir dessa re (leitura), Nany também quer interagir com a própria comunidade para promover esse diálogo com as mídias também com as novas gerações. Na Aldeia, ela ficou responsável pelo projeto Cine Clube Farol, que leva sessões de “cinema” para a rua do Farol, no Grande Mucuripe – a mesma rua em que ela mora. Assim, assiste, seleciona os vídeos e posta no site da Aldeia¹². Os “aldeões” levam todo o equipamento para a exibição em um carro – telão, projetor - e no final da tarde acontece a sessão, que é voltada para crianças de 2 a 10 anos de idade. O projeto estava parado, no período em que essa pesquisa decorreu, mas

¹² Disponível em: <http://www.aldeia.org.br/>. Acesso em: 07/02/11.

deveria voltar logo que a nova sede fosse inaugurada. Nany explica que existe, não só a mostra de vídeos, mas um debate que é incentivado com a comunidade.

[...] tem uma caderno, que todo final de Cine Clube, eu peço alguns pra escrever, e como a maioria não sabe escrever, por que são menorzinhos, eu peço pra ele ficar falando pro irmão dele escrever, o que ele achou, qual vídeo mais gosta, o que acha do Cine Clube... Aí eles me devolvem esse caderno. O bom é, assim, quando o Cine Clube vai... Eles tem mania de ficar brincando no meio da rua, mas, assim, toda quarta às seis horas, você chega já tão tudo banhadinho, arrumadinho, parecendo que vão é pra missa. Eles trazem cadeira, arranjam um banquinho, ficam tudo assistindo quietinhos, e a gente às vezes discute no final. “E aí, o que vocês acharam do vídeo? Qual o filme vocês querem que traga?” E sempre essa comunicação e eles sempre me ajudam a montar e a desmontar, eles sempre querem tá lá [...] todo mundo adora e você vê, assim, que tem uns que ficam assistindo de dentro de casa ou de cima, e vai de criança a idoso. (Nani de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

A partir dos depoimentos de Charliane sobre esse trabalho, pudemos observar também que ela se percebe como sujeito ativo na sociedade e não só fazendo parte, mas colaborando efetivamente para a construção da sua história, do bairro e dos moradores do Mucuriipe.

Eu acho muito importante, porque eles não têm costume de ir pro cinema, tipo, tem criança lá que nunca foi pro cinema. E são curtas [...] que eles não têm como assistir, porque não passa na TV, então é uma coisa nova. E a gente usa mais, também, pra eles discutirem sobre o que tão vendo, que são coisas que falam do futuro mesmo. Eu não levo só animação. Eu tento passar outros que sejam interessantes, que eles gostem. [...] Então desenvolve mesmo a percepção de novas coisas, não se prender só a televisão, e quando dá tempo eu ainda discuto. Então eu to despertando a curiosidade deles por outros mundos, então é super importante por isso. [...] Eu me sinto super feliz, por que é uma coisa pra minha comunidade, né? Eu sei quais são as realidades da comunidade e eu to tentando mudar, nem que seja um pouquinho, e eu sei que e levando isso eu to mudando. E é muito legal, aquelas crianças gritando: “tia passa isso, tia passa aquilo”. É super prazeroso e o Cine Clube dá um espaço pra mim interagir mais com a comunidade. Eu me comunico mais com as crianças, tem menino lá que eu poderia passar mil vezes, eu não falava. Hoje em dia, eu passo e eles perguntam: “quando é que o telão vem?”; porque eles chamam de telão e não de Cine Clube, e isso me aproximou até mais da comunidade. Ali eu to desenvolvendo meu papel na comunidade. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

Nany também almeja terminar o ensino médio, fazer faculdade e curso de idioma. Há de se considerar que as escolhas diferenciadas de Nany e Valéria e os altos e baixos das trajetórias das duas, não podem ser associados apenas ao sucesso ou falha dos objetivos do projeto, nem definidos aqui com precisão, pois têm relação com diversos fatores da história

das duas, alguns abordados nas entrevistas, como a necessidade e o desejo de ter um emprego, por parte dos adolescentes e jovens, as questões familiares e mesmo os gostos e costumes desenvolvidos ao longo de suas formações como indivíduos. Observar, as histórias de Nany e Valéria, nos chama a atenção para a busca pelo mercado de trabalho, importante fator para muitos dos alunos do Escola de Mídia, adolescentes e jovens do Mucuripe. Neste trecho da entrevista de Valdo Siqueira, o educador reforça que, embora alguns deles tenham seguido carreira profissional a partir da formação audiovisual, estando hoje parte deles empregada nas televisões de Fortaleza, essa colocação não era a meta fundamental do projeto e sim uma transformação dos seus modos de perceber, como iremos abordar com mais profundidade no tópico a seguir.

Eles podem não estar empregados ou podem não ta colocados dentro de uma processo que queriam estar, mas o projeto muda a percepção de mundo deles, do que é a realidade, do mundo sabe? Muda até a vida deles mesmo. Um garoto desses, não sai do projeto, dessa monta aí, ele não sai do jeito que ele entrou. (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

3.2. A força da imagem: A percepção de si próprio, do Mucuripe e de seus moradores

Além da própria maneira de ler o mundo, as imagens construídas pelos jovens que participaram do Escola de Mídia também foram transformadas a partir das vivências experimentadas com o projeto. Como já abordamos em outros pontos da análise, retomamos agora as idéias de Levy (1998), ao pensar em como o homem da era informacional interage com as mídias digitais e quais os reflexos dessa relação. Como acontece essa mudança no modo de escutar, escrever, perceber, criar imagens? E aqui refletimos também esse pensamento buscando compreender esse ato de perceber e de criar imagens a respeito de si mesmo, do bairro onde se vive e dos outros moradores. Lançamo-nos nessa discussão, primeiro porque as questões relacionadas a essa temática são discutidas também pela Aldeia com os participantes das oficinas.

Tem uma frase do Walter Benjamin, que é super interessante, que é de 1930. “O analfabeto do futuro é aquele que não sabe fotografar”. Aí quando eu levo isso para eles... “O que ele tá querendo dizer com isso?” E tal. “Vocês já se perceberam fazendo vídeos, narrando através de imagens e alguém já falou pra vocês que vocês não sabem escrever, entendeu?” Então é muito forte isso que o Benjamin fala, né, porque a gente vive num tempo onde a comunicação através de imagens é tão forte quanto a comunicação em papel. Linguística. [...] eles falam assim que a gente vive numa era “ocular-cêntrica”, que o centro do olho é o lugar mais importante do mundo e que as categorias linguísticas não dominam mais a imagem, a imagem é tão forte, ela comunica tanto, que é possível que uma pessoa não seja alfabetizada nas letras e seja nas imagens, entendeu? Então, assim, nossa concepção é de abertura deles pro mundo, através da compreensão do que significa as imagens hoje. (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

Na citação acima, encontramos colocações que dialogam com as discussões a respeito de uma Sociedade da Imagem, trazidas no primeiro capítulo deste estudo. No entanto, aqui também notamos como a ONG se percebe no papel de transformar o olhar desses jovens para tudo o que os cerca, promover a produção de novas imagens e conhecimento de si, do bairro, do outro. É muito forte, essa responsabilidade que parece ser assumida por eles, quando o Valdo Siqueira fala, por exemplo, em trabalhar para a “abertura deles pro mundo”, entendendo por “eles”, os jovens do projeto. Também refletimos sobre como se dá esse trabalho de Educomunicação. Se de forma a apontar a direção que eles devem, podem seguir, numa forma de ensino que, sob esse aspecto parece-nos unilateral. Se, a partir do conhecimento deles – jovens - e das informações que eles trazem para compartilhar com o grupo, construir de forma coletiva esses caminhos, essas formas de percepção, sendo assim no sentido do que Paulo Freire propunha. E aproveitando convenientemente a citação a Freire, chamamos a atenção também para o aprendizado que os membros da ONG vêm experimentando ao trabalhar nesses projetos sociais e não se manter somente na Universidade, o aprendizado em “mão dupla”, como tão bem afirmou Freire. E nesta tentativa de trabalhar a questão da imagem e da percepção com os jovens que passaram pelo projeto, os realizadores da Aldeia, utilizam-se de estratégias, técnicas de trabalho resultantes da experiência com as mídias e projetos sociais. A imagem se mostra, pelo que percebemos nas entrevistas, também como uma maneira de aproximação com os participantes do Escola de Mídia.

