

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

TARCIANA DE QUEIROZ MENDES CAMPOS

**ENTRE LETRAS E MÚSICAS:
EXPERIÊNCIAS JUVENIS EM RADIOESCOLAS DE FORTALEZA**

FORTALEZA
2011

TARCIANA DE QUEIROZ MENDES CAMPOS

**ENTRE LETRAS E MÚSICAS:
EXPERIÊNCIAS JUVENIS EM RADIOESCOLAS DE FORTALEZA**

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Comunicação Social.

Área de concentração: Comunicação e Linguagens

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho

FORTALEZA
2011

TARCIANA DE QUEIROZ MENDES CAMPOS

ENTRE LETRAS E MÚSICAS:
EXPERIÊNCIAS JUVENIS EM RADIOESCOLAS DE FORTALEZA

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Comunicação Social. Área de concentração: Comunicação e Linguagens.

Aprovada em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará (Uece)

Prof^ª. Dra. Denise Maria Cogo
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Prof^ª. Dra. Inês Silvia Vitorino Sampaio
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A meus pais e irmãos, pelo amor e apoio em todas as horas.

Aos estudantes, pela delicadeza no compartilhar das narrativas indispensáveis para a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Muitas vezes ouvi comentários de que a trajetória de elaboração da escrita de textos como dissertações e outros trabalhos acadêmicos é marcada pela solidão. No entanto, foram raros os momentos em que me senti sozinha nessa trajetória por perceber em volta de mim carinho, atenção e apoio. Por isso, agradeço à minha família. À minha mãe e irmãos, que acompanharam de perto o cotidiano de escrita, algumas vezes cansativo e difícil. Agradeço ainda à minha mãe e ao meu irmão Tiago pelas primeiras leituras do texto e pelas sugestões. Ao meu pai, pelas orientações e carinho. Ao Pílinha, por compartilhar comigo suas experiências como pesquisador e, especialmente, pelo companheirismo tanto nos momentos de estudo, como nos momentos de descanso, quando o amor e alegria inspiravam novas escritas. Agradeço aos avós e tias por estarem sempre por perto. À avó Imelda, por seu apoio e amor.

Agradeço imensamente pela forma tranquila, ao mesmo tempo delicada e firme, com que Alexandre Barbalho me orientou nesta pesquisa. Também sou grata pelos comentários, sugestões e orientações de Catarina Farias, Márcia Vidal, Deisimer Gorczewski e Luciana Miranda. À Inês Vitorino e Denise Cogo agradeço por fazerem parte da banca de qualificação e de defesa, o que contribuiu para a incorporação de perspectivas importantes para o texto. Agradeço ao corpo docente e de funcionários do PPGCOM da UFC, em especial à secretária Regina Oliveira, atenta a tudo.

Alguns amigos ajudaram diretamente no processo de dissertação, sugerindo diversos materiais. Assim, agradeço à Marilac Souza pelas importantes sugestões de pesquisa e informações sobre o projeto “Segura Essa Onda”. À Clarissa Diógenes, por me indicar dados sistematizados sobre a juventude de Fortaleza. À Tatiana Mota pelas trocas de experiências e saberes sobre o processo de pesquisa. Ao Lívio Severiano, pelas ajudas com a informática. À Livia Fernandes, Cleoneli Alves, Fernando Ramos, Marina Nepomuceno, Bruno do Vale, Camila Rocha, Eduardo Carrá e Rocélia Santos, pelas conversas e sugestões divertidíssimas. À Alessandra Oliveira, por compartilhar experiências de pesquisa e de vida. Agradeço aos amigos da turma de mestrado, com quem vivenciei momentos de alegria e descontração, sem os quais todo o curso teria sido diferente. À Moema Braga, Naiana Rodrigues, César Silva, Bruno Lima, Georgia Cruz, Rosane Martins, Antônio Simões, Tobias Gaede e Wesley Vasconcelos. Agradeço também à Rogéria Vasconcelos pela revisão do texto dissertativo.

Sou grata por todo o apoio conferido pela equipe da ONG Catavento à pesquisa. À Amanda Nogueira, Edgard Patrício, Luana Amorim, Regina Gomes, Rones Maciel, Alan Dantas e Anderson Nobre.

Pela possibilidade de circular pelas escolas, agradeço à Prefeitura Municipal de Fortaleza e, especialmente, aos professores, diretores, funcionários e estudantes das instituições de ensino visitadas.

Por fim, agradeço a Capes – Reuni pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

A pesquisa realiza um estudo sobre a atuação cotidiana de estudantes de instituições públicas de ensino básico de Fortaleza em produções radiofônicas e em radioescolas. Dessa maneira, apresenta como objetivo central analisar as experiências e práticas juvenis nos processos de produção, circulação de conteúdos e gestão de radioescolas na rede pública municipal de ensino, tendo como perspectiva investigar exercícios de cidadania que partem desses processos. Como forma de empreender esta análise, o estudo opta pela pesquisa participante como metodologia. Entre os principais procedimentos metodológicos estão a realização de rodas de conversa com quinze estudantes e a escuta coletiva de programas produzidos pelos jovens. Os procedimentos secundários de pesquisa consistem, além de análise documental, em visitas para observação do cotidiano escolar com enfoque nas práticas dos estudantes em torno das radioescolas e produções radiofônicas. A investigação prima por articular análises teóricas sobre juventude e cidadania às percepções empíricas dos estudantes, compartilhadas nas rodas. Assim, o estudo permite a abordagem das seguintes questões: os sujeitos da pesquisa reconhecem a si mesmos como jovens? Sob que aspectos pensam a cidadania em seu cotidiano? A análise dessas questões ao longo dos processos cotidianos de quatro radioescolas em Fortaleza, somada aos relatos dos estudantes, possibilita a distinção de quatro tipos de processo: aqueles com forte intervenção de professores, outros com destaque para a atuação de estudantes, aqueles caracterizados pela mediação de uma ONG e, ainda, outros marcados pelo não funcionamento das rádios. Observar cada um desses cenários com base nas discussões teóricas empreendidas por Bourdieu (1983, 1998, 2000), Margulis e Urresti (2000), Mouffe (1992, 2001), entre outros autores, conduz à percepção de que os processos comunicativos envolvem interlocutores em uma complexa trama cultural favorável à existência de conflitos, mas também de negociações.

Palavras-chave: Radioescolas. Juventude. Cidadania.

ABSTRACT

This research work carries out a study on the daily activities of students from public institutions of basic education of Fortaleza who participate in radio productions and radio-schools. The work aims at analyzing the experiences and practices of the youth throughout the processes of production, content circulation, and management of radio-schools of the municipal system of education, in an attempt to investigate which citizenship exercises emerges from these processes. In order to perform this analysis, the study adopts a participating research as methodology. Discussion meetings involving fifteen students, as well as collective listening of programs created by the youth, were performed. In addition, besides a documentary analysis, systematic visits to observe the school routines with focus on the radio productions and radio-schools were carried out. This research attempts to articulate the theoretical analyses on youth and citizenship with the empirical perceptions shared by the students during the meetings. Therefore, it reinforces the investigation about the following questions: Do the students recognize themselves as youth? Under what conditions do they conceive the citizenship in their daily lives? The analysis of these issues throughout the daily processes of four radio-schools in Fortaleza, in addition to accounts of students, allows to distinguish four types of processes: those with strong intervention of teachers, others with emphasis on the involvement of students, those characterized by the mediation of a NGO, and also others defined by the disruption of the radio stations' functioning. Studying each of these scenarios based on theoretical discussions conducted by Bourdieu (1983, 1998, 2000), Margulis and Urresti (2000), Mouffe (1992, 2001), among others, enables the perception that communicative processes involve interlocutors in a complex cultural plot favorable to the existence of conflicts, but also of negotiations.

Keywords: Radio-schools. Youth. Citizenship.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS JUVENIS NA RADIOESCOLA: UMA ANÁLISE NO CAMPO DA COMUNICAÇÃO	29
2.1 ONDE NOS SITUAMOS NO CAMPO DA COMUNICAÇÃO?	29
2.2 A PESQUISA PARTICIPANTE COMO OPÇÃO METODOLÓGICA.....	33
3 OS SUJEITOS DAS RADIOESCOLAS E DO PROGRAMA <i>ANTENADOS</i>	40
3.1 JUVENTUDE: APENAS UMA PALAVRA OU MAIS?	41
3.2 CONDIÇÕES DE CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS DE JUVENTUDE.....	51
3.3 JOVENS E ESPAÇOS SOCIAIS: OBSERVAÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA	58
4 CIDADANIA E JUVENTUDE: ALGUMAS CONCEPÇÕES ANALISADAS NO PROJETO “RÁDIO-ESCOLA PELA EDUCAÇÃO”	69
4.1 A REVOLUÇÃO OCIDENTAL MODERNA COMO PONTO DE PARTIDA.....	70
4.2 DAS PERSPECTIVAS COMUNITARISTAS E LIBERAIS AO CAMPO DEMOCRÁTICO DE CONFLITOS: OUTRAS CONCEPÇÕES DE CIDADANIA.....	76
4.3 CIDADANIA NOS TEMAS TRANSVERSAIS DA EDUCAÇÃO.....	89
4.4 COMUNICAÇÃO COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA.....	104
5 ENTRE RODAS, LETRAS, MÚSICAS E SONS: PERCEPÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA	113
5.1 QUANDO A COMUNICAÇÃO SE APROXIMA DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS.....	113
5.2 INTERFACES ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: NOVOS CENÁRIOS E SUAS RELAÇÕES COM QUATRO ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA	120
5.3 PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: PRESENCAS E AUSÊNCIAS DE PROPOSTAS EM COMUNICAÇÃO EM TRÊS DAS ESCOLAS	130
5.4 PALAVRAS: SOLUÇÕES DE HISTÓRIAS MUDAS	136
5.4.1 <i>O que os jovens sujeitos da pesquisa nos dizem sobre cidadania?</i>	139
5.4.2 <i>Processos marcados pela mediação de professoras no final de 2009 e primeiro semestre de 2010</i> 143	
5.4.3 <i>Processos marcados pela mediação de estudantes e o afastamento do corpo docente</i>	150
5.4.4 <i>Processos marcados pelo não funcionamento da radioescola</i>	154
5.4.5 <i>Processos marcados pela mediação de professoras no segundo semestre de 2010</i>	156
5.4.6 <i>Processos marcados pela mediação da ONG Catavento</i>	160
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
APÊNDICE	180

1 INTRODUÇÃO

No início da tarde de 9 de abril de 2009, a pequena Adriana¹, na época com 11 anos, percorria um longo caminho em sua bicicleta. Seu destino naquele dia era o estúdio de uma das rádios FM da cidade de Jaguaribara, no Ceará. Ao chegar ao estúdio, Adriana se deparou com outras bicicletas encostadas na entrada da rádio, o que indicava que as colegas já haviam chegado. Uma a uma, as quatro meninas com idades de 10 e 11 anos entraram na sala de estúdio e, sob a orientação de um professor de ensino fundamental, escreveram um breve roteiro, pois entrariam ao vivo durante a programação da rádio².

Essa cena marcou nossa primeira visita à cidade de Jaguaribara. Conforme proposto no projeto de mestrado submetido à seleção do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal do Ceará, deveríamos passar a visitar a cidade com o principal objetivo de acompanhar o processo de produção de estudantes na rádio de Jaguaribara, além de entrevistá-los³.

Nos minutos precedentes à entrada ao vivo, as meninas entreolhavam-se, dando-nos a impressão de certo receio, logo dissipado pela desenvoltura das garotas ao microfone, sinalizando ser aquele mais um entre outros exercícios na rádio da cidade. De fato, desde o final de 2007, estudantes de escolas públicas vinham desenvolvendo o programa infantil *Sementes do amanhã*, apresentado ao vivo nas manhãs de sábado. As quatro meninas faziam parte do grupo produtor de 2009.

O entusiasmo desse primeiro contato com o grupo deu lugar a um sentimento de preocupação, quando, durante entrevista, tivemos a confirmação do professor de que o processo de produção, que caminhava há dois anos, seria interrompido. Portanto, nossa entrada em campo foi marcada pela finalização das atividades que pretendíamos analisar. Tanto os programas deixaram de ser apresentados ao vivo como não havia registros nem sob a forma de roteiros escritos nem em áudio. O professor também explicou que, devido às restrições de audiência do programa infantil, partia para a produção de um programa musical.

Com a conclusão das atividades do grupo, deparamo-nos com apenas quatro programas *Sementes do amanhã*, gravados especialmente para a pesquisa ainda nos momentos

¹ Os nomes conferidos aos estudantes que fazem parte deste estudo são fictícios, como forma de resguardar suas identidades. Também suprimimos os nomes das escolas.

² Reelaborações de anotações de diário de campo feitas durante viagem para Jaguaribara, no dia 9 de abril de 2009. As anotações descrevem os momentos de acompanhamento da chegada das meninas ao estúdio da rádio e a posterior entrevista do grupo na casa do professor e mediador da produção de programas radiofônicos.

³ Projeto apresentado, em novembro de 2008, como um dos requisitos para o processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal do Ceará (PPGCOM - UFC).

de desenvolvimento do projeto de mestrado em 2008. Portanto, esse material mostrou-se insuficiente para compor uma amostra que tornasse possível a compreensão do processo de produção dos estudantes.

No entanto, dessa experiência na cidade de Jaguaribara permaneceram questões relevantes, mesmo diante da necessidade de redirecionamento da pesquisa. Essas questões nos foram apontadas em especial durante entrevista realizada com o grupo de crianças na casa do professor orientador do programa, após a apresentação na emissora de rádio. Conforme depoimento de uma das crianças produtoras, algumas vezes as pessoas da cidade reclamavam caso o grupo falasse “errado” na rádio. No entanto, o falar “errado” com relação às normas gramaticais não era suficiente para impedir a realização dos programas. As crianças continuaram as tentativas e relataram uma melhora da leitura dos roteiros e de outros textos durante o processo. Adriana, a quem acompanhamos no início desse texto, contou na entrevista que “mudou o dia a dia, a leitura melhorou, o modo de falar correto. A gente começou a se interessar mais pelo estudo”.

Portanto, a discussão provocada por algumas pessoas na cidade, ao reclamarem que as crianças estavam falando “errado” no rádio, mostrou que esse meio de comunicação potencializa a escuta do modo de falar dessas crianças, mesmo que haja críticas a ele. Observar tais aspectos nos levou à leitura de Bourdieu (1983, 1998, 2000), para quem importa perceber o simbólico e a linguagem nos processos sociais, marcados por relações de poder. Além disso, o depoimento da criança chamou nossa atenção para a investigação das potencialidades que o processo de produção radiofônica traz para o cotidiano dos grupos produtores.

Portanto, a ausência de registros com relação aos processos de produção em Jaguaribara, associada à motivação inicial de pesquisar experiências e práticas de crianças, adolescentes e jovens em processos de produção e circulação de conteúdos de comunicação, fez com que optássemos por analisar as práticas de estudantes em quatro radioescolas instaladas em escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza. Essa escolha nos levou a um deslocamento geográfico, não mais voltado para o interior do Ceará, mas sim para o contexto urbano de sua capital⁴. Passamos, então, à descrição de alguns pontos observados durante pesquisas exploratórias nos cenários escolhidos para a análise.

⁴ Mesmo com a mudança do projeto, esse trabalho de pesquisa inicial gerou a produção de artigos apresentados em encontros científicos, bem como a publicação de um dos artigos em *História da mídia sonora: experiências, memórias e afetos de norte a sul do Brasil*, organizado por Nair Prata e Luciano Klokner (CAMPOS, 2009).

A caminho de uma das escolas o carro contorna o Castelão, maior estádio de futebol da cidade de Fortaleza, no Ceará, e segue por ruas cada vez mais estreitas. Quanto maior a proximidade do local de destino, maior a percepção de que as casas que margeiam as ruas vão diminuindo em tamanho e se fundindo umas às outras de tão próximas, contrastando com a grandiosidade do estádio. Para chegar até a escola, é preciso sair do asfalto e seguir em frente por uma ruela tão estreita que o carro passa bem próximo ao exterior das construções. Há uma escola aqui? Do emaranhado de pequenas casas emergem um grande arco decorativo marcando uma entrada e um muro com pinturas, os quais destacam aquele espaço do seu entorno: é a escola!

Ao ultrapassar o portão de entrada, encontramos o pátio central no interior da escola vazio, pois está havendo aula. Além disso, os alunos de duas turmas haviam voltado para casa, porque os respectivos professores faltaram. Seguimos por um corredor, que leva à sala da diretoria e secretaria. Na mesma área, em uma sala, ao lado da diretoria, uma placa na porta contendo “Rádio-escola” mostra que no local foram instalados equipamentos de rádio. Ao entrarmos na sala, percebemos que o lugar está empoeirado e é pouco utilizado. De acordo com a direção da escola, a rede elétrica não comporta o uso dos equipamentos. Iniciada a hora do recreio, alguns estudantes lancham, conversam ou brincam. Outros se envolvem em brincadeiras violentas – batendo, sorrindo e fugindo do colega – ou em brigas mais sérias, que envolvem gritos, agressões verbais, tapas e murros⁵.

Voltando ao asfalto e seguindo em direção ao sul da cidade, destinamo-nos a uma segunda escola. É preciso fazer outro contorno, desta vez em volta do imenso e desativado aterro do Jangurussu. O lixo foi coberto por areia, dando o aspecto de uma montanha de terra cinza⁶. Carrinhos, puxados por catadores e catadoras de material reciclável, margeiam a rua. Para chegar a essa escola, localizada no Conjunto Palmeiras, não é preciso sair do asfalto. Porém, uma vez na escola, é preciso passar por quatro portões para ter acesso a seu interior. O primeiro portão separa o interior da escola da rua. O segundo separa o terraço exterior do pátio interno, onde estão localizadas a diretoria, secretaria, sala dos professores e sala onde funciona uma radioescola. Entre o terceiro e o quarto portões ficam dois banquinhos de frente um para o outro e uma pequena área com plantas. O quarto portão marca a entrada ao longo corredor onde estão as salas de aula, biblioteca, refeitório e quadra de esportes.

⁵ Reelaborações de registros de diário de campo em visita à escola nos dias 5 e 6 de fevereiro de 2010.

⁶ Segundo Cavalcante e Franco (2007), o “Lixão do Jangurussu” foi criado em 1978 para o armazenamento dos detritos urbanos da capital e das sedes municipais adjacentes. Funcionou até meados de 1998. No entanto, existe até hoje a rampa do Jangurussu. Ao redor da montanha de lixo de seis metros de altura estão dispostos pequenos casebres, habitados em sua maioria por catadoras e catadores.

Em especial na hora do recreio cada portão é guardado por pessoas que controlam rigorosamente quem entra e quem sai. Aparentemente, o critério utilizado pelas porteiras e porteiros para franquear ou não a passagem aos estudantes é o que julgam como bom comportamento. Alguns estudantes são bem-sucedidos ao negociar a saída para ficar sentados nos banquinhos fora do corredor de salas. Alguns deles ficam simplesmente sentados, calados e deixam no colo a mochila com o material escolar durante todo o intervalo. Um grupo de meninos também consegue permissão para ultrapassar o portão e jogar dados nessa mesma área, perto das plantas. Outro grupo de quatro estudantes facilmente consegue permissão para ir à sala onde funciona a radioescola. Já outros estudantes encontram resistência da funcionária responsável pelo portão para sair até mesmo do corredor.

Ao percorrermos esse longo corredor, margeado pelas salas vazias, ouvimos as músicas que partem da radioescola e compõem a paisagem sonora do ambiente. Segundo Shafer (2008), a paisagem sonora tem uma profunda ligação com o rádio, mais precisamente com o que chama “rádio radical”. Crítico do modo de fazer rádio na contemporaneidade e da primazia do relógio na radiodifusão ocidental, ele dirá que “o rádio existiu muito antes de ter sido inventado. Ele existia sempre que havia vozes invisíveis: no vento, no trovão, no sonho” (SHAFER, 2008, p. 237). Nessa perspectiva, junto com a música baixinha saída das caixas de som instaladas no corredor da escola, gritos, conversas, passos de corridas, pulos na brincadeira de elástico, sons da bolinha de pingue-pongue e da bola do futebol são outros elementos que compunham a paisagem sonora na hora do recreio⁷.

Em direção a uma terceira escola, percorremos a avenida Leste-Oeste, seguindo rumo à praia da Barra do Ceará. Nessa escola a entrada das pessoas parece ser menos controlada. O ir e vir de estudantes, dentro e fora da escola, marca um intenso movimento. Duas salas são separadas das outras pelo pátio de estacionamento dos carros: o laboratório de informática e a sala dos professores. Do outro lado desse estacionamento, na sala da direção, constantemente, estudantes e professores entram para pedir desde materiais para desenvolvimento de trabalhos até bola para jogos na quadra. Nesse mesmo lado, atravessando o pátio central, entramos em um corredor onde a sinalização indica “almoxarifado”. No canto do corredor há dezenas de cadeiras quebradas em frente das quais há uma sala trancada por cadeado, cuja chave fica na direção. É nesse lugar onde, junto com caixas e televisores aparentemente não utilizados, estão equipamentos de rádio e um computador.

⁷ Reelaborações de anotações de diário de campo registradas em visita à escola no dia 26 de janeiro de 2010.

Diferentemente das outras duas escolas, não há sinalização de que ali é uma radioescola. Segundo os estudantes, a professora que os orienta na produção dos programas na rádio também desempenha o papel do “Ibope”, pois ela sai pelos corredores perguntando se os demais estudantes escutaram as informações e os programas divulgados em caixinhas de som distribuídas por vários pontos da escola. Atualmente a produção de programas e os equipamentos estão parados. Segundo a professora diretamente envolvida com as atividades da radioescola, a parada ocorre devido a problemas técnicos que causam uma má qualidade do som e, em especial, a transferência de muitos dos estudantes envolvidos com a rádio para escolas de ensino médio⁸.

Em direção à quarta escola, esta localizada no bairro Bela Vista e não tão afastada do Centro de Fortaleza quanto as outras, enfrentamos vários congestionamentos durante praticamente todo o percurso. Chegamos no horário de 12h40. Entramos na escola vazia e silenciosa. Ainda não havia estudantes nem professores, apenas alguns funcionários trabalhavam na limpeza e outros repousavam no refeitório ou assistiam a TV. Assim que o portão é aberto, pontualmente às 13 horas, os estudantes começam a entrar. Vão ocupando o pátio central ou brincando no terraço, onde uma frondosa árvore faz sombra. Alguns vão direto para as salas.

Uma das professoras chega apressadamente e nos chama para a sala da radioescola. Esta apresenta uma peculiaridade, pois a rádio está instalada no pátio central, ocupa lugar de destaque e o que se faz dentro da sala é visível, uma vez que sua grande janela de vidro é voltada para o pátio. A professora já havia gravado o programa com um grupo de estudantes. Ela liga os equipamentos e veicula a gravação sobre frevo com informações e músicas, a qual sonoriza junto com gritos e conversas todo o ambiente.

Alguns estudantes se aproximam para ver o que a professora está fazendo. Ela comenta que já recebeu sugestões de fechar a janela, parte visível da rádio, como forma de caracterizar o espaço como rádio de fato, que só se escuta, sem se ver, e pediu opiniões. Naquele momento, não soubemos responder à questão. Se uma das características do rádio é recorrer apenas à audição, as sugestões tinham sentido em propor a aproximação da radioescola ao máximo de uma estrutura radiofônica com essa natureza. Mas perceber os olhares curiosos de meninas e meninos nos impediu de concordar com as sugestões dadas. Algum tempo depois outro elemento reforçou essa postura: a informação de que estrutura física semelhante de rádio existe, por exemplo, na Rádio Guaíba, localizada no centro da

⁸ Observações de diário de campo registradas em visita à escola no dia 2 de outubro de 2009, ainda em fase exploratória da pesquisa.

cidade de Porto Alegre, pertencente ao Grupo Record desde 2007. O chamado Estúdio Cristal é formado por uma janela de vidro para o cruzamento da rua da Praia com a Caldas Júnior⁹. Apesar de se tratar de uma rádio comercial, portanto com princípios e características diferenciados de uma radioescola, a estratégia da rádio gaúcha permitiu-nos perceber que a estrutura visível acaba potencializando a aproximação daqueles que passam pelo local onde está a rádio, possibilidade também existente na radioescola.

Sob olhares e ouvidos curiosos, o programa veiculado pela professora termina rapidamente, em cerca de dez minutos. Afinal, está na hora de iniciarem as aulas. A sineta toca uma, duas vezes, mas os estudantes continuam no pátio. Alguns professores ainda não haviam chegado. Passados cerca de quinze minutos do último toque da sineta, com a chegada dos professores, é que a maioria dos estudantes entra em sala para começar a assistir às aulas. Mesmo na hora da aula alguns estudantes continuam andando pelo pátio. “Vou voltar para a sala não, vou ficar aqui fora”, disse um deles. Outros se sentam ou se deitam nas cadeiras do pátio onde estamos, enquanto as aulas ocorrem.

O som estridente da sineta indica o início do recreio. A mesma professora entra na sala da rádio para veicular outro programa que estava gravado, este sobre o forró. Novamente, alguns estudantes dirigem-se à janela de vidro, onde podem ver o que está acontecendo na rádio. Começam a pedir músicas. Black Style, Charlie Brown Júnior e Forró do Muído são alguns dos pedidos. Enquanto informações e algumas músicas sonorizam o pátio e corredores da escola, meninas e meninos conversam, correm ou brincam. Algumas cenas de brincadeiras violentas ou brigas repetem-se também nesta escola¹⁰.

As experiências de estudantes e professores nas quatro radioescolas citadas abriram a possibilidade de produção do programa *Antenados*, veiculado aos sábados, às 13h30, na Rádio Universitária FM, em Fortaleza, durante 2008, 2009 e 2010. A rádio é vinculada à Universidade Federal do Ceará. Nesse caso, o processo de produção e gravação não ocorre exclusivamente na escola, estendendo-se também ao espaço da ONG Catavento Comunicação e Educação, com sede em Fortaleza.

Nas ocasiões de produção dos programas, uma pedagoga, uma jornalista e uma estagiária de Comunicação Social da ONG deslocam-se para as escolas para a realização de reuniões de pauta. Nessas reuniões, ocorre a definição do tema específico do programa e do conteúdo de cada bloco. A cada semana a reunião ocorre em uma escola diferente, havendo um esquema de rodízio na produção dos programas. Os estudantes que querem participar do

⁹ Disponível em: <<http://www.radioguaiba.com.br/Institucional/>>. Acesso em: 7 abr. 2010.

¹⁰ Observações de diário de campo registradas em visita à escola nos dias 20 e 22 de janeiro de 2010.

desenvolvimento dos programas partem para a produção, que consiste na pesquisa sobre o tema – em geral, na internet, em livros ou revistas –, na gravação de entrevistas com a comunidade escolar ou no entorno da escola e na escrita dos roteiros. O envolvimento de educadores no processo de produção varia de escola para escola, sendo mais intenso em umas que em outras.

Quando concluídos, os roteiros são revisados pela equipe da Catavento, que envia para as escolas as sugestões. A revisão consiste na leitura do material por parte de profissionais das áreas da educação e da comunicação. As análises das alterações indicam que enquanto os primeiros observam questões textuais (correção ortográfica, sintaxe e concordância), os demais observam questões relacionadas ao campo comunicacional (clareza da mensagem, correção das informações, adequação à linguagem radiofônica – frases curtas e na ordem direta). A soma dos dois olhares durante a revisão objetiva ainda potencializar a dimensão educativa dos processos de produção e dos conteúdos dos *Antenados*, tanto entre os produtores como entre aqueles que ouvirão os programas. As sugestões de alteração são comentadas e reenviadas para as escolas. Em momentos de encontros entre os grupos, as principais alterações são discutidas e avaliadas.

Finalizada a revisão dos roteiros, é chegada a hora da gravação no estúdio da ONG. Durante o percurso de estudantes e professores entre escola e estúdio, o roteiro que estimula a percorrer o trajeto é o do programa. Em uma das idas às gravações, uma professora registra que meninas e meninos foram cantando da escola até a Catavento um *rap* de composição deles próprios contra a exploração do trabalho infantil. No refrão da letra, repetiam constantemente o número telefônico para denúncias¹¹.

Gravadas as locuções e finalizada a edição, que corta os erros de locução e insere as músicas sugeridas pelos grupos produtores, uma cópia do programa é enviada para a Rádio Universitária. Vozes, sons e discursos apresentam-se durante a veiculação dos programas, originando reações as mais diversas entre os sujeitos envolvidos. Nas observações do campo de pesquisa, acompanhamos desde a menina que discute frequentemente com a mãe, entrando também as atividades de produção radiofônica em meio aos conflitos: – Sua mãe já te ouviu no programa na rádio? – perguntamos. “Ah, ela nem liga”. Até a outra menina que diz que o pai mobiliza toda a família para escutar o programa¹².

¹¹ Anotações de diário de campo. O relato da professora foi colhido ainda em fase de pesquisa exploratória, durante acompanhamento de gravação do programa *Antenados*, cujo tema era a exploração do trabalho infantil, na sede da ONG Catavento, no segundo semestre de 2009.

¹² Anotações de diário de campo em fase de pesquisa exploratória. O relato da menina que discutia com a mãe foi dado em acompanhamento de reunião de pauta do programa *Antenados* na sede da escola no segundo

Sinalizadas ou não, funcionando ou não, tendo lugar de destaque nos espaços ou não, as radioescolas, bem como as cenas e os sons que se desenrolam junto a elas, são os elementos que orientam nosso olhar em visitas às quatro escolas. Também os processos de produção dos programas *Antenados*, decorrentes das experiências desenvolvidas nas radioescolas, fazem parte de nossa observação.

Descritas nossa motivação de pesquisa e as impressões que marcam algumas de nossas idas a campo, passemos à contextualização da pesquisa e, posteriormente, à contribuição do estudo.

Esta pesquisa toma como ponto de partida a consolidação nos tempos atuais da adolescência, e acrescentaríamos da juventude¹³, enquanto “temática permanente” (SHERER-WARREN, 1993), para a qual várias organizações direcionam o campo de ação. A concretude dessa análise pode ser verificada com base nos dados do setor de assistência social do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Comdica), segundo os quais, atualmente, há 729 entidades cadastradas no conselho na cidade de Fortaleza. Ou seja, esse dado indica que mais de 700 instituições se autodefinem como entidades relacionadas ao público infantojuvenil¹⁴.

Minha atuação profissional na ONG Catavento Comunicação e Educação possibilitou um contato ainda mais detalhado com o cotidiano de atividades de uma ONG que desenvolve ações relacionadas a crianças, adolescentes e jovens. Além disso, estabeleci contato com uma gama de outras instituições atuantes na mesma área, uma vez que coube a mim a representação da Catavento no Fórum Permanente de ONGs de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes do Ceará (Fórum DCA/CE), composto atualmente por cerca de 60 filiadas¹⁵.

semestre de 2009. O segundo relato foi dado em momentos de gravação do programa *Antenados* na sede da ONG Catavento, também no segundo semestre de 2009.

¹³ Análise acerca da diferenciação entre as categorias adolescência e juventude será desenvolvida de forma mais aprofundada ao longo da pesquisa. Desde já, observemos que o termo tem sido muito discutido, inclusive, quanto à forma de utilização mais adequada, se no singular (juventude) ou no plural (juventudes). Detalharemos essa discussão posteriormente neste estudo.

¹⁴ Diante da relevância numérica do dado, importante contarmos com a análise de Danziato (1998), que se preocupa em demarcar as diferenças entre as entidades cadastradas no Comdica. A autora destaca a dimensão histórico-política do engajamento em lutas e reivindicações pelos direitos de crianças e adolescentes como critério de distinção das instituições de defesa de meninas e meninos. Estas “firmaram-se, sobretudo, a partir da luta pela defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes vindo a se solidificar e ampliar a partir da aprovação do Estatuto” (DANZIATO, 1998, p. 144). Além disso, o discurso dessas organizações fundamenta-se na formação de sujeitos de direitos. Segundo Danziato, tal caracterização diferencia determinadas ONGs das demais instituições não governamentais cadastradas no Comdica, tais como algumas associações de moradores, entidades filantrópicas etc. Essa diferenciação permite à autora desenvolver uma crítica ao caráter assistencialista de determinadas organizações cadastradas.

¹⁵ Dado procedente da secretaria executiva do Fórum DCA/CE. Esse fórum estadual representa o Ceará no Fórum Nacional Permanente de ONGs de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes (Fórum DCA). De

A experiência profissional na Catavento possibilitou-me também o desenvolvimento de atividades que promoviam uma aproximação entre comunicação e educação. A seção “Quem somos”, no sítio da ONG na internet, aponta para o seu posicionamento sobre essa interface, definindo que “através dos projetos elaborados e desenvolvidos pela equipe do Catavento, busca-se [...] sensibilizar os profissionais para a dimensão educativa dos processos comunicacionais e a dimensão comunicativa dos processos educativos”¹⁶.

Nessa perspectiva, um dos projetos mais consolidados na ONG, em termos de durabilidade das ações e de avaliações intensivas sobre sua execução, é o “Segura Essa Onda: Rádio-escola na Gestão Sociocultural da Aprendizagem”, desenvolvido desde 2003, tanto em cidades do interior do Ceará como em Fortaleza. De acordo com a ONG, o projeto “incentiva a utilização do rádio como instrumento de apoio pedagógico e dinamizador da cultura na comunidade escolar”¹⁷. Conforme Patrício (2010), entre 2003 e 2009, o projeto esteve presente em 34 escolas públicas de Fortaleza, além de ter funcionado na sede da Associação Curumins, ONG que na época atendia crianças e adolescentes do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti). Além da capital, o projeto funcionou nas cidades de Crateús, Quixadá, Trairi, Paramoti e nos assentamentos Feijão, em Choró, e Santana, em Monsenhor Tabosa¹⁸.

A operacionalização do “Segura Essa Onda” consiste na mediação de oficinas por uma equipe constituída por profissionais e estagiários tanto da área da comunicação como da pedagogia. As oficinas têm uma média de duração de nove meses, nas quais são discutidos conteúdos mais gerais, tais como comunicação como expressão humana e análise crítica dos meios de comunicação, além de temas mais específicos referentes às técnicas radiofônicas. As últimas oficinas são destinadas a discussões sobre a gestão da radioescola no cotidiano escolar e da comunidade. Algumas edições do projeto partem da demanda de instituições que já têm equipamentos de rádio ou acesso a estúdios, mas precisam de apoio para a operacionalização

acordo com Danziato (1998), o Fórum DCA, constituído em assembléia em 1988, nasceu com o objetivo principal de fortalecer as mobilizações para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.catavento.org.br/conteudo.php?codigo=1>>. Acesso em: 1 nov. 2009.

¹⁷ Disponível em: <www.seguraessaonda.org.br>. Acesso em: 8 ago. 2010.

¹⁸ Como resultado de um processo de reflexão teórica sobre a prática cotidiana das atividades da ONG Catavento, registramos dissertações de mestrado cuja autoria é de colaboradores da instituição. Sobre a gênese do “Segura Essa Onda” e a relação do projeto com o letramento no assentamento de Santana, ver Patrício (2010). Sobre o desenvolvimento do “Segura” na Associação Curumins e as possibilidades de autobiografia entre os jovens sujeitos do projeto, ver dissertação de Araújo (2008).

da técnica. Outras edições preveem desde a compra de equipamentos para instalação nas escolas até a realização das oficinas¹⁹.

Em virtude das reedições do projeto, a ONG Catavento passa a organizar seminários periódicos de avaliação como forma de otimizar as atividades bem-sucedidas, além de apontar deficiências e reorientar ações. Por meio dos seminários, avalia-se, por exemplo, a importância do processo de oficinas envolver as educadoras e educadores das escolas, além de estudantes, e a urgência da instalação dos equipamentos concomitante às oficinas ou, mesmo, antes do início delas. Cada seminário marca uma ampla tentativa de aperfeiçoar cada um desses processos, seja na formação de professores, seja na instalação dos equipamentos e demais desafios que surgem ao longo das edições do “Segura Essa Onda”.

Em 2007, na tentativa de obter apoio para o desenvolvimento do projeto, a articulação institucional da ONG Catavento investe em um trabalho de captação direta de recursos financeiros com pessoas jurídicas. O “Segura” é, então, apresentado ao Instituto Oi Futuro²⁰. Devido a esse trabalho, a ONG recebe uma doação do instituto com o objetivo de apoiar ações do projeto, o que abre possibilidades para o desenvolvimento de uma nova fase de atividades.

Os trâmites da doação obedecem à Resolução de número 61, de 2004, do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ceará (Cedca-CE). Segundo a resolução, a doação deve ser feita ao Fundo Estadual para a Criança e o Adolescente (Feca)²¹, responsável pelo repasse dos recursos para a ONG. Ainda de acordo com a resolução, 15% do total dos recursos doados deveria permanecer no Feca para efeito de futuros financiamentos de projetos apresentados ao fundo por outras entidades não governamentais ou órgãos governamentais. Portanto, do total de recursos captados pela Catavento, 85% são repassados para a instituição pelo fundo para aplicação no projeto.

O orçamento do “Segura Essa Onda”, desenvolvido entre setembro de 2007 e março de 2008, prevê um valor total de R\$ 255.000,00 para o desenvolvimento das ações, que envolvem desde a compra de equipamentos de radioescolas até a operacionalização de oficinas em escolas públicas. Desse total, o valor de R\$ 33.000,00 é orçado para a compra e

¹⁹ Os equipamentos que estruturam as radioescolas são mesa de áudio, microfones, amplificadores. Além disso, cornetas (auto-falantes) e caixas de som são instaladas em diversas áreas das escolas (corredores, pátios, quadras etc.).

²⁰ O Oi Futuro é o instituto de responsabilidade social da Oi, com a missão de desenvolver, apoiar e reconhecer ações educacionais e culturais inovadoras que promovam o desenvolvimento humano, utilizando tecnologia de comunicação e informação. Disponível em: <<http://www.oifuturo.org.br>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

²¹ O Fundo Estadual para a Criança e o Adolescente (Feca) é administrado pelo Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. O fundo foi criado para apoiar e dar suporte financeiro aos programas públicos sociais de atendimento à criança e ao adolescente.

instalação dos *kits* de equipamentos de radioescola. Além dos equipamentos, um valor de R\$ 3.000,00 é destinado para a compra de computadores para três das radioescolas, o que possibilita a gravação e edição de programas²².

Durante as interlocuções entre a ONG Catavento e o Instituto Oi Futuro sobre os critérios de seleção do projeto, é definida a participação de escolas já integrantes do programa “Oi Tonomundo”²³ desde a sua primeira fase, como forma de fortalecer as ações que vinham sendo desenvolvidas, bem como reforçar a utilização da infraestrutura montada. Segundo esse critério, o instituto indica duas escolas, uma localizada em Fortaleza e outra em Trairi, no Ceará. Por sua vez, a ONG indica a participação de uma escola da cidade de Paramoti, por haver referências positivas ao trabalho de articulação do Formador Mediador Local²⁴.

Como o orçamento do projeto permite a instalação de equipamentos e mediação de oficinas em até seis escolas, é estabelecida a abertura de edital de seleção para a escolha de outras três instituições educacionais. A ONG Catavento, em parceria também com a Secretaria Municipal de Educação, abre edital para as escolas de Fortaleza²⁵.

Além de integrar o programa “Oi Tonomundo”, os demais critérios para a seleção consistem no desejo da comunidade escolar de participar do grupo de radioescolas; disponibilização de local adequado para a instalação dos equipamentos da rádio; abertura para a participação da comunidade nas escolas, bem como à participação dos estudantes e, por fim, garantia do respeito ao processo democrático de gestão da radioescola a ser organizado pela própria comunidade escolar²⁶. Ao fim do processo de avaliação e seleção, o “Segura Essa Onda” passa a funcionar em quatro escolas de Fortaleza, uma escola de Paramoti e outra em Trairi.

Enquanto as oficinas se desenrolavam, a ONG Catavento consolida uma interlocução com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Em um momento em que a primeira instituição se preocupa com formas de efetivar e fortalecer a atuação das

²² Dados procedentes do “Segura Essa Onda” e de arquivos da ONG Catavento sobre o histórico do projeto. A Resolução de número 61/2004 do Cedca, que trata da captação de recursos, está disponível em <<http://www.sas.ce.gov.br/feca/oque/resolucao61.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2011.

²³ Criado em 2000 pela Oi e hoje desenvolvido pelo Instituto Oi Futuro, o “Tonomundo” trabalha com a proposta da inclusão digital. As escolas participantes são equipadas com laboratórios de informática compostos por computadores, *scanners*, impressoras e acesso à internet e um programa de formação dá suporte às educadoras e aos educadores no desenvolvimento de projetos que incluam a utilização pedagógica dessas ferramentas no dia a dia das escolas. Disponível em: <http://www.tonomundo.org.br/mundo_portal/o-que-e-o-programa>. Acesso em: 25 nov. 2010.

²⁴ Educadoras e educadores que articulam o programa “Tonomundo” nas escolas.

²⁵ Informações concedidas pela coordenadora do projeto “Segura Essa Onda”, Marilac Souza.

²⁶ Critérios presentes no edital de seleção das escolas, disponível na sede da ONG Catavento Comunicação e Educação.

radioescolas, a segunda se concentra em maneiras de trocar informações sobre os temas transversais da educação, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Em documento datado de 1998, os PCNs definem seis temas a serem abordados em sala de aula entre estudantes de 5^a e 8^a séries²⁷. Os temas são ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. O documento explica que esses temas envolvem questões sociais e presentes no cotidiano dos estudantes que precisam ser debatidas criticamente, como forma de concretizar uma educação para a cidadania. A proposta é que professores das disciplinas de matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências naturais, arte, física e língua estrangeira incluam os temas transversais nas aulas. Segundo o mesmo documento, “os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para o seu debate” (MEC/SEF, 1998, p. 17).

Considerando essas preocupações, a ONG Catavento e a Secretaria de Educação de Fortaleza expõem possibilidades de ações envolvendo comunicação e educação. Essas negociações marcam um processo de gestação de um projeto que viria a complementar o “Segura Essa Onda” nas escolas, o “Rádio-escola pela Educação”. Articulando as propostas das duas organizações, esse projeto nasce com o objetivo de produzir programas de rádio sobre os temas transversais da educação por grupos de estudantes e educadores. A ONG Catavento sugere que os programas sejam produzidos pelos grupos das quatro escolas públicas de Fortaleza participantes das oficinas do “Segura Essa Onda”. Bem mais recente, o “Rádio-escola pela Educação” inicia as atividades em 2008, sendo descrito como “um projeto de produção de programas de rádio sobre educação e seus temas transversais em articulação com grupos de estudantes e educadores participantes do projeto Segura Essa Onda”²⁸.

Definida a temática geral, o projeto “Rádio-escola pela Educação” passa a funcionar em um clima de experimentação. Para tanto, a rotina de produção dos programas radiofônicos deveria se concentrar apenas entre os grupos participantes do “Segura” das quatro escolas de Fortaleza, uma vez que essa formação era a mais recente. Os grupos das radioescolas de Paramoti e Trairi, formados no mesmo período, são citados no projeto, mas funcionando como correspondentes, de forma a enviar materiais para compor a produção. A concentração em Fortaleza deve-se ainda à demanda de constantes deslocamentos da equipe

²⁷ O documento foi escrito antes da Lei de número 11.274, em vigor desde fevereiro de 2006. Essa lei aumenta a duração do ensino fundamental de oito para nove anos. Atualmente o intervalo da 5^a à 8^a série refere-se à 6^a à 9^a série.

²⁸ Passagem selecionada do projeto “Rádio-escola pela Educação”, elaborado pela ONG Catavento, disponível nos arquivos da instituição.

da ONG às escolas para a realização de todo o processo de produção, associada à limitação de recursos, que impede o desenvolvimento da mesma dinâmica de visitas nas duas cidades mais distantes.

O total de recursos financiados pela Secretaria de Educação de Fortaleza para o desenvolvimento do projeto em onze meses totaliza R\$ 23.400,00. No entanto, a demora na liberação das segunda e terceira parcelas faz com que o projeto sofra interrupções e seja prolongado por mais de um ano.

A primeira atividade do “Rádio-escola pela Educação” é a apresentação do projeto a grupos de estudantes e professores mais ligados às radioescolas. São convidados a participar aqueles que têm interesse nas atividades a serem desenvolvidas. Em uma dessas reuniões de apresentação do projeto os estudantes pensaram no nome do programa. Entre os nomes sugeridos, o mais votado entre o grupo foi *Antenados*. Como dito anteriormente, o espaço de veiculação é articulado pela Catavento na Rádio Universitária FM, às 13h30 dos sábados.

Se com relação ao “Segura Essa Onda”, iniciado em 2007, mantivemo-nos distante das atividades de execução, durante 2008, quando o “Rádio-escola pela Educação” começou a ser desenvolvido, participamos das atividades do projeto articulando as ações referentes à comunicação, tais como participação em reuniões de pauta, revisão de roteiros, acompanhamento das gravações e edições dos programas *Antenados*. Já em 2009, com a mudança do objeto de pesquisa durante o curso de mestrado, passamos a atuar no projeto sob a perspectiva da pesquisa científica.

A prática cotidiana do trabalho desenvolvido nos apontou questionamentos que foram aprofundados com a investigação científica. Nesse sentido, os principais eixos de análise referiram-se às temáticas: 1. problematizações sobre o conceito juventude na contemporaneidade e sua articulação com os sujeitos das radioescolas e das produções do *Antenados*; 2. práticas e experiências desenvolvidas ao longo das produções radiofônicas por parte dos estudantes como possibilidades de exercício da cidadania; 3. repercussões da aproximação entre comunicação e educação no cotidiano dos sujeitos das ações.

Em direção à análise desses eixos, a pesquisa apresentou como objetivo central analisar as experiências e práticas juvenis nos processos de produção, circulação de conteúdos e gestão de radioescolas na rede pública municipal de ensino da cidade de Fortaleza, tendo como perspectiva investigar que exercícios de cidadania partem desses processos. Como forma de estabelecer um recorte que tornasse viável a investigação, optamos por centrar a pesquisa de campo nas quatro escolas públicas que participaram tanto do projeto “Segura Essa

Onda” como do “Rádio-escola pela Educação”. A partir de tal recorte, a contribuição da pesquisa foi promover uma análise sobre como se dá a participação dos estudantes nas radioescolas dois anos após a instalação dos equipamentos e mediação de oficinas por parte da ONG Catavento, o que possibilitou perceber como se dão as relações entre os jovens e a radioescola nos limites da instituição escolar. Além disso, podemos somar observações referentes à produção dos estudantes em um programa que parte da escola, mas é veiculado para além da instituição, na Rádio Universitária FM, de Fortaleza.

Sendo assim, este estudo foi norteado pela análise nas seguintes questões: Que fatores motivam a atuação dos estudantes tanto nas radioescolas como na produção do programa *Antenados*? Em que medida há processos de conflito e de negociação nas radioescolas e na produção do *Antenados*?

Tais indagações fundamentam-se em um conjunto de reflexões e pesquisas, entre as quais destacamos inicialmente a percepção de Bondía (2002) com relação à experiência e de Certeau (2009) com relação às práticas.

Conforme o primeiro autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Por isso, a experiência é algo com intensa relação com a memória. Para viver a experiência são necessárias algumas condições, tais como disponibilidade, abertura, paciência e atenção. O autor dirá “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (BONDÍA, 2002, p. 26). Nesse sentido, o autor diferencia a experiência da prática, pois entende a prática como relacionada à técnica e ao trabalho, algo que, ante a velocidade das rotinas vividas pelos sujeitos, não abre espaço potencial para a experiência.

Ante tal diferenciação entre experiência e prática, acompanhamos a conceituação deste último termo com Certeau (2009). Para o autor francês, “a fraqueza em meios de informação, em bens financeiros e em ‘seguranças’ de todo o tipo exige um acréscimo de astúcia, de sonho ou de senso de humor” (CERTEAU, 2009, p. 43) por parte daqueles a quem chama de usuários ou consumidores. O autor desenvolve uma série de reflexões críticas que expandem o conceito de consumo para além da ideia de passividade e conformidade. Dessa forma, é possível ao autor voltar sua atenção para processos inventivos e criativos que se desenrolam em supermercados, ruas ou, em suma, no anonimato das atividades cotidianas. Para tanto, Certeau propõe maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, iniciando a análise com a identificação de que algumas das práticas são do tipo tático. Dessa forma, para o autor, as táticas caracterizam uma politização das práticas cotidianas:

[...] a tática depende do tempo, vigiando para “captar no vôo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos [...] mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião” (CERTEAU, 2009, p. 46).

Uma linha de investigação semelhante foi desenvolvida por Prysthon (2005, p. 99), para quem “o interesse [da pesquisa] recai em verificar como os jovens, além de consumirem produtos midiáticos, tornam-se agentes e produtores de interferências comunicacionais capazes de influir sobre hábitos e formas de percepção da cidade”. Para a autora, a participação política dos jovens atualmente diferencia-se completamente daquela dos anos 60. Ocorrerá a partir de movimentos culturais, na música, no *hip-hop*. Nesse sentido, a mídia pode assumir formas alternativas em “*sites* na internet, selos independentes, vídeos populares, curtas-metragens” (PRYSTHON, 2005, p. 107).

Também considerando o desenrolar de tais processos, Canclini (2007, p. 221) volta sua atenção a “como valorizar algumas ações aparentemente despolitizadas ou de baixa eficácia política imediata, freqüentes nas culturas juvenis”. Exemplos dessas ações seriam o grafite e *performances* de protesto. Para o autor, o que se verifica é que as culturas juvenis manifestam comportamentos difíceis de ser compreendidos se pensadas sob uma lógica de êxito econômico e macropolítico. Nesse sentido, muitas ações juvenis não estão envolvidas com a política partidária, não buscam a tomada do poder nem mesmo o atendimento de demandas concretas, como aumento de salários. Para Canclini, é possível valorizar tais ações na medida em que se identifica sua dimensão afetiva, que envolve solidariedade e coesão grupal. Mostra-se então visível um “peculiar sentido político de ações” (CANCLINI, 2007, p. 224) que reivindicam legitimar ou expressar identidades. Ações que buscam o sentido de determinados modos de vida.

As reflexões de Canclini, críticas e ao mesmo tempo poéticas, fazem emergir alguns desafios desta pesquisa. O estudo é complexo, uma vez que a produção do *Antenados*, bem como as produções nas radioescolas desenvolvem-se com a mediação de instituições, no caso, a própria escola, a ONG Catavento e a Secretaria Municipal de Educação. Logo, é possível a identificação tanto de ações de solidariedade e coesão grupal entre estudantes, educadores, equipes da ONG e da secretaria, como também situações de conflito, que se estabelecem, por exemplo, diante do não uso da rádio, de forma que os equipamentos ficam abandonados e empoeirados.

A pesquisa potencializou também a discussão referente à seguinte questão: em que medida essas produções radiofônicas constituem exercícios para a cidadania? Segundo Barbalho (2005, p. 37), “a cidadania, para as minorias [nas quais podemos incluir os jovens], começa, antes de tudo, com o acesso democrático aos meios de comunicação. Só assim elas podem dar visibilidade e viabilizar uma outra imagem sua que não a feita pela maioria”. Nesse sentido, esta pesquisa permitiu a investigação das possibilidades e limitações das radioescolas e da rádio FM de constituírem espaços conquistados pelos estudantes para falar de si e ser ouvidos.

De forma secundária, posto que não é nosso objetivo principal, a pesquisa contribuiu para os estudos que analisam a interface entre comunicação e educação. Segundo Soares (2000), os estudos latinos desempenham papel importante no desenvolvimento de teorias que observam a aproximação dos dois campos. É o caso dos estudos de teóricos da educação, como Célestin Freinet e Paulo Freire, e de teóricos mais voltados para o campo da comunicação, como Jesús Martin-Barbero e Mário Kaplún. Para Soares, também avanços tecnológicos e o barateamento dos custos de equipamentos fazem com que grupos organizados de especialistas iniciem uma irreversível aproximação entre os dois campos. Como exemplo, em Fortaleza, ONGs recebem recursos seja para desenvolver jornais escolares (ONG Comunicação e Cultura²⁹), instalar radioescolas (ONG Catavento Comunicação e Educação) ou desenvolver produções audiovisuais (Encine³⁰).

Mas como proceder à investigação das questões apontadas nesta introdução e à busca do objetivo proposto? Devido à minha atuação profissional na ONG Catavento e, mesmo, em um dos projetos analisados, o “Rádio-escola pela Educação”, as reflexões de Bourdieu sobre a importância da proximidade entre pesquisador e pesquisa fazem-se necessárias para respaldar a viabilidade do processo de investigação. Assim, segundo Bourdieu, os investigadores de campo não precisam optar pelo

²⁹ Segundo o sítio da instituição na internet, “o Comunicação e Cultura é uma Organização Não Governamental (ONG) fundada em 1988. Sediada em Fortaleza, no Ceará, tem como missão atuar em escolas, principalmente públicas, visando promover a formação cidadã de crianças e adolescentes e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino”. Uma das áreas de atuação da ONG é “a Educomunicação e produção de jornais escolares, estudantis e juvenis”. Disponível em: <www.comcultura.org.br>. Acesso em: 29 out. 2009.

³⁰ Segundo o sítio na internet, “a ENCINE é uma instituição social, uma ONG, sem fins lucrativos, laica, apartidária, fundada em 1998 e que promove atividades educacionais, lúdicas, culturais e socializantes com crianças e adolescentes de escolas públicas e/ou em situação de risco pessoal e social”. O objetivo da ONG é “provocar um novo olhar e uma nova forma de pensar os processos educativos e culturais com crianças, adolescentes, jovens e professores da rede pública de ensino através das tecnologias de informação e comunicação”. Disponível em: <<http://encine.cobralil.com>>. Acesso em: 29 out. 2009.

objetivismo da “contemplação à distância” de um observador que permanece tão distante de si próprio como do seu objeto. [O que importa é] [...] objetivar a relação subjetiva com o próprio objeto, o que, longe de levar a um subjetivismo relativista e mais ou menos anticientífico, é uma das condições da objetividade científica genuína (BOURDIEU, 2003 apud WACQUANT, 2006, p. 23).

Nesse sentido, iniciamos o segundo tópico da dissertação nos situando teórica e metodologicamente no campo da comunicação. Acompanhamos autores que apontam as complexidades sociais e culturais dos processos comunicacionais, protagonizados por interlocutores e não só por emissores e receptores com papéis bem delimitados.

Ainda no segundo tópico apresentamos nossa opção metodológica: a pesquisa participante. Segundo Brandão (1999, p. 252, grifo no original), “quando as pessoas do povo vêm participar dela [da pesquisa], há de ser porque de algum modo ela já faz parte de suas práticas, de seus projetos de classe e é, por isso, *participante*”. Para o autor, um dos princípios da pesquisa participante envolve o desenvolvimento do saber popular, descrito como “um saber que oriente a ação coletiva e que, justamente por refletir a *prática do povo*, seja plenamente crítico e científico, do seu ponto de vista” (BRANDÃO, 1999, p. 224, grifo no original). Outro princípio consiste no “poder de determinação do uso e do destino político do saber produzido pela pesquisa, tenha ela tido ou não a participação de sujeitos populares em todas as suas etapas” (BRANDÃO, 1999, p. 224).

Portanto, o segundo tópico evidencia que a opção pela pesquisa participante é uma maneira de estarmos atentos a formas de compartilhar os processos e resultados da pesquisa com as comunidades, em especial, junto às meninas e meninos que fizeram parte da pesquisa de modo mais direto. Essa participação se deu ao longo da realização de oito rodas de conversas nas quatro escolas envolvidas na pesquisa, além de quatro encontros para a escuta coletiva do programa *Antenados* com os grupos produtores. Esses momentos foram específicos para a reunião e discussão apenas entre estudantes integrantes das radioescolas e das produções de conteúdos radiofônicos.

No terceiro tópico desenvolvemos a análise teórica sobre o conceito juventude e sua relação com os sujeitos do estudo. Para abordar essa discussão, fizemos uma revisão da literatura acerca do conceito, visitando obras de autores como Bourdieu (1983), segundo o qual “a ‘juventude’ é apenas uma palavra”; e Margulis e Urresti (2000), que analisam a juventude como sendo “mais que uma palavra”, atualizando a discussão de Bourdieu. Desenvolvemos discussões sobre as condições de construção de referenciais de juventude, bem como sobre a relação entre espaços sociais e os jovens. Para auxiliar nossa compreensão sobre os jovens de Fortaleza, recorreremos à análise da pesquisa “Retratos da Fortaleza Jovem”,

elaborada pelo Instituto de Juventude Contemporânea e Prefeitura Municipal de Fortaleza, em parceria com a Assessoria de Juventude.

As idades dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa variam entre 13 e 17 anos, enquanto as séries escolares variam da 7ª à 9ª série. Portanto, observou-se que, nos campos da infância, adolescência e juventude, há órgãos e legislações que classificam essas categorias de acordo com a faixa etária. O Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, considera criança os sujeitos de até 12 anos, e adolescente os que têm idade entre 13 e 18 anos. Algumas instituições consideram as faixas etárias que vão além dos 18 anos como jovens. Um exemplo é a Organização Mundial de Saúde (OMS), que classifica como jovens as pessoas com faixa etária entre 10 e 24 anos. Apesar dessas classificações aparentemente simples por parte das legislações, a pesquisa levou em conta as observações de Ariovich (2000) e Debert (2010), as quais avaliam a imprecisão dos conceitos que se baseiam exclusivamente nas fronteiras entre as idades, uma vez que os limites são cada vez mais indefinidos. Para as autoras, tal processo ocorre devido ao enfraquecimento de rituais de passagens nos campos econômico, social e cultural.

No quarto tópico, interessou a análise das relações entre os conceitos juventude e cidadania. Para isso, abordamos algumas das dimensões assumidas por este último conceito na contemporaneidade. Acompanhamos, principalmente, Matta (1997), Taylor (1998), Mouffe (1992, 2001), Paoli e Telles (2000) para a abordagem desse tema.

Após percebermos as noções que nos chegam sobre cidadania a partir de movimentos que inauguram o estado moderno bem como suas ligações com ideias liberais, seguimos com a análise de Taylor, que tanto faz referências a uma política de igual cidadania – de caráter universal – como aborda a necessidade de se discutir políticas de diferença como forma de exercício cidadão.

Diante desse contexto, referências ao pensamento clássico continuam a ser feitas para a conceituação da cidadania. Especialmente com Mouffe, Paoli e Telles, passamos então a problematizar tais referências no contexto contemporâneo.

O desenvolvimento da análise conceitual sobre cidadania ao longo do quarto tópico possibilitou uma mais detalhada percepção sobre como as escolas são orientadas a abordar a temática.

Ainda no tópico, a análise empírica sobre as aproximações entre comunicação e educação, com ênfase em processos relacionados às radioescolas, permitiu abordarmos a articulação entre cidadania e comunicação. Também as rodas de conversas possibilitaram destacar como os jovens sujeitos da pesquisa compreendem a cidadania em suas práticas

cotidianas. Desenvolvemos essa discussão a partir das análises de autoras como Mata (2006), Cogo (1998; 2005; 2007; 2010) e Peruzzo (1998; 2002; 2003; 2007; 2010).

O último tópico da dissertação concentrou sua problematização no cotidiano escolar, na aproximação entre as ONGs e as escolas – o que possibilitou o desenvolvimento dos projetos “Segura Essa Onda” e “Rádio-escola pela Educação” em escolas públicas da rede municipal de ensino – e, em especial, no cotidiano dos estudantes nas radioescolas.

Desenhamos esse panorama tomando como enfoque a aproximação entre os campos da comunicação e da educação. Como forma de iniciarmos essa parte do estudo, optamos por abordar perspectivas históricas da interface entre os dois campos. É a partir delas que buscamos compreender os cenários atuais que dizem respeito às relações entre comunicação e educação.

Desenvolvemos ainda uma discussão teórica mais detalhada a respeito do conceito de práticas de Certeau, a partir da qual seguimos para a descrição das análises do campo de pesquisa. No tópico estão, portanto, concentradas algumas das percepções das rodas de conversa com os estudantes, complementadas pelas observações em campo.

2 EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS JUVENIS NA RADIOESCOLA: UMA ANÁLISE NO CAMPO DA COMUNICAÇÃO

“Uma vida breve que se esvaiu como bolha de sabão. Ele era delicadíssimo, atento e desligado. Mas acreditava na existência real, física, das estruturas onde quer que pousasse o seu olhar de cientista. Desta vez não é a ciência que desmonta as ilusões da ficção e despreza os caprichos da fantasia poética; é o contrário que acontece: a narrativa, lidando com a precariedade da existência, decompõe as pretensões da teoria que constrói estruturas tão sólidas quanto podem ser as bolhas feitas com o sopro de uma criança.”

Alfredo Bosi

Aqui apresentaremos o lugar em que esta pesquisa se situa no campo da comunicação. Acompanharemos autores que promovem um deslocamento teórico de concepções que destacam um dualismo rigoroso entre emissores/receptores para pensamentos que apontam a fluidez das fronteiras entre esses dois lugares, uma vez que inseridas em complexos contextos sociais e culturais. Portanto, acompanharemos uma série de críticas elaboradas ao modelo de cunho estruturalista, segundo o qual um emissor transmite uma mensagem para ser decodificada pelo receptor passivo.

Essas críticas sugerem outras dimensões dos processos comunicativos ao apresentarem os sujeitos como interlocutores, que tanto produzem como interpretam sentidos; a complexidade dos discursos, dos contextos sociais e culturais; o desenrolar de processos de negociações e conflitos.

Veremos que essa perspectiva teórica tem repercussões nos modos de fazer ciência em comunicação, portanto, influenciando as metodologias científicas. Nesse sentido, apresentaremos a pesquisa participante como opção metodológica desta pesquisa e as rodas de conversas como procedimento específico. Serão descritos ainda procedimentos secundários tais como análises documentais e visitas para observação de como se dá a participação dos estudantes no cotidiano das radioescolas.

2.1 ONDE NOS SITUAMOS NO CAMPO DA COMUNICAÇÃO?

Nossa pesquisa analisa processos de aproximação entre governos, ONGs, empresas e escolas; de instalação de radioescolas na rede de ensino municipal e de articulação de estudantes em torno da produção radiofônica. De forma mais específica, estamos diante de um contexto que permite a parceria entre a ONG Catavento, o Oi Futuro e a Secretaria de Educação de Fortaleza com o objetivo de instalar radioescolas e promover a discussão de processos de comunicação com os estudantes. Além disso, acompanhamos a inserção na

programação da Rádio Universitária FM de programas radiofônicos elaborados por estudantes do ensino básico.

Diante de tais processos, França (2001) nos permite perceber que, ao observarmos o que chama de “coisas do mundo”, lançamos sobre elas determinadas perspectivas ou formas de olhá-las, lê-las, interpretá-las. Criamos assim objetos de conhecimento. A questão colocada pela autora aborda em que medida essas formas de leitura são feitas sob o viés da comunicação. Nesse sentido, preocupada em entender qual a especificidade desse campo, França nos provoca a compreender o que nossos estudos nos dizem sobre a comunicação.

Compartilhamos as indicações da autora ao expor a noção de que as questões orientadoras desse exercício de compreensão devem considerar que a comunicação não se restringe a simples transmissão de mensagens, mas envolve “um processo de troca, ação partilhada, prática concreta, interação” (FRANÇA, 2001, p. 15); os sujeitos não podem ser reduzidos a emissores/receptores, e sim pensados como interlocutores com determinados papéis sociais, “envolvidos em processos de produção e interpretação de sentidos” (FRANÇA, 2001, p. 15); para além da preocupação acerca das mensagens, há que se perceber os discursos, suas marcas de produção e contexto; por fim, os processos comunicacionais analisados devem ser pensados em relação a complexos contextos sociais e culturais.

Ao encontro de França, Mata (2006) mostra que, no campo da comunicação, concentrar as problematizações apenas nos aspectos relacionados a meios, mensagens, usos e significados é uma forma de restringir a complexidade das operações culturais envolvidas nas interações comunicacionais. A autora indica outras formas restritivas de pensar a comunicação, tais como analisar as interações comunicacionais apenas sob o aspecto das leituras isoladas e particulares sobre determinados conteúdos.

As duas autoras, portanto, afastam-se de concepções estruturalistas de compreensão da comunicação e da linguagem. Afinal, diante da complexidade social e cultural, torna-se difícil “detectar e recortar elementos invariantes em um todo coeso, fortemente travado” (BOSI, 2010, p. 171).

Também Martin-Barbero (2003) aponta limitações em determinadas formas de análise da comunicação. Como exemplo, o autor desenvolve uma crítica ao que chama de concepção ideologista, que impede ver os conflitos, bem como os processos de cumplicidade e de resistência envolvidos na comunicação, de tal forma que, “entre emissores-dominantes e receptores-dominados, nenhuma sedução nem resistência, só a passividade do consumo e a alienação decifrada na imanência de uma mensagem-texto nunca atravessada por conflitos e contradições, muito menos por lutas” (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 291). Assim, a ironia

dessa citação do autor nos provoca a perceber que os sujeitos não se limitam a decodificar mensagens, mas sim permeiam os processos comunicativos de interesses e conflitos.

Ao analisar conjuntamente os campos da comunicação e da educação, Fischer (2008) é outra autora que faz referência a vazios investigativos nos estudos que se limitam a denunciar conteúdos. Na tentativa de preencher esses vazios, a autora indica o caminho em direção ao entendimento do conceito de experiência. Especificamente, a autora problematiza o propósito de se trazer as imagens da mídia para o cotidiano escolar, desenvolvendo uma série de provocações que estimula os pesquisadores dos campos da comunicação e da educação a ir além do nível da denúncia de imagens. A autora interroga:

Como a convocação à experiência, aquela que é tão viva e plena de sangue quando somos jovens, como tal convocação ainda será possível em nossos dias, se a ela não estivermos atentos? A meu ver, esse seria um modo importante de experimentar e pensar as imagens de nosso tempo, as imagens da mídia, para além de nos fazermos meros analistas dos meios de comunicação e denunciarmos suas mazelas (FISCHER, 2008, p. 31).

Para o direcionamento das pesquisas rumo a esse processo de pensar e experimentar as imagens da mídia, Fischer propõe que as investigações considerem as práticas que se desenrolam “nos entrelugares da produção e dos ‘destinatários’” (FISCHER, 2008, p. 27). Essas práticas revelam enunciados de certos discursos que propõem modos de existência, multiplicados diariamente nos espaços midiáticos. Porém, há movimentos permanentes tanto de fixação como de possibilidades de fuga e de criação ao longo de todo esse processo. Em direção à análise desses movimentos a autora ressalta ser preciso “mergulhar naquilo que as imagens midiáticas têm ou deixam de ter como vinculação com a experiência, com aquilo que mobiliza e transforma as pessoas” (FISCHER, 2008, p. 32).

No entanto, estudos de Bondía (2002) apontam um obstáculo que se coloca diante das problematizações propostas, uma vez que o autor identifica que o excesso de informação e de opinião, de trabalho, além da falta de tempo nas sociedades contemporâneas deixam um lugar cada vez mais raro para a experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Se parte do nosso objetivo é analisar as experiências juvenis na produção, circulação de conteúdos e gestão de radioescolas, Bondía acende uma questão fundamental para este estudo: é possível aos jovens desta pesquisa serem sujeitos da experiência? E ainda seria possível identificar as experiências vividas? Na tentativa de achar respostas, recorreremos ainda a Bondía (2002), que poeticamente vai esmiuçando a palavra *experiência*, relacionada à ideia de travessia e também de prova. Assim, o autor desenvolve o seguinte detalhamento da palavra:

O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. [...] Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião (BONDÍA, 2002, p. 25).

Portanto, podem ser diversas as buscas que levam meninas e meninos a produzir programas radiofônicos seja nas radioescolas, seja na rádio FM. O que buscam especificamente? Poderá saber esta pesquisa? Por ora, o que se sabe é que tal busca é um elemento a mais que se entrelaça a outros elementos históricos, políticos, econômicos e culturais em uma complexa teia ou “trama”, como diz Martin-Barbero (2003), que torna possível o processo de produção. A travessia dos sujeitos nesse processo envolve desde a saída de casa para a participação em reuniões de pauta na escola, nas quais se define a temática dos programas, passa pelo desafio da busca de informações sobre o tema até o momento em que as vozes, os sons e os discursos se expõem na veiculação dos programas.