[...] nós temos essa estratégia de chegar próximo deles, através do que lhes toca mais, comumente, talvez seja o lado mais visceral da vida, assim, a realidade deles, fazer da antropologia visual... A primeira aula que a gente dá é de antropologia visual, que é assim: “galera, vamos andar pelo bairro, aqui, e fotografar”. A gente pergunta assim: “onde é o local de jogar bola? Vamo lá”. Aí a gente fotografa. “Onde é o local da galera namorar?” Aí alguns já falam assim: “Ah, tem uns que namoram bem ali!”. “Pois vamos lá”. Aí, a

gente vai lá e fotografa... Onde é o local... Então, a gente reconhece... O (re) em parênteses... Então a gente (re)conhece, através das imagens, lugares que a gente vê todo dia, mas que a gente não conhecia. Então a antropologia visual tem esse papel de (re)conhecer através de imagens. [...] depois de processar o estado geográfico onde eles moram, a situação cultural desfavorável que eles passam, entendeu, através dessas imagens, a gente passa a fazer com que eles desenvolvam peças que tentem mudar essa realidade que eles vivem. Esse vídeo [...] é uma delas. "Um Trem para a Alegria". Essas meninas nunca atinaram pra isso, mas, a partir do momento que elas viraram personagens da Disney, num carrinho desses, é que elas perceberam, que, como personagens, elas eram mais importantes pro bairro delas do que elas mesmas, entendeu? Elas viram que, quando tu vira a Minnie, como tu é uma outra pessoa e as pessoas passam a te ver de uma forma diferente, e isso é um fator de exclusão. Como se, na tua própria cidade, te vissem de uma forma diferente, quando tu não é tu. (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

Nesta citação, encontramos o exemplo em que a mídia digital – e audiovisual – as TICs induzem a uma recriação de imagens e, além disto, uma descoberta de valores ou, quem sabe, podemos até refletir sobre um (re) conhecimento, como trazido por Valdo Siqueira, no sentido de conhecer de novo, conhecer o outro dentro de si mesmo, um outro valorizado pelos conhecidos, pelo bairro, pela cidade. Aqui, podemos mais uma vez dialogar com Freire, quando tratamos do pensamento que depende do outro para acontecer, e da produção de conhecimento, como também afirma Baccega, produção que precisa da crítica da informação para se fazer existir. E como, participando desse trabalho, que tem como meio a fotografia, o vídeo, ou seja, as imagens, o jovem encontra caminhos para (re)conhecimento, produzindo conhecimento à medida em que faz uma análise crítica das informações, que muitas vezes passavam despercebidas em seu cotidiano?

Em um primeiro momento temos o “conhecer novamente”, em outra perspectiva a valorização, o “ser reconhecido”, enxergado. Esse novo “perceber-se”, é a própria descoberta do sujeito social, com um papel na sociedade, dentro da cidade de Fortaleza. A noção de Educação Popular, de Freire, que parte da realidade dos educandos para, então, praticar o ensino e promover aprendizagem também pode ser observada. Notamos ainda que quando os jovens se percebem capazes de fazer uma leitura crítica da realidade também podem praticar esse olhar para com as mídias, o que nos remete à noção de Leitura Crítica da Mídia, como discute Soares (2000, 2002). E como a ONG enxerga esses jovens? Ou como a Aldeia enxerga que os participantes do projeto se enxergam?

O natural é que quando a gente chegue lá, eles tenham uma visão estereotipada do bairro deles, como se já houvesse um preconceito anterior à nossa chegada. Aí, quando a gente faz a antropologia visual, que é passear no bairro, andar no bairro, entrar no bairro, nas situações mais difíceis, em áreas

de risco, onde o tráfico tá mais presente aonde as pessoas tem um domínio quase territorial, de âmbitos assim que eles não podem circular. Nesses lugares aí quando a gente começa a andar neles, começa a acontecer uma espécie de reconhecimento de fora pra dentro, da foto pra realidade, quando você avista, por exemplo, 200 parabólicas em cima das casas você vê aquilo ali todo dia do ônibus, quando você passa no ônibus, todo dia andando e tal num sei quê, mas quando você vê na foto, aí vai rolar a discussão, “por que tem tanta parabólica aqui?”, ah por que a imagem da televisão, é algo que é tão constante pra essas pessoas e elas pautam o seu dia, ou o seu cotidiano pela TV, as suas coisas pela TV, será se essas pessoas têm alguma dependência pela Televisão? Aí começa discussão, e tudo muda a partir, essa coisa de não ser manipulado pela TV, você ter muitos cuidados com conteúdo, por que agora eles são produtores de conteúdo e não consumidores. (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

Comentando a citação acima, na verdade, compreendemos que além de consumidores, eles – jovens do projeto – tornam-se ou passam a entender-se também como produtores, são processos paralelos e que não se anulam. No entanto, consideramos que o entrevistado referia-se a como os participantes do Escola de Mídia, não se percebiam mais como meros consumidores, tendo agora uma outra responsabilidade. Ao analisar o trecho da citação em que o Valdo fala sobre como os adolescentes e jovens do Mucuripe se percebem, encontramos a percepção dele sobre como os moradores se percebem.

E para observar mais de perto esse olhar, vamos tomar primeiramente o exemplo da Nany. Ela nos diz que teve uma infância tranqüila, se descreve como uma menina inquieta, que gostava de brincar na rua com os amigos e o irmão mais velho, não gostava de boneca, brincava de luta, de bola e de soltar “arraia”. Apesar da família pobre, não faltava brincadeira, porque as crianças usavam a criatividade como podiam e ela, em particular, tinha uma imaginação que, por vezes, não conseguia conter, nem durante as aulas, na escola. No colégio se disse brigona, principalmente quando falavam de alguém que gostava. Não gostava de ler, mas aos dez, onze anos, descobriu as revistinhas em quadrinhos. No entanto, a toda hora queria mesmo era assistir TV e brincar.

[...] com qualquer besteira no chão, um pedaço de pau eu fazia assim um mundo... Muita imaginação... Às vezes até minha mãe me botava pra fazer o dever, mas eu não conseguia... A imaginação era muita... Basta eu ver pra imaginar outra coisa, minha mãe dizia que eu só vivia em outro mundo. Ainda hoje eu sou. . (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

A mãe não gostava que ela ficasse na rua, então, saía escondido. Gostava de brincar com os meninos, "descer pra praia" e não de ficar com as turmas de meninas, que considerava "muito chatinhas". Às vezes, eles – meninos - a excluía. Mesmo assim, ela não desistia e até

brigava com o irmão para se manter no grupo. As imagens do bairro, nesta fase da vida dela, são de fascinação e encanto. E é até curioso, já que ela conta ter passado a infância toda no bairro “Castelo Encantado”.