Portanto, na tentativa de alcançar o objetivo central desta pesquisa, analisar as experiências e práticas juvenis nos processos de produção, circulação de conteúdos e gestão de radioescolas na rede pública de ensino da cidade de Fortaleza, voltamos nosso olhar especialmente para o campo da comunicação, situando-nos nesse campo sob a perspectiva da cultura. Para Cogo (1998, p. 48), nessa perspectiva, falar de comunicação

[...] é falar do modo de inserção do trabalho comunicativo no meio ambiente social. É pensar a comunicação a partir dos critérios e valores dos grupos populares ligados a esse meio ambiente. Valores como o sentido da vida, do trabalho, da solidariedade, que aparecem articulados no cotidiano do povo.

Ao encontro da autora, Martin-Barbero (2003, p. 300-301) considera que é preciso observar “as práticas que constituem o viver cotidiano, juntamente com aquelas que dão cabo

da subsistência e dão sentido à vida”. Para o autor, essas práticas são relevantes e politicamente consequentes.

Perceber as argumentações com que os autores citados fundamentam suas críticas no que diz respeito à análise do campo da comunicação, bem como sistematizar os caminhos apontados como propostas alternativas de discussão nos orientam ao longo dos percursos teóricos tomados. Portanto, definidas as concepções sobre as quais exercitaremos pensar nossa pesquisa, é preciso ainda definir como alcançar o objetivo central estabelecido. Trata-se de nossa opção metodológica, sobre a qual discutiremos a seguir.

2.2 A PESQUISA PARTICIPANTE COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

A pesquisa participante foi a metodologia pensada como apta a nos conduzir na busca do objetivo proposto, bem como das respostas às questões principais e secundárias. Portanto, a abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa. Mas por que essa escolha metodológica?

Conforme vimos, alguns autores, ao pensarem no campo da comunicação, conduziram suas análises em direção à identificação das limitações do modelo centrado basicamente nos seguintes elementos: emissores transmitem mensagens aos receptores, que passivamente as decodificam. A crítica a tal modelo, além de formulada teoricamente, também é desencadeada pela comunicação popular ou de base, que tem nos movimentos populares seus principais sujeitos (COGO, 2007).

Portanto, entendemos que as repercussões dessas críticas formuladas tanto teoricamente como na prática dos movimentos vão permear processos metodológicos da pesquisa em comunicação de forma a provocar questionamentos também nos modos de fazer ciência. Sobre essa constatação, acompanhamos Cogo (2007, p. 153):

Se, portanto, essa comunicação de base ou popular propunha um processo de interação comunicacional baseado na ruptura dos papéis tradicionais de produtor e receptor dos meios de comunicação para a instauração de processos comunicacionais mais horizontais, dialógicos e críticos que favorecessem a reciprocidade e a relativização de assimetrias e desigualdades nos processos de apropriação e uso dos meios de comunicação na sociedade, a restituição dessa reciprocidade não poderia ser esquecida quando da transformação dessa comunicação popular em objeto de pesquisa no campo da comunicação.

Por conseguinte, tal processo faz instaurar-se no campo da comunicação discussões acerca das modalidades de ciência participativa, sendo uma delas a pesquisa participante.

Acompanhemos um primeiro aspecto dessa metodologia com Brandão (1999), que, ao repensar a pesquisa participante, conforme sugere o título de sua obra, explica que a relação desigual entre mediador e comunidade jamais será extinta. Segundo o autor,

[...] supor que a participação está baseada em uma relação de troca constituída sobre uma suposta igualdade de poder e saber oculta o fato real de que entre o agente de mediação (um intelectual não raro de nível superior) e a “comunidade” (lavradores, subempregados, operários), há uma desigualdade antecedente. Tal desigualdade não se resolve metodologicamente, nem na relação de compromisso entre os dois lados, nem, de modo específico, no interior de uma pesquisa participante (BRANDÃO, 1999, p. 250).

Se tais relações de desigualdade não se resolvem, como tentar a partir do trabalho de pesquisa viabilizar formas de resistência, mudanças ou, mesmo, solidariedade? Conforme Brandão (1999, p. 250), ainda em relação aos pesquisadores:

O seu trabalho de agente é útil ao povo porque é conjunturalmente desigual, ainda que no seu horizonte exista, na bruma da manhã, a aurora de um mundo onde a diferença que faz a liberdade não se estabeleça sobre a desigualdade que gera e preserva a opressão. A questão fundamental é a de saber colocar a desigualdade a serviço.

Portanto, ao acompanharmos Brandão em suas questões sobre a pesquisa participante, conseguimos explicitar nosso papel enquanto pesquisadores junto dos grupos de jovens sujeitos com os quais desenvolvemos esta pesquisa. O autor dirá que

O papel do intelectual (o educador, o cientista social, o agente de mudança) é o de ser um ouvinte atento das decisões dos movimentos populares, ou das necessidades comunitárias efetivas. É o de ser um mediador que responde, com os instrumentos de seu saber e de sua profissão, a tais decisões e exigências, colocando-os a serviço não *da* comunidade, mas da prática política popular *na* comunidade” (BRANDÃO, 1999, p. 251, grifos no original).

Assim, conforme Brandão, na pesquisa participante, a ciência e o próprio processo de conhecimento estão potencialmente interligados à prática política dos sujeitos e grupos com quem trabalhamos. Ao enfatizar o desenrolar de práticas políticas na comunidade, também Brandão nos faz voltar nossa atenção para ações que, organizadas ou não, vão permeando o cotidiano.

Além dos aspectos apontados, seguimos com Peruzzo para compreender o que faz de nosso estudo uma pesquisa participante. Segundo a autora, “a pesquisa participante na área da comunicação tem se concretizado num tipo de investigação em que o pesquisador interage com o grupo pesquisado, acompanha as atividades relacionadas ao ‘objeto’ em estudo e desempenha algum papel cooperativo no grupo” (PERUZZO, 2003, p. 14). Identificamos tais

aspectos neste estudo, devido à nossa participação em um dos projetos de comunicação promovidos pela ONG Catavento com os estudantes.

Outra característica descrita por Peruzzo (2003, p. 15) afirma que a pesquisa participante “reserva mais autonomia ao pesquisador, tendo em vista que as decisões sobre os objetivos da pesquisa e demais processos de coleta e interpretação dos dados não contam com a interferência do grupo investigado”. Mais uma vez identificamos essa concepção com a presente pesquisa, pois os objetivos e os procedimentos para a produção dos dados foram pensados no âmbito do curso de mestrado e não em conjunto com o grupo de estudantes. Apesar desse fator, nossa preocupação se concentrou em aprofundar uma aproximação com os jovens não mais focada nas atividades de produção radiofônica anteriormente desenvolvidas em conjunto, mas objetivando entender como aqueles sujeitos compreendiam e interpretavam o contexto da radioescola e da produção do programa *Antenados* em que se encontravam.

Para isso, acompanhamos o seguinte itinerário proposto para a execução da pesquisa participante ao longo do trabalho de campo:

[...] o pesquisador procura observar a vida social em movimento da comunidade com que está envolvido, procurando captar a rede de relações sociais que atravessa a comunidade, os problemas que a desafiam e a percepção que a população tem de sua própria situação e de suas possibilidades de mudança (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1983, p. 29).

Tal concepção da importância de compreender de que forma os sujeitos entendem o contexto em que vivem está muito presente nos estudos de Freire. O autor dirá: “Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida” (FREIRE, 1983, p. 35). Dessa forma, a pesquisa é marcada por um processo de aprendizado intenso por parte do pesquisador com os sujeitos com quem trabalha, ao passo que esses sujeitos também investigam, estudam e refletem. A nosso ver, esse processo ocorre, por exemplo, quando os sujeitos respondem a questões que os provocam a pensar sua própria condição e, mesmo, questioná-la.

Com relação aos procedimentos de pesquisa, optamos pela realização de rodas de conversa, procedimento comumente utilizado nas práticas das ONGs. Seguindo o detalhamento dos autores Abade e Afonso (2008, p. 19),

[...] uma roda de conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão. Para tal, buscamos construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra, bem como

com o uso de técnicas de dinamização de grupo. É um tipo de metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos.

Ainda conforme os autores, as rodas de conversa são espaços que potencializam as discussões acerca do cotidiano, nas quais as narrativas intercalam-se tanto em torno da vida privada como da pública. As rodas permitem ainda o percurso por uma linha de discussão de questões que partem das experiências do grupo. Também aspectos da subjetividade dos integrantes e da cultura imbricam-se nas rodas.

Miranda, Sampaio e Lima nos trazem outras potencialidades das rodas de conversa, ao perceberem nelas “a possibilidade de criar entre os jovens um campo perceptivo onde cada um vê e é visto, sente e é sentido, sem hierarquias pré-estabelecidas” (MIRANDA; SAMPAIO; LIMA, 2009, p. 103).

Ante o desenrolar de procedimentos participativos, os encontros com os grupos de jovens foram marcados por uma permanente criação. Isso porque as rodas demandavam uma parada das atividades cotidianas dos grupos, uma disponibilidade de encontro com outros para a troca de ideias, práticas, experiências. Era necessário, portanto, querer entrar na roda. Nesse sentido, Barros (2006, p. 45) descreverá:

[...] é preciso uma convergência: pessoas reunidas, no tempo e no espaço, por algum motivo comum (mesmo que visivelmente distintos). Buscando efeitos muitas vezes diferentes, algo moveu os presentes até aquela formação. Podemos nos referir a desejos, interesses e necessidades, mas o que importa neste caso é o movimento que leva cada um ao encontro dos outros. Esse movimento é material de trabalho, na medida em que carrega a força necessária para a construção da roda e é compartilhado na sua duração.

Portanto, as rodas de conversa apresentaram-se como procedimento apropriado nesta pesquisa, por possibilitarem trocas de ideias entre nós e os grupos, mas, acima de tudo, por permitirem-nos acompanhar produtivas trocas de ideias dos jovens entre si. Nas rodas realizadas, o incentivo à participação e à reflexão não partiu apenas da mediação, mas também das questões colocadas pelos demais sujeitos. Assim, as rodas foram caracterizadas pela circulação da palavra, o que possibilitou a interpretação ou reinterpretação dos textos dos jovens sujeitos numa perspectiva dialógica, que envolve troca de ideias, fala e escuta.

As rodas de conversa entre os estudantes nas suas respectivas escolas seguiram um roteiro de questões semiestruturadas³¹ e tiveram tempo de duração média de uma hora cada uma. Para a completa aplicação do roteiro referente às rodas, foram necessários dois

³¹ Ver no Apêndice A.

encontros em cada uma das escolas, realizados no período de outubro a dezembro de 2010. Portanto, mesmo levando em consideração a peculiaridade de cada grupo, repetimos a mesma estrutura de questões nas quatro escolas.

Antes do início da realização das rodas, entramos em contato com os pais, mães ou responsáveis pelos estudantes para que soubessem da pesquisa, de seus objetivos e da intenção da realização dos encontros com os jovens. Os contatos foram feitos nas escolas ou por telefone, uma vez que alguns dos responsáveis não puderam ir ao nosso encontro, por estarem nos trabalhos. Um documento com as informações da pesquisa foi entregue e explicado. Caso concordassem em participar, o documento deveria ser assinado tanto pelos jovens convidados como pelo representante da família e devolvido para nós. Ao final desse processo, participaram das rodas de conversa 15 estudantes que fazem parte das radioescolas ou da produção do programa *Antenados*. O número de sujeitos integrantes das rodas de conversa se mostrou adequado para empreendermos uma escuta detalhada das falas, bem como desenvolvermos uma investigação de acentuado cunho qualitativo.

Apesar da importância e potencialidade do roteiro para guiar as temáticas abordadas, cada roda precisava ser inventada: Como conversar com cada grupo? Como fazer dos encontros momentos interessantes e prazerosos para os jovens? Portanto, o desenvolvimento de cada roda possibilitou processos de aprendizado que permitiam a reavaliação e reformulação das questões e atividades propostas.

As primeiras questões elaboradas visavam à apresentação dos integrantes dos grupos. As temáticas abordadas concentraram-se em dados pessoais, família e cotidiano. Os momentos finais destinaram-se a relacionar as experiências de vida narradas e o que os grupos pensavam sobre juventude. Percebemos que a possibilidade de falar de si animou os estudantes e também os instigou a voltar nos próximos encontros. Também as explicações sobre como seriam as rodas de conversa, o que seria a pesquisa e sobre o que falaríamos satisfizeram a curiosidade inicial dos grupos e incentivaram a participação. Em mais de uma ocasião ouvimos alguns dos sujeitos dizerem: “Estou gostando de estar aqui”.

Como forma de estimular a participação e aumentar nossa compreensão sobre a temática juventude, formulamos uma atividade que deveria ser desenvolvida no intervalo entre a primeira e a segunda roda de conversa. Como a maioria dos estudantes afirmara reconhecer-se como jovens, pedimos que trouxessem para o segundo encontro algo que havia marcado sua juventude. O compartilhamento do que foi trazido por cada um dos integrantes deu início às segundas rodas de conversa. Nelas promovemos também a discussão acerca das temáticas cidadania, cotidiano escolar e radioescola.

Mediadas pela pesquisadora principal deste estudo, as rodas de conversa objetivaram saber como se deu a formação do grupo de estudantes para a produção radiofônica, qual a dinâmica das atividades desenvolvidas durante as produções dos programas de rádio – desde a definição do tema do programa até o momento de gravação e edição –, além de quais os interesses dos estudantes durante o processo de produção para o rádio. Os depoimentos foram gravados, o que possibilitou um fiel aproveitamento das citações relevantes para a investigação.

Destaque-se que essas especificações foram detalhadas para o Comitê de Ética da UFC (Comepe), que aprovou o projeto para execução. Como resultado da discussão dos procedimentos metodológicos com o Comepe e com o professor orientador da pesquisa, decidimos não identificar os estudantes e suas respectivas escolas, a fim de preservar suas identidades. Quando necessário, as escolas foram nomeadas por “A”, “B”, “C” ou “D”. Quanto aos estudantes, atribuímos-lhes nomes fictícios presentes na obra de Lygia Fagundes Telles, na tentativa de nos aproximarmos da literatura de uma autora que tem o cotidiano como matéria-prima e “traz a voz do povo ao âmbito da obra literária” (BOSI, 2010, p. 171).

Concluídas oito rodas de conversa, marcamos um terceiro encontro em cada uma das escolas. Esses encontros visavam à realização de uma escuta coletiva do programa *Antenados*. Como forma de incentivar a participação, mais uma vez o intervalo entre os encontros foi marcado pela expectativa. Deveríamos levar para o terceiro encontro a gravação dos programas *Antenados* escolhidos pelos grupos para a escuta. Apenas um dos grupos concentrou em um único programa o desejo de escuta coletiva, dois dos grupos demandaram a escuta de dois programas e um outro grupo demandou a escuta de três programas produzidos. As escolhas tratavam dos seguintes temas humor, chuvas, bairro Conjunto Palmeiras, danças, direitos das crianças, religiões, cultura popular, juventude.

Procedemos, portanto, a um total de 12 encontros (três em cada escola) com os grupos de estudantes para a realização tanto das rodas de conversa como das escutas dos programas radiofônicos.

Outro procedimento metodológico complementar desenvolvido nesta pesquisa consistiu em uma análise documental. Além dos projetos político-pedagógicos das quatro escolas, o material analisado foi composto por listas de presenças dos projetos executados pela ONG Catavento; relatórios de atividades; esqueletos dos programas, onde eram previamente planejadas e registradas as definições temáticas de cada bloco; e roteiros elaborados.

Todos esses procedimentos desde as rodas de conversa às análises documentais foram precedidos por visitas às escolas com o objetivo de observar o cotidiano desenrolar-se em torno das rádios. Durante as visitas, concentramo-nos em aguçar nossas percepções visuais e sonoras.

Essa perspectiva de observação, proveniente de pesquisa de cunho etnográfico nas escolas, possibilitou que a pesquisa fosse além da análise dos produtos radiofônicos em si, primando pela dimensão processual. A pesquisa nesses cenários foi guiada pela observação do cotidiano, na qual se busca analisar os processos de construção de sentido na perspectiva dos próprios sujeitos. Assim, importa considerar as práticas vivenciadas pelos jovens como forma de melhor compreender o significado de sua fala (KUASÑOSKY; SZULIK, 2000). Foi nessas ocasiões que realizamos entrevistas e conversas com os demais sujeitos envolvidos com as radioescolas, tais como professores, diretores e ex-participantes. No entanto, tais entrevistas tiveram caráter complementar.

Essas visitas a cada uma das quatro escolas tiveram início no mês de outubro de 2009. Buscamos alternar as idas por escolas e por turnos, de modo a evitar ir sempre à mesma escola ou no mesmo período do dia. No entanto, quando sabíamos que haveria alguma atividade especialmente em torno das radioescolas, priorizamos acompanhá-la. Dessa forma, como das quatro escolas da pesquisa duas estavam com as radioescolas em pleno funcionamento, o número de visitas nessas últimas foi maior.

Excluindo as visitas de cunho exploratório, podemos contabilizar as visitas às escolas em quatro, no mês de outubro de 2009. Em 2010, quatro, no mês de janeiro; oito, em fevereiro; uma, em agosto; duas, em setembro; três, em outubro; cinco, no mês de novembro e três, em dezembro. Também, com o olhar voltado para a pesquisa, acompanhamos o processo de produção na ONG Catavento de oito programas *Antenados* nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2010. Na ONG, cada um dos momentos de produção envolvia releituras do roteiro, gravações das locuções e edições, processo que durava em média oito horas. As análises e resultados de tais observações é o que apresentaremos a seguir.

3 OS SUJEITOS DAS RADIOESCOLAS E DO PROGRAMA *ANTENADOS*

“Teve primeira, segunda e até quarta juventude.
Que fúria quando num dia de mau humor Mieux
lhe disse aos urros que a juventude é uma só.”
Lygia Fagundes Telles

Ao refletirmos sobre o que nos faz trazer o conceito juventude para discussão neste texto, bem como ao investigarmos se o conceito é adequado para pensarmos os sujeitos integrantes desta pesquisa, desenvolvemos aqui uma análise sobre juventude, suas dimensões históricas, sociais e simbólicas.

Ao longo do desenvolvimento da análise teórica percebemos que, na contemporaneidade, a juventude passa a significar um valor. Bens e serviços passam a ser comercializados, junto da promessa de manter as pessoas sempre jovens, independentemente de suas idades. Margulis e Urresti (2000) são os principais autores que baseiam a discussão desenvolvida ao longo do tópico.

Porém, o texto fundamenta-se nas concepções elaboradas anteriormente por Bourdieu (1983, p. 112), segundo o qual “a juventude é apenas uma palavra”. O autor abordará as disputas de poder em torno do termo, bem como a arbitrariedade com que se nomeiam determinadas pessoas como jovens a depender do interesse em jogo.

Para Margulis e Urresti, o autor francês abre as possibilidades para se pensar o conceito juventude para além de sua condição de signo, ou seja, vinculado especialmente a atributos e características exteriores. A concepção de “juventude-signo” (MARGULIS; URRESTI, 2000) marca um processo de esvaziamento que reconhece apenas uma parte dos jovens com o que é descrito como a juventude. Assim, jovens seriam aqueles que não precisam trabalhar, podem apenas estudar, vivem com adultos cuidadores e consomem determinados produtos.

Para Margulis e Urresti, essa concepção é insuficiente para pensar a juventude, o que demanda extrapolar essa dimensão de signo e vincular questões sociais, culturais e históricas aos estudos. Dessa forma é possível aos autores discutirem quais são as condições em que uma sociedade constrói o seu referencial do que é juventude. Os autores propõem, portanto, uma recategorização do conceito, a qual busca não isolar, mas sim considerar relacionados este conjunto de aspectos: a idade cronológica, a moratória social, a questão geracional e a moratória vital. Cada um desses aspectos será detalhado ao longo do texto.

Em vez de repetir na teoria exclusões que ocorrem no cotidiano, esses aspectos relacionados por Margulis e Urresti possibilitam reconhecer que a juventude é acessível a outras classes sociais, de forma que também classes populares têm seus jovens.

Sob essa perspectiva, procuramos analisar as práticas e percepções dos sujeitos da pesquisa com relação à juventude, bem como descrever alguns aspectos dos espaços sociais por onde circulam esses sujeitos, tomando como referência principal para descrição os bairros.

3.1 JUVENTUDE: APENAS UMA PALAVRA OU MAIS?

Esta dissertação se desenvolve com quatro distintos grupos de sujeitos que possuem como elemento em comum o fato de estudarem em escola pública. Outro ponto em comum relacionado a esses quatro grupos refere-se ao fato de serem meninas e meninos que, em 2007, quando estavam com idades que variavam de 11 a 14 anos, iam aos sábados para a escola não para assistir às aulas, mas para participar de oficinas que visavam à instalação, funcionamento e gestão de radioescolas.

Conhecemos pessoalmente esses grupos apenas em 2008, quando já haviam passado por sete meses de oficinas. Em contato com esses sujeitos até hoje, passados dois anos, percebemos algumas mudanças, que se apresentam nas feições do rosto, nos corpos, nas vozes. Também notamos um aumento na carga de compromissos, como a realização de exames de seleção para mudar para escolas com ensino médio e preparação para exames do Instituto Federal do Ceará³². Ao fim desses dois anos, os grupos são formados por moças e rapazes com idades entre 13 e 17 anos.

Diante dessa apresentação, seriam os fatores faixa etária e trajetória escolar dos grupos da pesquisa o que nos faz operacionalizar o conceito juventude nesta dissertação³³? Para responder a essa questão, necessário se faz analisar as dimensões do conceito. Portanto, nosso primeiro procedimento de pesquisa foi a realização de uma revisão da literatura sobre o tema, cuja sistematização apresentamos a seguir.

Sabe-se que todo trabalho de pesquisa e elaboração teórica é antecedido pelo esforço empreendido por diversos estudiosos. Em decorrência desses esforços, a amplitude numérica e qualitativa de estudos sobre o tema juventude é hoje significativa. Iniciamos nossa

³² Desde 2008, congrega os extintos Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – Cefet/CE e Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e Iguatu.

³³ O termo “operacionalizar conceitos” foi utilizado por Vera França, professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFMG, durante palestra de encerramento do I Seminário de Pesquisa dos Alunos do Mestrado em Comunicação, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFC, em novembro de 2009.

revisão visitando Barbiani (2007), devido à sistematização de dados elaborada pela autora, que aponta as principais regularidades discursivas entre os autores que pesquisam o assunto.

Uma dessas constantes nos estudos sobre juventude é o questionamento do uso do conceito no singular ou no plural, o que chama a atenção para o caráter de diversidade presente entre os sujeitos referenciados como “juventude(s)”. Para Barbiani (2007), o termo no plural pode até mesmo ser caracterizado como uma “regra”. A autora dirá que “pensar a juventude de hoje em suas múltiplas determinações e expressões obriga a todos a pensar e a falar no ‘plural’. Essa ‘regra’ é tributária do campo que introduziu a necessidade de ressignificação dos estudos e teorias sobre juventudes: os estudos culturais” (BARBIANI, 2007, p. 140).

Já um maior enfoque na perspectiva sociológica nos leva à segunda constante nos estudos, que seria a preocupação com o contexto socio-histórico dos jovens, o que repercute em conceituações sobre a condição juvenil. Relacionadas a tal constância discursiva estão argumentações que se preocupam em destacar que a condição social e histórico-cultural dos jovens não é uniforme. Tais argumentações relevam, portanto, questões relacionadas às desigualdades sociais e diferenças culturais. Barbiani (2007) dirá que essas argumentações irão se desdobrar na seguinte regularidade: “a definição do que seja a *juventude* é insuficiente para englobar o *ser jovem*” (BARBIANI, 2007, p. 142, grifos no original). Tal perspectiva possibilita aos autores desenvolver críticas a compreensões que entendem como juventude apenas determinados modos de vida.

Com relação às abordagens em comum no que diz respeito à contextualização histórica em estudos sobre o tema, a constante refere-se ao período posterior à Segunda Guerra Mundial. Conforme Barbiani (2007, p. 141), “neste período se consolida um discurso jurídico, um discurso escolar e uma florescente indústria, reivindicando a existência dos jovens como sujeitos de direito e como sujeitos de consumo”. Se os princípios dessas reivindicações estão no contexto sociocultural da Segunda Guerra, atualmente, a dimensão dos jovens como sujeitos de direitos é desenvolvida em discussões que ressaltam, por exemplo, demandas de formulações e execuções das políticas públicas de, para e com a juventude. Já com relação ao aspecto dos jovens como sujeitos de consumo, Barbiani cita tanto obras que objetivam a “análise das formas como o consumo modula as sociabilidades juvenis” (BARBIANI, 2007, p. 143) quanto obras que percebem o consumo como “uma nova forma do ‘ser coletivo’, pois nele se encontram os sentidos de pertencimento e identidade” (BARBIANI, 2007, p. 144).

Uma vez que a autora registra constantes discursivas relacionadas à questão do consumo, também acompanhamos a perspectiva específica de Morin (2003) sobre essa questão, o que nos permite apontar uma terceira forma discursiva. Para o autor, a relação juventude-consumo é marcada pela ambivalência, de forma que ao passo que há participação na cultura de massas e integração à indústria cultural, também há movimentos de crítica e contraposição à sociedade de consumo.

Voltamos à sistematização elaborada por Barbiani para perceber que, apesar de ao longo de seu texto a autora apontar essa série de constantes discursivas, a conclusão da análise indica a existência de uma temática não tão exaustivamente discutida pelos autores, trata-se de uma abordagem que “não só ‘alarga’ o conceito de cidadania, como também o subverte, chamando a atenção para o potencial do capital político dos jovens, não só nas ‘urnas’, mas sobretudo, na ‘culturalização’ da política. Essa seria a dimensão da cidadania *cultural*” (BARBIANI, 2007, p. 149, grifo no original). Conforme a autora, tal perspectiva vem sendo desenvolvida especialmente por Reguillo.

Portanto, seguiremos com esta autora para uma maior compreensão dessa dimensão da culturalização da política. Segundo Reguillo (2000), ao desejo de participar dos jovens mesclam-se sentimentos de indefinição e dúvidas sobre os modos de efetivar essa participação. Diante de tal dificuldade, Reguillo identifica que, ao serem indagados sobre formas de participação ou de pertencimento cidadão, as concepções dos jovens são formuladas no âmbito do fazer. Assim, estudar, tocar em uma banda, cantar e dançar em um grupo de *hip-hop*, fazer parte de jornais ou rádios escolares são reconhecidos como formas de ser cidadão. Daí que para a autora as práticas são lugares privilegiados para a análise da participação juvenil, percepção que vai ao encontro dos procedimentos desta pesquisa.

Percebemos em Canclini (2007) análises convergentes às observações de Reguillo. Para o autor, muitos movimentos juvenis concebem a política como “uma bricolagem de formas e estilos de vida” (CANCLINI, 2007, p. 222). Por conseguinte, as formas de atuação e participação juvenis são descritas pelo autor como “interrupções da homogeneidade, explorações assistêmicas e instáveis, estas condutas efêmeras que não se proíbem as contradições pretendem – mais do que construir mapas – renovar as perspectivas” (CANCLINI, 2007, p. 223). Sob essa abordagem, a relação dos jovens com a política é algo que se pode acompanhar em processos cotidianos, mas marcados pelo passageiro, temporário e transitório.

Também, no âmbito das rodas de conversa, podemos verificar a percepção de Reguillo (2000), uma vez que, indagados sobre como percebiam as formas de participação juvenil atualmente, os sujeitos registraram a seguinte discussão:

- Estudar já é uma forma de participação.
- Na escola, têm várias outras coisas que já participa já, né?
- A banda do colégio, o grêmio...
- Vários projetos do colégio que valem para todo o bairro. O grêmio. Têm vários cursos no colégio. Têm atividades com alunos não tão bem em notas e uns colegas que ajudam o outro depois da aula. Também tem diversão nos cursos de percussão, capoeira, dança. [...] Forma de não deixar no meio da rua para não fazer nada. Já vem para o colégio para fazer alguma coisa.

Percebemos, portanto, uma compreensão de participação muito mediada por projetos e atividades propostos pela escola. Também percepções que costumam partir de instituições (família, escola) podem ser identificadas nos discursos, tais como a rua ser lugar onde não se faz nada.

Por ora, uma vez sistematizadas algumas constantes discursivas com relação à juventude, continuemos a revisão da literatura sobre o tema, aproximando-nos mais detalhadamente de algumas dessas constantes que consideramos relevantes para a pesquisa.

Tomando como referência o pensamento sociológico, seguimos com Bourdieu (1983), que faz destaque para a arbitrariedade referente às idades, abordando em especial as disputas nas sociedades em torno da fronteira entre a juventude e a velhice. Em função dessa arbitrariedade é que o texto da entrevista de Bourdieu é intitulado “A ‘juventude’ é apenas uma palavra”. Uma palavra que se aplica quando convém em meio a relações de poder. O autor chama a atenção para a juventude e a velhice não como dados naturais, mas como dados construídos socialmente em torno de disputas de poder e manipulações. Para Bourdieu (1983, p. 121), “quando o ‘sentido dos limites’ se perde, vê-se aparecer os conflitos a respeito dos limites de idade, dos limites entre as idades, que têm como objeto de disputa a transmissão do poder e dos privilégios entre as gerações”. Nessa perspectiva, o limite remete ao que não deve ser ultrapassado em determinado momento. Remete ainda a uma ideia negativa de juventude, ligada à imaturidade e incompetência. Algumas situações de troca de representantes em cargos políticos ou, mesmo, relações de emprego podem remeter a esses conflitos. Portanto, continuando com o autor:

A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, como um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (BOURDIEU, 1983, p. 113).

Dessa citação do autor ressaltamos algumas questões a serem problematizadas. A primeira refere-se a processos de natureza social sendo relacionados à questão etária, de modo que cada idade corresponderá a determinadas construções sociais e, acrescentaríamos, papéis sociais. A segunda questão refere-se à opção do autor pelo termo “manipulação”, o que remete à sua concepção de sociedade como campo de disputa de poder, além de nos possibilitar associar a construção social em torno da juventude como constituída por manobras que influenciam os indivíduos e a coletividade. E o terceiro destaque é a abordagem das falas que se referem aos jovens como unidade. Como característica dessa unidade, o autor destaca a dimensão dos interesses comuns. Nessa perspectiva, para citarmos alguns exemplos pensando o contexto brasileiro, jovens seriam aqueles que têm o interesse de concluir o ensino médio e conseguir o primeiro emprego ou entrar na faculdade, bem como aqueles que dedicam atenção a determinados estilos de roupa ou música.

A amplitude dessas falas é algo que não podemos desconsiderar. Percebemos, inclusive, que para além de relacionar interesses a determinadas idades, como destaca Bourdieu, compreensões homogeneizantes sobre a temática também relacionam a cada idade ocupações ideais, comportamentos comuns ou, até mesmo, instituições adequadas.

A percepção dessas falas é fundamental como ponto de partida para desenvolver uma análise crítica sobre elas. É o que faz Bourdieu (1983) ao considerar que é por um abuso de linguagem que se pode incluir universos sociais que não possuem nada em comum em um mesmo conceito. Para o autor, o aumento do acesso de diferentes classes sociais à escola é um dos fatores que contribui para a ampliação dessa inclusão de universos sociais tão diferentes no conceito, caracterizado por qualificar como jovens aqueles que estão em um *status* temporário. Nem criança, nem adulto. Daí que nas classes populares o autor indica a existência de um mal-estar gerado pela escolaridade prolongada, que adia o acesso ao trabalho, ao dinheiro e à plena condição de adulto, ou mesmo frustra as aspirações que existiam quando da entrada na escola³⁴.

Para além das análises sobre a escola, mas mantendo uma linha semelhante de considerações sobre o conceito juventude, os autores Margulis e Urresti (2000) tratam de compreensões homogeneizantes que consistem em relacionar a juventude com apenas

³⁴ Ainda em relação à escola, Abramo (1994) atesta que autores como Morin e Yonnet afirmam que é nesse momento de aumento do acesso à escola para diferentes setores sociais, bem como de aumento do período escolar, que a juventude se apresenta como um amplo contingente social. A mesma autora descreverá que nas sociedades modernas o espaço de elaboração de identidades e de socialização é em grande parte confiado à instituição escolar: “Esse tipo de preparação voltada para um momento posterior implica uma grande dose de segregação do mundo adulto e um longo adiamento da maturidade social, que assim se desconecta da maturidade sexual e fisiológica” (ABRAMO, 1994, p. 3).

determinados modos de vida. Por exemplo, a juventude como referente a todos aqueles que gozam de uma moratória social que os permite viver o tempo livre, desfrutar do ócio, sem angústias ou responsabilidades; os jovens como depositários de todos os males sociais ou, ao contrário, como depositários da esperança, salvadores da humanidade. Há ainda uma quarta situação descrita pelos autores que considera como jovens aqueles para os quais estão abertas iguais oportunidades no acesso ao conhecimento para sua formação como produtores no mercado de trabalho e como cidadãos (MARGULIS; URRESTI, 2000).

Assim como os dois autores argentinos, Debert (2010) problematizará tais concepções. Segundo a autora, estamos acompanhando a evolução de um cenário complexo, de forma que se torna cada vez mais difícil relacionar modos de vida ou características a uma idade definida. A autora dirá que, atualmente, “a juventude perde conexão com um grupo etário específico e passa a significar um valor que deve ser conquistado e mantido em qualquer idade através da adoção de formas de consumo de bens e serviços apropriados” (DEBERT, 2010, p. 51).

A autora aponta dois cenários distintos, um marcado por mudanças econômicas, que passam a ser baseadas no mercado de trabalho, e pela presença do Estado. Este “seria, por excelência, a instituição orientadora do curso da vida, regulamentando todas as suas etapas, desde o momento do nascimento até a morte, passando pelo sistema complexo de fases de escolarização, entrada no mercado de trabalho e aposentadoria” (DEBERT, 2010, p. 59). Desse modo, há um processo de cronologização do curso da vida, ou seja, marcações entre etapas e, mesmo, uma forte vinculação das fases da vida com instituições. Em nossa percepção, é sobre esse cenário que Bourdieu lança suas reflexões.

O outro cenário, mais recente, caracterizado pela informatização da economia – que passa a ser marcada pela maior ênfase no consumo que na produtividade – e por mudanças na configuração familiar, aponta o processo inverso, no qual há uma descronologização do curso da vida (DEBERT, 2010). A autora preocupa-se em alertar para a não radicalização desse último processo, uma vez que as idades continuam a ter papel fundamental na organização social. No entanto, apesar dessa importância, Debert propõe uma revisão sobre o tema que permita compreender em que medida “o curso da vida se transforma em um espaço de experiências abertas, e não de passagens ritualizadas de uma etapa para outra” (DEBERT, 2010, p. 64).

Nesse mesmo sentido, Morin (2005) afirma que, “com o desenvolvimento das civilizações, a autoridade dos velhos se degrada, o acesso à idade adulta é abrandado; não há

ruptura dilacerante entre a infância e a idade de homem [...]; o adeus ao reino da mãe não é consumado, a não ser pela morte” (MORIN, 2005, p. 147).

Percebemos nas rodas de conversa indicadores desse cenário mais complexo, por exemplo, no seguinte relato de Joaquina:

Às vezes eu não sei o que eu sou, porque eu tenho muitas brincadeiras de criança, mas quando é para ser responsável eu sou. Eu tenho a responsabilidade de uma jovem. Agora brincadeira é mais para criança. Aí eu faço essas coisas. Fica meio jovem, meio criança. Uma criança jovem.

Se percebemos convergências entre o pensamento de Morin e Debert sobre a ausência de passagens ritualizadas entre as fases da vida na contemporaneidade, com relação aos demais autores citados, observamos que Morin aponta uma perspectiva diferenciada, que indica a existência de interesses em comum entre os jovens. Essa perspectiva repercute em uma elaboração teórica que pensa em termos da universalidade da cultura juvenil. Nesse sentido, Morin (2005, p. 149) problematizará as seguintes questões:

Podemos mesmo nos perguntar se a oposição das gerações não se torna, num momento dado, uma das principais oposições da vida social: não há uma diferença maior, na linguagem e na atitude diante da vida, entre o jovem e o velho operário que entre esse jovem operário e o estudante? Esses dois últimos não participam dos mesmos valores fundamentais da cultura de massa, das mesmas aspirações da juventude em relação ao conjunto dos anciãos?

Exercitando pensar a perspectiva do autor no âmbito das radioescolas, por exemplo, observamos que a reflexão indica a possibilidade de haver maiores divergências entre professores e estudantes de diferentes gerações numa mesma escola que entre jovens estudantes de escolas públicas e privadas.

Portanto, confrontar as concepções de Margulis e Urresti, Bourdieu e Morin é interessante para esta pesquisa na medida em que permite atentar para elementos distintivos – que evidenciam diferenças nas condições juvenis –, mas sem ignorar valores ou aspirações que venham a se repetir entre os jovens. Além disso, a concepção de Morin chama a atenção para a complexidade da relação entre cultura de massa e juventude.

Registradas essas reflexões, vamos nos deter um pouco mais nessa relação, com ênfase na dimensão do consumo. Faremos isso voltando a acompanhar Margulis e Urresti (2000), uma vez que esses autores tensionam a questão ao perceberem a juventude tratada como produto, como valor simbólico. Esse processo ocorre a partir da comercialização, em forma de bens e serviços, de atributos ou signos exteriores, os quais influenciam os discursos

sociais que se referem à juventude. Músicas, danças, livros, filmes, roupas, aparelhos eletrônicos são exemplos das mercadorias comercializadas. Enunciados como “a mais nova onda jovem” ou “a moda jovem”, exemplificam os discursos que vão construindo ideias sobre o que caracteriza a juventude.

A crítica que os dois autores fazem a essas abordagens é considerar a juventude como mero signo, desvinculado de condições histórico-culturais que também condicionam o conceito. Esse processo marca um esvaziamento que favorece a identificação de apenas uma parte dos jovens com o que é descrito como a juventude.

Para desenvolver uma proposição alternativa a esse processo, os autores partem da perspectiva já abordada por Bourdieu (1983), que, ao conceituar a juventude como apenas uma palavra, extrapola a condição de signo atribuída ao conceito, o que permite ao autor tanto ressaltar a arbitrariedade do nome como tratar das disputas em torno dele. É esse ponto de partida que possibilita a Margulis e Urresti (2000) indicar que a juventude é signo, mas não só signo. Como dizem os autores, “a juventude é mais que uma palavra” (MARGULIS; URRESTI, 2000, p. 13).

Nesse sentido, enquanto Bourdieu (1983) resalta a arbitrariedade do conceito e trata das disputas de poder em torno dele, Margulis e Urresti (2000), tomando o autor francês como referência, ressaltam uma tendência contemporânea a concentrar essas disputas na estetização dos signos do que se chama juventude. Os autores desenvolvem uma crítica a esse processo de vinculação da juventude apenas à questão estética, ou seja, juventude representada apenas por condições externas, por características vinculadas especialmente ao corpo, às roupas, à aparência. Tais elementos são apresentados como aquilo que é desejável. A disputa, então, se dá no campo do mercado, do lucro. Nesse campo, a juventude é apresentada de forma desvinculada de questões sociais, históricas e culturais. Reduzida a signo, transforma-se em mercadoria (MARGULIS; URRESTI, 2000).

Ao encontro dos autores argentinos na discussão teórica que relaciona mercado à juventude, Fischer (2005) aborda também o papel da mídia nesse processo, de modo a destacar os fortes investimentos na elaboração de produtos voltados para jovens, especialmente a partir de 1990. Segundo a autora, “importa é que esses produtos tematizam de alguma forma a juventude brasileira, falam com ela, dirigem-se a ela, buscam-na avidamente na condição de público consumidor e posicionam-se como lugar de educação e formação das gerações mais novas” (FISCHER, 2005, p. 49).

Percebemos que os produtos referidos pela autora vão desde bebidas, carros, tênis a novelas e seriados televisivos, os quais tematizam a juventude por meio do desenvolvimento

de narrativas sobre suas vidas. Portanto, os produtos tanto se configuram materialmente como em forma de estímulos e sugestões de modos de existência coletiva, individual ou de relação com o outro. No desenvolvimento de estratégias para obtenção de lucro, a dimensão que prevalece é do jovem como consumidor. Além disso, para a autora, esses produtos assumem um lugar de educação, ou seja, apresentam em seus conteúdos intenções educativas. No entanto, diante da perspectiva desenvolvida pela autora, entendemos esse lugar de educação menos como processo dialógico e mais como processo que tenta influenciar subjetividades e modos de vida.

Nesse contexto, uma das críticas a essa perspectiva de juventude-signo (MARGULIS; URRESTI, 2000) está na exclusão da abordagem das diferenças entre os jovens, o que evita considerar os distintos tipos de sujeitos, que se diferenciam e se distanciam nas suas práticas e percepções. Considerar essa ideia possibilita uma superação do pensamento de que há uma cultura juvenil única³⁵ (MARGULIS; URRESTI, 2000).

O tempo livre dos jovens, por exemplo, oferece cenários de observação capazes de evidenciar tanto diferenças referentes às práticas e percepções como disparidades estruturais – referentes ao capital econômico (ELBAUM, 2000; PAIS, 1993). Dessa forma, importa observar o desenrolar de práticas juvenis também em locais de dança, apresentações musicais, bares e pontos de encontros (ELBAUM, 2000). Portanto, a abordagem teórica desse autor nos fez ficar atentos para não descartar observações nas escolas durante o tempo livre dos estudantes, na hora do recreio, por exemplo.

A expressão “a juventude é mais que uma palavra”, além de nos remeter a uma profunda crítica a processos que objetivam a mera estetização de signos, possibilita a percepção de que quando se nomeia também se institui, de modo que a palavra cria mundos, modos de ver e agir, enfim, modos de vida. Essa percepção vai ao encontro de Bondía (2002, p. 20-21), que parte da “convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”.

Voltamos também a Bourdieu (1998) para compreender que há algo de mágico nos atos de nomeação, uma vez que passa a ser visível o que antes era invisível. O autor dirá que “estruturando a percepção que os agentes sociais têm do mundo social, a nomeação

³⁵ Abramo identifica a década de 1950 como período em que surge a referência a “uma cultura juvenil genérica, que designa todo o universo comportamental juvenil e que é de alguma forma partilhada pelos diferentes setores e grupos que compõem a juventude” (ABRAMO, 1994, p. 27). A autora acrescenta que contribui para a configuração desse tipo de problematização o período pós-guerra, quando se vincula a juventude aos espaços de lazer, à indústria cultural e aos meios de comunicação, com a consequente internacionalização de uma ampla cultura juvenil genérica.

contribui para construir a estrutura deste mundo, tanto mais profundamente quanto mais amplamente reconhecida ela for, ou seja, autorizada” (BOURDIEU, 1998, p. 89).

Para Sampaio (2001, p. 15), tais reflexões de Bourdieu contribuem para “desmistificar a ingenuidade das nomeações e bens simbólicos, e ressaltar os processos de disputa por sua legitimidade”. Considerar tal aspecto nos permite observar processos de conflito, disputa e negociação em torno de palavras como juventude ou cidadania.

Sobre a relação entre a palavra e a criação de realidades, a mesma autora aborda a teoria dos atos de fala, que admite que as palavras fazem parte da construção do mundo, uma vez que “falar coisas significa fazer proferimentos que estabelecem relações sociais” (SAMPAIO, 2001, p. 7).

Ainda sobre esse assunto, acompanhamos uma interessante comparação de Pais (2005), que toma como inspiração a literatura em *Cem anos de solidão*. Esse autor, por sua vez, chama a atenção para a diferenciação entre os nomes e a realidade por eles nomeada.

O conhecimento do mundo faz-se de palavras. Elas dão-lhe sentido. Quando os habitantes de Macondo, num dia dos seus “cem anos de solidão”, foram subitamente atacados por uma espécie de amnésia, atemorizaram-se do risco de perderem o conhecimento do mundo (Márquez, 1995). Ante a ameaça de esquecimento do que representava uma árvore, uma casa, uma vaca, decidiram fazer rótulos e pendurá-los nas coisas cujo significado temiam perder: “isto é uma árvore”; “isto é uma casa”; “isto é uma vaca”... E assim as palavras acabam por nos dizer o que o mundo é quando acreditamos que o mundo é a realidade que as palavras nomeiam. Mas às vezes confundimos os nomes com a realidade por eles nomeada (PAIS, 2005, p. 53).

Ao desenvolver uma discussão que relaciona juventude e cidadania, sobre a qual nos referiremos novamente em tópico posterior, Pais elabora uma interessante questão: o que nomearíamos com a palavra cidadania? Neste ponto da dissertação, tal questão nos provoca a indagar de forma semelhante o que nomearíamos com a palavra juventude?

Com as leituras apresentadas, tanto a pesquisa de Elbaum (2000) em cenários em que se vivencia o tempo livre como as considerações sobre o conceito juventude abordadas pelos demais autores citados, observamos que o que nos faz operacionalizar o conceito juventude neste texto extrapola a questão etária e da trajetória escolar. De modo que percebemos como necessário considerar também as diferentes práticas e percepções juvenis. Portanto, ainda é preciso compreender algumas questões. Quais são as condições em que uma sociedade constrói o seu referencial do que é juventude? Como se dá a circulação dos jovens sujeitos da pesquisa nos espaços sociais? Os sujeitos da pesquisa se veem como jovens? O que é ser jovens para elas e eles? Portanto, para continuarmos a desenvolver o conceito juventude, seguiremos com a abordagem dessas questões.

3.2 CONDIÇÕES DE CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS DE JUVENTUDE

Nas escolas, demos início à segunda roda de conversa a partir da questão: o que marcou sua juventude? Trouxemos de casa algo que representasse esse momento, permitindo o compartilhamento de diversas narrativas nas rodas.

Mesmo diante da referência da questão à juventude, algumas narrativas envolveram brinquedos e brincadeiras. É o caso de Rodrigo que traz no corpo uma cicatriz até hoje por causa de uma queda de patins ou de Pedro que contou como quase morreu por ter engolido uma bolinha de gude.

Questões relacionadas ao avanço da trajetória escolar, o que implicava escolhas profissionais, também foram narradas. Lorena trouxe para a roda um caderninho que marcou a sua despedida da turma do “Pró-Médio”³⁶ com dedicatórias dos professores e colegas.

Foram trazidas para as rodas também narrativas que podemos relacionar a rebeldia. Max estava com sua turma de amigos em direção a um desfile de 7 de Setembro, mas, ao se perceber atrasado, decidiu chamar a turma para correr até a multidão. Na correria, a turma deparou-se com os pelotões do Exército e foi vaiada pela plateia. O mesmo jovem contou também como marcante o dia em que invadiu o antigo Cefet (atualmente IFCE) para fazer a prova do “Pró-Médio”, mesmo após ter sido expulso do projeto. A empreitada, porém, foi interrompida pela coordenadora do projeto, que pediu para ele se retirar da sala da prova.

A orientação da família e as conversas com pessoas mais velhas sobre o futuro foram outras narrativas compartilhadas. Miguel relatou como marcante as sugestões de seu pai, as quais o jovem registrou por escrito e leu para o grupo: “Espero que faça com a sua vida o melhor. Não desista dos seus sonhos por mais que existam barreiras, talvez se não existissem as barreiras a gente não tivesse as vitórias. A gente perde e ganha, para tudo tem seu tempo”.

As discussões familiares por conta do primeiro namoro fizeram parte das narrativas. Assim como também Ana Luísa compartilhou o fato de que por um problema de saúde, segundo avaliação médica, ela havia ficado estéril, apresentando como marca de sua juventude a impossibilidade de ter filhos.

³⁶ O “Pró-Médio” é um projeto da Prefeitura Municipal de Fortaleza que incentiva a continuidade dos estudos para os alunos da rede municipal de ensino que desejam ingressar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, antigo Cefet. O “Pró-Médio/Técnico” conta com sete polos na rede de ensino de Fortaleza. Para participar, o aluno deve ter estudado o ano anterior na escola pública e estar cursando a nona série do ensino fundamental. Os professores são estudantes das faculdades conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação e com o IFCE. Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=572&Itemid=91>. Acesso em: 20 mar. 2011.

Algumas meninas e meninos narraram como os primeiros instrumentos musicais que adquiriram marcaram sua juventude, o que trouxe para a roda os sons de violão e de flauta. Também o som de uma música encheu a sala da roda, enquanto Gabriel dizia que aquela letra lembrava-lhe o momento em que seu pai saiu de casa. “Pai, estou aqui, olha para mim [...]”, cantava a música compartilhada.

Para compreendermos quais são as condições em que uma sociedade constrói o seu referencial do que é juventude, somaremos às narrativas descritas as leituras de Margulis e Urresti (2000), que abordam essa questão a partir da relação entre juventude e classes populares. Para os autores, algumas análises deixam de lado as diferentes maneiras de ser jovem nos diferentes setores sociais, o que leva até mesmo à negação da possibilidade de juventude aos setores populares.

Os autores propõem, portanto, uma recategorização do conceito de juventude que, em vez de isolar, considere relacionados este conjunto de aspectos: a idade cronológica, a questão geracional, a moratória social e a moratória vital. Passemos ao detalhamento de cada um deles.

Para os autores, a idade cronológica é o dado objetivo que não pode ser desconsiderado ao se tratar o conceito juventude. Ao encontro dessa ideia, Aquino (2009) define a questão etária como, além de dado concreto, algo que possibilita a operacionalização do conceito analiticamente. Essa operacionalização é definida de diferentes formas pelas legislações e instituições por meio de recortes etários.

Assim, se levamos em consideração o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criança é todo aquele com menos de 12 anos, enquanto os adolescentes são aqueles entre 12 e 18 anos. O ECA não define, portanto, uma faixa etária específica referente aos jovens. Essa questão traz uma peculiaridade para o cenário brasileiro em termos de discussão do conceito juventude, conforme nos explicam Andrade e Silva (2009, p. 48):

No Brasil, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, resultado de intensa mobilização da sociedade e de movimentos sociais vinculados à questão emblemática de meninos e meninas de rua na década de 1980, foi um marco importante para a questão juvenil, mesmo reconhecendo que seus avanços se aplicaram apenas aos jovens até a faixa etária de 18 anos incompletos. [...] Os jovens maiores de 18 anos ficaram fora do alcance das ações e dos debates sobre direitos e cidadania trazidos pelo ECA.

Segundo as mesmas autoras, no Brasil, as ações diretamente voltadas para grupos com faixa etária maior de 18 anos efetivaram-se mais fortemente na esfera federal a partir de 1997, embora muito focadas em uma abordagem de juventude como problema social.

Enquanto isso, internacionalmente, essas ações vinham sendo desenvolvidas pela ONU com repercussão especial em 1985, com o estabelecimento do Ano Internacional da Juventude.

Segundo Andrade e Silva (2009), no Brasil, em 2004, intensifica-se uma aproximação entre governo e movimentos sociais, trazendo como consequência a institucionalização da temática. Assim, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) surgem em 2005, definindo como jovens aqueles com idade entre 15 e 29 anos. Tal faixa é adotada na proposta de Estatuto da Juventude, em discussão na Câmara dos Deputados, com os subgrupos de 15 a 17 (jovem-adolescente), de 18 a 24 anos (jovem-jovem) e de 25 a 29 anos (jovem-adulto).

O recorte em faixa etária possibilita ainda a sistematização quantitativa de dados sobre questões como desemprego, educação e renda familiar dos grupos determinados. Andrade e Silva nos apresentam dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007 sobre a população brasileira de jovens entre 15 e 29 anos. Segundo as autoras, essa população é formada por 49,8 milhões de pessoas, correspondendo a 26,54% da população total. Desses jovens, 29,8% vivem em famílias com renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo (SM). No grupo de 15 a 17 anos, apenas 47,9% cursam o ensino médio, considerado o nível de ensino adequado a essa faixa etária. Na área rural, esse índice não ultrapassa 30,6%. Com relação ao mercado de trabalho, há 4,8 milhões de jovens desempregados, representando um número de 60,74% do total de desempregados no país. As autoras citam também a porcentagem de 19,8% de jovens da amostra que nem estudam nem trabalham (ANDRADE; SILVA, 2009, p. 45).

Importante perceber as relações do estabelecimento de recortes etários com questões socio-culturais, conforme ressalta Aquino (2009, p. 29):

A adoção deste recorte etário no âmbito das políticas públicas é bastante recente. Antes, geralmente era tomada por “jovem” a população na faixa etária entre 15 e 24 anos. A ampliação para os 29 anos não é uma singularidade brasileira, configurando-se, na verdade, em uma tendência geral dos países que buscam instituir políticas públicas de juventude. Dois argumentos prevalecem na justificativa desta mudança: maior expectativa de vida para a população em geral e maior dificuldade desta geração em ganhar autonomia em função das mudanças no mundo do trabalho.

Voltamos a Margulis e Urresti (2000) para perceber que a passagem da questão etária como categoria estatística e biológica para uma categoria relacionada com a história e a cultura acende outro tema que deve ser levado em consideração ao se refletir sobre juventude: a questão geracional, segundo aspecto considerado pelos autores. A atenção a esse tema possibilita compreender que as diferentes gerações também apresentam diferenças no plano

da memória. Ao encontro dos dois autores, Abramo (1994, p. 46) conceitua “geração” como “a possibilidade de problematização da herança cultural e a produção de um estilo peculiar de ‘sentir, pensar e agir’ por parte dos jovens de cada contexto histórico particular”.

O terceiro aspecto considerado por Margulis e Urresti (2000) refere-se à moratória social, termo cunhado por Erik Erikson (1976) e atualizado pelos autores para descrever um período de relativa despreocupação e de postergação do ingresso às responsabilidades da vida adulta. Os autores observam que a moratória social diferencia-se entre as classes médias, altas e populares, de modo que, em especial, as classes populares não podem gozar de períodos tão amplos de ócio ou de adiamento das responsabilidades dos adultos. O ingresso no trabalho, o casamento ou união, o nascimento de filhos, a falta de dinheiro são indicados como complicadores das devidas condições para uma possível moratória social. Os autores analisam ainda como os momentos de crise social, que causam desemprego, por exemplo, acabam proporcionando tempo livre aos jovens. Mas esse tempo livre menos que moratória social é caracterizado por frustração, culpa, impotência e sofrimento.

Para além da social, os autores caracterizam uma outra forma de moratória relacionada à juventude: a moratória vital. Esta possibilita pensar a juventude como um período da vida em que existe um excedente temporal, ou seja, uma maior probabilidade de distância da morte, da velhice e das doenças. Para os autores, a moratória vital confere sensações de invulnerabilidade e de segurança, pois a ideia da morte é distante, inverossímil e relacionada aos outros mais velhos (MARGULIS; URRESTI, 2000). Observamos que, apesar dos autores considerarem a moratória vital como um dos aspectos importantes para uma recategorização da juventude, é importante destacar que outros estudos relacionam juventude exatamente com problemáticas que se referem à morte, como a violência ou doenças sexualmente transmissíveis. Como exemplo, dados da PNAD e IBGE do período entre 2004 e 2006, referentes às mortes exclusivamente por homicídio, trazem uma taxa para os jovens brancos do sexo masculino de 63,9 por 100 mil habitantes, para os jovens pretos essa taxa foi de 135,3 e para os pardos, 122,8 (AQUINO, 2009).

Apesar de considerarmos essa restrição ao aspecto da moratória vital, chegamos à proposição de Margulis e Urresti, que indica como as diferentes incidências dos aspectos citados modificam as modalidades sociais de ser jovem, o que possibilita reconhecer que as classes populares também têm seus jovens. Considerar as variáveis nos aspectos citados possibilita ainda reconhecer que há diferenças entre ser jovem e apresentar-se juvenil.

Destaque-se que, para os autores, os meios de comunicação contribuem para tornar essas percepções menos visíveis, uma vez que os modelos midiáticos de jovens

inspiram-se nas classes médias e altas. Como resultado desse processo é possível que os setores populares identifiquem o ser jovem com modelos televisivos, nesse caso, excluem a si mesmos a atribuição de juventude.

Há outras variáveis que incidem na condição da juventude, e esta é também acessível a outras classes sociais, porém sob outras modalidades, sem tanto acesso ao juvenil *massmediatizado*, à moratória social, seus signos e seus privilégios; mas, contudo, essas classes têm seus jovens (que nem sempre se apresentam juvenis), que são considerados como tal em seu meio social e entre as instituições a que pertencem (MARGULIS; URRESTI, 2000, p. 29, nossa tradução)³⁷.

Portanto, o embasamento teórico dessas análises, durante a visita aos bairros e escolas públicas que fazem parte desta pesquisa, possibilita-nos perceber a importância de olhar com sensibilidade e crítica as relações dos sujeitos com suas famílias, professores da escola e vizinhos. Nossa leitura dos autores citados mostra que também essas relações podem nos dizer quem dos sujeitos é referenciado como jovem. Além disso, essas relações podem apontar o que se espera daqueles sujeitos, bem como o que eles mesmos esperam de si. As análises dos autores também direcionam nossa atenção para a possibilidade de não encontrarmos sujeitos vivendo uma situação de moratória social ampla e com privilégios, mas, sim, sujeitos que precisam conciliar trabalho e estudo; que têm acesso ao lazer de forma restrita; enfim, que vivem sua juventude em contextos de diferenças culturais e desigualdades sociais. Portanto, a leitura desses autores funciona para nós como uma forma de ver com maior nitidez através da opacidade que a estetização dos signos de juventude proporciona. Nossa interpretação dos autores citados nos desafia a entender o que é de fato juventude para os sujeitos dos bairros populares e escolas públicas pesquisadas.

Nesse sentido, das rodas de conversa sistematizamos algumas constantes com relação a duas questões principais: 1) Para vocês o que é ser jovem?; 2) Vocês se veem como jovens?

Com relação à primeira questão, a juventude foi descrita pelos estudantes como um estado de ânimo, ou seja, independente da idade, quem tem alegria e aproveita a vida é jovem. Porém, para outros sujeitos, a questão etária (por exemplo, ter menos de 30 anos) foi citada como fundamental para caracterizar alguém como jovem. Também a vinculação a determinadas instituições foi citada, de forma que jovem é aquele que está na escola para

³⁷ Conforme o original: “Hay otras variables que inciden en la condición de la juventud, y ésta es también accesible para otras clases sociales, solo que bajo otras modalidades, sin tanto acceso a lo juvenil *massmediatizado*, a la moratoria social, sus signos y sus privilegios; pero, sin embargo, también estas clases tienen sus jóvenes (que no siempre se presentan juveniles), que son considerados como tales en el marco de su medio social y de las instituciones a las que pertenecen” (MARGULIS; URRESTI, 2000, p. 29).

adquirir conhecimentos e, quando adulto, ingressar no mercado de trabalho. Um grupo conceituou a juventude com base no que leu no Estatuto da Criança e do Adolescente com relação aos jovens aprendizes, que têm até 25 anos.

Por sua vez, Pedro explica o que para ele marca o mundo adulto: “a independência, ter seu próprio dinheiro, fazer as coisas pela própria cabeça, formar família. A vida do adulto é trabalhar, chegar em casa, dormir e trabalhar de novo. É ter responsabilidade com uma casa e ter filhos”.

Em uma das rodas de conversa, a responsabilidade foi descrita como uma espécie de parâmetro indicador de quem é jovem e quem é adulto. Para os estudantes, os jovens não têm tantas responsabilidades quanto um adulto. Dessa forma, aproveitar a vida, as oportunidades, ir a festas caracterizam a juventude.

No entanto, em outra roda, a questão da responsabilidade foi pensada de forma diferente. Nessa roda, jovem é aquele que passa a ter mais responsabilidades por estar em uma fase de transição. A questão da responsabilidade é forte nesse grupo, cuja rotina é marcada pelo estudo em escolas de tempo integral.

Com relação à segunda questão, os sujeitos da pesquisa reconheceram-se como jovens. Isso por conta da questão etária; questões biológicas (voz engrossando, por exemplo); porque saem, vão ao *shopping*, ao cinema. Fatores como fazer parte de um grupo ou “tribo” também foram citados. Além disso, a participação em várias atividades, tais como a radioescola, foi descrita como referencial de juventude pelos estudantes. A esse respeito, Rodrigo diz: “Minha agenda é lotada. Tem a rádio, tem dança, tem violão, tem futebol”.

A relação com os pais foi um importante fator citado como referencial de juventude. Dessa forma, quanto maior é a confiança que os pais depositam nos filhos maior é a compreensão de que estes estão deixando de ser crianças. Sair sozinho ou pegar ônibus são alguns indicadores dessa confiança. Sobre esse assunto, um grupo descreveu as constantes tentativas de conquista de maior liberdade em relação aos pais como fator marcante na vida dos jovens.

Elencadas as principais constantes citadas nas rodas de conversa, voltamos ainda a uma última questão proposta pelos autores Margulis e Urresti (2000). Trata-se da ideia de um “juvenil *massmediatizado*”. Tal expressão, no contexto brasileiro, remete-nos a programas televisivos, em especial, os ficcionais, em que os personagens vivem contextos de pleno acesso a escola, atividades esportivas, cursos de idiomas, *shoppings*. Fischer (2005) foca sua atenção em um desses programas, a telenovela *Malhação*. Observamos que a autora adota o termo adolescente, mas descreve processos que vão ao encontro de Margulis e Urresti (que

tratam de juventude). Sobre *Malhação* concordamos com as reflexões da autora, ao descrever a série como “programa que reitera o quanto adolescente é um ser de classe média, que se reduz a sexo, a escolhas amorosas, a escola, a conflitos familiares [...]” (FISCHER, 2005, p. 48).

Com relação a publicações impressas, podemos citar dados produzidos pelo relatório *A mídia dos jovens*, que analisou suplementos e seções de jornais e revistas de todo o Brasil no biênio 2005/2006³⁸. Os dados trazem a temática educação na liderança das coberturas, presente em 27% de todo o material analisado em 2006. A violência foi debatida em apenas 0,58% dos textos referentes a 2005/2006, de modo que a pesquisa também indica uma redução de mais da metade do volume de reportagens sobre o tema no período analisado. Questões relacionadas à gravidez e *Aids* aparecem em menos de 1% do material elaborado em 2005 e 2006. No entanto, esses temas têm destaque nas “Colunas de consulta”, que publicam respostas a perguntas enviadas por leitoras e leitores. Nessas seções, gravidez constou na pesquisa como o terceiro assunto mais debatido, enquanto *Aids*, como o quarto. A diferença quantitativa de temáticas na comparação entre reportagens e sessões voltadas para tirar dúvidas dos leitores chama nossa atenção para a importância da participação dos jovens na escolha dos temas que lhes interessam para discussão, o que poderia mudar grande parte do perfil editorial das publicações. A pesquisa elaborada pela Andi aponta lentas modificações nesse sentido, ressaltando a constituição de conselhos editoriais formados por jovens (ANDI; INSTITUTO VOTORANTIM, 2007).

Por fim, com relação ao rádio, acompanhamos Baumworcel (2008), que identifica rejeição por uma grande porcentagem de jovens a programas cujos conteúdos concentram-se na troca de informações e não em programações musicais.

A questão é que os jovens que ouvem rádio não buscam notícias. De acordo com outra pesquisa *Juventude brasileira e democracia*, realizada pelo IBASE e PÓLIS, entre julho de 2004 e novembro de 2005, a juventude realmente não se informa pelo rádio. Ao ouvir 8000 jovens, numa primeira fase, e 913 na segunda, através de Grupos de Diálogos, entre 15 e 24 anos, em sete Regiões Metropolitanas e no Distrito Federal, a pesquisa constatou que 85,8% desses jovens têm interesse em se informar sobre o que acontece no mundo, mas apenas para 49% o rádio representa um meio de informação (BAUMWORCEL, 2008, p. 2).

³⁸ O relatório foi desenvolvido pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi) e pelo Instituto Votorantim. A análise se concentrou em suplementos/seções de jornais e revistas do biênio 2005-2006, sendo 21 suplementos/seções em 2006, e 22, em 2005. O número de revistas manteve-se em quatro, em ambos os anos.

Enumeramos, portanto, alguns poucos aspectos que para nós são significativos para pensar algumas das formas que esse “juvenil *massmediatizado*” se apresenta nas mídias televisivas, bem como as relações estabelecidas com as mídias impressas e radiofônicas. Sobre tais relações, acrescentamos a percepção de Fischer, que considera a estreita imbricação entre vidas vividas e vidas narradas no espaço midiático. Para a autora, importa analisar o que as “vidas vividas têm a dizer sobre como são narradas” (FISCHER, 2005, p. 48), assim como de que forma “códigos sociais e culturais, visíveis e vividos no interior dos diferentes espaços sociais constituem, pautam, normalizam e normatizam não só a própria criação, a elaboração das narrativas, como ainda o modo pelo qual elas são lidas, percebidas, recebidas” (FISCHER, 2005, p. 48).

Nessa pesquisa, focamos nossa atenção em partes das vidas vividas de jovens sujeitos em bairros populares de Fortaleza e em escolas públicas. São esses jovens os sujeitos centrais desta pesquisa. Jovens estudantes de escolas públicas e residentes de bairros populares da cidade. Para as autoras Kuasñosky e Szulik (2000), é fundamental compreender o mundo desses jovens, uma vez que a exclusão não é momento passageiro, e sim parte constitutiva do processo social que vivemos. Portanto, em direção a essa compreensão partimos para a análise de como se dá a circulação dos jovens sujeitos da pesquisa nos espaços sociais.

3.3 JOVENS E ESPAÇOS SOCIAIS: OBSERVAÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA

Seguiremos com Bourdieu (2000) para tratar o conceito espaços sociais. Conforme o autor, o mundo social pode ser representado como um espaço com várias dimensões. Essa interpretação impede a redução do campo social apenas ao econômico, considerando também as dimensões do cultural e do simbólico. Além disso, o espaço social é construído por meio de princípios de diferenciação entre os agentes. Essa diferenciação se dá de acordo com o capital que possuem e a composição desse capital – ou seja, trata-se de verificar em conjunto as diferentes espécies de capital dos agentes, que pode ser econômico (propriedades materiais), cultural (títulos escolares etc.) e simbólico (reputação, fama etc.).

Relacionando tal análise aos bairros onde estão localizadas as escolas que fazem parte desta pesquisa, verificamos quanto famílias de bairros periféricos de Fortaleza primam pela dimensão do capital cultural, especialmente por meio da prática comum de matricular as filhas e os filhos na escola. Fruto de constantes reivindicações, o acesso à educação é direito formalizado em legislações, inclusive, com detalhamentos que orientam a presença de instituições educacionais próximas às comunidades.

No entanto, realizada a matrícula escolar, pesquisas em educação apontam desafios ao investimento na escola por parte das classes menos favorecidas. É o que avaliam os autores Catani e Pereira (2002, p. 116):

A situação dos agentes das posições mais baixas do espaço social é inteiramente outra: embora existam esperanças de agregar capitais pela via escolar, suas estratégias escolares são vagas e nebulosas (regularmente não encontram em casa apoio material nem sentido cultural para os estudos); suas chances objetivas de êxito (boas notas, boas escolas, recomendações, diplomas, pós-graduações) são baixas. Isso deve ser creditado não a características inerentes a esses agentes, mas sim ao fato de que a posição social ocupada e as disposições, produto e condição dessa posição (tanto deles quanto de suas famílias), não os autorizam a maiores ambições simbólicas.

Essa percepção teórica pode ser relacionada à fala da vice-diretora de uma das escolas ao relatar: “O contexto social da escola é diferente do que a gente foi criado [refere-se a mim como pesquisadora e ao corpo de professores da escola], há falta de perspectivas das famílias e os estudantes vêm mais pelo Bolsa Família”³⁹.