[...] eu imaginava um monte de coisa do bairro, sabe? Hoje o Castelo tá bem diferente, eu morava onde é hoje aquela fábrica de manteiga. Antes tinha morro, casas. E tinha uma caixa d’água e você descia e continuava até dar na praia e a caixa mais alta era justamente onde eu morava. Então eu me sentava e ficava olhando aquele mar e toda vida que eu brigava com a minha mãe, eu sempre sentava finalzinho de tarde e ficava olhando o céu descendo. Não tinha muito prédio. Eu, sozinha, ficava olhando aquilo, aquele sol se pondo, achando aquilo bonito. Eu me encantava pelo bairro. Isso até os doze anos, que era a época que eu morei no Castelo Encantado, que era bem próximo, cinco minutos da Beira-Mar. Poucas vezes, eu ia pra praia, minha mãe não levava muito. Só quando eu saía escondido com os amigos. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

Nany teve uma adolescência difícil ou, como ela diz; "não tive uma pré-adolescência normal, porque como minha mãe ia pra fora, pra tentar sustentar oito filho" (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10). Como a "mais velha das mulheres" da casa – expressão que não gostava - ela teve que assumir o cuidado para com os irmãos menores, rotina que se tornou mais intensa, por duas vezes, quando a mãe sofreu de câncer. Precisava se desdobrar em estudo, trabalho no Trenzinho, responsabilidades de casa. A rebeldia adolescente não calava e depois de várias brigas com a mãe, ela saiu de casa, retornando, apenas, quando voltou para a Aldeia, em 2008. No entanto antes disso, com o primeiro vídeo, "Em Nome da Mãe", e, posteriormente, com o segundo, "Todos São Francisco", o relacionamento com a família foi se transformando. A mãe passou de rival de guerra a exemplo de vida.

Cara, minha mãe veio do interior pra cá, de Acaraú. Ela não tem estudo. Ela teve 8 filhos, não deu nenhum, criou todos, virando noite, passou por doenças e mesmo assim ela não descansa de nenhum, se preocupa com tudim. [...] Às vezes, a gente tinha pouco pra comer em casa e eu falava: “mãe come”; ela não comia, ela deixava pro Charles ou pro Alan. Não dormia, ela dormia pouco, porque tinha que arrumar a casa, tinha que lavar roupa e tudo pra cuidar dos filhos. Ela me aceita do jeito que eu sou, ela aceita tudim do jeito que é, sabe? E vá falar de um aí, que ela defende como se fosse uma leoa. Então eu admiro muito ela. Minha mãe é demais, assim, ela é uma pessoa batalhadora, sobreviveu dois câncer e tá aí. Tá com problemas, mas bota pra frente. A gente não tinha muito contato, mas hoje a gente tem muito. [...] Ela é mãezona, assim, eu admiro muito ela e eu dedico meu filme a ela, à minha mãe, à vida dela. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

E nesse processo de (re) conhecimento há se destacar o audiovisual como fio condutor. No entanto, não foi só a imagem da mãe que mudou neste período, a imagem que Nany tinha dos irmãos, também, se transformou através do audiovisual e o próprio audiovisual é, para ela, o meio de compartilhar com os expectadores, essa imagem, a imagem dela a respeito da família. Para esclarecer esta constatação, podemos tomar o vídeo “Todos São Francisco” como exemplo. Por meio do documentário, Nany diz que conheceu mais a própria família. A maior preocupação era justamente passar não uma imagem que inferiorizasse aquele grupo pelas dificuldades que tiveram que enfrentar, mas que mostrasse sua união e superação, enquanto família.

[...] conta a história da minha família, da onde surgiu o nome, como é a vida naquela pequena casa, naquele bairro, onde moram oito Franciscos e somos só nós e a nossa mãe, nenhum tem pai, nenhum conhece o seu pai. [...] a gente não tem aquela imagem de um pai, a gente não tem aquela figura paterna, a gente só tem a nossa mãe e um ao outro. Então eu queria mostrar esse outro lado, que por mais que a gente não tenha um pai, a gente sabe se virar. Só que essa era a minha opinião. Eu vi que, pros meus irmãos não era exatamente isso. É tanto que quando eu questiono eles, se eles têm vontade de conhecer os pais deles, eles se emocionam, eles não sabem falar sobre isso. A Alana, ela começa a falar, ela fala assim no vídeo, eu digo: “O que é a sua família, o que você acha da sua família?” Eu tinha a minha visão, pra mim ela era uma pessoa que nem ligava, a Alana e o Charles. Aí eu vi o quanto os irmãos eram importantes uns pros outros. A Alana, ela usou uma frase que eu fiquei muito emocionada, eu vi o vídeo hoje, até hoje eu me choco, cara... Minha irmã falando isso. A gente é irmão e vive em pé de guerra, só que ela olha pra câmera, assim, e fala: “Eles são tudo pra mim.” Nossa... E o Alan, ele admira muito a minha mãe, embora ela esteja sempre brigando, mas ele admira, e o Charles é aquele pulso firme, assim, mas mesmo assim, no vídeo, na hora que eu vou entrevistar, eu vi a emoção nos olhos dele. Então eu passei isso, eu queria passar isso mesmo, que a gente é unida do nosso jeito, que a gente tenta, a gente conversa e quando tem um problema a gente se junta e tenta resolver, e o quanto a minha mãe é importante nesse meio, sabe? (Nani de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

A citação nos leva a pensar na quantidade de imagens criadas por Nany e recriadas a partir da produção de seu documentário. Imagens de si e do “outro”, sendo este outro os irmãos, a mãe e, ainda, outros lados da família dela e seus integrantes que eram, até então, desconhecidos. Segundo Levy (1998, p.22), “as técnicas da imagem induzem a uma nova arte de ver”. O que encontramos neste trecho da entrevista de Nany é exatamente essa teoria na prática. Em seus comentários, Nany enfatiza, por diversas vezes, que o processo de produção do vídeo possibilitou que ela visse, escutasse, observasse outros modos de ser dos irmãos,

diferentes daqueles que pareciam definitivos, aqueles do viver cotidiano e não perceber as mudanças, as transformações vivenciadas diariamente.

Retomando as imagens de beleza que Nany tinha do bairro, havia também outras, mais negativas, que, segundo ela são mais tematizadas, tanto de fora para dentro como de dentro para fora da comunidade do Mucuripe – criminalidade, violência, drogas. Neste ponto, também o audiovisual aparece como um meio de transformação dos modos de perceber as potencialidades do bairro e mostrar o olhar dela – Nany - para aquele espaço, atuando também no fortalecimento das relações de pertença com o local de moradia e vivência.

Eu mostro o Mirante. Tem boas imagens do bairro. Tem os meninos jogando bola, tem o dia a dia da comunidade mesmo, tem gente vindo da escola, gente indo trabalhar, mostra o dia a dia do bairro. Tá bem representado e essa era a minha intenção, não só mostrar minha família, mas mostrar tudo, incluindo o bairro, em que eles vivem e que também faz parte da vida deles. [...] A minha vida foi no bairro do Mucuripe, praticamente, comecei morando no Castelo e agora eu to no Conjunto São Pedro. Tenho tudo a ver com o bairro. Minha família, também, é uma família simples que veio do interior pra cá, então isso já é a história de cada morador que cresceu com o Mucuripe. A minha família é praticamente a história do Mucuripe, do comecinho. Enfim, eu cresci com aquele bairro eu vi as mudanças, as coisas boas e ruins de lá, então eu me identifico muito. Pra mim, e eu tenho essa coisa de gostar de onde eu moro, eu vejo o bairro, não o bairro onde eu moro, mas eu moro naquele bairro. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

Assim como o bairro, os jovens do Mucuripe também estão associados a imagens negativas e positivas, e entendemos que as experiências vividas por Nany também a levaram a refletir sobre a imagem que queria de si, dentro do grupo de jovens moradores do bairro.