No entanto, durante nossa pesquisa empírica não ouvimos opiniões convergentes com a da vice-diretora. Durante as rodas de conversa, os estudantes relataram a importância dada pela família ao estudo formal, de forma que, mesmo antes da vigência do programa federal, os pais faziam questão que as filhas e filhos estudassem. Em uma das rodas, Ana Luísa relata a sua própria vontade de ir para a escola com ou sem a bolsa. Portanto, independentemente do auxílio, os jovens da pesquisa frequentam a escola. Ainda conforme os estudantes, o dinheiro recebido auxilia nas despesas da casa de forma geral. Em algumas das famílias, o recurso é gasto para proporcionar as condições de estudo, assim como as passagens de ônibus para ida e volta da escola.

Além disso, observamos em Peruzzo (2007) que a participação em processos de comunicação, tais como rádios comunitárias ou radioescolas, pode até mesmo “apontar a alguns jovens novos rumos para o estudo e atividades profissionais, como a prática vem demonstrando” (PERUZZO, 2007, p. 83). Nesse sentido, nas rodas de conversa, tivemos contato com a intenção de quatro dos jovens de exercerem profissionalmente o jornalismo ou radialismo, embora não seja esse o objetivo das radioescolas instaladas.

³⁹ Relato registrado em diário de campo na ocasião da visita à escola no dia 4 de fevereiro de 2010. O principal objetivo dessa visita foi conversar com o corpo diretor da escola para apresentar a pesquisa e indagar os dados gerais do contexto específico daquela escola. A vice-diretora cita o Bolsa Família, programa do governo federal de transferência direta de renda, como principal interesse dos responsáveis em matricular os jovens na escola. Por conta da observação da vice-diretora, entendemos como importante investigar com os estudantes que referências eles têm sobre o auxílio governamental, de modo que foi inserida uma questão específica sobre o assunto no roteiro utilizado durante as rodas de conversa com os estudantes.

Portanto, todos os sujeitos que fazem parte desta pesquisa circulavam pelo espaço social da escola pública, seja frequentando o ensino fundamental, seja o ensino médio, ao longo do período de investigação. Inclusive, como as escolas onde foram instaladas as radioescolas são de ensino fundamental, acompanhamos a saída de alguns dos grupos para outras escolas, bem como a situação de fragilidade em que fica a radioescola diante da saída dos estudantes mais envolvidos.

Observamos que a frequência à escola, em especial, nos horários diurnos, é um importante referencial para a construção social por parte da comunidade de quem é jovem e quem não é. Afinal, a ida para a escola de manhã, à tarde ou mesmo período integral, bem como o envolvimento em projetos realizados para além dos horários de aula funcionam como indicativos de que os estudantes não estão trabalhando nesses períodos. Daí que ouvimos em duas das escolas a referência de que nos horários noturnos havia mais os adultos, que precisavam trabalhar de dia e estudar à noite. Os horários diurnos são, portanto, para aqueles que podem apenas estudar. No entanto, verificamos ainda, durante as visitas, que mesmo o turno da tarde é considerado como período de maior evasão na escola pública e de maiores índices de distorção idade-série.

Entre o grupo da pesquisa, acompanhamos uma única situação de interrupção dos estudos, vivida por Margarida. No entanto, a jovem já havia concluído o ensino básico e pretendia continuar estudando para o vestibular. Moradora de uma cidade do interior do Ceará, essa jovem já havia participado do projeto “Segura Essa Onda”, desenvolvido em sua cidade. Para frequentar cursos preparatórios para o vestibular, Margarida resolveu mudar-se para Fortaleza. Na cidade, retomou um contato mais direto com a ONG Catavento, em busca de uma ocupação como estagiária e como forma de estar próxima de pessoas que ela já conhecia. O contato coincidiu com o início das produções do *Antenados*, o que possibilitou que ela se tornasse uma das locutoras do programa, em parceria com os demais estudantes. No entanto, a jovem precisou voltar para sua cidade natal, sem detalhar os motivos. Só algum tempo depois soubemos que estava grávida, o que motivou sua partida e a interrupção dos estudos.

De acordo com estatísticas acerca da situação educacional no Brasil, essa garota faz parte de uma alta porcentagem de jovens entre 15 e 24 anos que não estudam. Ainda em 2007, eram 53,1% os sujeitos nessa faixa etária fora da sala de aula (WAISELFSZ, 2007, p. 36). Analisando-se ainda os dados relativos às meninas entre 15 e 19 anos que já tiveram filhos, verifica-se que, no Brasil, em 2007, o índice corresponde a 10,7% da população nessa faixa etária, de acordo com o PNAD (FONTOURA; PINHEIRO, 2009).

Sobre a situação específica do abandono dos estudos por conta da gravidez, as autoras Kuasñosky e Szulik chamam a atenção para a questão de gênero ao se pensar a juventude e os espaços sociais. Em especial para as jovens, a moratória social ou o período de passagem para o mundo adulto, pode ser mais breve, se comparada aos jovens de sexo masculino, além de poder se caracterizar como um rápido passo entre espaços privados, ou seja, da família de origem, as meninas passam a constituir sua própria família. Essa passagem pode, portanto, restringir espaços de socialização.

Mas, em relação aos demais sujeitos do estudo, como circulam por espaços de socialização, tais como a escola? Com exceção da referida jovem, todos os outros sujeitos moram na cidade de Fortaleza, em bairros próximos às escolas onde estudam, e costumam ir a pé ou de bicicleta para as aulas.

Em uma dessas escolas, há divergências, por exemplo, em torno do nome do bairro onde os estudantes moram. Para uma parte do grupo trata-se do Passaré, para outra, Barroso. As diferentes respostas motivam comentários tanto sobre a grande proximidade entre os dois bairros – causa de certa confusão para definir os limites entre um e outro – quanto sobre as desvantagens de se dizer morador do Barroso, mais identificado com a violência. Semelhante indefinição quanto à identificação do bairro se estende à escola dessa região. Registros com o endereço formal da escola informam bairro Passaré, no entanto, numa ocasião recente em que a escola foi assaltada, os noticiários da cidade identificavam o bairro como Barroso⁴⁰. A situação exemplifica como as narrativas midiáticas podem reforçar uma determinada imagem de um bairro, por exemplo, uma imagem extremamente ligada à violência, ao passo que os moradores permanecem numa indefinição sobre como nomear seu lugar ou mesmo numa tentativa de não ser identificado com o lugar da forma como é apresentado na mídia.

Sobre tal processo, Abramovay (2004, p. 20) diz que “a política urbana e os meios de comunicação desempenham um papel central na criação e difusão de normas excludentes”. A autora cita a política urbana como processo de construção urbanística e arquitetônica que envolve privatizações de espaços públicos e criação de espaços voltados prioritariamente para o consumo, onde é proibida a circulação de determinados grupos. A constatação é de que “a diferenciação e a separação social são fenômenos característicos de todas as grandes cidades” (ABRAMOVAY, 2004, p. 37). Por fim, a autora indica um processo de recolhimento ou

⁴⁰ O assalto ocorreu em maio de 2010, durante uma celebração na escola. Segundo a cobertura noticiosa, as cerca de 50 pessoas que estavam na escola no momento foram rendidas e pertences como celulares e carteiras foram levados. Além de destacar a vulnerabilidade da escola, a cobertura evidenciava a violência no bairro Barroso.

isolamento dos indivíduos nas grandes cidades: “Existe um alheamento do outro, e a exclusão e a diferença geralmente caminham junto com o ensimesmamento, de tal forma que a cidade é controvertida tanto no âmbito da produção acadêmica como nas representações da mídia e dos seus próprios habitantes” (ABRAMOVAY, 2004, p. 38).

No caso do espaço social analisado nesta pesquisa, de acordo com o plano político-pedagógico da escola, a criação desta está relacionada com a formação do Conjunto Barroso II, conjunto habitacional, localizado no bairro Barroso, construído em regime de mutirão. A construção do conjunto habitacional foi iniciada em 1999 com o apoio de lideranças comunitárias. Na área onde é hoje a escola, funcionava um campo comunitário de futebol. A partir do ano 2000, com a liberação desse terreno pelo governo do estado, foi iniciada a construção da escola. As aulas iniciaram em 2001. Atualmente a escola é classificada como de grande porte, recebendo na sede 1.235 estudantes. No entanto, de acordo com a direção, a estrutura da escola não acompanhou o crescimento da demanda, o que gera um problema de insuficiência da rede elétrica. De acordo com ofício encaminhado pela diretoria às autoridades competentes, o problema causa ameaça de incêndio e danifica aparelhos, além de impedir as devidas condições de uso de tomadas, ventiladores, do laboratório de informática e da “sala da rádio”. Esse fator repercute diretamente no funcionamento da radioescola e, portanto, nesta pesquisa.

O desenvolvimento do projeto “Rádio-escola pela Educação” nesta escola foi o que possibilitou a continuidade da produção radiofônica dos estudantes, uma vez que o uso de equipamentos de gravação e edição das locuções ocorre na sede da ONG Catavento. Para a apresentação do projeto por parte da equipe da ONG na escola, a direção convidou alguns dos sujeitos mais envolvidos com a radioescola. Participou desta e das reuniões posteriores um grupo de quatro estudantes da escola. Os encontros com a equipe da ONG ocorriam dentro da escola no horário alternativo às aulas. Todos os integrantes do grupo vinham a pé. Alguns percorriam distâncias pequenas, bastando atravessar a rua para a escola, outros percorriam distâncias maiores, de forma que os percursos envolvem uma área que aglutina dois bairros: Barroso e Passaré.

Esses bairros fazem parte da Secretaria Executiva Regional VI – SER VI. Acompanhando os autores Santos, Silva e Zanella (2008, p. 55), observamos que “a estratégia de dividir a cidade em regionais surgiu quando os diversos problemas da capital cearense atingiram grandes proporções e exigiram tratamentos diferenciados, pois as situações sociais e ambientais de cada bairro foram e ainda são diferentes”. Levando-se em consideração essas diferenças, importa destacar que os bairros citados estão localizados na regional que apresenta

os piores índices sociais. Segundo os dados levantados pelos autores, a população residente na SER VI é de 390.589 habitantes, enquanto o Índice de Desenvolvimento Humano referente à regional é de 0,462, considerado baixo⁴¹. Outro índice preocupante refere-se ao esgotamento sanitário, apresentado em apenas 22% da Regional VI. Um último índice levantado refere-se ao poder aquisitivo médio dos responsáveis pelos domicílios, calculado a partir da média dos rendimentos mensais, tomando como base o valor do atual salário mínimo. Na SER VI, essa média foi de R\$ 748,90 por habitante. Se compararmos os índices citados com os indicadores sociais da SER II, perceberemos mais claramente as desigualdades da cidade. Na SER II, o IDH registrado é de 0,693; o índice de esgotamento sanitário é de 64,60% e o poder aquisitivo médio dos habitantes é de R\$ 1.979,49.

Também na Regional VI encontra-se outra escola que faz parte da produção do programa *Antenados*, esta localizada no Conjunto Palmeiras. Tal como a primeira, a história dessa segunda escola está intimamente ligada com a formação do bairro. Segundo o plano político-pedagógico da instituição, na década de 70, por conta das chuvas na cidade, comunidades no bairro Pirambu, entre outras, encontraram-se inundadas e os habitantes sem moradia. A prefeitura providenciou então o deslocamento dessa parte da população para a área hoje conhecida como Conjunto Palmeiras. O plano explica que o terreno era areado e formado por grande quantidade de mangueiras e palmeiras de coco babaçu, daí a origem do nome do bairro. As atividades na escola tiveram início em 1974. Atualmente trata-se de uma escola de grande porte, que atende 1.548 estudantes.

Saindo da região sul da cidade rumo ao oeste, chegaremos à terceira escola desta análise. Localizada na Secretaria Executiva Regional I, a escola faz parte do bairro Jardim Guanabara. Segundo o IBGE, em 2000, a população do bairro era de 14.489 habitantes. Novamente seguindo com Santos, Silva e Zanella (2008), observamos que fazem parte da Regional 340.134 habitantes. O IDH é avaliado em 0,483, enquanto que o índice de esgotamento sanitário apresenta-se em 57,90% da regional. O poder aquisitivo médio dos habitantes é de R\$ 601,25. Levando-se em consideração esses índices, observamos que a SER I apresenta dados semelhantes em relação à SER III, onde fica localizada a quarta escola deste estudo. A escola faz parte do bairro Bela Vista, onde vivem 15.850 habitantes, segundo o IBGE 2000. O número de habitantes de toda a regional é de 340.516. O IDH é avaliado em

⁴¹ O índice de desenvolvimento humano (IDH) foi criado pela Organização das Nações Unidas. O IDH avalia aspectos da educação com relação à matrícula e taxas de alfabetização, renda *per capita* e expectativa de vida ao nascer. Para cada região avaliada, o índice pode variar de 0 a 1.

0,495, o índice de esgotamento sanitário apresenta-se em 39,90% da regional, e o poder aquisitivo médio está em R\$ 692,61 por habitante.

Esses dados quantitativos representam alguns dos elementos de cada região onde vivem os estudantes sujeitos desta pesquisa. Destacamos com Abramovay as dificuldades enfrentadas no cotidiano nessas regiões:

A vida na periferia impõe uma existência marcada pela rotina, com graves limitações às atividades de lazer, seja pelas precárias condições de infra-estrutura das cidades, seja em virtude da falta de dinheiro. De fato, esses jovens contam com poucas possibilidades de diversão, de praticar esportes e de utilizar, de maneira geral, a criatividade. [...] A rotina é pontuada pela ida à escola, encontros com as galeras nas ruas, reuniões nas casas de amigos” (ABRAMOVAY, 2004, p. 49-50).

As precárias condições não se limitam à infra-estrutura das cidades, atingindo também a área da segurança pública, saúde, trabalho e emprego. Diante desse contexto, Carrano e Sposito (2003, p. 21) analisam:

Nesse processo é possível reconhecer que, em muitas formulações [de políticas], a própria condição juvenil se apresenta como um elemento problemático em si mesmo, requerendo, portanto, estratégias de enfrentamento dos “problemas da juventude”. Isso se expressa, por exemplo, na criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, destinados especialmente aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras.

Os mesmos autores chamam a atenção para a necessidade de ir além das abordagens que pensam os jovens unicamente sob o prisma da segurança pública e da assistência social, pensando-os sim enquanto sujeitos autônomos e interlocutores no desenvolvimento de políticas e ações a eles destinados.

Ao encontro dessa crítica, Novaes (2009) contextualiza a década de 80 como marcada pelo início da recessão e da expansão da pobreza não só no Brasil, mas também na América Latina. Os países contraíram dívidas externas e os governos adotaram políticas de ajuste. Na mesma época, a autora identifica o desenvolvimento de políticas compensatórias de transferência de renda para os mais pobres por meio de programas alimentares e empregos temporários. Num contexto em que a meta dos governos é o crescimento econômico, os discursos caracterizam os jovens como força de trabalho. A autora indica a existência de projetos de capacitação ocupacional e inserção produtiva com ênfase no chamado empreendedorismo juvenil. Destaque-se a referência da autora a parcerias entre instituições internacionais, ONGs e governos na execução de programas e projetos sociais de capacitação de jovens em diferentes países da América Latina.

Para Novaes (2009), nesse cenário, a preocupação com a violência é uma constante. A escola, a participação dos jovens em atividades culturais, além de políticas focalizadas para o alívio imediato da pobreza são menos direitos e mais instrumentos voltados para o combate à violência. A referência é de que a juventude deve se manter ocupada.

É com base nesse enfoque da violência que se dá a formulação de algumas políticas públicas. Os jovens são pensados “como um grupo em situação de risco que precisa de atendimento” (UNESCO, 2004, p. 99). Além disso, as atenções e tensões na implementação de projetos sob esse prisma concentram-se em espaços sociais com os menores índices de desenvolvimento econômico e social, tais como bairros periféricos das grandes cidades.

No entanto, no início da década de 90, tal forma de compreensão passa a coexistir com outro enfoque, que destaca os jovens como sujeitos de direitos, “adotando a perspectiva de trabalho sugerida no âmbito da Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (UNESCO, 2004, p. 99). Inclusive, a ratificação dessa convenção no Brasil ocorre em paralelo com a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Conforme a Unesco, a primeira década do século XXI acompanha um processo em que esse segundo enfoque confere cada vez mais ênfase à noção de sujeitos de direitos de forma ampliada, na medida em que considera a perspectiva da participação e da interlocução no desenvolvimento e na avaliação das políticas. Para a Unesco, as práticas políticas que levam em consideração esse enfoque nos colocam diante de um novo paradigma: “A referência é uma política de/para/com juventudes. [...] as proposições de/para/com têm sentido de qualificar um novo paradigma em que se sublinha a integração” (UNESCO, 2004, p. 100).

Ainda segundo a Unesco (2004), um panorama sobre as condições de desenvolvimento de políticas públicas aponta um processo de direcionamento de ações para setores juvenis com maiores carências e indica uma descentralização da gestão pública, o que potencializa o desenvolvimento de ações municipais.

Sob esse prisma, em 2006, o Instituto de Juventude Contemporânea (IJC), em parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), publicou a pesquisa “Retratos da Fortaleza Jovem”. O objetivo da pesquisa consistia em “conhecer, identificar e mapear as juventudes da cidade, suas demandas e anseios, a fim de subsidiar o poder público e a sociedade civil na construção de políticas públicas voltadas para os segmentos juvenis” (IJC; PMF, 2007, p. 16). Com base no Censo IBGE de 2000, a pesquisa estima a população de Fortaleza em 2.141.402 habitantes, dos quais 636.435 estão na faixa etária entre 15 e 29 anos. Com base nesses totais, a pesquisa selecionou uma amostra referente a 40 bairros e 1.734

jovens. Os resultados podem apontar o contexto em que vivem os jovens no espaço social da cidade de Fortaleza de forma geral.

Com relação ao grau de escolaridade, a maioria dos jovens entrevistados interrompe seus estudos durante o ensino médio, de modo que uma porcentagem de 28,7% da amostra apresentou ensino médio incompleto, proporção seguida por 27,5% de jovens que concluíram o ensino médio. A maioria dos jovens da amostra trabalha (33,2%), enquanto 26,4% dos que já trabalharam, procuram novo trabalho. Os jovens que nasceram na capital lideram a pesquisa (83,5%), os nascidos na zona urbana do interior do Ceará representaram 10,7% da amostra e os nascidos em zona rural, 5,8%. A amostra sobre a situação conjugal dos jovens é composta por 73,5% de solteiros, seguida por 16% dos que vivem com o companheiro e 9,1% dos casados. Com relação à posse de filhos, 70,6% da amostra é composta por jovens que não têm filhos, seguida de 17% de jovens que possuem um filho. Entre os pais e mães, a maioria tem seu primeiro filho entre os 15 e os 18 anos (46,8%). Em 70,5% dos casos de gravidez citados na entrevista, não houve planejamento do primeiro filho. Segundo a pesquisa, as mães são as principais responsáveis pelo cuidado dos pequenos (IJC; PMF, 2007).

A segunda temática da pesquisa envolve aspectos mais subjetivos que buscam compreender o que é ser jovem. Entre os resultados, o problema que mais preocupa os jovens de Fortaleza está relacionado a emprego e profissão, seguido de questões relacionadas à violência e segurança. O assunto apontado como de maior interesse é referente a governo e política, seguido de educação e emprego. Entre os principais assuntos que os entrevistados gostariam de discutir com os pais e mães estão educação e futuro profissional. Questões relacionadas a drogas e sexualidade lideram as porcentagens quando a discussão é feita entre as amigas e os amigos. Dos assuntos que os jovens acham que deveriam ser mais discutidos, educação e violência lideram as opiniões.

A terceira temática aborda questões relacionadas à política e cidadania. Os resultados apontam o voto como instrumento que a maioria dos entrevistados acha mais eficaz para influir na política. Enquanto a principal forma de participar de atividades ligadas à política é apontada como leitura e acompanhamento de noticiário sobre o assunto. Uma porcentagem expressiva de 71,6% dos entrevistados diz nunca ter participado de reuniões de partidos políticos, grêmios ou movimento estudantil.

Lazer, atividades culturais e passeios são as questões abordadas na quarta temática da pesquisa, que indica que ir ao cinema, teatro e museu não é frequente entre os jovens de Fortaleza. Apenas 7,9%, 2,5% e 1,6%, respectivamente, são as porcentagens referentes aos

jovens que sempre frequentam esses três lugares. Sobre os gêneros ou tipos de música de que mais gostam, a maioria dos jovens aponta o forró. Com referência à principal fonte de informação, o telejornal lidera as porcentagens (61,4%), seguido pela internet (13,6%). O rádio vem em terceiro lugar como fonte de informação, representando 9,1% da amostra.

A partir da referência a esse conjunto de dados, podemos relacionar algumas peculiaridades em relação aos jovens sujeitos deste estudo. A primeira delas diz respeito aos esforços das escolas junto aos estudantes em direção à aprovação no IFCE, de caráter técnico. Duas professoras relataram, inclusive, preferir que os estudantes que estavam na fase de preparação para os exames não se ocupassem com as atividades da radioescola. Caso não fossem aprovados, a disputa passava a ser por vagas em escolas com tempo integral. Portanto, ao longo da pesquisa, foi frequente acompanharmos esse processo de passagem e movimentação dos estudantes para novas escolas.

Além desse fator, todos os sujeitos integrantes das rodas de conversa declararam-se solteiros e sem filhos. Durante as discussões, a ideia preponderante era de que “quando você vira pai, você para de ser jovem, a sua vida de jovem acaba, você passa a ser trabalhador para garantir o sustento da família e a sua juventude vai embora”.

Com relação aos espaços de lazer, em todas as rodas de conversa, houve relatos de que o cinema é um dos espaços que os jovens frequentam, porém não temos como quantificar essa frequência. As lanchonetes, *shoppings* próximos ao bairro e a praia foram os espaços de diversão mais citados.

Diante desses dados, é nesse contexto que se viabiliza a atuação da ONG Catavento Comunicação e Educação, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, em Fortaleza. Em conjunto, essas duas instituições propõem ações a quatro escolas públicas municipais, as quais vão repercutir no cotidiano dos jovens estudantes.

Enquanto a secretaria desenvolve uma política de apoio a projetos que objetivam a aproximação entre os campos da educação e da comunicação, a ONG constrói seu discurso e suas ações com base na aproximação entre os dois campos como “estratégia de desenvolvimento humano”⁴². Entre as preocupações da secretaria, destaca-se o desenvolvimento de metodologias diferenciadas para a abordagem dos temas transversais da educação. Observe-se que já na primeira frase de apresentação dos temas a questão da cidadania é mencionada, daí a importância da abordagem desses temas para a Secretaria de Educação:

⁴² Disponível em: <www.catavento.org.br>. Acesso em: 6 ago. 2010.

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo (MEC/ SEF, 1998, p. 17).

Por conta do conceito de cidadania – relacionado à aproximação entre comunicação e educação –, estar presente no discurso das duas instituições, percorreremos a seguir um caminho que objetiva compreender que noção nos chega do conceito atualmente, bem como de que forma organizações governamentais e não governamentais abordam esse conceito nas escolas. As reflexões desenvolvidas nos possibilitarão partir para a abordagem da questão que problematiza em que medida as produções radiofônicas dos jovens são de fato exercícios para a cidadania.

4 CIDADANIA E JUVENTUDE: ALGUMAS CONCEPÇÕES ANALISADAS NO PROJETO “RÁDIO-ESCOLA PELA EDUCAÇÃO”

Desenvolvemos nos tópicos anteriores a relação entre o conceito juventude e os grupos de estudantes sujeitos desta pesquisa. Observamos que, ao serem indagados sobre se reconhecem a si mesmos como jovens, os sujeitos responderam afirmativamente e desenvolveram argumentações empíricas que contribuíram para a compreensão teórica do conceito. Nos itens dos tópicos apresentados a seguir, interessa a análise das relações entre os conceitos juventude e cidadania. Para isso, faz-se necessário compreendermos algumas das dimensões deste último conceito na contemporaneidade.

Acompanhamos, principalmente, Matta (1997), Taylor (1998), Mouffe (1992), Paoli e Telles (2000) para a abordagem desse tema.

Começamos identificando a eclosão de movimentos que inauguram o Estado moderno, bem como suas ligações com ideias liberais. Tal contexto lança importantes elementos orientadores do modo como compreendemos cidadania atualmente. Trata-se de movimentos como as revoluções Americana e Francesa.

Diante desse contexto, seguimos acompanhando a perspectiva de Matta, que observa o caráter universal adquirido pela conceituação de cidadania. No entanto, observamos com o autor que essa concepção de cidadania universalista sofre desvios em países como o Brasil, que se baseia prioritariamente em laços relacionais, fundamentais para o estabelecimento da própria ordem social. Dessa forma, relações familiares ou de amizade, por exemplo, acabam por invadir o espaço público. Assim, o autor identifica situações que vão desde o atendimento prioritário em serviços públicos à ocupação de cargos em órgãos públicos por conta desses laços. A perspectiva de Matta é importante ponto de partida, pois considera fundamental perceber que noções os sujeitos constroem de termos como cidadania em seu cotidiano.

Assim, acompanhamos a análise de Taylor (1998), que tanto faz referências a uma política de igual cidadania – de caráter universal – como aborda a necessidade de se discutir políticas de diferença como forma de exercício cidadão. Em especial, esta última dimensão traz para discussão questões intimamente ligadas à cultura, ou seja, a cidadania passa a ser relacionada também a modos de vida.

Diante desse contexto, referências ao pensamento clássico continuam a ser feitas para a conceituação da cidadania. O problema dessas referências ocorre quando não são desenvolvidas as devidas problematizações. Assim, pode no contexto contemporâneo a cidadania ser compreendida como priorização do bem comum ou supremacia do coletivo? De

outra forma, pode a cidadania ser exercida apenas em termos da garantia de direitos individuais? Desenvolvemos aqui a problematização dessa tensão entre liberdade individual e interesse comum com Mouffe (1992). Para a autora, quanto mais se proporcionar a extensão desses dois princípios, maiores são as possibilidades de exercício cidadão e de ampliação de processos democráticos.

Nesse cenário ainda em construção, acompanhamos as autoras Paoli e Telles (2000), que percebem possibilidades de abertura de espaços democráticos caracterizados pelo reconhecimento de conflitos e por processos de negociação. Tal contexto pode ser sintetizado pela percepção de Reguillo (2000), que identifica um deslocamento entre cidadania como concessão dos poderes e cidadania como mediação entre sujeitos.

O desenvolvimento da problematização conceitual sobre cidadania ao longo do texto possibilita uma mais detalhada percepção sobre como o conceito é abordado nas orientações que chegam às escolas por meios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Se os PCNs conferem uma primeira concepção de cidadania ao projeto “Rádio-escola pela Educação”, a produção radiofônica por parte de sujeitos atuantes nos contextos sociais aponta uma segunda concepção, exercida a partir da comunicação. Nessa perspectiva, acompanhamos Mata (2006), que desenvolve a noção de cidadania comunicativa, reconhecendo aos sujeitos o direito a práticas expressivas.

4.1 A REVOLUÇÃO OCIDENTAL MODERNA COMO PONTO DE PARTIDA

Cidadania é uma noção que está estampada em panfletos políticos, sonorizada em comícios eleitorais e faz parte de constituições. Diante da profusão de discursos que remetem ao termo, acompanhamos o sociólogo Matta (1997) na análise de que importa compreender as relações da cidadania com a cultura. Ao se indagar de que forma a cidadania é vivida no cotidiano da sociedade, o autor lança luz sobre o caminho que podemos seguir na pesquisa, qual seja em direção à investigação mais específica sobre de que forma a cidadania é vivida por estudantes de escolas públicas de Fortaleza.

Uma perspectiva do conceito abordada atualmente é relacionada mais especificamente a movimentos que introduzem o Estado moderno e suas conexões com as ideias liberais. Tais movimentos criticam as monarquias absolutistas, as hierarquias feudais e defendem a liberdade individual. A Revolução Americana, em 1776, e a Revolução Francesa, em 1789, são os principais exemplos. Destaque-se que nesta última é promulgada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o que aponta uma noção de cidadania ligada às ideias de instituição política e de universalidade. Portanto, nesse período, eclodem

movimentos de extrema relevância para a compreensão da ideia que os países ocidentais têm hoje sobre cidadania.

Para detalhar essas noções, acompanharemos uma breve análise de Hobsbawm (1977) sobre a Revolução Francesa. De acordo com o autor, essa revolução pode ser considerada como ecumênica, no sentido de tentar revolucionar o mundo. O autor dirá:

Um surpreendente consenso de idéias gerais entre um grupo social bastante coerente deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva. O grupo era a “burguesia”; suas idéias eram as do liberalismo clássico, conforme formuladas pelos “filósofos” e “economistas” e difundidas pela maçonaria e associações informais (HOBSBAWM, 1977, p. 77).

Sobre esse mesmo contexto, Matta (1997) dirá que a história social e política dos movimentos que deram sentido à ideia de cidadania na Europa Ocidental e nos Estados Unidos ressaltam a sua dimensão universal. Segundo o autor,

[...] de fato, nestas áreas, a idéia de cidadania como um papel universal de caráter político contaminador de todas as outras identidades sociais abria caminho para a possibilidade de liquidar com as leis particulares, os *privilégios*, que davam à nobreza e ao clero direitos de ter leis especiais (MATTA, 1997, p. 70, grifo no original).

Daí que Matta (1997) problematiza o conceito, tomando como aspecto inicial a noção de cidadania vinculada à perspectiva das regras universais, definidas como “sistema de leis que vale para todos em todo e qualquer espaço social” (MATTA, 1997, p. 65).

Podemos exemplificar essa noção com a clássica sistematização de Marshall (1967), frequentemente retomada nos estudos sobre o conceito, de acordo com a qual a cidadania se refere a três tipos de direitos:

Os Direitos civis compostos dos direitos necessários à liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Os Direitos políticos, abrangendo a participação no exercício do poder político como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor. E os Direitos sociais, que se referem desde o direito ao mínimo de bem-estar econômico e segurança até ao direito de participar na herança social e de levar a vida de um ser civilizado (MARSHALL, 1967, p. 63).

No entanto, voltamos a Matta para acompanhar a problematização que desenvolve com relação à cidadania como papel universal de caráter político. Segundo o autor, “[...] se a ‘cidadania’ tem uma história, ela é um papel social. Mas que papel social é esse que a discussão de caráter político, frequentemente moralizante e normativa, não deixa perceber?”

(MATTA, 1997, p. 65-66). Portanto, observamos com Matta que compreender a cidadania como papel social diferencia-se de considerar o conceito como um dado da natureza humana ou como elemento de sua essência. Ao contrário dessa compreensão, perceber a cidadania como papel social abre possibilidades de pensá-la como “algo socialmente institucionalizado e moralmente construído”⁴³ (MATTA, 1997, p. 66). Diante de tal percepção, o autor busca ir além da perspectiva jurídica e política da cidadania, direcionando sua pesquisa para a compreensão da cultura. Em suas palavras, trata-se de “descobrir os recortes culturais que a sociedade faz com certas noções básicas do vocabulário político ocidental” (MATTA, 1997, p. 94). Nessa direção, o autor foca suas reflexões sobre a cidadania na sociedade brasileira, enfatizando a questão “relacional” na abordagem do conceito, qual seja a primazia dos laços relacionais (amizade, parentesco) ante as regras de caráter universal (leis, direitos ou deveres). O sociólogo dirá:

Há uma forma de cidadania universalista, construída a partir dos papéis modernos que se ligam à operação de uma burocracia e de um mercado; e também outras formas de filiação à sociedade brasileira – outras formas de cidadania – que se constroem de espaços tipicamente relacionais, dados a partir do espaço da “casa” (MATTA, 1997, p. 86).

Portanto, para o autor, uma das formas de ser cidadão está ligada a uma concepção moderna de cidadania, fortemente relacionada com características liberais, político-institucionais e jurídicas. Conforme Matta (1997), tais características estão simbolizadas pela burocracia, concebida como uma forma de execução da atividade pública pautada pela hierarquia, pela rigidez de normas e rotinas. Conforme a etimologia, *buro* é derivado do francês *bureau*, de forma a indicar oficina, escritório, administração, enquanto *-cracia* vem do grego *-kratos*, ligado a força, poder. Burocracia seria, portanto, uma forma de poder administrativo. Acrescentemos que no Brasil a palavra assumiu uma noção também pejorativa para descrever sistemas públicos que não funcionam adequadamente ou são morosos e inoperantes para a resolução das questões, bem como são indiferentes às necessidades e queixas das pessoas e da opinião pública (HOUAISS, 2001).

Também o mercado é citado como relacionado ao tipo de cidadania universalista, uma vez que passa a ser priorizado nas relações comerciais o equilíbrio entre compras e vendas e, em nome de tal equilíbrio, são elaborados discursos em defesa da liberdade e da igualdade.

⁴³ Ao encontro dessa reflexão, Mata (2006) dirá que a cidadania não é um estado natural dos sujeitos, mas sim condição e prática resultante de ordens sociais conflitantes e historicamente situadas.

Para Matta (1997), essa concepção de cidadania universalista sofrerá desvios e variações em países como o Brasil, que se baseiam prioritariamente em laços relacionais, fundamentais para o estabelecimento da própria ordem social. A influência desses laços parte de dentro de casa, nas relações familiares, por exemplo, e invadem o espaço público. Tais laços são concebidos por Matta como fatores que permitem aos sujeitos sair da esfera do universal, do que vale para todos e todas, e entrar numa esfera de distinção e reconhecimento, mas que está relacionada ao “universo privado da família, dos compadres, parentes e amigos” (MATTA, 1997, p. 85). O autor explicará esse processo como uma forma de retorno a diferenciações que garantem o acesso a determinadas vantagens, porém a rigor não deveriam existir por irem de encontro ao estabelecido como universal. Dirá que:

A revolução ocidental moderna eliminou essas estruturas de segmentação, mas elas continuam operando social e politicamente no caso brasileiro, sendo *também* parte de seu sistema social. O que ainda não se fez, parece-me, foi tomar consciência delas como parte importante da dinâmica social. Enquanto isso não for realizado, elas continuarão operando num nível implícito [...] (MATTA, 1997, p. 86, grifo no original).

Portanto, o autor estimula investigações que busquem compreender tais processos, como forma de pôr às claras o que funciona de forma tácita. Essas investigações precisariam levar em conta processos históricos e culturais da sociedade brasileira, os quais operam desde o estado colonial. Conforme Matta, ao longo desses processos os laços relacionais permitem pôr em operação hierarquias e distinções na sociedade brasileira. Entendemos que para o autor os aspectos relacionais, da amizade ou do parentesco constituem estratégias para satisfação de interesses individuais, tais como ter prioridade de atendimento em uma longa fila ou não pagar uma multa de trânsito. A partir dessa lógica, Matta (1997) pensará em que medida a política brasileira também é influenciada pelo compadrio e o clientelismo.

Sabemos que há outras discussões desenvolvidas para analisar tanto a cidadania no Brasil, como as questões referentes à distinção. Por isso, posteriormente, analisaremos também as concepções de Paoli e Telles (2000), além de Taylor (1998).

No entanto, destacamos inicialmente a análise de Matta por nos permitir a abordagem da cidadania como papel social e para pensarmos os processos de mediação do conceito nas escolas, onde perceberemos claramente que a questão da cidadania é institucionalmente construída.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tratam de orientar a abordagem da questão por parte da escola. Também a reflexão de Matta (1997) sobre discussões moralizantes serem relacionadas à cidadania é importante para a análise dos

processos de abordagem do tema entre professores e estudantes, uma vez que aponta a possibilidade de, em nome de discursos moralizantes, processos críticos ficarem relegados a segundo plano. Observamos, contudo, que a discussão moral não é necessariamente excludente do processo reflexivo. Nessa perspectiva, Oliveira (2010) conceitua moral como conjunto de regras, de leis individuais ou coletivas. Podem estar, ou não, em harmonia com a ética, sendo esta entendida como projeto individual ou coletivo de vida.

Essa conceituação pode ser corroborada pela ideia de que a “moral diz respeito à ação, à conduta efetiva” (BARRETTO, 2010, p. 208). Enquanto a ética está mais relacionada a uma dimensão do que é ideal, de tal forma que: “A ética busca a realização do ser humano como indivíduo e em sociedade, envolvendo suas relações com a natureza, com os demais indivíduos e com as organizações e instituições. Aponta para um ideal de perfeição, guardando relação com os conceitos de ‘bem’ e ‘mal’” (BARRETTO, 2010, p. 208).

No entanto, mesmo os PCNs consideram também uma concepção de moral mais ligada ao moralismo, em que não há processos de discussão para a legitimação de regras e valores, mas sim de imposição, autoritarismo ou doutrinação. Como exemplo, o documento cita a proposta da educação moral e cívica, instituída por lei em 1971, como área do ensino escolar no Brasil (MEC/SEF, 1998).

Outro exemplo mais contemporâneo do problema de ignorar processos críticos nos é dado por Silva (2000), pensando a diversidade cultural como tema transversal. Ao tratar identidade e diferença em educação, o autor chama a atenção para o fato de que uma primeira “estratégia pedagógica” consiste em tratar essa temática “simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural” (SILVA, 2000, p. 96). Silva acrescenta que uma outra estratégia consiste em atribuir a rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos que devem ser tratados e corrigidos. Há ainda uma terceira estratégia pedagógica que considera o outro como curioso e exótico. Para o autor, esses tipos de estratégias impedem ver identidade e diferença como processos de produção social, cultural, que envolvem relações de poder. Silva (2000) colocará em questão se a perspectiva da tolerância e do respeito é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora.

A relevância dessas reflexões para este texto está na percepção dos autores aos processos de construção social e cultural. Voltando especificamente à Matta (1997), percebemos que o autor confere às práticas cotidianas e à cultura importância fundamental para a compreensão da noção de cidadania no Brasil. Importante ressaltar que o artigo do sociólogo foi escrito entre 1984 e 1985, período que marcou o fim da ditadura militar no Brasil. Nesse momento, invocar a cidadania era situação mais fortemente marcada pela

tensão, proibição e penalização (MATTA, 1997). Talvez esse contexto tenha encerrado a perspectiva do artigo na crítica a aspectos personalistas e clientelistas das relações sociais e políticas no país, sem tratar da dimensão da cidadania mais ligada à participação, que seria colocada em questão a partir da atuação dos movimentos sociais.

É o fim de regimes ditatoriais não só no Brasil, mas em uma série de outros países, o que possibilitou uma reconfiguração desses movimentos sociais. Enquanto isso, o processo de globalização mundial foi se fortalecendo. Para pensar a cidadania nesse contexto, seguimos com Quiroga (2002), que sistematiza a construção de pelo menos três diferentes perspectivas do que seja cidadania na contemporaneidade. Além da perspectiva da cidadania como acesso a direitos previstos na estrutura jurídico-política, há a noção de cidadania como priorização do bem comum, em que há a supremacia do coletivo, e cidadania ligada à noção de pertencimento a uma comunidade política ou identidade coletiva. A autora chama a atenção para o fato de que cada uma dessas perspectivas não existe por si só ou anula imediatamente a outra, mas sim coexistem.

Novamente estabelecendo um paralelo entre as reflexões teóricas e o objeto desta pesquisa, podemos observar cada uma dessas perspectivas sistematizadas por Quiroga na noção de cidadania presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Quadro 01). Vejamos:

Perspectivas de cidadania (Quiroga, 2002)	Disposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/ SEF, 1998)
1. Direitos previstos na estrutura jurídico-política	“São objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (MEC/SEF, 1998, p. 7)
2. Priorização do bem comum, supremacia do coletivo	“Atualmente cresce o consenso de que alguns direitos humanos são direitos essencialmente coletivos, como o direito a paz e a um ambiente saudável” (MEC/SEF, 1998, p. 19)
3. Pertencimento a uma comunidade política ou identidade coletiva	“[...] que os alunos sejam capazes de conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (MEC/SEF, 1998, p. 7)

Quadro 01 – Análise comparativa entre Quiroga (2002) e PCNs (MEC/ SEF, 1998)

Fonte: Pesquisa da autora.

Compreendemos que a sistematização de perspectivas sobre a cidadania de Quiroga (2002) aponta duas correntes de pensamento distintas que vêm abordando o conceito: os liberais e os comunitaristas. Antes de pensarmos mais detalhadamente as formas como as escolas, orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, vêm trabalhando com os estudantes a cidadania, acompanharemos as abordagens do autor comunitarista Taylor (1998) sobre o conceito. Em seguida, traremos a análise de Mouffe (1992), autora que critica aspectos tanto do pensamento comunitarista como do liberal.

4.2 DAS PERSPECTIVAS COMUNITARISTAS E LIBERAIS AO CAMPO DEMOCRÁTICO DE CONFLITOS: OUTRAS CONCEPÇÕES DE CIDADANIA

No decorrer desta pesquisa, deparamo-nos com a demanda de jovens serem reconhecidos como sujeitos de direitos. Com Taylor (1998), compreendemos que demandas desse tipo são características da política atual, que envolve a necessidade ou, mesmo, a exigência de reconhecimento. A demanda por reconhecimento ou distinção difere da análise de Matta (1997) trazida inicialmente, uma vez que a noção deste autor está relacionada à busca de vantagens, mesmo diante de regras que deveriam valer universalmente. Já Taylor analisará como “o não-reconhecimento ou o reconhecimento incorrecto podem afectar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe” (TAYLOR, 1998, p. 45). Portanto, aqui a noção está mais ligada a uma espécie de legitimação da forma de ser tanto de indivíduos como de grupos. Para o autor, o carácter dialógico da condição humana faz com que a relação com os outros seja determinante nos processos de reconhecimento, não reconhecimento ou reconhecimento incorrecto. Como decorrência desse aspecto dialógico, o autor identificará processos de busca pelo reconhecimento na esfera íntima e também na pública.

[...] o discurso do reconhecimento chega até nós a dois níveis: primeiro, na esfera íntima, onde a formação da identidade e do ser é entendida como fazendo parte de um diálogo e luta permanentes com os outros-importantes; e, depois, na esfera pública, onde a política de reconhecimento igualitário passou a desempenhar um papel cada vez maior (TAYLOR, 1998, p. 57).

Portanto, para Taylor, a política de reconhecimento igualitário seria uma forma de atuação que busca primordialmente a igualdade de direitos e de privilégios. Além disso, conforme o autor, o reconhecimento está intimamente relacionado com a identidade, tendo em vista que a noção deste último conceito foi se alterando no final do século XVIII. A

identidade passa a ser então relacionada à subjetividade e compreendida como a forma específica de cada sujeito ser ou o que cada um descobre em si. Porém, como o reconhecimento, tal processo não é monológico, de forma que o autor define que “a descoberta da minha identidade não significa que eu me dedique a ela sozinho, mas, sim, que eu a negocie, em parte, abertamente, em parte, interiormente, com os outros” (TAYLOR, 1998, p. 54).

Taylor percebe que a relação entre reconhecimento e identidade é essencial não só para a definição de uma política igualitária, mas também dá origem a uma política da diferença. Segundo o autor, a diferenciação entre as duas é a seguinte:

Em relação à política de igual dignidade, aquilo que se estabelece visa a igualdade universal, um cabaz idêntico de direitos e imunidades; quanto à política de diferença, exige-se o reconhecimento da identidade única deste ou daquele indivíduo ou grupo, do caráter singular de cada um. Quer isto dizer, por outras palavras, que é precisamente esta singularidade que tem sido ignorada, disfarçada, assimilada a uma identidade dominante ou de maioria (TAYLOR, 1998, p. 58).

Para Taylor (1998, p. 58), em nome da política de reconhecimento igualitário, “o princípio da igual cidadania passou a ser universalmente aceite”. Por sua vez, a política da diferença atua com o objetivo de denunciar a negação da cidadania a determinados grupos.

Diante de tais perspectivas, percebe-se que os grupos sociais referem-se à cidadania com o objetivo de ter determinadas demandas atendidas. Segundo Barbalho (2005), inicialmente, as demandas concentram-se nos campos político e econômico. No entanto, o autor observa uma abrangência, em que as reivindicações dos movimentos sociais também passam a envolver questões culturais. “São as minorias (sexuais, religiosas, étnicas etc.) que implodem no cenário social com suas bandeiras políticas e culturais, exigindo do Estado não só seguro-desemprego, assistência social e serviços públicos, mas também o reconhecimento de suas diferenças, suas singularidades, suas identidades” (BARBALHO, 2005, p. 29-30).

Quiroga (2002) detalha que essas demandas também no campo da cultura decorrem de transformações políticas e societárias do mundo globalizado, associadas a processos de mundialização da própria cultura, da economia, das instâncias de decisão e gestão política. Diante desse contexto em que o conceito de cidadania é frequentemente retomado em nome do atendimento de demandas profundamente relacionadas à cultura e modos de vida, Quiroga percebe desafios e também possibilidades para a atualização do conceito. Conforme a autora:

De um ponto de vista mais geral, a cidadania num contexto de desigualdade, significa ser inclusiva economicamente, ser fortalecedora de laços e vínculos sociais e acolhedora do culturalmente diverso. [...] Neste sentido, o conceito de cidadania hoje, de certa forma, articula as três matrizes básicas do pensamento clássico, recuperando a noção de Comunidade. [...] Trata-se de uma noção de Comunidade Complexa marcada por diferenças e desigualdades e por uma pluralidade de ordens normativas entre as quais os indivíduos devem optar (QUIROGA, 2002, p. 177, 178).

Concordamos com Quiroga sobre a importância de se colocar como horizonte a inclusão econômica, o fortalecimento de laços sociais e o acolhimento da pluralidade cultural. Também pensamos que a noção de “comunidade complexa” é extremamente relevante para a descrição da atual amplitude das relações entre os sujeitos no mundo e entre os países.

No entanto, é com Mouffe (1992) que compreendemos a complexidade de se trazer para o contexto contemporâneo de globalização mundial, com atuação político-econômica liberal e neoliberal, concepções do pensamento político clássico. Como sistematizado anteriormente por Quiroga (2002), as três matrizes correspondem aos direitos previstos na estrutura jurídico-política que, conforme acompanhamos em Hobsbawn (1977) e Matta (1997), podem ser associados a uma perspectiva liberal; a priorização do bem comum ou a supremacia do coletivo e o pertencimento a uma comunidade política ou identidade coletiva. Mouffe (1992) problematizará os paradoxos da relação entre pelo menos dois desses elementos: os direitos individuais previstos na estrutura jurídica e a supremacia do coletivo. A partir de tal problematização, poderemos perceber ampliações conceituais sobre cidadania.

Inicialmente, Mouffe (1992) nos estimula a pensar a potencialidade das reflexões teóricas para a efetiva construção social e política de modo que, para ela, a cidadania não só é um conceito-chave para as sociedades, mas também “a forma como definimos a cidadania está intimamente ligada ao tipo de sociedade e de comunidade política que desejamos” (MOUFFE, 1992, p. 83). Assim é que a autora analisa criticamente a definição do que seja cidadania tanto segundo a visão liberal como sob o ponto de vista comunitarista.

Conforme Mouffe (1992), no âmbito do liberalismo, cidadãos são aqueles que, guiados pela razão, exercem seus direitos para a promoção dos seus interesses, contanto que respeitem os direitos dos outros. Já sob a visão comunitarista, cidadania se trata do envolvimento entre sujeitos para o desenvolvimento de uma ação comum, objetivando o bem coletivo. Portanto, a primeira forma de definição destaca os interesses individuais, enquanto a segunda destaca a noção de bem comum.

Mouffe (1992) critica ambas as perspectivas, uma vez que entende que nenhuma das duas visões tomadas isoladamente é capaz de contribuir para um projeto de democracia

radical e plural⁴⁴. Enquanto no liberalismo a compreensão de cidadania muitas vezes limita-se ao cumprimento da lei e exercício dos direitos, de forma que interesses individuais sejam atendidos; no comunitarismo, a tentativa de recobrar a dimensão participativa de cidadania impede ver quaisquer contribuições do liberalismo, tais como a defesa do pluralismo e da liberdade individual.

Outras críticas à perspectiva liberal referem-se à compreensão de que a cooperação entre os sujeitos é especialmente voltada para os processos produtivos e o sucesso individual, de forma que “as ideias de empenhamento público, actividade cívica e participação política numa comunidade de iguais são estranhas à maioria dos pensadores liberais” (MOUFFE, 1992, p. 86). Apesar de a visão comunitarista ressaltar a importância dessas ideias, a crítica de Mouffe também a essa perspectiva volta-se para a incapacidade de desenvolvimento de um pensamento sobre a participação política compatível com a democracia moderna. Como exemplo, a autora apontará os ataques à liberdade individual: “A recuperação de uma forte concepção participativa de cidadania não deve ser feita à custa do sacrifício da liberdade individual. É neste ponto que a crítica comunitarista do liberalismo assume um cariz perigosamente conservador” (MOUFFE, 1992, p. 86).

Portanto, para a autora, seria preciso considerar as duas formas de definição, retirar alguns elementos de ambas e combinar outros. Diante de tal combinação seria possível perceber uma articulação entre a liberdade individual e a participação política, sendo essa articulação o princípio fundamental daquilo que a autora nomeia como democracia radical.

Na abordagem de como é possível tal articulação, Mouffe (1992) começa por contextualizar as sociedades democráticas modernas. Nestas, a autora aponta para uma separação entre o domínio da moral e o da política, assim como para a ausência de “um bem comum substantivo exclusivo” (MOUFFE, 1992, p. 89), que deve ser buscado por cada um dos sujeitos. Esses dois fatores contribuem significativamente para a liberdade individual, no entanto, acabam por trazer consequências prejudiciais para a política, uma vez que:

Todas as preocupações normativas têm sido cada vez mais relegadas para o campo da moralidade privada, para o domínio dos “valores”, e a política tem sido despojada das suas componentes éticas. Tornou-se dominante uma concepção instrumentalista, exclusivamente preocupada com o compromisso entre interesses já definidos. Por outro lado, a preocupação exclusiva do liberalismo com os indivíduos e os seus

⁴⁴ A autora explica as dimensões de radicalismo e pluralidade de um projeto democrático da seguinte forma: “Uma interpretação democrática radical enfatizará as numerosas relações sociais onde existem relações de domínio, que terão de ser questionadas para que os princípios da liberdade e da igualdade possam aplicar-se. Levará a que grupos diferentes que lutam por uma extensão e radicalização da democracia reconheçam que têm um interesse comum e que na escolha das suas acções deverão submeter-se a determinadas regras de conduta” (MOUFFE, 1992, p. 96).

direitos não forneceu conteúdo nem orientação para o exercício desses direitos. Isto conduziu à desvalorização da acção cívica, do interesse comum, o que provocou uma crescente falta de coesão social nas sociedades democráticas (MOUFFE, 1992, p. 89).

Diante do cenário descrito, Mouffe reconhecerá como procedente a crítica que os comunitaristas desenvolvem a esse aspecto do liberalismo, bem como a tentativa destes de resgatar os elos com a ética por meio da volta a concepções clássicas de política. No entanto, justamente essa volta faz com que muitas vezes as propostas comunitaristas sejam apontadas como não adequadas ao contexto democrático atual.

Antes de seguirmos adiante com Mouffe para acompanharmos as suas sugestões para a superação do desafio de ligar a ética à política levando em consideração o contexto democrático moderno, relacionaremos as reflexões da autora desenvolvidas até aqui com a percepção sobre cidadania dos sujeitos desta pesquisa. Isso é possível devido à presença da temática juventude e cidadania no roteiro semiestruturado que orientou as rodas de conversa. Apesar de a temática ter sido abordada por meio de questões específicas, em algumas das rodas, os estudantes traziam o tema para a discussão, mesmo sem serem perguntados diretamente sobre o assunto. Foi o que aconteceu em duas rodas de conversa realizadas. Ao serem indagados sobre se já trabalharam ou não, três jovens indicaram entre suas ocupações a panfletagem para políticos no período eleitoral de 2010.

O assunto foi detalhado na segunda roda de conversa, em que estava prevista a abordagem da temática cidadania. Nessa roda, ao serem indagados sobre “como é a sua participação política?”, meninas e meninos citaram as ocasiões em que exercem direito a voto. Se, por um lado, os integrantes da roda indicaram a votação da direção do colégio e do grêmio estudantil também como possibilidades que possuem de participação política, por outro, a descrição do envolvimento dos estudantes com a política partidária, através da distribuição de panfletos, faz-nos relacionar a prática com a concepção instrumentalista de política, citada por Mouffe.

Segundo os jovens, a panfletagem não foi fruto de militância política, mas visava ao pagamento oferecido. Além dessa dimensão financeira, a jovem Ana Luísa referiu-se ao personalismo na relação com o candidato, que havia prestado serviço médico à sua mãe. A jovem relata que “foi só por isso mesmo, pelo dinheirinho a mais. Eu conhecia o candidato, ele fez a cirurgia da mãe e o parto da mãe. Eu já sabia que ia votar nele”. Apesar do voto ter sido marcado por essa relação de troca, a jovem disse ter procurado saber quais eram as propostas do candidato.

Já Ana Clara relatou que as famílias ficaram esperando o dinheiro, que foi dividido. Nessa circunstância, a jovem se referiu à questão do consumo ao indagar: “Não sei como eu faço tanta conta e não consigo pagar. Eu estou cheia de dívida. Não posso ver uma roupa que vou comprar. Compro na ‘boca’ mesmo, ‘fiado’”.

Porém, mesmo diante da prática efetivada no contexto de eleições, o voto esteve presente no discurso dos estudantes como forma de exercício da cidadania. Mas não só. Também a relação com o bairro foi pensada como atuação cidadã. Acompanhemos um desses debates surgido nas rodas:

- Para mim cidadania é ajudar o bairro, estudar, fazer coisas boas.
- O que me vem à cabeça sobre esse assunto é comunidade, conjunto de pessoas, debates sobre o que está acontecendo na sociedade. Você, sendo jovem, o que pode mudar, quais os pontos mais críticos da cidadania. [...] No meu bairro, o que a gente pode mudar é na hora de votar, quem tem 16 anos. Eu acho que é uma forma de tentar mudar sua sociedade, você vendo os candidatos que você vota, procurando saber o que eles vão fazer pelo seu bairro e tentar conhecer mais, acho que já é uma forma bem participativa para ajudar a comunidade da gente.

Em outra roda de conversa, novamente, outro estudante relatou ter sido convidado para distribuir panfletos e colar cartazes para um candidato. Mais uma vez a questão financeira faz parte da motivação da atividade: “Assim, eu fui pelo dinheirinho extra, né? Só que... [a campanha] tava muito fraca, eu percebi logo que tava muito fraca. Eu dei o meu voto de confiança e votei nele”.

No entanto, essa narrativa continuou de forma a relatar também promessas do candidato de asfaltar a rua onde morava o avô do estudante, uma questão que havia sido motivo de mobilização da comunidade por meio de abaixo-assinado. Conforme descreve Rodrigo:

Ele ia se candidatar a primeira vez como deputado estadual, aí ele foi lá até a casa do meu avô, [...] ele disse que ia fazer a pista lá na minha rua. Mostrou o papel e tudo [risos]. Só que esse papel era falso, ele mesmo fez no computador, imprimiu e mostrou lá, só que era falso, né? [...] Aí quando foi antes da eleição ele disse assim: “Pessoal, vocês trabalham que no domingo eu venho deixar [o dinheiro] aqui seis horas e se Deus quiser nós vamos ganhar”. Aí todo mundo trabalhando no sol quente e nada. Deu seis horas, sete horas...

Entendemos as práticas narradas como formas de participação, no entanto, motivadas por complexas questões que não se resumem ao ganho financeiro, mas também apontam precárias condições sociais de parte da população. Como vimos, o atendimento

médico prestado, bem como a melhoria da condição do bairro também foram fatores citados nas narrativas como motivadoras da prática.

Mas, para além dessa dimensão da participação, que engloba trabalhos de diversas naturezas para candidatos, motivados por complexas questões, outro relato abordou também a possibilidade de atuação política por meio de informações obtidas, em especial na internet, e do compartilhamento de opiniões a partir desses dados. Vejamos:

Na política mesmo, nós não votamos, mas damos nossa opinião para nossa mãe, para os amigos. Eu não voto não, porque eu não gosto de votar. [...] Também fui tirar minha carteira, aí ficou só para depois de 31 de outubro... E eu dou minha opinião para ela [mãe], porque eu estou muito ligado na internet, aí fico sabendo muita coisa [...].

Em outra roda de conversa, a questão da participação política foi relacionada inicialmente à participação dos estudantes no conselho escolar. Porém, a prática tanto foi narrada como importante para os estudantes por proporcionar reconhecimento entre os outros estudantes e professores, como foi criticada pelo modo como a participação se configurou – bastava assinar papéis.

Eu já participei. Eu fui o candidato aqui da escola ao conselho escolar. O pessoal aqui da escola tinha que votar em vice, tinha o presidente, o suplente e o vice-presidente aqui da escola. Aí eu ganhei em terceiro lugar [...]. No momento em que fui apresentar quais eram minhas propostas aqui na escola, algumas pessoas acharam que era brincadeira, então, nem ligaram e votaram por votar. [...] Aí assim a sensação... Tudo bem eu ganhei em terceiro lugar... A sensação eu lembro que “ficou fraco”, porque depois que teve esse conselho eu passei só a assinar papel, só a assinar. E a gente nunca tem uma reunião do conselho para saber do que precisa e do que não precisa, quais são as opiniões dos alunos.

Esses relatos das rodas de conversa nos fazem concordar com Mouffe em relação ao cenário contemporâneo marcado pela ausência de orientação para o exercício dos direitos. Além disso, de fato, podemos perceber em partes das narrativas ausência de componentes éticos, bem como percepções instrumentais.

Diante de tais constatações vindas das narrativas, voltamos à Mouffe, que busca compreender de que forma é possível relacionar ética e política nas atuais condições democráticas, de forma a se conceber de maneira articulada (e não dicotômica) a relação entre participação política e liberdade individual. Para Mouffe, essa relação pode se apresentar, caso concebamos a moderna comunidade política da seguinte maneira:

É uma forma de associação que pode ser constituída entre indivíduos relativamente estranhos, pertencentes a várias associações com objectivos específicos e cuja

fidelidade a comunidades específicas não é considerada conflituante com a sua qualidade de membros da associação civil. [...] Esta forma moderna de comunidade política é sustentada, não por uma ideia substantiva de bem comum, mas por um elo comum, um interesse público. É, portanto, uma comunidade sem forma ou identidade definidas e em constante reconstrução. Uma tal concepção é, obviamente, diferente da ideia pré-moderna de comunidade política, mas é igualmente diferente da ideia liberal de associação política (MOUFFE, 1992, p. 92, 93).

Portanto, ao descrever e analisar um contexto em que há certa inviabilidade de existência da supremacia do coletivo ou de um bem comum objetivado por todos e todas, Mouffe percebe a possibilidade de se pensar em formas de comunidade onde os sujeitos equilibram os seus diferentes interesses individuais com um interesse público. Neste ponto, pensamos que a descrição de comunidade desenvolvida por Mouffe pode ser complementada pela ideia que Quiroga (2002) traz de comunidade complexa, marcada por amplas formas de diferenças e desigualdades, além de uma variedade de ordens normativas.

Segundo Mouffe, considerar a comunidade política da forma descrita traz mudanças à conceituação do que seja cidadania, uma vez que os cidadãos seriam aqueles que, mesmo desenvolvendo empreendimentos e buscando objetivos diferentes, estão unidos pela identificação com um interesse público. Importante destacar que, para a autora, esse processo de identificação ocorre por meio da submissão dos sujeitos à autoridade de determinadas condições e a determinadas regras. “O que os une, é o reconhecimento da autoridade das condições que especificam o seu interesse comum ou ‘público’” (MOUFFE, 1992, p. 92).

Podemos relacionar tais considerações com o modo como se dá a articulação entre estudantes, professores, ONG Catavento e Secretaria Municipal de Educação nas radioescolas e na produção do programa *Antenados*. Os interesses específicos de cada sujeito e de cada instituição harmonizam-se com as intenções em comum de discutir determinadas questões no espaço das rádios, fazendo com que uma diversidade de sujeitos convirja para as produções.

Sobre essa questão, podemos nos remeter de forma mais específica aos processos de produção do *Antenados* que abordou o tema pluralidade cultural no bairro onde está localizada a escola. Para elaborar uma enquete para o programa, alguns estudantes foram para o mercado público do bairro. A partir das gravações, podemos imaginar por meio do rádio as cenas descritas pelos moradores que apontam o lixo, a falta de segurança e os perigos à saúde por conta da situação do local. O programa se converte assim em espaço de exposição de problemas e de negociação de conflitos. As falas dos moradores chamam a atenção para as demandas do bairro e também para as articulações políticas, necessárias para que ocorram melhoras na infraestrutura, como luz, saneamento básico etc. Em seguida, os estudantes elaboraram entrevista com representante da prefeitura sobre a situação descrita.

Diante dessa observação da pesquisa empírica, acompanhamos com Mouffe como o cidadão da comunidade política atual encontra-se em permanente tensão entre a sua liberdade individual (procedente da lógica liberal) e a igualdade entre outros que compartilham um interesse comum (proveniente da lógica democrática). Para a autora, essa condição pode fazer parte de uma democracia plural e radical na medida em que utilizamos as tensões entre liberdade e igualdade como “recursos simbólicos da tradição democrático-liberal para lutar pelo aprofundamento da revolução democrática” (MOUFFE, 1992, p. 99). Esse processo é interminável, havendo um ambiente em permanente construção e reconstrução.

A autora conclui suas reflexões da seguinte forma: “Minha tese é a de que o ideal de cidadania poderá contribuir significativamente para uma tal extensão dos princípios da liberdade e da igualdade” (MOUFFE, 1992, p. 99). Para a autora, levar em consideração esses princípios é uma forma de garantir a influência preponderante de valores e práticas democráticos e, por fim, uma maneira de buscar a ligação entre ética e política na contemporaneidade. Portanto, a tensão entre liberdade e igualdade fortalece a democracia.

Tais conclusões contribuem para que Mouffe (2001) desenvolva uma crítica ao sujeito moderno, pensado desde o Iluminismo como racional e transparente. Esse questionamento ao desvelamento racional do sujeito também contribuirá para a percepção de democracia da autora. Em sua crítica, toma como base a psicanálise, o que lhe permite apontar a complexidade dos sujeitos, constituídos pelo inconsciente, ou seja, pelo que está fora da consciência, fora da racionalidade. Devido a tal aspecto, menos que uma identidade a ser buscada no interior de cada sujeito, a autora considera a existência de identificações que vão fazendo parte da vida de cada um. Nessa perspectiva, ela dirá: “A história do sujeito é a mesma de suas identificações e não há uma identidade escondida a ser resgatada [...]” (MOUFFE, 2001, p. 412).

Essa reflexão nos leva à compreensão de que, à medida que as relações vão se dando, as identidades vão se constituindo, não havendo, portanto, identidades predefinidas. Para Mouffe, essa concepção é de fundamental importância política, uma vez que permite compreender que “a prática política em uma sociedade democrática não consiste em defender os direitos de identidades pré-constituídas, mas sim em constituir essas próprias identidades em um terreno precário e sempre vulnerável” (MOUFFE, 2001, p. 415).

Portanto, analisando a relação entre cidadania e juventude em Mouffe, compreendemos que a identificação de um sujeito como jovem não deve ser considerada um dado natural ou como parte da essência daquele sujeito. Ao contrário, a identificação de

determinados sujeitos como jovens ocorre na relação e a partir da diferença com os outros. Por conta de tal processo é que, para Mouffe, a relação identidade-diferença envolve necessariamente relações antagônicas e conflituosas. O desafio para o desenvolvimento da democracia está em não ignorar os conflitos nem encará-los de forma puramente racional. Mouffe sugerirá (2001, p. 418, 419):

[...] o “outro” não é mais visto como um inimigo a ser destruído, mas como um “adversário”, isto é, alguém cujas idéias vamos enfrentar, mas cujo direito para defender essas idéias não colocaremos em dúvida. [...] A principal tarefa da política democrática não é eliminar paixões, nem relegá-las à esfera particular para tornar o consenso racional possível, mas mobilizar essas paixões para promover *designs* democráticos. Longe de prejudicar a democracia, o confronto agonístico é, na verdade, condição essencial para sua existência.

Desse modo, com base em Mouffe, compreendemos que uma forma de democracia que assume a existência de conflitos está mais apta a lidar com eles que a democracia liberal, por exemplo, que tenta ignorá-los. Além disso, entendemos que o exercício da cidadania por parte dos mais diversos grupos, inclusive por parte dos jovens, ocorre na medida em que há processos de fala-escuta, de defesa de determinados ideais e direitos, de reconhecimento da pluralidade e de conflitos.

Com relação especificamente à sociedade brasileira, as autoras Paoli e Telles (2000) verificam o desenvolvimento de uma sociedade civil que se forma em meio a diversos conflitos da vida social, enquanto vai assumindo “práticas de representação e negociação de atores coletivos reconhecidos na legitimidade de seus interesses e dos direitos reivindicados” (PAOLI; TELLES, 2000, p. 104). Nesse contexto, para as autoras, os movimentos sociais ganham importância por assumirem a possibilidade de tornar públicos os conflitos, bem como os processos de negociação das reivindicações coletivas. Essa visibilidade é entendida como algo que torna os conflitos em acontecimentos, ou seja, provoca algo que não está previsto, reordena relações de poder e as relações entre sujeitos que passam a aparecer na cena pública. As autoras vão ao encontro de Mouffe, ao avaliarem que, no processo de debater publicamente os conflitos, há uma vinculação entre política e ética que marca até mesmo uma ampliação e redefinição da cidadania. Elas dirão:

Trazendo para o debate questões e temas antes silenciados ou considerados como não pertinentes para a deliberação política, essas arenas públicas tiveram (e têm) o sentido de um alargamento do campo do político por via de uma noção ampliada e redefinida de direitos e cidadania, não restrita ao ordenamento institucional do Estado, mas como referências por onde se elabora a exigência ética de reciprocidade e equidade nas relações sociais, aí incluindo as dimensões as mais prosaicas e

cotidianas da vida social por onde discriminações e exclusões se processam (PAOLI; TELLES, 2000, p. 106-107).

Enquanto Mouffe trata dos desafios para o desenvolvimento de uma democracia radical, Paoli e Telles abordam a necessidade de construção de um campo democrático de conflitos. Para as autoras, esse campo passa a ser formado pelo que chamam de arenas públicas, onde atuam movimentos que levam para o debate público reivindicações não só materiais, mas também simbólicas. Conforme Paoli e Telles (2000), as arenas públicas para a negociação dos conflitos são formadas pela articulação dos movimentos com as mais diversas associações, tais como ONGs, igrejas, assessorias, associações de moradores, sindicatos e universidades. Desde o fim da década de 80, essas articulações vêm abrindo espaços no campo político brasileiro para a discussão e negociação de questões por meio da constituição de fóruns públicos, como os orçamentos participativos e conselhos.

Em sua investigação sobre os aspectos de um campo democrático de conflitos, as autoras desenvolvem uma análise segundo a qual mesmo os sentidos do que seja cidadania estão em disputa. Mais uma vez ao encontro de Mouffe, as autoras Paoli e Telles (2000, p. 115) apontam duas concepções em disputa: “[...] a perspectiva de uma cidadania ampliada, aberta ao debate público de questões pertinentes e à negociação democrática das regras da vida social, contrapõe-se à despolitização inscrita em um projeto conservador que reduz a sociedade civil ao mercado [...]”.

Sobre a perspectiva de que os sentidos do que seja cidadania estão em disputa, acompanhamos também Dagnino (2001), que reconhece a formulação de um discurso propagador da ideia de cidadania relacionada apenas à entrada no mercado de trabalho e ao acesso ao consumo.

Se pensarmos tais aspectos relacionados às disputas em torno da cidadania também no âmbito da juventude, podemos nos deparar com projetos que visam executar ações voltadas unicamente para o empreendedorismo individual ou, mesmo, que reduzem a juventude ao aspecto do consumo.

Por sua vez, podemos observar perspectivas que abrem espaço para os conflitos e negociações – os fóruns e conselhos de defesa dos direitos juvenis, por exemplo, podem constituir espaços de ricas discussões, quando permitem a participação juvenil, em vez de restringirem o poder de fala a representantes de instituições. No entanto, sobre esse aspecto da participação individual ou de grupos não institucionalizados, a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong) faz o seguinte alerta: “Mais grave ainda, no caso de movimentos sociais e grupos não institucionalizados, é que lhes é praticamente vedada,

com raras exceções, a possibilidade de participação em Conselhos de Políticas Públicas e outros espaços políticos institucionalizados de decisão” (ABONG, 2007, p. 47).