Tinha muitos que andava com a galera da pesada, a galera que usava droga e que passava droga. Esses, eu [...] não tenho nenhum contato direto. Conheço muitos, assim, de vista. A turminha que eu andava, nossa, era super legal, porque muitos já tavam começando o primeiro trabalho. Então, a gente tinha uma expectativa de vida, que eu acho que é o certo, que acontece, mas que pra mim é um saco, assim... Você... Pelo menos do pessoal que não tem uma renda, baixa renda, por exemplo, quando você faz o jardim de infância, faz o Fundamental, faz o Médio, com o Médio, você tem que trabalhar, então você não procura um estudo, entendeu? Você procura trabalho. Porque você tem que se sustentar. Ou então, a maioria engravidada. As meninas, já... E eu queria ser diferente delas... Eu via o exemplo, todas engravidando, todas não continuando o estudo, tendo que ir prum trabalho como caixa de um supermercado, como atendente de telemarketing, esses cargos mais baixos. Então, cada um terminando o Ensino Médio, pensava só nisso, em ter dinheiro. O que eu acho, assim, que, pra mim, não é o que eu quero. Eu quero fazer uma faculdade de Comunicação, mas nem por isso eu quero parar de estudar, eu quero continuar. Eu acho que eu quero ficar bem velhinha e ainda quero ficar estudando. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

Ao analisarmos a fala de Nany, dialogamos com Parente (1993, p. 29), que diz que a imagem é tão forte em nossa sociedade que ela passa a “dominar e a pensar por nós”. Qual imagem ou imagens Nany gostaria de ter de si própria, gostaria de estar associada? Não era a da mãe precoce – muita embora tenha assumido responsabilidades de “mãe” muito cedo ao tomar conta dos irmãos – também não era a da jovem que ao sair da escola foi trabalhar e deixou os estudos de lado – mesmo tendo, na prática, como relatou, abandonado o Ensino Médio por problemas pessoais. Encontramos diferenças entre o que Nany gostaria de enxergar em si e em sua trajetória e o que em determinadas situações aconteceu realmente. Mas, aqui, salientamos a vontade que ela relata de continuar os estudos, cursar Comunicação na faculdade, crescer profissionalmente - onde compreendemos que o contato com o processo de produção audiovisual e o convívio com esse universo estimula novas percepções e, porque não falar, visões de mundo, mais críticas.

As imagens do Mucuripe, seus moradores, especialmente os jovens, também são relatadas por Valéria. A jovem que é de uma família de pais divorciados e nove irmãos, mas que morou boa parte da vida com a tia, também tem uma relação saudosa com a imagem do bairro e suas transformações. Como moradora, ela não lembra de ter, na infância, imagens da violência ou do perigo que hoje são, muitas vezes na grande mídia, associadas ao local, e sim de um lugar bucólico, onde as crianças podiam brincar livremente.

Quando eu era criança eu morava já em outra casa, que era de frente prum morro, sabe? Um morro bem grande que agora já tem um monte de casa. E sempre quando amanhecia, antes de ir pra aula, eu corria lá no morro e saía, assim, tinha uns negócio de carretilha, que a gente escorregava. Aí eu sempre escorregava, depois ia tomar banho e ir pra escola. Acho que é o que eu lembro, quando eu morava lá, lá, acho que já era em outro local quando eu era pequena, minha mãe ainda morava junto com meu pai. Eles ainda eram casados. Ele também ficava tirando muita foto, de mim e dos meus irmãos tudo junto. Acho que as fotos ficaram tudo com ele, depois que eles separaram. (Valéria dos Santos – Entrevista realizada em 15/05/10)

Nota-se uma espécie de quebra dessa relação da criança com a imagem, quando ela fala que o pai levou as fotografias, com todo o peso e importância que elas tinham para a jovem. Não nos propomos aqui a fazer uma análise aprofundada sobre os temas ligados à fotografia e suas implicações, apenas ilustramos com este exemplo a força da imagem para os indivíduos. Dos jovens do bairro, as imagens se dividem, para Valéria, assim como para Nany.

[...] o bairro tem o lado bom e o lado ruim, né? Oh, lá onde a minha mãe mora tem muito, muito jovem que já tá envolvido com droga, aquela coisa que chega à adolescência. Rápido, catorze anos já tá grávida, entendeu? Então se a pessoa não tiver, assim, uma consciência, a mãe não tiver em cima, ela vai justamente por esse caminho [...] Na escola tem uma amiga minha que ela trabalhou até aqui no Trenzinho. Ela tem a minha idade e ela já tem dois filhos, a idade um perto do outro. É tanto que ela nem terminou o Ensino Médio. Ela teve que parar pra poder cuidar desse menino. Mas eu acho que lá na época que eu estudava acho que era mais difícil, mas tinha uma, duas, três, quatro, algumas meninas.[...] Teve um menino que participou do Escola de Mídia, acho que até eles lembram, que durante o curso, ele era um aluno até bom, ele era bastante inteligente, aí parece que ele entrou nesse meio, fez um assalto e foi preso, aí não foi mais pro curso. (Valéria dos Santos – Entrevista realizada em 15/05/10)

Na fala de Valéria notamos que ela, como jovem do bairro, não generaliza os jovens como uma totalidade ligada à violência ou à problemas sociais, como muitas vezes eles são tomados, como já abordamos anteriormente. Ela coloca na prática, ainda que, sem perceber, o que discutimos ao falar em “juventudes”, como tratamos com Dayrell (1999). Tem aquele jovem que se envolveu em vícios, tem aquela jovem que engravidou precocemente, tem o jovem que trabalha, tem o jovem que “os pais estão em cima”, e não necessariamente ele tem apenas essa especificidade, como afirma, tem o jovem que é considerado bom aluno e depois partiu para praticar assaltos... Enfim, Valéria fala de uma diversidade que existe de um indivíduo para outro e até dentro dum próprio indivíduo e que faz parte não só da juventude, mas das diversas fases da vida.

Contudo, percebemos também por esta fala que ela mesma, ainda que jovem, enfoca mais os problemas sociais ligados aos jovens e os jovens como problema para a sociedade, que o jovem como sujeito. Valéria aponta inclusive o jovem da comunidade como indivíduo que precisa do olhar atento dos pais, para não tomar caminhos negativos, quando diz: “se a pessoa não tiver, assim, uma consciência, a mãe não tiver em cima, ela vai justamente por esse caminho”. Neste trecho percebemos que, aqui, ela não analisa o jovem de sua comunidade como sujeito crítico, que atua em seu bairro de forma ativa e consciente.

Tanto Valéria quanto Nany têm uma postura formada sobre qual imagem esperam estar associadas, ou que “imagem” querem construir de si mesmas. Nos depoimentos Valéria confessa o sonho de fazer faculdade, mas para isso precisa de outro emprego, já que o Trenzinho só funciona nos fins de semana e o salário é pequeno. Apesar de falar da necessidade de sair, para ela, o emprego no Trem é especial. Da mesma forma como era para Nany, principalmente, depois do vídeo produzido no Escola de Mídia.

Mudou uma boa parte, por que eu comecei a perceber que o meu trabalho por mais simples que fosse que era só brincar com criança, era importante, era muito importante, porque eu tava trazendo alegria a pessoas que eu não conhecia, tinham pessoas que você pegava afinidade, nossa, ganhava muito presente, ganhava blusa, chocolate, ganhava muita coisa, mas era a Minie né? Não era pra mim, mas boas partes das mães me davam presentes não pra Minie, mas pra mim mesma, pelo carinho que eu transmitia, era muito legal, assim. . (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10)

Antes a gente ficava no Trenzinho porque era aquela coisa, assim, pra quem estuda, mas você estuda e no final de semana você não tem o que fazer aí vai, ganha algum dinheiro. Mas agora eu acho que eu to mais, aqui, porque eu gosto mesmo, assim, pelas pessoas, por ser o Trenzinho da alegria, né? Que eu to há muito tempo e eu me apeguei muito... Mas tem que sair, né, algum dia? Só eu daquela época, só tá eu, até hoje. (Valéria dos Santos – Entrevista realizada em 15/05/10)

Para o educador da Aldeia, Valdo Siqueira, a própria imagem do audiovisual, sua prática, as ações que o utilizam como meio, as tecnologias empregadas têm sido vistas de forma diferente, nos últimos anos, depois dos projetos sociais, em alguns bairros do Mucuripe. Lembramos, aqui, que esses projetos vêm sendo objetos de pesquisas e estudos, onde essas práticas são analisadas criticamente. Como exemplos citamos o programa Megafone!, da ONG Encine, estudado por Gecíola Fonseca Torres (2007), a TV Janela, pesquisada por Robson da Silva Braga (2007), e as ações da Aldeia e do Encine, discutidas por Daniel Barsi Lopes (2009), todos em Fortaleza. O que mostra, além de a comunidade ter ampliado o olhar sobre as mídias a universidade também tem procurado aproximar-se dos projetos sociais, e essa abertura pode vir a facilitar ou até incentivar a realização de outros projetos.

As famílias não entendem, o quê que é, não sabem que é o audiovisual, acham que é sem futuro, sabe, tipo assim: “o quê que essa garota vai fazer aprendendo a filmar”, ou então “que sentido faz você ir prum curso de filmagem”, acha que é curso de filmagem. Até hoje, ainda, dá pra ver isso lá, mas mudou muito, mudou muito. Eu acho que já é uma compreensão para além de que haja uma preparação daquela pessoa pro mercado de trabalho, É uma terapia, no sentido de ocupar o tempo deles positivamente, com coisas culturalmente interessantes. Acho que já há uma certa compreensão. Agora se tu falar audiovisual lá na comunidade, ninguém sabe o que é não, tu vai ligar a vídeo, sabe, tu vai ter que dar um dado prático, vídeo, fotografia, cinema, cine-clube, aí tudo bem, mas se falar audiovisual ninguém sabe o que é, não sabe, só os alunos, é evidente, né? (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

Mais uma vez, encontramos a visão de “ocupar o tempo” dos jovens, como que a ação proposta esteja apenas prevenindo que este jovem da periferia que não tem ocupação, como percebemos nas críticas de Abramo (1997), desequilibre a coesão, a ordem da sociedade. Esta fala, sendo ou não intencional, carrega a visão do jovem como “problema social”, tão criticada por estudiosos, como Abramo. E se as ONGs trabalhassem mais o discurso na linha de “criar espaços de produção com os jovens onde suas potencialidades fossem estimuladas”? O que, inclusive, dialoga com Kaplun (1998), quando este discute o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos.

Valdo Siqueira traz também para discussão, a importância dessas transformações e da valorização, por exemplo, da imagem de atividades e personalidades tradicionais do Mucuri, como é o caso da pesca e do pescador. Durante um ano, na Escola de Mídia foram produzidos cinco vídeos sobre pesca. No entanto, até o assunto ser debatido livremente e se chegar ao reconhecimento desta atividade histórica no Grande Mucuri, foi preciso um trabalho de reflexão e resgate dessa importância, para boa parte dos alunos, esquecida. Uma tímida tentativa de reacender uma chama quase apagada.

A pesca é uma das coisas que identifica o Mucuri, né? É um bairro tradicional da cidade, que tá diretamente ligado à pesca. O Orson Welles veio aqui, em 1943, filmar a vida dos pescadores. Fagner e Belchior gravaram, no Mucuri, falando da pesca. Tem toda uma tradição, que é artístico-cultural-antropológica ligada à pesca. E aí entre eles haviam quase um consenso de que a pesca era a coisa mais escrota do mundo, assim, sabe? Um pescador era um reles. Aí: “cara que é isso? Vocês são loucos? Vocês não sabem a importância da pesca na história, a história da humanidade tá ligada à pesca”. Aí, com a história ligada à pesca, a gente começa a fazer um vídeo sobre a pesca, aí se revelam três pessoas que são filhos de pescadores dentro da sala de aula, a gente não sabia. Um deles é um cara muito bacana. Foi ele que filmou... A câmera d’Os que Trazem o Peixe é dele, que a gente foi fazer em alto mar. Aí, esse cara, ele falava assim: [...] “Vocês tão colocando uma história aí sobre a pesca que a gente não tem coragem de falar”. “Como assim?” Ele disse: “Não, é que as pessoas aqui acham que [...] pescador às vezes tá relacionado com a imagem de alcoólatra e que joga seu tempo fora ali, quando tá na beira d’água não produz nada, não tem um horário comercial, ali no mercado, sabe? Deturpam, né, a imagem do pescador.” E esse cara que é filho de pescador: “Poxa, isso que a gente tá estudando agora é tudo que os pescadores queriam dizer pra gente, do tanto que existe de ir lá pra dentro”. A gente passou um ano só filmando coisa da pesca, a marisqueira que é mulher do pescador que às vezes vai pegar marisco, os filhos de pescador, as histórias de pescador, a dificuldade do sobe e desce, os contrastes que aquele que lida com o mar, geralmente, é o que mora em cima do morro, não é aquele que tá no mar, por que o mar tá loteado, o mar é dos ricos”. (Valdo Siqueira – Entrevista realizada no dia 10/05/10)

A desvalorização da atividade pesqueira é tradicional no Mucuri, como abordamos com as contribuições de Ramos (2003), que retrata em sua dissertação como era o Mucuri

nos primórdios de sua ocupação – que foi realizada por pescadores inicialmente e assim se manteve por vários anos até que por volta da década de 1950, com a pesca industrial da lagosta, os pescadores artesanais começaram a sofrer impactos em sua atividade. De lá pra cá, a coisa só piorou, com a especulação imobiliária, que, segundo Ramos (2003), obrigou várias famílias que viviam na orla da praia a se mudar para os morros, onde, muitas, vivem até hoje. A questão da desvalorização da pesca é histórica, social, cultural e acontece não só em Fortaleza ou no Ceará, mas em todo o país de diferentes maneiras.