Nesse cenário, embora de forma breve, Paoli e Telles (2000) citam a temática da defesa dos direitos humanos de crianças que fazem das ruas seu espaço de moradia. Apesar de a abordagem ser muito específica, uma vez que se trata de um entre vários outros exemplos citados, as autoras nos levam a analisar que, historicamente, várias das ações voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes limitam-se a um polo de atuação que de um lado objetiva a tutela e de outro se concentra na repressão. Da mesma forma, alguns projetos voltados para os jovens seguem lógica semelhante. Percebemos que o fortalecimento de processos democráticos, que ampliem os espaços de visibilidade dos conflitos e negociações, pode ser fundamental para garantir a participação dos jovens e, portanto, para criar alternativas de fuga da polaridade tutela-repressão.

Segundo as autoras, à medida que as mais diversas arenas públicas se consolidam e se fortalecem, a sociedade brasileira vai redefinindo as relações entre o Estado e a sociedade. Uma das possibilidades dessa redefinição é a demanda por participação cada vez mais ampla de atores coletivos na formulação de políticas. Consideramos tal processo de fundamental importância para garantir e ampliar espaços dialógicos na formulação de políticas entre os jovens.

Ao encontro dessas ideias, Dagnino (2001) chama a atenção para a urgência de tornar cada vez mais conhecidos dos sujeitos os espaços de discussão, negociação e deliberação de que dispõem. Ela dirá que: “Quanto mais diversificado o público incluído nesses espaços, argumentando, negociando, pactuando, legitimando reciprocamente a si e aos interesses demandados, maior o seu grau de publicidade e maiores as possibilidades de avanço democrático potenciais neste processo [...]” (DAGNINO, 2001, p. 90).

Tal contexto marca, portanto, um deslocamento dos sujeitos de um posicionamento político secundário, caracterizado pela delegação da gestão do espaço público aos governantes, para outra condição, descrita pelas autoras como: “[...] lugar em que a aspiração de setores diversos e organizados desta população em participar das decisões que lhe dizem respeito torna-se visível e pública – obrigando, através disso, toda a sociedade brasileira a conceber como legítimo o conflito que se instala nessa passagem” (PAOLI; TELLES, 2000, p. 131-132).

Também Reguillo (2000) observa bem-sucedidas práticas dos movimentos sociais em apontar a insuficiência da concepção de cidadania entendida como passividade ou

concessão dos Poderes em vez de mediação entre sujeitos na busca por formulação e exercício de direitos.

Diante desse processo de deslocamento, mais uma vez estabelecemos um paralelo entre as análises de Mouffe e Paoli e Telles, uma vez que as autoras trazem em comum a abordagem da noção de “interesse público” em um contexto democrático. Assim, ao descrever a possibilidade de uma comunidade democrática, caracterizada pela união de sujeitos identificados com um interesse público, Mouffe (1992) destacará que a especificação de tal interesse se dá por meio do reconhecimento da autoridade de determinadas condições. Percebemos que as reflexões teóricas de Paoli e Telles (2000) podem nos ajudar a pensar que condições seriam essas que permitiriam o reconhecimento do interesse público. Para as duas autoras, a modificação de relações entre Estado e sociedade civil traz como consequência a perda do monopólio estatal no que diz respeito ao debate e à tomada de decisões de questões referentes à vida em sociedade. Por conseguinte, a visibilidade de forma mais ampla dos conflitos e negociações entre Estado e sociedade civil gera “*um outro modo de se construir uma noção de interesse público: uma noção plural e descentrada, capaz de traduzir a diversidade e complexidade da sociedade, rompendo, por isso mesmo, com sua versão autoritária [...]*” (PAOLI; TELLES, 2000, p. 121, grifo no original).

Diante do contexto apresentado, voltamos a Quiroga (2002). Segundo a autora, o conceito de cidadania passa por uma atualização em meio a novos atores sociais, de forma que as questões debatidas estão cada vez menos vinculadas a aspectos produtivos ou de classes e mais relacionadas a etnias, migrações, orientação sexual, opções religiosas ou faixas etárias. Esses grupos farão destaque a demandas relacionadas ao seu cotidiano, à sua vida social e, mesmo, às subjetividades. Portanto, questões do cotidiano “são politizadas e trazidas para o espaço público” (QUIROGA, 2002, p. 175). Nesse processo, as formas de mobilização para o atendimento das demandas deslocam-se para o campo da cultura, o que marca as atuais formas de expressões políticas. Além disso, no cenário descrito, despontam atores sociais com um papel de mediação, são as ONGs, movimentos associativos, grupos culturais, entre outros. Quiroga descreverá a atuação desses atores da seguinte forma: “Em muitos casos, sua ação está voltada tanto para a defesa de causas e direitos como para o acolhimento de demandas, qualificando-as e traduzindo-as em projetos sociais” (QUIROGA, 2002, p. 177).

Diante dessa abordagem que diz respeito à cultura, e a título de sistematização, Castro (2005) refere-se à clássica conceituação de Marshall (1967), já citada neste texto, para observar que para além da cidadania civil, política e social, a partir do século XXI, fortalecem-se referências à cidadania cultural. Conforme a autora, “cidadania passa a ser

reivindicação de alteridade, resgatando a perspectiva de ‘atividade’ por singularização” (CASTRO, 2005, p. 7). Nesse sentido, diferenças culturais e modos de vida orientariam a formulação de direitos, bem como as interações entre sociedade civil e Estado. O sentido de “atividade” está, então, na recusa da espera pelo Estado como único definidor e administrador dos direitos.

Destaque-se que o redimensionamento do conceito de cidadania, que passa a abarcar questões profundamente culturais, também é proposto para a abordagem na escola pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, da seguinte forma:

[...] que os alunos sejam capazes de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (MEC/ SEF, 1998, p. 7).

Situamos as concepções de cidadania relevantes para esta investigação e tecemos breves paralelos entre alguns aspectos do conceito e as orientações que as escolas recebem para mediá-lo com os estudantes. Passaremos a um maior detalhamento da relação entre cidadania e escola, por meio da análise das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que dizem respeito à abordagem dos temas transversais da educação. O recorte desta parte da análise deve-se a dois fatores: o primeiro, a própria definição dos temas transversais como estreitamente vinculados às questões da cidadania e do cotidiano; o segundo fator deve-se ao fato de o projeto “Rádio-escola pela Educação”, diretamente analisado nesta pesquisa, ter como objetivo a abordagem dos temas no programa de rádio *Antenados*.

4.3 CIDADANIA NOS TEMAS TRANSVERSAIS DA EDUCAÇÃO

Começar do zero. Tal era o desafio que o grupo de cinco estudantes, uma professora da escola e três integrantes da equipe da ONG Catavento precisavam superar na primeira reunião de pauta para a discussão de como seria o primeiro programa *Antenados* a ir ao ar na Rádio Universitária FM. A direção da escola abriu espaço para a reunião do grupo no laboratório de informática, local silencioso, separado do pátio e das salas de aula. O dia era 8 de outubro de 2008 e os estudantes haviam acabado de sair da realização de provas bimestrais.

Durante a reunião, questões de natureza diferente das perguntas das provas recém-aplicadas deveriam ser respondidas pelo grupo. O que falar no primeiro programa de rádio

Antenados era uma das indagações colocadas. A resposta a essa questão mostrou que antes da reunião de pauta o grupo de estudantes e professora já havia discutido, de forma que uma das estudantes relatou a sugestão dada pela professora de que o primeiro programa dialogasse sobre o meio ambiente, com foco na utilização da água. Restava saber se havia interesse por parte do grupo de estudantes em produzir o primeiro programa sobre a temática sugerida. Diante da argumentação dos jovens em favor do tema, a sugestão da professora foi acolhida. No entanto, mesmo assim, o momento provocou a dúvida se o tema havia sido aceito devido à autoridade da professora. Só ao longo de outras reuniões de pauta entre esse mesmo grupo é que podemos esclarecer tal questão, pois acompanhamos situações em que a professora assumia uma postura de deixar apenas os estudantes debaterem a escolha de conteúdo e ocasiões em que o debate para a escolha de determinados temas era marcado pela discordância entre o grupo, além do embate de ideias entre professora e estudantes.

Escolhido o primeiro tema, mais duas questões foram colocadas pela equipe de mediação da ONG Catavento: uma vez que se tratava do primeiro programa, como os ouvintes entenderiam quem estava envolvido naquela produção e sobre o que falariam ao longo da programação? Como resultado dessas discussões, uma estrutura do roteiro começou a ser esboçada. O primeiro bloco, então, seria a apresentação dos estudantes e educadores responsáveis pela produção. O segundo bloco explicaria o conteúdo geral dos programas e o terceiro inauguraria a abordagem do tema meio ambiente. Finalizada a reunião, cabia à equipe da escola se reencontrar para a escrita do roteiro. Uma semana depois, a estagiária de jornalismo da ONG Catavento voltaria à escola para tirar dúvidas e ajudar na complementação do texto.

A reunião foi descrita pela ONG como animadora: “Os estudantes estavam envolvidos, atentos e tudo transcorreu com muita seriedade e também com descontração. Estávamos todos à vontade, mas com uma energia bastante produtiva. [...] Todos os participantes se mostraram envolvidos”⁴⁵. No entanto, o mesmo relato registra a apreensão da professora com relação à qualidade do material a ser produzido pelo grupo⁴⁶. De fato, havia um desafio colocado: produzir seguindo prazos rigorosos para a veiculação na rádio um roteiro de programa radiofônico com tempo de duração de 30 minutos.

Nos dias seguintes à reunião, mesmo escolhidos os tópicos dos assuntos que estariam presentes nos blocos, o grupo de estudantes tinha de enfrentar o obstáculo das

⁴⁵ Relatório de reunião de pauta de 8 de outubro de 2008, disponível nos arquivos da ONG Catavento.

⁴⁶ As informações descritas são baseadas em dados de relatórios dos arquivos da ONG Catavento. O relato em questão foi elaborado pela coordenadora pedagógica do projeto “Rádio-escola pela Educação”.

páginas em branco. Diante de si, as sucessivas linhas das folhas dos cadernos esperavam pelos textos que mais tarde seriam transformados em sons.

Dois estudantes responsabilizaram-se pelo primeiro bloco, em que fariam uma apresentação da equipe de produção do *Antenados*. Analisando a primeira versão do roteiro elaborado pelos estudantes, percebemos a brevidade do texto, além da opção de se apresentarem vinculados institucionalmente à escola e também à ONG Catavento. A partir da mediação da ONG na revisão dos roteiros, os textos foram sendo ampliados. Percebemos que é ao longo do processo de produção que os estudantes vão compreendendo melhor o projeto e tirando dúvidas que antes não eram comentadas. Ao final desse processo, uma segunda versão do roteiro foi elaborada. O primeiro bloco, cujo principal objetivo era a apresentação da equipe de produção, manteve a vinculação institucional dos estudantes:

LOC. 1: Mas o que você acha de nós falarmos um pouco da nossa história?

LOC. 2: Acho ótimo, mas por onde vamos começar?

LOC. 1: Que tal começar dizendo que nós somos alunos da Escola “D”, e, assim como nós, existem mais três escolas participando da criação desse programa. Nós fazemos parte do projeto “Rádio-escola pela educação”, realizado pela ONG Catavento Comunicação e Educação, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

LOC. 2: Mas quais são as outras escolas que estão participando com vocês?

LOC. 1: São as Escolas “A”, “B” e “C”. Os estudantes de cada uma dessas escolas também vão veicular programas criados por eles mesmos (roteiro *Antenados*, 2008)⁴⁷.

Percebemos que a opção inicial dos estudantes de se apresentarem como alunos de determinada escola pública, ratificada pela revisão da ONG Catavento – que mantém o texto do grupo, mas desenvolve com ele a complementação das informações –, acaba por definir um tom de programa que, se por um lado assume um discurso que busca representar a escola pública e mesmo mostrar as possibilidades de produção criativa dessa escola; por outro, afasta-se de possibilidades menos institucionalizadas, que valorizem as histórias de vida de cada jovem locutor. A escolha inicial do primeiro caminho levou a ONG a assumir em produções posteriores a busca por um envolvimento dos estudantes de forma que percebessem seu próprio poder de expressão, menos vinculado às instituições.

Após a apresentação da equipe responsável pelo programa radiofônico, inicia-se o segundo bloco, em que há explicações sobre o conteúdo do *Antenados*. Como estava previsto no projeto “Rádio-escola pela Educação” que os programas deveriam abordar os temas transversais da educação, os estudantes desenvolveram o bloco de modo a esclarecer para os

⁴⁷ Os roteiros citados estão disponíveis em <<http://www.seguraessaonda.org.br/antenados.php>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

ouvintes o que são esses temas. Duas jovens responsabilizaram-se pela elaboração dessa parte do roteiro. Conforme relatório da ONG Catavento, ficou acordado que: “Será feita uma pesquisa sobre esse assunto [os temas transversais da educação] por meio de entrevistas com educadores, pesquisas à Internet. As estudantes ficaram responsáveis por escrever uma reportagem sobre o assunto” (ARQUIVO ONG CATAVENTO, 2008).

Acreditamos que, neste ponto, o detalhamento do processo de produção descrito revela algumas das potencialidades da comunicação, e, em especial, do rádio, para a educação. As jovens produtoras, bem como a educadora e a equipe da ONG Catavento, foram compreendendo mais detalhes do que são os temas transversais enquanto elaboravam o programa. A pesquisa dos estudantes não só na internet, mas em livros analisados com a ajuda da professora, possibilitava o exercício de interpretação e reescrita em forma de roteiro. Além disso, a característica da oralidade radiofônica permitia aos estudantes saber mais sobre os temas a partir de conversas com sujeitos da comunidade escolar e da gravação de entrevistas com as abordagens mais importantes. O compromisso assumido pelos estudantes em elaborar roteiros, reportagens e entrevistas sobre os temas transversais cria, portanto, outros sentidos e finalidades para a compreensão dos assuntos, para além de responder a questões de uma prova, por exemplo. Dessa forma, já a proposta de produção radiofônica em si vai ao encontro do que se pretende com a abordagem dos temas transversais, qual seja, conferir “sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de ‘passar de ano’” (MEC/SEF, 1998, p. 30).

Mas, para avançarmos na análise do processo de produção do segundo bloco do primeiro programa (bloco-chave por explicar o conteúdo principal do *Antenados*), procederemos a uma comparação entre a primeira versão do roteiro, elaborada por duas estudantes responsáveis pela produção, e a segunda versão, revisada pela equipe da ONG Catavento. A análise da primeira versão do roteiro elaborado pelas jovens nos permite perceber seu esforço na fase de pesquisa, além da previsão de entrevista com uma educadora da escola. O detalhamento da pesquisa pode ser percebido em função da consistência das informações presentes no roteiro. No entanto, a primeira versão do bloco apresenta um texto com pouca adaptação da forma de redação escrita para a oral, exigida pelo rádio. Portanto, a revisão elaborada pela Catavento consistiu em auxiliar a dupla nessa adaptação, bem como simplificar alguns termos da área da pedagogia que estavam presentes no roteiro das jovens (Quadro 02).

Primeira versão do roteiro	Segunda versão do roteiro
<p>TÉC.⁴⁸: Solta entrevista.</p> <p>LOC. 1: Agora deu para nós entendermos melhor os temas transversais.</p> <p>LOC. 2: Os temas transversais estão divididos em ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo. Que são temas sociais atuais e urgentes do cenário nacional.</p> <p>LOC. 1: Vocês sabem quais os critérios adotados para a eleição dos temas transversais?</p> <p>LOC. 2: São a urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, além de favorecer a compreensão da realidade e participação social.</p> <p>LOC. 1: Todos sabem que educadores de várias áreas têm se preocupado, nas últimas décadas, com a formação integral do educando e não apenas com a transmissão dos conteúdos científicos.</p> <p>LOC. 2: Com a entrada dos temas transversais da educação, o trabalho em torno da formação integral parece estar mais sistematizado e parece também apresentar-se de forma concreta, clara e organizada.</p>	<p>TÉC.: Solta entrevista.</p> <p>LOC. 1: Agora começou a ficar mais claro. Já tá dando pra gente entender melhor os temas transversais. Mas vamos continuar que agora tá esquentando.</p> <p>LOC. 2: Os temas transversais estão divididos em seis: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. São temas sociais, atuais e urgentes do cenário nacional.</p> <p>LOC. 1: E vocês sabem por que foram escolhidos justamente esses assuntos?</p> <p>LOC. 2: Ora! Não prestou atenção não? Todos esses assuntos são importantes e são urgentes demais. Não dá pros estudantes ficarem de fora dessas coisas que todo mundo discute no país inteiro. Presta atenção de novo: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.</p> <p>[...]</p> <p>LOC. 1: Mas eu andei sabendo que os educadores de várias áreas estão ficando muito preocupados com isso. Eles querem que a gente discuta também os assuntos do dia a dia e os problemas que existem em nosso país e em nossa comunidade.</p> <p>LOC. 2: Ah... agora eu entendo melhor essa história dos temas transversais. Assim a nossa educação fica mais completa.</p> <p>LOC. 1: É isso mesmo. Sabe como a gente chama essa educação completa que você tá falando? Educação integral. Nome bonito, né não?</p> <p>LOC. 2: É bonito mesmo... Principalmente, se todo mundo levar a sério. Educação integral... Tá! Gostei!!!</p>

Quadro 2 – Análise comparativa das versões do primeiro roteiro do *Antenados*

Fonte: Pesquisa da autora.

⁴⁸ O termo “téc”, abreviação de técnica, é utilizado nos roteiros radiofônicos como indicação para o operador de áudio inserir sons ou formatos que promovem um intervalo nas locuções, tais como entrevistas, músicas etc. No roteiro citado, trata-se da entrada da entrevista elaborada pelas estudantes com a coordenadora pedagógica da escola, para explicar o que ela compreende como temas transversais da educação.

Realizadas essas reelaborações do roteiro, os estudantes continuavam em contato com o texto produzido para ensaiar as respectivas locuções. Durante os ensaios, ainda alguns ajustes nos textos eram feitos. Gravadas as locuções, a expectativa dos estudantes era pela veiculação do programa, pela escuta de suas vozes e pelo resultado final da produção.

O processo descrito representou, portanto, uma possibilidade de metodologia para a abordagem dos temas transversais da educação. Alguns dos programas, além de veiculados na Rádio Universitária, foram veiculados diretamente para a comunidade escolar em algumas das radioescolas.

A análise em especial do segundo bloco do primeiro programa nos faz perceber que a demanda inicial da Secretaria Municipal de Educação de abordagem dos temas transversais leva a uma primeira concepção de cidadania presente no projeto “Rádio-escola pela Educação”, que está relacionada às conceituações desenvolvidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes são descritos como “uma referência curricular nacional que objetiva o exercício da cidadania” (MEC/SEF, 1998, p. 49) e passam a ser fonte de pesquisa para todas as equipes envolvidas no “Rádio-escola pela Educação”. Mas o que seria cidadania para os PCNs? Para compreendermos essa questão, passemos a uma análise mais detalhada desse documento, a qual consistirá na investigação de literatura secundária que desenvolva a contextualização histórica da elaboração do texto, bem como na consulta do texto oficial dos parâmetros em busca dos principais objetivos propostos no documento, da concepção desenvolvida sobre cidadania e das conceituações elaboradas sobre os temas transversais.

A literatura que contextualiza historicamente o momento de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos remete aos anos de transição da política brasileira das décadas de 1980 e 1990. Como vimos no primeiro item deste tópico, a transição do regime político ditatorial para um modelo democrático provocou intensas mudanças nos campos socioculturais, na configuração dos movimentos sociais e na própria concepção de cidadania. Os textos e documentos oficiais simbolizam o espírito da época, de modo que após a ditadura, as legislações do Brasil destacam uma forte preocupação com a garantia à liberdade de expressão e aos direitos humanos. Não é à toa que a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente são tomados como referências mesmo internacionalmente. Segundo Sherer-Warren (1993), o que ocorre dentro dos movimentos sociais é uma transformação de necessidades e carências em direitos, marcando um “amplo processo de revisão e redefinição do espaço de cidadania” (SHERER-WARREN, 1993, p. 54). Em tal

processo, o campo da educação não poderia passar incólume, de forma que as demandas por novas diretrizes ampliam-se. Conforme Zamboni (2003, p. 368),

[...] mudanças políticas nacionais exigiram outras diretrizes para a educação. Respondendo às mudanças, na década de 1990, o Ministério da Educação propôs à sociedade novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, assentados nos princípios da cidadania, da ética e da pluralidade cultural.

O documento é, portanto, um registro de orientações para o campo da educação no âmbito da recém-vigência de processos democráticos. Conforme os próprios parâmetros, a inclusão da discussão de assuntos como sexualidade no cotidiano escolar “deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados” (MEC/SEF, 1998, p. 291).

No entanto, ao iniciarmos a análise dos PCNs, podemos observar que o documento não é voltado para o público estudantil, e sim para o corpo de diretores e professores das escolas. Nesse sentido, a principal orientação dos PCNs para a abordagem dos temas transversais nas escolas é por meio da inserção dos temas nas disciplinas já existentes e na prática educativa de forma geral. A demanda de mediação de professores para a compreensão do que são os temas transversais pode ter sido um fator que dificultou a elaboração do roteiro radiofônico por parte dos estudantes e a adaptação da linguagem escrita do documento para a linguagem oral do rádio. Em relatórios da ONG Catavento sobre as reuniões de pauta, essa dificuldade de compreensão com relação ao que eram os temas transversais foi registrada, de modo que a equipe do projeto considerou a possibilidade de preparar materiais didáticos especialmente destinados para os estudantes. No entanto, a falta de recursos financeiros, de tempo hábil, além da necessidade de foco no objetivo central do projeto impediram a execução da atividade. Em compensação, as reuniões de pauta passaram a considerar cada vez mais as experiências concretas dos estudantes em relação a cada tema, bem como o interesse e curiosidade em abordar determinados assuntos no programa *Antenados*⁴⁹.

Com a análise dos PCNs, observamos que estes propõem a diretores e professores o desenvolvimento de uma educação comprometida com a cidadania. Para isso, o documento estabelece princípios baseados na Constituição Federal de 1988, quais sejam, a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação, a corresponsabilidade pela vida social ao lado dos poderes públicos e diferentes grupos sociais organizados ou não. Além da

⁴⁹ Dados disponíveis em relatórios de avaliação das reuniões de pauta do projeto “Rádio-escola pela Educação”.

Constituição Federal, a clássica sistematização de direitos civis, políticos e sociais é citada. Portanto, uma das concepções sobre cidadania presentes no documento refere-se à noção política e jurídico-legal. Os direitos culturais são citados posteriormente como uma meta a ser alcançada.

O documento aborda o desafio de encontro do equilíbrio entre liberdade individual e interesse coletivo, considerando que atualmente cresce a concordância de opiniões de que alguns direitos humanos são mais coletivos que individuais, como ocorre com o direito à paz e ao meio ambiente saudável.

Os PCNs relacionam à concepção de cidadania cada um dos seguintes aspectos: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, trabalho e consumo. Cada um desses temas é tratado no documento de forma específica.

O primeiro deles é ética, apresentado como tema a partir do qual o estudante possa pensar em sua conduta e na dos outros, orientado por princípios, critérios ou valores. O processo de pensar a ética no cotidiano é descrito como em permanente construção. Segundo os PCNs, como resultado de tal prática, poderá ocorrer que, “sem prejuízo da formação geral, sem prejuízo da aprendizagem de conhecimentos que transcendem o dia-a-dia, a escola sensibilizará e instrumentalizará os alunos para o convívio do cotidiano. Estará, na prática, articulando formação escolar e cidadania” (MEC/SEF, 1998, p. 87). Um exemplo citado pelo documento refere-se a uma possível relação da temática ética com o tema saúde: Como proceder diante de uma situação de emergência médica envolvendo um vizinho? Nesse caso, o conhecimento dos serviços públicos disponíveis e formas de acesso são fundamentais para que qualquer ação solidária seja efetivada.

Os PCNs citam também a Constituição Federal de 1988 como uma das fontes de inspiração de valores éticos. A não legitimação de tais valores pelos brasileiros pode comprometer o exercício da cidadania.

O documento sistematiza ainda as principais tendências do ensino no que diz respeito à ética, apontando a tendência filosófica (traz para a discussão os principais pensamentos sobre ética desenvolvidos na filosofia); a tendência cognitivista (prioriza o raciocínio e a reflexão sobre questões éticas, a partir da discussão, em especial, de dilemas); a tendência afetivista (procura discutir as reações afetivas dos estudantes com base em narrações de experiências vividas); a tendência moralista (prioriza a determinação, evidenciação e imposição de valores). Há ainda a tendência da escola democrática, sobre a qual o documento desenvolve um maior detalhamento. De acordo com os PCNs, essa última tendência:

[...] não pressupõe espaço de aula reservado aos temas morais. Trata-se de democratizar as relações entre os membros da escola, cada um podendo participar da elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisão a respeito de problemas concretamente ocorridos na instituição (MEC/SEF, 1998, p. 62).

Portanto, a tendência democrática possibilita justificar a ética como tema transversal, uma vez que considera que a questão está presente em todo o currículo escolar e não deve ser discutida de forma específica ou isolada. A transversalidade é justificada ainda pelo documento por considerar que, para além das disciplinas, as questões éticas permeiam as relações sociais tanto internas à escola como entre esta e a comunidade. Pensando, então, a ética nas práticas cotidianas e no convívio dentro da escola, os PCNs especificam os seguintes conteúdos a ser trabalhados: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. Esses conteúdos são descritos como ligados à ética e em íntima relação com o exercício da cidadania.

De forma mais específica, os PCNs objetivam desenvolver as seguintes discussões e práticas entre a comunidade escolar: garantia de respeito ao outro e exigência de igual respeito para si; respeito a opiniões divergentes, bem como à privacidade de cada pessoa; compreensão do lugar público, incluindo a escola, como patrimônio que deve ser zelado por todos e todas. Com relação à compreensão de justiça, as orientações seguem no sentido de reconhecer a equidade como respeito à singularidade do outro, como exemplo, reconhecimento de regras diferenciadas para crianças de séries iniciais em função de sua idade, altura etc.; reconhecer a igualdade como condição de justiça, por exemplo, o cumprimento de horários vale para todas e todos; compreensão das leis, bem como das normas escolares, como definidoras de direitos e deveres; reconhecimento de possibilidades de ação em situações que os direitos dos estudantes forem desrespeitados. A solidariedade também é pensada como conteúdo relacionado à ética, entre outras razões, por constituir uma possibilidade de participação no espaço público, na vida política e, assim, vincular-se diretamente com o exercício da cidadania. Os conteúdos sugeridos para a comunidade escolar são, portanto, o reconhecimento de atuação solidária tanto no cotidiano como em situações especiais (calamidades públicas, por exemplo); o conhecimento da possibilidade de uso e das formas de acesso a serviços públicos; a disponibilidade de ajuda mútua para a resolução de problemas existentes na comunidade.

A pluralidade cultural é outro tema transversal da educação conceituado pelos PCNs. O documento descreve a sociedade brasileira como formada por culturas que se diferenciam por conta de aspectos como etnias, migrações ou características específicas de cada região.

Conforme o documento, a complexidade entre diferença-identidade é desenvolvida no sentido de orientar a escola a reconhecer a diversidade como característica da identidade nacional e a superar qualquer forma de preconceito. Assim, dirá que: “A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais” (MEC/SEF, 1998, p. 121). Percebemos que, apesar de considerar a noção de identidade nacional – que remete a fundamentos de unidade e hegemonia nacionalistas (ZAMBONI, 2003) –, o documento avança ao caracterizar tal noção não como algo fixo, mas em constante processo de constituição. A diversidade cultural é considerada como um traço característico do Brasil, portanto, a valorização da diversidade, mediada por valores éticos que combatam formas de discriminação, é entendida como um modo de exercício da cidadania. Ainda conforme Zamboni, “nesse momento as discussões sobre identidade nacional passam pelo diferente e pelos antagonismos existentes entre os grupos sociais, e a nação é concebida como algo em construção” (ZAMBONI, 2003, p. 373).

A escola é apontada pelo documento como cenário onde o debate sobre a pluralidade cultural deve acontecer, apesar de muitas vezes ser silenciado ou minimizado. Três fatores favorecem a discussão: a escola é um espaço privilegiado de convivência entre pessoas que apresentam diferenças sociais, econômicas e culturais; é um lugar que objetiva o ensino de regras de convivência no espaço público e apresenta conhecimentos sobre o Brasil e o mundo que podem estimular o debate sobre a diversidade. No entanto, a mediação de tal debate pelos professores é reconhecida como complexa, para a qual há demanda de investimento em formação docente. Além disso, o documento orienta que a abordagem do tema nas escolas seja baseada na inter-relação entre fundamentos éticos, conhecimentos jurídicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, populacionais, linguísticos, psicológicos e pedagógicos.

O terceiro tema transversal apresentado é o meio ambiente. O documento desenvolve a ideia de que são imprescindíveis mudanças de opinião e comportamento tanto individuais como coletivos no que diz respeito ao meio ambiente. A educação ambiental é apontada como possibilidade de promover tal processo. Conforme os PCNs, “a própria inserção do indivíduo na sociedade implica algum tipo de participação, de direitos e deveres com relação ao ambiente” (MEC/SEF, 1998, p. 189). É essa relação entre participação, reconhecimento de direitos e deveres que vincula o tema meio ambiente à cidadania. Nesse sentido, o tema é relacionado não só ao meio ambiente de forma geral, mas também às

responsabilidades ligadas ao ambiente escolar e às possibilidades de construção de um ambiente democrático na escola.

Conforme os PCNs, conteúdos como limpeza do ambiente escolar, práticas alternativas à utilização de agrotóxicos na agricultura, críticas ao consumismo em detrimento do respeito ao ambiente, entre outros, devem ser abordados de forma transversal entre as disciplinas e na própria prática cotidiana.

Sobre o quarto tema, podemos destacar que é a percepção de que a saúde deve ser tratada em uma perspectiva ampla de hábitos que ocorrem no cotidiano, o que a faz ser apresentada como tema transversal. A relação desse tema com o exercício da cidadania envolve a compreensão de que a saúde é um direito de todas e todos, o qual está intimamente relacionado com as condições físicas, econômicas e socioculturais dos espaços em que vivem os sujeitos. Conforme o documento, “a experiência de identificar e atuar sobre as necessidades de saúde da comunidade contribui na formação para o exercício da cidadania” (MEC/SEF, 1998, p. 80).

Os PCNs orientam a abordagem de conteúdos referentes à saúde que abram possibilidades aos alunos de lidar com o saber popular das suas comunidades, bem como com o saber construído na escola. Nesse sentido, alguns conteúdos sugeridos especificamente são referentes à dimensão pessoal da saúde, que está relacionada ao autoconhecimento como condição para o cuidado físico e mental; valorização de uma alimentação adequada; noções de higiene e conservação de alimentos; cuidados com a qualidade da água a ser ingerida; hábitos de higiene corporal.

O quinto tema guarda íntima relação com a temática saúde. Trata-se da orientação sexual, que também está vinculada a questões éticas, de gênero e pluralidade cultural. Conforme os PCNs, dois fatores contribuíram para a demanda de abordagem da sexualidade nas escolas: a elevação do número de casos de gravidez e o aumento da incidência do vírus HIV entre os jovens.

Para os PCNs, o tema apresenta relação com o exercício da cidadania, na medida em que promove a abordagem da garantia de direitos ligados à sexualidade, à reprodução e à saúde, além do desenvolvimento de respeito a si e ao outro. A questão de gênero é também uma dimensão do tema, pela qual o documento sugere a problematização das diferentes oportunidades de exercício da cidadania a mulheres e homens.

Os principais objetivos elencados pelo documento, os quais a escola deve buscar com os estudantes são o respeito à diversidade, ao direito à expressão e à dignidade do ser humano com relação à sexualidade; o posicionamento contra discriminações; a tomada de

decisões responsáveis; o respeito a si e aos outros; além da disponibilidade de participação em ações públicas que tenham por meta a promoção e o tratamento das doenças sexualmente transmissíveis.

O último tema transversal definido pelos PCNs é trabalho e consumo. O documento desenvolve uma contextualização desse tema de modo a criticar o momento contemporâneo, quando os princípios da igualdade e da liberdade dos sujeitos são ressaltados no que se refere à entrada no mercado de trabalho e ao que consumir, “sem considerar as desigualdades de acesso ao trabalho, aos bens de consumo e aos serviços, ou a distribuição diferenciada entre as classes sociais (MEC/SEF, 1998, p. 343).

O documento explicita as tensões entre desigualdade e justiça, ao longo do que conceitua claramente o que entende como cidadania. Esta é descrita como em permanente construção e como “[...] uma série de lutas em prol da afirmação dos direitos ligados à liberdade, à participação nas decisões públicas e à igualdade de condições dignas de vida, modificando, dessa forma, a distribuição de riqueza e poder na sociedade” (MEC/SEF, 1998, p. 343). Nessa dinâmica caracterizada pela importância das reivindicações, o documento qualificará como essencial a promoção do esforço individual e coletivo para a conquista ou permanência de acesso a direitos sociais, tais como moradia, saúde, previdência social e qualidade ambiental por meio da discussão do trabalho e consumo.

Diante desse complexo cenário, a escola é compreendida como responsável pela preparação dos futuros trabalhadores. No entanto, segundo o documento, a despeito de tal expectativa em relação à escola, é preciso considerar fatores estruturais (como o impacto das novas tecnologias); políticas públicas voltadas para a questão e ainda a demanda de investimentos diretos na escola, em especial, no que se refere à formação dos educadores. Diante de tais necessidades, os PCNs percebem que

[...] garantir aos alunos sólida formação cultural, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes de cooperação, solidariedade e justiça contribui significativamente tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a formação de uma consciência individual e coletiva dos significados e contradições presentes no mundo do trabalho e do consumo, das possibilidades de transformação (MEC/SEF, 1998, p. 344).