Pela importância que esta atividade representa para o Mucuripe, foi aos poucos fluindo nas discussões do Escola de Mídia e da mesma forma que aconteceu com a pesca, foram trabalhadas as questões dos recicladores, do Trenzinho, do próprio bairro, suas ruas e moradores... Todas temáticas umbilicalmente ligadas ao Mucuripe, sua dinâmica, sua história, sua comunidade. Por fim, entendemos que o projeto Escola de Mídia despertou, em muitos jovens, além da ampliação da sua capacidade de leitura crítica das mídias e da própria realidade, de ler a si mesmo e enxergar-se como ser criativo e com competência de atuar em sociedade. O projeto incentivou o desejo de transcender a posição de consumidor e passar a produtor de conteúdo, sentimento que, para Nany:

vem de dentro, vem da paixão pelo vídeo, pelo cinema, não sei explicar exatamente da onde vem isso, eu sei que vem. É uma coisa que eu sei que eu quero. É uma coisa que eu me apaixonei na Escola de Mídia. (Nany de Oliveira – Entrevistas realizadas em 29/04/10, 04/05/10 e 07/05/10).

CONCLUSÃO

Com este trabalho, fizemos uma trajetória pelos fios que entrelaçam Comunicação e Educação, passeando pelas diversas interfaces dessa relação, das bases que iriam sustentar o surgimento de um campo próprio de atuação entre Comunicação e Educação, ao elo inseparável entre os meios de comunicação, suas tecnologias e a sociedade; e as alternativas que trabalham esses conceitos nas ONGs, para a potencialização de sujeitos sociais com consciência da capacidade de leitura crítica das mídias e de suas realidades, processo incentivado pela apropriação de Tecnologias da Informação e da Comunicação, como as tecnologias audiovisuais, e a produção de mídia.

Destacamos as contribuições de Paulo Freire (1983) na discussão e conceitualização em torno do diálogo entre Educação e Comunicação, partindo da noção de interdependência desses dois campos e do próprio “diálogo” como aspecto fundamental à efetividade de ambos. Com Mário Kaplun (1997, 1998), aprofundamos o debate em torno das práticas em Educação e Comunicação, contrapondo uma comunicação educativa instrumentalista à geradora, onde, na primeira, o educador assume papel de transmissor de conhecimentos e o educando de receptáculo, enquanto que, na segunda, a educação promove a reflexão e formação de interlocutores, críticos de sua realidade e com capacidade de expressão, sendo, esses, os profissionais que se espera na atualidade.

Da Educação Popular de Paulo Freire à Comunicação Educativa de Kaplun, que também cunhou o termo Educomunicação, chegamos às contribuições do pesquisador Ismar de Oliveira Soares (2000, 2002), que aponta as áreas do uso das tecnologias nos espaços educativos, da educação para a leitura crítica da mídia, e da gestão comunicativa, retratando um campo com demandas particulares, constantemente em construção, e que não só nos leva a refletir sobre as práticas do ensino formal no Brasil, mas também as alternativas no âmbito informal, suas propostas e realizações, bem como as limitações, potencialidades e desafios a serem enfrentados.

Ao trazer alguns aspectos sobre a formação e atuação das ONGs no Brasil e no Ceará, em especial, as ONGs com experiências em Educação e Comunicação, salientamos a atuação desses organismos no ensino informal, como importantes mecanismos de incentivo às potencialidades dos jovens, que se percebem sujeitos sociais, leitores críticos das mais diversas mídias e da própria realidade, com a qual não apenas interagem, mas contribuem para sua construção, como produtores de conhecimento e de mídia, atores da sua história em

sociedade e no mundo. Mas é nosso papel também problematizar essa atuação das ONGs. Será que algumas delas não reproduzem – de certa maneira – um modo de operar “colonizador” nas periferias, nas escolas e para com os educandos? Segundo Freire (1993, p. 9): “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. E acreditamos que esta colocação do pesquisador, contribui para pensar uma prática de ensino democrática e que estimula o desenvolvimento da expressividade, da competência comunicativa e da criatividade tão importantes, como coloca Kaplun (1997, 1998).

Foi com base nos estudos que focam a Era de uma Sociedade da Informação, do Conhecimento, da Imagem e em Rede, que têm seus aspectos discutidos por pesquisadores como Manuel Castells (2000, 2005), Jorge Werthein (2000), Luis Carlos Fridman (1999), Jean Baudrillard (1997), Guy Debord (1997), Fredric Jameson (1996), Maria Aparecida Baccega (2000) e André Parente (1993), entre outros, que partimos para encontrar a forte relação do Homem com os Meios de Comunicação, estudada, por exemplo, por Francisco Gutierrez (1978), Jesús Martin-Barbero (2003) e Pierre Lévy (1998). E é nesse contexto que atuam ONGs em todo o país, no Ceará e em Fortaleza, como é o caso da Aldeia.

Propomos-nos a uma análise crítica do trabalho da ONG, partindo da realidade do Mucuripe, onde contamos com a pesquisa de Lidiane Ramos (2003), depois partindo para as formas que essa atuação se deu em 2005, quando da primeira turma do projeto Escola de Mídia. Encontramos na entidade o que Hans-Jürge Fiege (2003) denomina de uma “Nova Geração” de ONGs, organismos que conseguem estreitar o contato com o poder público, para formar parcerias a fim de executar projetos de interesse social. Além de compartilhar potencialidades, os dois lados podem e devem fiscalizar a ação um do outro. No projeto, identificamos, por vezes, a educação para a leitura crítica dos meios, uma das noções ligadas à Educomunicação e que é chamada pelos realizadores de “educação através dos meios”, já que os jovens trabalham a leitura crítica da mídia e também produzem mídia. Percebemos ainda, na ONG, a preocupação com a exclusão digital, os abismos sociais e as contradições presentes no Mucuripe.

Discutimos ainda qual seria o papel das ONGs e qual seria o papel do estado, com relação à garantia de uma educação de qualidade onde os jovens disponham de projetos pedagógicos engajados em potencializar as competências dos educandos. Como foram os processos adotados na realização do projeto? Questionamos alguns, como o processo seletivo, a obrigatoriedade de o jovem estar matriculado na escola formal para participar e a orientação, muitas vezes, direta sobre o que os educandos deveriam produzir dentro das oficinas. Será que

de uma forma ou de outra são processos que lembram uma prática mais unilateral de educação? Por outro lado também ressaltamos a Educação Popular a partir dos momentos em que os educadores da ONG mediavam discussões que partiam da realidade dos educandos.

Também analisamos aspectos da imagem, a exemplo de como a ONG percebe os jovens e como eles se percebem, percebem o trabalho da Aldeia e percebem a própria comunidade. Retomamos as idéias de Levy (1998), ao pensar em como o homem da era informacional interage com as mídias digitais e quais os reflexos dessa relação. Como acontece essa mudança no modo de escutar, escrever, perceber, criar imagens? Notamos como a ONG se percebe no papel de transformar o olhar desses jovens para tudo o que os cerca, promover a produção de novas imagens e conhecimento de si, do bairro, do outro. Também refletimos sobre como se dá esse trabalho de Educomunicação. Se de forma a apontar a direção que eles - educandos - devem, podem seguir, numa forma de ensino que, sob esse aspecto, parece-nos unilateral. Se a partir do conhecimento deles – jovens - e das informações que eles trazem para compartilhar com o grupo, construir de forma coletiva esses caminhos, essas formas de percepção, sendo assim no sentido do que Paulo Freire propunha.

Com base na pesquisa, apesar de não nos aprofundarmos na comunidade escolar, notamos que a estrutura em que a educação se dá nessas iniciativas, alcança a simpatia de alguns perfis de estudantes, que não se afinam com determinados aspectos do ensino formal, por entenderem naquele processo um modo de ensino/aprendizagem engessado em uma forma onde a visão pessoal do educando são pouco incentivadas. Compreendemos, então, que a escola pode e deve dialogar com essas iniciativas, no sentido de que, mesmo que o projeto deixe de acontecer, suas propostas que deram resultado com os jovens possam ser absorvidas e retrabalhadas dentro da realidade do ambiente educativo. Fica aqui, a sugestão para pesquisas futuras sobre a abordagem da relação dos projetos sociais com a escola, partindo do problema de como a educação formal dialoga e pode se apropriar dos conhecimentos e práticas gerados nas experiências de projetos sociais no ambiente escolar, com a finalidade de melhorar a relação ensino/aprendizagem.

Outro ponto que percebemos importante é a questão da continuidade dos projetos sociais. Nesse tocante temos dois problemas a abordar. O primeiro é com relação à participação dos jovens. Percebemos durante as entrevistas que os que participaram de uma turma, conseqüentemente não poderiam participar da turma seguinte, sob a máxima de “dar oportunidade a outras pessoas interessadas”. No entanto devemos pensar: o que acontece com o conhecimento que esses jovens construíram? Será que seis meses é suficiente para que eles se sintam confiantes de multiplicar esse conhecimento sem a interação com o grupo e o

ambiente onde as práticas em audiovisual com base em educação e comunicação são constantemente retrabalhadas? Admitimos que os depoimentos dos integrantes da ONG e das duas jovens mostram que alguns participantes, por insistência e interesse próprio, conseguiram continuar a participar das oficinas assistindo ou como colaboradores da Aldeia mesmo. Outros, também a partir desse projeto, conseguiram uma colocação no mercado de trabalho, o que se mostra um desdobramento positivo, apesar de os educadores salientarem que esta não é a finalidade primeira da ação deles.

Não tomando a questão do mercado de trabalho como central nessa discussão, mas a levantando como uma das contribuições do projeto, acreditamos ser relevante questionar se mais jovens não teriam ingressado na dinâmica de trabalho, de produção e circulação de bens culturais através do audiovisual, se tivessem mais tempo para desenvolver suas habilidades diante desse universo novo. Enxergamos que, no caso de Valéria, não só pelo depoimento dela, mas pelos dos diretores da Aldeia, poderia ter existido, com a continuidade no projeto social, um envolvimento e uma resposta mais duradoura dos conhecimentos ali produzidos e, quem sabe até uma inserção também no mercado de trabalho. Há, portanto, de se estudar maneiras de construir coletivamente alternativas para que eles – participantes do projeto – possam continuar aquela prática, seja como educandos ou como multiplicadores na comunidade, por exemplo, colaboradores ativos da ONG, atuantes do bairro e na cidade.

O segundo problema referente à continuidade se dá na própria realização do projeto Escola de Mídia, que aconteceu por três anos (2005, 2006, 2007) e conseguiu envolver adolescentes e jovens de variadas idades no Grande Mucuripe, no entanto está parado desde então. A ONG justifica que teve de ceder a essa pausa por conta da necessidade de tocar outros projetos planejados e vencedores de editais, por exemplo, e também por falta de apoio. E aqui percebemos um problema enfrentado entre esses organismos, que precisam disputar entre si o suporte financeiro oferecido pelas políticas de editais, o que se por um lado ajuda, por outro mantém uma instabilidade que afeta as ONGs e os públicos que participam de suas ações e projetos. Outra justificativa é que a Escola de Mídia está sendo repensada e vai entrar novamente em atividade, quem sabe em 2011. O que realmente falta para que essas iniciativas tornem-se constantes, um trabalho que se propõe transformador e assim se faz, e não apenas ações pontuais no contexto da comunidade? Essa é outra sugestão que pode ser desenvolvida em estudos futuros. Ao longo de nossa análise sugerimos a formação de multiplicadores e reforçamos aqui essa proposta a partir da história de vida de Nany, que com a experiência com o audiovisual, onde experimentou do processo de reconhecimento de sua história de vida pessoal e familiar, também fez emergir as potencialidades de uma jovem como multiplicadora

do trabalho com Educomunicação, como, por exemplo, a partir do Cine Clube, do roteiro e da direção do próprio vídeo, etc.

Dentre os vários casos de participantes do projeto, observamos de acordo com os depoimentos coletados, quatro grupos principais: a parcela que passa pelo projeto e mantém algum envolvimento com o audiovisual e as técnicas compartilhadas nas oficinas, produzindo conhecimento de diferentes formas, com um olhar transformado para as mídias e a realidade em que vive, refletindo criticamente sobre elas e atuando no conjunto da sociedade; outra que passa por essas transformações relativas à leitura crítica, mas que por diversas circunstâncias se distancia do trabalho a partir do qual despertou para as possibilidades dessas novas perspectivas, podendo também atuar de outras maneiras em sociedade; e aquela que poderia ter desenvolvido melhor suas potencialidades, mas por fatores como as limitações impostas pela própria continuidade do projeto ou a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, como abordamos anteriormente, até mesmo a falta de interesse pessoal.

O quarto grupo seria o daqueles que, como foi citado pelos entrevistados, se afastam da produção audiovisual por fatores como gravidez, envolvimento com drogas, entre outras questões vivenciadas por uma parcela considerável de jovens brasileiros. Entendemos que, embora não em uma totalidade, mas em uma parcialidade que tem sim a sua importância, o projeto gera transformações em diferentes intensidades no cotidiano e no modo de pensar e ler o mundo, dos adolescentes e jovens.

Por fim, destacamos a importância do poder público, seja por parte da Prefeitura, do Governo do Estado ou Federal, através dos Ministérios da Cultura e da Educação, e até mesmo as Universidades, estarem na discussão da relação entre Comunicação e Educação, fazendo constantes suas contribuições, tanto no apoio às iniciativas alternativas, como vimos a partir desta pesquisa, mas também discutindo as demandas dessa relação para a prática do ensino formal e a construção de uma sociedade democrática, onde os jovens que mesmo vivendo em contextos diferenciados tenham da mesma forma não só acesso à informação e às tecnologias, mas possam desenvolver sua capacidade de expressão, refletindo e produzindo conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita. 1994

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, 1997, N^o 5, Set/Out/Nov/Dez, 1997, N^o 6.

ABROMAVAY, Mirian *et al.* *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond. 1999.

ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. Educação e comunicação na perspectiva de Paulo Freire: a questão da mídia na prática docente. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível em:
http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20COMUNICA%C3%87%C3%83O%20NA%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE-%20A%20QUEST%C3%83O%20DA%20M%C3%8DDIA%20NA%20PR%C3%81TICA%20DOCENTE.pdf. Acesso em nov. 2010.

ACIOLI, Socorro. A prática da Educomunicação na Fundação Casa Grande. Núcleo de Comunicação Educativa, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de set., 2003. Disponível em:
<http://www.scribd.com/doc/7132402/05-Educomunicacao-Na-Fundacao-Casa-Grande>. Acesso em jan. 2011.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação: aproximações. In: BUCCI, Eugênio (org). *A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

BAUDRILLARD, Jean. *Tela total/mito: ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre, Sulina. 1997.

BERTAUX, Daniel. *Les récit de vie*. Paris: Nathan, 1997.

BRAGA, Robson da Silva. A (re)elaboração da imagem do Bairro Pantanal ou Planalto Ayrton Senna pelo vídeo popular do TV Janela, projeto da ONG Instituto de Desenvolvimento Social (IDS). 2007

BRUNO, Fernanda. Máquinas de ver, modos de ser: visibilidade e subjetividade nas novas tecnologias de informação e de comunicação. Revista Famecos, UFRJ. Porto Alegre, nº 24, 2004.

CARDOSO, Ciro Flamarion & BRIGNOLI, Hector Perez. Métodos da História. Rio de Janeiro: Graal. 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. 2003. A pesquisa qualitativa em Ciências: Evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, año/vol 16, número 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp 221-236. Disponível em:
http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/DELINEAMENTO_2010/6%AA%20AULA_CHIZZOTTI.pdf. Acesso em out. 2010.

_____. Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2006.

DANZIATO, Octávia de Carvalho Martin. ONG's e a prática Social com Adolescentes: Demarcações Históricas e Discursivas. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998. Coleção Outros Diálogos.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp. 40-52. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em fev. 2011.

DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro, Contraponto. 1997.

DEMO, Pedro. Ambivalências da sociedade da informação. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, Agosto, 2000. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em nov. 2010.

DOIMO, Ana Maria et alli. “Os novos movimentos sociais. Teoria e Prática”. In: “Ciências Sociais Hoje”. São Paulo: Edit. Cortez/ANPOCS, 1986.

_____. A Vez e a Voz Popular: Movimentos Sociais e Participação Política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará/ANPOCS, 1995, 353 p.

FEIXA, Carlos. De jóvenes, bandas e tribus. Barcelona: Ariel. 1998.

FISHER, Nilton B. “Uma Política de Educação Pública Popular de Jovens e Adultos”. In: Em Aberto. Brasília, ano 11, nº56, out/dez, 1992, p.68-73.

FIEGE, Hans-Jürge. ONGS no Brasil: perfil de um mundo em mudança. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer. 236 p. 2003.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____ Política e Educação. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo & BETTO, Frei. Essa Escola Chamada Vida: Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Editora Ática, 2001.

FRIDMAN, L. C.: 'Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento'. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, VI(2), 353-75, jul.-out. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701999000300007. Acesso em dez. 2010.

FURTER, Pierre. Comunicação e Educação, repensando os paradigmas. XIX Congresso Brasileiro de Comunicação Social, organizado pela ABT - Associação Brasileira de Tecnologia Educacional e UCBC - União Cristã Brasileira de Comunicação Social, Rio de Janeiro, nov. 1995. (Mimeo)

GUTIÉRREZ, Francisco Pérez. Linguagem Total: Uma Pedagogia dos Meios de Comunicação. Tradução: Wladimir Soares; Direção da Edição: Fanny Abramovich. São Paulo. Summus, 1978.

GUTIÉRREZ, Francisco. La mediación pedagógica y la tecnología educativa. (A mediação pedagógica e a tecnologia educativa). Rio de Janeiro, set./dez., v. 25, 1996. p. 132-133.

JAMESON, Fredric. Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio São Paulo, Ática. 1996.

KAPLÚN, Mário. La Educomunicación: de médio y fines en comunicación. Revista Latinoamericana de Comunicación CIESPAL-Chasqui, Quito-Ecuador, n. 58, Junio de 1997. Disponível em: <http://www.comunica.org/chasqui/kaplun.htm>. Acesso em: 03 nov. 2010.

_____ Una Pedagogia de la Comunicacion. Madrid, Ediciones de La Torre, 1998.
KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LAGO, Cláudia e ALVES, Patrícia Horta. Raízes Educomunicativas: do conceito à prática. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/16.pdf>
Acesso em set. 2010.

LECCARDI, Carmem. Orizzonte del tempo: esperienza del tempo e mutamento sociale. Milano: Franco Angeli. 1991.

LÉVY, Pierre. A Máquina Universo: Criação, cognição e cultura informática. Trad. Bruno Charle Magne. Ed. Artmed. 1998.

LINHARES, Paulo. Cidade de água e sal: por uma antropologia do litoral nordeste sem cana e sem açúcar. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1992.

LIMA, Venício A. de. Mídia: Teoria e Política. Editora Fundação Perseu Abramo. 1ª Edição. 2001.

LOPES, Daniel Barsi. Cidadania juvenil em rede: Aldeia, Encine e as mídias digitais na configuração da comunicação cidadã. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Retos Culturales de La educación a La comunicación. In: Comunicación, Educación y Cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos. (Desafios Culturais da Educação para a Comunicação. Comunicação, Educação e Cultura. Relações, aproximações e novos desafios.). Bogotá: Cátedra UNESCO de Comunicación Social. Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana. 1999.

_____. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora URFJ, 2003

MORCELLINI, Mario. Passagio al futuro: formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media. Milão: Franco Angeli. 1997.

MORENO, Marisol. Marisol Moreno. Información, comunicación y tecnología. Signo y Pensamiento. Bogotá, n.34, 1999. p. 89-104

NICOL, Eduardo. Los principios de La Ciencia. Fondo de Cultura Económica. México. 1965.

OLIVEIRA, Klycia Fontenele. O Potencial Educativo do Rádio e da Comunicação Popular. Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. 6 - 8 Set. 2007, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho). Disponível em: <http://193.137.91.100/ojs/index.php/5sopcom/article/viewFile/171/167>. Acesso em jan. 2011.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

PARENTE, Antônio. (org.) (1996). Imagem-máquina. S. Paulo, Ed. 34.

PINHEIRO, Ângela. Criança e Adolescente no Brasil: Porque o abismo entre a lei e a realidade. Editora UFC, 2006. 438 p. Fortaleza.

POIRIER, Jean, CLAPIER-VALLADON, Simone, RAYBAUT, Paul. Histórias de Vida: Teoria e Prática. Tradução: João Quintela. Oeiras: Celta Editora. 1995.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I, nº I, 2009. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf. Acesso em: jan. 2011.

SALEM, Tânia. Filhos do Milagre. Ciência Hoje, SBPC, v.5, nº25, p. 30-36, jul-ago. 1986.

SILVA, José Borzacchiello da. Os incomodados não se retiram: uma análise dos movimentos sociais em Fortaleza. Fortaleza: Multigraf Editora, 1992.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: Um Campo de Mediações. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (19): 12 a 24, set./dez. 2000. Disponível em: <http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/article/viewFile/4147/3888>. Acesso em set.2010.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (231): 16 a 25, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4172/3911>. Acesso em out. 2010.

RAMOS, Lidiane da Costa. Mucuripe: verticalização, mutações e resistências no espaço habitado . 2003. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Subárea: Ecologia e Organização do Espaço). UFC, Fortaleza.

TAKAHASHI, Tadao (org.). Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde. Ministério da Ciência e Tecnologia. Brasília, 2000.

TORRES, Gecíola Fonseca. Megafone! A voz dos jovens no diálogo entre Comunicação, Educação e Cidadania. 2007. Monografia (Graduação em Comunicação Social). Curso de Comunicação Social, UFC, Fortaleza.

VIVARTA, Veet (coord.). Remoto Controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para crianças e adolescentes. São Paulo: Cortez, 2004. Série Mídia e Mobilização Social nº 7.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, Agosto. 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em nov. 2010.

ZALUAR, Alba. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, Hermano (org.). Galeras cariocas, territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ. p.17-58. 1997.

ANEXOS

PROJETO ESCOLA DE MÍDIA 2005



PROJETO ESCOLA DE MÍDIA 2006



PROJETO ESCOLA DE MÍDIA 2007



OUTRAS FOTOS PRODUZIDAS PELOS
PARTICIPANTES NO PROJETO ESCOLA DE MÍDIA



OUTRAS FOTOS PRODUZIDAS PELOS
PARTICIPANTES NO PROJETO ESCOLA DE MÍDIA