Os PCNs, ao lidarem com o tema trabalho e consumo, preocupam-se em detalhar as mudanças ocorridas com o mercado de trabalho diante de processos de globalização. A análise desenvolvida mostra que o mercado passa a contar com um elevado aumento de produtividade, que por sua vez passa a demandar consumo. Porém, o documento conceitua o consumo para além de uma relação de compra e venda entre instituições privadas, abordando

também a dimensão do acesso e uso de serviços públicos, como transporte coletivo, serviços de saúde ou educação. Portanto, o documento dirá que “consumir é ter acesso não só aos bens primários de subsistência, mas também usufruir dos desenvolvimentos tecnológicos, dos bens culturais e simbólicos” (MEC/SEF, 1998, p. 352). Nessa perspectiva, os PCNs associam o acesso a bens de consumo a uma forma de exercer a cidadania. Diante dessa dimensão de consumo, os processos críticos com relação à saúde, meio ambiente ou relações de trabalho precisam ser ressaltados.

Especificamente, os PCNs orientam que a escola prime pelos seguintes objetivos: promover o conhecimento do caráter histórico das diferentes formas de organização do trabalho, o conhecimento e a avaliação da situação de trabalho em diferentes locais, bem como de processos e possibilidades de inserção no mercado de trabalho; orientar a valorização de formas de consumo sustentáveis; abordar a dimensão histórica dos direitos dos trabalhadores e dos consumidores; valorizar as mobilizações de combate ao trabalho infantojuvenil.

Em toda a sua extensão, os PCNs também trazem concepções sobre os meios de comunicação e indicam atividades que a escola pode adotar. Na perspectiva do documento, a escola tem importante papel na promoção de análises críticas dos meios de comunicação. É o que podemos acompanhar na seguinte passagem: “discutir sobre o que veiculam jornais, revistas, livros, fotos, propagandas ou programas de TV trará à tona suas mensagens — implícitas ou explícitas — sobre valores e papéis sociais” (MEC/SEF, 1998, p. 37).

Também a produção de comunicação é abordada nos PCNs, mas de forma instrumental e como resultante de projetos que organizem o trabalho didático. Segundo o documento, “os projetos podem se desenvolver em torno deles [dos temas transversais] e ser direcionados para metas objetivas, com a produção de algo que sirva como instrumento de intervenção nas situações reais (como um jornal, por exemplo)” (MEC/SEF, 1998, p. 41).

Além disso, a comunicação é pensada em relação com cada um dos temas transversais. Na abordagem do tema ética, os meios de comunicação são citados, ao lado da escola, família e convivência com outras pessoas, como influenciadores do comportamento dos sujeitos.

Em especial com relação ao tema diversidade cultural, o documento desenvolve uma concepção de que os meios de comunicação assumem um papel fundamental voltado para a valorização da pluralidade, o qual deve ser explorado nas práticas didáticas. A principal orientação do documento diz respeito a provocar a produção dos estudantes em publicações especializadas e também em recursos de comunicação disponíveis na comunidade.

Em referência aos meios de comunicação e à troca de informações sobre o tema meio ambiente, os PCNs destacam a urgência de mediação dos educadores na análise crítica dos conteúdos, uma vez que identificam abordagens superficiais, incompletas e incorretas.

Com relação à orientação sexual, há propostas especificamente relacionadas à mídia, porém destacando aspectos negativos. Mais uma vez os PCNs desenvolvem uma concepção do papel da mídia como influenciadora de determinados comportamentos e opiniões. Além disso, o documento critica a abordagem da sexualidade como objeto de consumo. Por tais fatores, os PCNs apontam a necessidade de análise crítica dos conteúdos. De acordo com o documento,

[...] ela [mídia] veicula imagens eróticas, que estimulam crianças e adolescentes, incrementando a ansiedade e alimentando fantasias sexuais. Também informa, veicula campanhas educativas, que nem sempre são dirigidas e adequadas a esse público. Muitas vezes também moraliza e reforça preconceitos. Ao ser elaborada por crianças e adolescentes, essa mescla de mensagens pode acabar produzindo conceitos e explicações tanto errôneos quanto fantasiosos (MEC/SEF, 1998, p. 292).

Já ao longo do desenvolvimento do tema trabalho e consumo, os PCNs orientam que um bloco de conteúdo seja elaborado pela escola para a abordagem específica da “análise do impacto dos meios de comunicação na vida cotidiana” (MEC/SEF, 1998, p. 391). Nesse sentido, não só são sugeridas discussões que dizem respeito ao tema transversal em si, por exemplo, a análise crítica de conteúdos publicitários que incentivam o consumo, como também há orientações para o desenvolvimento de estudos específicos sobre os meios de comunicação, tais como a investigação das tecnologias desenvolvidas para o funcionamento dos diferentes meios de comunicação e a recuperação das dimensões históricas, como a chegada do rádio e da TV no Brasil.

Perceber as várias referências que os PCNs fazem à comunicação indica a importância e os desafios de se pensar esse campo em relação à educação e à escola. Acreditamos que as orientações do documento trazem o mérito de provocar ações de aproximação entre comunicação e educação, no entanto é preciso compreender as referências do documento de forma ampla, ou seja, é preciso evitar posturas que caíam na mera “culpabilização da mídia pela má formação da infância e da juventude, pela exposição precoce à sexualidade, pela espetacularização da violência [...]” (MIRANDA; SAMPAIO; LIMA, 2009, p. 93).

Além disso, entendemos que as orientações do documento, apesar de balizadoras, são incapazes de conformar como expresso no texto oficial todas as atividades escolares e ações dos professores. Dessa forma, diante dos parâmetros definidos, é possível que algumas

orientações sejam ignoradas ou reduzidas ao longo das práticas cotidianas. Mas também há a possibilidade de ampliação das diretrizes propostas, em direção as quais acreditamos que os estudos sobre a comunicação em relação à educação podem contribuir. É o que podemos acompanhar com os autores Miranda, Sampaio e Lima, que instigam a compreender a comunicação para além do âmbito da denúncia, “valorizando o modo como crianças e jovens significam aquilo que vêem, escutam ou lêem fora dos muros escolares” (MIRANDA; SAMPAIO; LIMA, 2009, p. 93).

Portanto, pensamos ser necessário a escuta dos estudantes e a tentativa de compreensão dos sentidos que conferem aos processos comunicativos. Interessante notar ainda que na expressão “como os jovens significam o que vêem, lêem ou escutam”, o verbo “significar” pode ser entendido como fazer conhecer, participar, comunicar (HOUAISS, 2001). Tais dimensões representariam importantes ampliações do sentido educativo da comunicação, uma vez que permitem perceber que há questões mais importantes que orientar estudantes de forma a assumirem posturas de precaução com relação aos meios de comunicação. Acreditamos que a escuta do que jovens estudantes têm a dizer a respeito da forma como experimentam os processos comunicativos, bem como sobre sua participação efetiva nesses processos pode possibilitar uma visão mais clara do modo como a comunicação influencia na subjetivação dos sujeitos. Além disso, ir além da concepção de que os jovens devem ser orientados para compreender o teor ideológico de mensagens que os “deseducam” abre espaço para percebermos formas de resistência que podem estar operando cotidianamente. Conforme Miranda, Sampaio e Lima analisam, baseados em Foucault,

Tanto a escola quanto a mídia atuam no campo da subjetivação, pois buscam estabelecer uma ingerência sobre a relação do sujeito consigo mesmo. Assim, da mesma forma que historicamente a escola se constituiu como espaço de disciplinarização e de resistência, os modos de subjetivação presentes na relação com a mídia também se encontram marcados por estes lugares (MIRANDA; SAMPAIO; LIMA, 2009, p. 97).

Por fim, observamos que a noção de cidadania presente nos PCNs é ampla e especialmente relacionada à ética e pluralidade cultural. O documento traz em si referenciais clássicos do que seja cidadania de modo a mesclar ao longo de todo o texto desde conceituações que primam pela garantia de direitos civis, políticos, sociais até a noção de cidadania cultural e de bem comum. Nesse sentido, o documento prima por estimular comportamentos éticos como forma de promover a garantia de direitos ligados a liberdade, igualdade e participação social.

Portanto, a análise dos PCNs nos possibilitou entrar em contato com uma primeira concepção de cidadania que influenciou o desenvolvimento do projeto “Rádio-escola pela Educação”. Afinal, o documento constituiu importante fonte de pesquisa dos grupos produtores do programa *Antenados*, o que ocasionou a discussão pelas equipes de algumas passagens do texto oficial no programa.

No entanto, com Mouffe, percebemos que efetivar orientações como as descritas no documento não é tarefa simples, uma vez que o que caracteriza o momento contemporâneo é uma permanente tensão entre liberdade individual e igualdade entre aqueles que defendem o interesse comum. Assim, quando priorizar nossos interesses individuais e quando priorizar os interesses coletivos parecem ser questões permanentemente colocadas pelos sujeitos. É preciso não ignorar essa complexidade, sob pena de tornar as orientações presentes nos PCNs vazias de sentido aos estudantes. Além disso, com Paoli e Telles, percebemos que a constituição de espaços democráticos implica a abertura para conflitos e negociações debatidos em arenas públicas que se formam e fortalecem, inclusive, a partir dos meios de comunicação.

Essas análises nos fazem apontar uma segunda concepção de cidadania resultante da aproximação entre Secretaria Municipal de Educação, ONG Catavento e escolas para execução do “Rádio-escola pela Educação”. Trata-se da contribuição da ONG Catavento, de modo a sugerir que a troca de informações sobre os temas transversais da educação fosse feita por meio da produção radiofônica dos estudantes integrantes dos grupos de radioescolas. A *expertise* da ONG em radioescolas traz para o projeto uma noção de cidadania diretamente ligada à produção em comunicação por parte dos sujeitos atuantes nos contextos sociais. Forma-se um espaço em potencial para exposição de conflitos e negociações.

4.4 COMUNICAÇÃO COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA

Observadas as perspectivas sobre a noção de cidadania no mundo contemporâneo, bem como algumas das orientações que chegam à escola sobre o tema, passemos à análise da cidadania em relação à comunicação.

Ao realizarmos uma revisão da literatura sobre como se dá a abordagem teórica dessas duas temáticas em conjunto, observamos que, com o objetivo de valorizar o cruzamento das duas noções, bem como as tensões que partem dessa articulação, Mata (2006) começa por empreender o esforço de desnaturalizar a noção de público. Assim, para a autora, ser público na contemporaneidade é estar diante de novas formações sociais e referências identitárias, construídas a partir de inúmeras interpelações que passam a ocorrer nas

sociedades mediatizadas. Tal concepção leva à indagação de como exercer ambas as condições, tanto de cidadãos como de públicos de meios de comunicação massivos.

Em direção à formulação de respostas a tal questão, Mata (2006) parte de reconceituações elaboradas pelas ciências sociais e políticas acerca da noção de cidadania, pensada como a prática de ser sujeito em todos os espaços que envolvem a construção do poder e a elaboração das regras que ordenam a vida social. Portanto, trata-se de uma noção extremamente vinculada à ideia de participação no espaço público, onde deve ser possível formular não só demandas, mas também proposições. No entanto, a autora assegura que o espaço público passa a ser cada vez mais caracterizado pela influência dos meios de comunicação massivos e da informática – especificaríamos a internet. Essa nova caracterização do espaço público demanda a análise sobre a forma como os cidadãos buscam visibilidade nos espaços midiáticos, como os espaços midiáticos podem constituir espaços de cidadania e que representações os meios de comunicação constroem sobre a cidadania.

Em suas análises sobre tais questões, Mata (2006) identifica três formas de representação dos cidadãos nos meios de comunicação. A primeira é o cidadão como sujeito de necessidades, aquele cuja aparição se dá de forma episódica e circunstancial, de acordo com a lógica do acontecimento. Trata-se de tornar visíveis situações de carência extrema, marcadas pela ausência de direitos básicos. A segunda forma de representação trata-se do cidadão como sujeito de demandas, aquele que reclama suas carências ante as câmeras e microfones, fazendo-se reconhecer como sujeito de direitos e como parte do espaço público. O sujeito de demandas pode estar organizado tanto em articulações específicas como em movimentos mais amplos. A terceira representação trata-se do cidadão como sujeito de decisão, aquele capaz de tomar decisões políticas, como o eleitor. Essa representação apresenta a opinião dos sujeitos sobre questões de caráter público.

Identificar essas três formas de representação dos cidadãos possibilita a Mata (2006) asseverar que, diante delas, os meios se autorrepresentam como espaços relacionados com a cidadania. Porém, segundo a autora, com relação ao primeiro grupo representado, faltam espaços nos meios de comunicação para mostrar que os excluídos podem ser informados de outra maneira. Com relação ao segundo e terceiro grupos, apesar da possibilidade de se fazerem visíveis no espaço público, estão submetidos às versões e interpretações com que os meios dirigem suas narrativas, bem como à fragmentação de suas práticas cotidianas – quantas vezes apresentadas de forma reduzida. Portanto, a autora constata a insuficiência dessas representações para o exercício da cidadania, bem como aponta

a impossibilidade desse exercício, uma vez que a lógica mercantil efetiva-se como exclusiva reguladora dos meios.

Como proposição, Mata (2006) elabora a noção de cidadania comunicativa, conceituada como o reconhecimento da capacidade de ser sujeito de direito e de práticas expressivas no campo da comunicação pública, bem como o pleno exercício desse direito à comunicação. A cidadania comunicativa refere-se ainda à apropriação por parte dos sujeitos de recursos expressivos de caráter público.

Conforme a autora, um primeiro nível da cidadania comunicativa se dá apenas no âmbito formal, na medida em que existem direitos estabelecidos no campo jurídico. Um segundo nível seria a cidadania comunicativa reconhecida, que se refere aos direitos conhecidos pelos sujeitos de uma determinada comunidade. Uma terceira categoria seria a cidadania comunicativa exercida, referente àqueles que reivindicam direitos a comunicação e recursos expressivos ou exercem na prática cotidiana tais direitos. O último nível refere-se à cidadania comunicativa ideal, aquela estabelecida como meta a ser buscada como forma de efetivar os processos de democratização das sociedades.

A relação entre comunicação, processos mais amplos de cidadania e democratização também está presente nas pesquisas de Cogo (2010). Conforme a autora, pelo menos no contexto latino-americano, as práticas de comunicação alternativa e popular pretendiam desde os anos 1970 a democratização dos processos e meios de comunicação. As mobilizações pela democratização da comunicação passaram a ser estratégias para o alcance de mudanças sociais.

A cidadania já se constituía, portanto, em uma “questão comunicacional” para setores da sociedade civil tendo em vista que suas práticas de Comunicação buscavam se orientar pelo deslocamento do modelo instrumental e difusionista para privilegiarem as inter-relações entre os pólos da produção e da recepção comunicacional (COGO, 2010, p. 87).

Portanto, para a autora, ocorre a prática de uma comunicação cidadã na medida em que, por meio da comunicação, é possível o exercício de participação pública. Observe-se que da mesma forma que as demandas que tomam como referência a noção de cidadania deslocam-se dos campos político e social para abranger o cultural, também esse exercício de participação pública coloca em pauta nos meios de comunicação demandas vinculadas mais estreitamente com a vida cotidiana e o simbólico. Conforme Cogo (2010, p. 88),

[...] cabe assinalar, ainda, as repercussões, para os projetos de Comunicação cidadã, de uma cidadania que, nas últimas décadas, passou a se decidir cada vez menos por demandas agregáveis em instâncias como os grandes sindicatos, os partidos políticos ou os movimentos sociais clássicos e cada vez mais em espaços e temas relacionados à vida cotidiana e ao mundo simbólico.

Além desses temas, Cogo (2010) aponta ainda a incorporação de demandas pautadas na diferença e nas identidades culturais por parte dos movimentos sociais, o que ocorre devido ao desenvolvimento de tecnologias da comunicação e a intensificação dos contatos, conexões e intercâmbio entre culturas. A autora observa que essa compreensão possibilita demandar a redistribuição de recursos materiais e simbólicos nas sociedades, dessa forma ela pontuará a importância de se analisar “como os movimentos sociais vão articulando, no marco da formulação de suas políticas comunicacionais e midiáticas, a questão do reconhecimento e da diferença com a questão da redistribuição dos recursos materiais e simbólicos nas sociedades contemporâneas” (COGO, 2005, não paginado). Tal articulação é fundamental para a construção de políticas de redistribuição de poder e de recursos nas sociedades.

Ao encontro dessas reflexões que tratam da relação entre comunicação e cidadania, Peruzzo (2002) perceberá um processo de formação cidadã na medida em que a práxis cotidiana dos sujeitos leva em consideração questões mais amplas, que ultrapassam demandas individuais, ressaltando os interesses dos grupos dos quais fazem parte.

As pessoas, ao participarem de uma práxis cotidiana voltada para os interesses e as necessidades dos próprios grupos a que pertencem ou ao participarem de organizações e movimentos comprometidos com interesses sociais mais amplos, acabam inseridas num processo de educação informal que contribui para a elaboração-reelaboração das culturas populares e a formação para a cidadania (PERUZZO, 2002, não paginado).

Daí a importância da comunicação como possibilidade de troca de informações, ideias e saberes entre várias pessoas. Além disso, para Peruzzo, o acesso à comunicação potencializa a ampliação da cidadania a partir dos seguintes aspectos:

A participação na comunicação é um mecanismo facilitador da ampliação da cidadania, uma vez que possibilita à pessoa tornar-se *sujeito* de atividades de ação comunitária e dos meios de comunicação ali forjados, o que resulta num processo educativo, sem se estar nos bancos escolares. A pessoa inserida nesse processo tende a mudar o seu modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele. Tende a agregar novos elementos à sua cultura (PERUZZO, 2002, não paginado, grifo no original).

Mais especificamente sobre a participação dos sujeitos nos processos de produção de comunicação, Peruzzo observa possibilidades de envolvimento desde a produção e circulação das mensagens até o planejamento e a gestão do meio de comunicação, por exemplo, rádio e jornais comunitários. Esse processo, portanto, possibilita uma desmistificação do fazer comunicacional, uma vez que os sujeitos passam a fazer o que usualmente já recebem pronto. Além disso, o processo potencializa a autonomia de produção de discursos sobre grupos e lugares, bem como a elaboração de propostas discursivas diferenciadas do que mais comumente circula entre os meios de comunicação. Para a autora, os sujeitos deslocam-se de receptores para uma condição de destaque na produção da comunicação. Esse movimento confere lugar a outra dimensão da cidadania que envolve o direito à comunicação, definido como “o direito de todo cidadão de informar e ser informado e a ter acesso aos meios de comunicação – rádio, televisão, jornal, internet etc. – na condição de sujeito de todo o processo comunicacional” (PERUZZO, 2010, p. 10).

Entre os meios de comunicação, o rádio assume importância histórica no que diz respeito ao desenvolvimento de formas questionadoras na produção de comunicação. No entanto, várias dessas formas de produção não chegam a ser documentadas, de modo que a maior parte dos registros diz respeito à utilização oficial do rádio.

Conforme a história oficial, os primeiros anos do rádio no Brasil foram caracterizados pela adoção de modelos europeus, que se baseavam na transmissão de palestras e óperas. Durante o governo Vargas, a partir da década de 1930, o rádio passa a ter uma forte vinculação com interesses comerciais e político-partidários, como consequência as concessões por parte do Estado favorecem políticos e empresários. É esse processo de concessão o alvo de críticas por parte das rádios comunitárias no Brasil. Nos raros registros que as descrevem, essas rádios são associadas em um momento inicial a movimentos sindicais ou de oposição política. No entanto, principalmente, nas décadas de 1970 e 1980, ocorre um deslocamento entre a utilização das rádios como oposição política para a inserção do campo cultural de movimentos sociais e comunidades (OLIVEIRA, 2002).

Na década de 1980, são organizados eventos cujo principal objetivo é reunir as rádios comunitárias e rádios livres⁵⁰. A articulação promovida por tais encontros fez com que

⁵⁰ Conforme Peruzzo (2010, p. 1), “as rádios comunitárias no Brasil são emissoras de caráter público, sem fins lucrativos, historicamente criadas e geridas, na maioria dos casos, coletivamente”. Essas rádios podem ser legalmente constituídas ou não possuir autorização para funcionar, nesse caso, são chamadas “rádios livres comunitárias” (PERUZZO, 2010). A autora identifica ainda as chamadas “rádios virtuais comunitárias”, que veiculam sua programação apenas na internet e são descritas como “ligadas a grupos ou comunidades constituídas a partir da afinidade de interesses e/ou de vivências de problemáticas em comum, tais como os de fundo lingüístico, étnico, relações de gênero etc.” (PERUZZO, 2010, p. 2).

as mobilizações em torno das rádios fossem gradualmente integradas ao movimento pela democratização da comunicação no Brasil, que apresenta como marco a criação como movimento social do Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC), em 1991, posteriormente alterado para entidade da sociedade civil sem fins lucrativos, em 1995 (OLIVEIRA, 2002).

Também na década de 1980, Oliveira (2002) registra experiências dos movimentos sociais urbanos com radiadoras ou sistemas de alto-falantes que, instalados em postes de iluminação ou torres de igrejas, possibilitam a amplificação do som. Também conhecidas como rádio-postes ou rádio-cornetas, possuem “finalidades informativa, mobilizadora e educativa para fazer frente ao impedimento legal de uso do espectro radiofônico oficial por parte do cidadão e das comunidades” (PERUZZO, 2010, p. 2).

No entanto, ao lado de experiências protagonizadas por movimentos sociais, culturais e populares, surgem também emissoras nomeadas como comunitárias, mas organizadas por políticos, comerciantes ou grupos religiosos (OLIVEIRA, 2002). O funcionamento de tais emissoras prioriza o atendimento de interesses desses grupos, distanciando-se do cunho comunitário.

Conforme Peruzzo (2010), essa situação vai de encontro à própria definição de rádio comunitária elaborada pela sociedade civil:

A rádio comunitária tal como foi idealizada no âmbito da sociedade civil e, assim regulamentada, por força da Lei 9.612/98 e decretos subsequentes, não tem finalidades comerciais e destina-se a suprir necessidades de expressão de comunidades e grupos sociais organizados visando promover o desenvolvimento social (PERUZZO, 2010, p. 4).

A dimensão da cidadania está, portanto, potencialmente presente na estrutura das rádios comunitárias, na medida em que estas possibilitem o exercício do poder de expressão das comunidades e a participação dos sujeitos em todo o processo de produção da comunicação. A partir desses propósitos, podemos identificar a importância do rádio para as mobilizações que primam pelo interesse público. Afinal, conforme Nunes (2004, p.126), “no rádio, o caráter espetacular, que sensibiliza o ouvinte, ao invés de esvaziar o conteúdo transmitido, ajuda a aprofundar a reflexão sobre determinados temas de interesse coletivo”.

Associar essas possibilidades com o conceito que Downing (2002) traz de “audiências mais ativas” faz com que o rádio seja uma ferramenta com grande potencial para a troca de informações nas comunidades – não apenas receptoras de “comunicados”, mas também emissoras de informações e saberes, muitas vezes adquiridos pela prática cultural.

Como um reforço a esse cenário, Kaplún (1978) descreve o rádio como um meio de comunicação estreitamente imbricado na cultura dos países latino-americanos. Os baixos custos do meio, bem como a não necessidade da leitura e escrita para a recepção, permitem o acesso das mais longínquas e variadas comunidades. As ideias de Kaplún vão ao encontro de Downing, quando este traz uma reflexão sobre as questões de custos, concluindo que para o público não ser “excluído da comunicação via mídia [...] os formatos de baixo custo tornam-se ainda mais cruciais para a cultura e os processos democráticos” (DOWNING, 2002, p. 91).

Porém, destaque-se que, apesar de tratar em suas obras sobre as potencialidades do rádio, outra grande preocupação de Kaplún (1978) consiste nas limitações do meio, promovidas algumas vezes pelo uso inadequado dos produtores. O simples fato de tratar de assuntos voltados à cidadania ou para a defesa de direitos não garante que as pessoas estejam dando audiência a esse tipo de conteúdo nem que ele seja compreendido. A questão é que mesmo uma informação valorizadora dos direitos humanos, veiculada em meios de comunicação que chegam a várias pessoas, sejam ligados a grandes empresas, sejam meios alternativos, pode não atingir a perspectiva de “comunicação real”, trabalhada por Paulo Freire (1984).

Tomando como base tais referenciais teóricos, podemos contemplar mais precisamente a significação da proposta da ONG Catavento ao sugerir que a produção radiofônica sobre os temas transversais da educação fosse desenvolvida pelos próprios estudantes, a quem as informações se destinariam. A sugestão da ONG põe em questão uma segunda etapa de discussões neste tópico, qual seja a articulação comunicação-cidadania em relação com a juventude.

Para pensarmos essa relação, seguiremos com Pais (2005). Este autor observa que a imagem é uma das principais preocupações dos jovens. Assim, o próprio corpo, com tatuagens, brincos, *piercings*, constitui forma de comunicação, somado à linguagem⁵¹ e às formas de consumo. Com relação à cidadania, mais precisamente, no que diz respeito à reivindicação de direitos, também o corpo será uma das pautas. O autor dirá: “Num cenário de forte reivindicação de direito ao uso livre do corpo, a cidadania problematiza-se cada vez mais nos domínios do *self* e da sexualidade, reflectindo a individualização da cultura” (PAIS, 2005, p. 55).

⁵¹ Conforme Pais (2005), a noção de linguagem em questão refere-se à seguinte análise: “Na fala dos jovens é comum o surgimento de uma linguagem que conota com seus próprios valores. Eles produzem uma relexicalização da linguagem; promovem um fluir de vozes que se renovam constantemente; criam palavras novas, deformam-nas ou dão novos significados às existentes” (PAIS, 2005, p. 56).

Nesse contexto, Pais (2005, p. 57, grifos no original) sistematizará as seguintes formas de cidadania:

[...] há uma cidadania de *direitos estabelecidos* que, legitimamente, são olhados como estáveis, consensuais, constantes. O direito de voto (outrora conquistado) é um bom exemplo de direito estabelecido. Mas há também uma cidadania de novos *direitos conquistados*, cuja premência é justificada pelas circunstâncias ou necessidades mutáveis da vida. Neste caso podemos falar de uma cidadania inovadoramente participada.

Portanto, para Pais, importa considerar a dimensão da cidadania que tem a ver com o que é vivido pelos sujeitos. A análise do autor em direção a tal reflexão leva em consideração a etimologia da palavra cidadania, o que permite pensá-la a partir da cidade. Dessa forma, Pais (2005) oporá o sentido de *polis*, como ordem política e administração centralizada da cidade; à *urbs*, “que é o pulsar da cidade, esculpindo-se a si mesma, marcada por uma resistência ao controle da *polis*” (PAIS, 2005, p. 59, grifo no original). As oposições a *polis* podem ocorrer de forma ampla, tanto pela organização de grandes mobilizações, como também por meio de operações de menores proporções, mas que vão promovendo a existência de outros modos de vida. Para o autor, “quando a *polis* ganha consciência da *urbs* criam-se reais condições para o exercício da *cidadania participada*. É a *polis* que a tradição grega associava ao espaço público – um espaço pertencente a todos, cenário de um *logos* ao serviço da liberdade da palavra [...]” (PAIS, 2005, p. 60, grifos no original). Ainda com relação ao urbano, observamos com o autor a importância das cidades, das ruas como espaços de participação e expressão para alguns jovens.

Sobre processos de comunicação relacionados aos meios, Pais (2005) desenvolve breves considerações sobre a mídia, de modo a afirmar que a “exposição aos *media* e às novas tecnologias deu aos jovens um poder de que outrora não desfrutavam. Enquanto para se ser produtor se necessita de aprendizagens específicas, para se ser consumidor basta ter-se preferências” (PAIS, 2005, p. 63). O autor refere-se apenas ao âmbito do consumo, de forma que o poder recém-adquirido pelos jovens a que se refere está relacionado à autonomia de consumir conforme as preferências. Portanto, Pais (2005) não se detém numa discussão específica sobre a cidadania comunicativa. No entanto, com base na comunicação, o autor desenvolve a noção de “trajectivo” (PAIS, 2005, p. 64) como aquilo que deriva de trajeto, o que liga os indivíduos, o que é feito de contatos e aproximações. Daí que, baseado em Virilio, Pais (2005) trará a ideia de cidadania trajetiva.

A contribuição da investigação do autor para esta pesquisa está em apresentar a dimensão comunicativa dos corpos e das cidades, a partir da qual podemos pensar a

articulação comunicação-cidadania em relação à juventude. Tal dimensão evidencia o potencial e a relevância da expressão para os jovens. Conforme Pais (2005, p. 62), “a expressão é uma forma de libertação: uma pressão que se exterioriza. Contramovimento de fuga à repressão”.

Além disso, a ideia de cidadania trajetiva chama a atenção para a importância de considerarmos as trajetórias, as experiências e os desejos dos jovens. Dessa forma saberemos que proposições os jovens têm para as políticas públicas? Como podem participar dos meios de comunicação? Conforme Pais (2005, p. 66),

[...] quer isto dizer que os “direitos” para serem reconhecidos têm de ser socialmente internalizados como viáveis na sua condição de possibilidade. Somos cidadãos na medida em que sejamos capazes de levar em conta a atitude do outro, num reconhecimento que pressupõe intersubjectividade, trajectividade. E nem sempre as preocupações e aspirações dos jovens são levadas em linha de conta.

Quando a ONG Catavento sugere que estudantes tomem a frente da produção de programas de rádio, há possibilidades em potencial desses jovens exercerem a cidadania comunicacional. No entanto, para compreendermos se tal proposta obteve sucesso, no sentido de a comunicação de fato se efetivar como potencial expressivo dos jovens, é preciso conhecermos as trajetórias, as experiências das meninas e dos meninos sujeitos dos projetos aqui analisados. Além disso, faz-se necessário conhecermos os cenários onde a pesquisa se desenrola, as quatro escolas públicas em sua cotidianidade. Importa perceber de que lugares estamos falando, como é seu cotidiano e de que forma se dá o exercício para a cidadania nesses lugares. Esse percurso irá revelar algumas das experiências e práticas vividas pelos jovens, bem como o dia a dia das rádios nas escolas.

5 ENTRE RODAS, LETRAS, MÚSICAS E SONS: PERCEPÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA

Neste espaço estão concentradas algumas das percepções das rodas de conversa, complementadas pelas observações em campo. Diante dos processos acompanhados, observamos quanto o rádio envolve escrita e leitura, de modo a proporcionar aos estudantes intenso contato com as letras. Mas nem só de “letras” são feitos os programas: a tensão entre conteúdos informativos trocados nas locuções e conteúdos musicais constitui processos de conflito e negociação. Os tópicos que se seguem registram nosso exercício de percepção dos espaços da pesquisa tanto visualmente como sonoramente o que nos permite apreciar a importância da sonoridade nas experiências e práticas juvenis.

Concentramo-nos na análise do cotidiano de quatro escolas públicas da rede municipal de ensino de Fortaleza. Fazemos isso tomando como enfoque a aproximação entre os campos da comunicação e da educação, uma vez que o recorte da pesquisa é a análise de radioescolas e de produções radiofônicas de estudantes. Como forma de iniciarmos a discussão sobre as aproximações entre comunicação e educação no âmbito das radioescolas, optamos por abordar perspectivas históricas. É a partir delas que buscamos compreender os cenários atuais que dizem respeito às relações entre os dois campos. Neste ponto, contextualizamos alguns aspectos sobre a forma como projetos de comunicação em escolas passam a ser financiados não só por órgãos governamentais, mas também por empresas, o que repercute na aproximação de ONGs das instituições de ensino.

Desenvolvemos ainda uma discussão teórica mais detalhada a respeito do conceito de práticas, de Certeau, a partir do qual seguimos para a descrição das percepções do campo de pesquisa.

5.1 QUANDO A COMUNICAÇÃO SE APROXIMA DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Durante 1924, em uma pequena escola de um pobre povoado localizado no sul da França, o educador Célestin Freinet encerrava uma etapa de intensa busca e iniciava uma nova fase de grande experimentação.

Descrente das metodologias de ensino baseadas na memorização, na repressão e no distanciamento do cotidiano dos sujeitos, o professor precisava encarar diariamente mais de quarenta estudantes, muitas vezes insatisfeitos por estarem na escola. Além disso, segundo Kaplún (1998), era impossível a Freinet assumir a postura de professores que falam do primeiro ao último minuto das aulas, por conta da saúde debilitada devido a um problema no pulmão decorrente da atuação na Primeira Guerra Mundial.

Portanto, era imperiosa ao professor a investigação de metodologias eficazes para provocar o ânimo e uma maior autonomia dos estudantes. Porém, ele precisava orientar sua busca com base em recursos de baixo custo, que pudessem ser aplicados em escolas pobres. A intensa procura por soluções levou Freinet a tomar conhecimento de uma imprensa manual relativamente barata. O professor arriscou, então, investir seus poucos recursos na compra dessa pequena imprensa, que foi instalada em uma das salas da escola à disposição dos estudantes. A partir de então, o educador passou a mediar processos em que os estudantes criavam, editavam e publicavam textos em jornais escolares.

A mediação de Freinet nessa iniciativa fez com que ele seja até hoje reconhecido como fundador do jornal escolar. O educador percebeu nos jornais escolares a possibilidade de estudantes dirigirem-se a interlocutores, o que estimula o poder de expressão e a aprendizagem (KAPLÚN, 1998).

Enquanto isso, no Brasil também na década de 1920, o cientista Edgard Roquette-Pinto propunha a criação de radioescolas⁵². A proposta se efetivou em 1934, quando a PRD-5 – Radioescola Municipal passa a transmitir uma programação educativa no Rio de Janeiro tanto para escolas como para ouvintes em geral. As pessoas podiam se inscrever na estação para receber pelo correio material impresso com atividades escolares, que seriam discutidas por locutores durante as emissões radiofônicas. Por sua vez, a emissora recebia trabalhos de estudantes, cartas, além de telefonemas e visitas para a discussão de questões e dúvidas escolares (FERRARETTO, 2008).

Em andanças pelo interior do Brasil, Roquette-Pinto descreve cenas em que os aparelhos receptores das casas eram rodeados por meia dúzia de pessoas. Também alto-falantes eram rodeados pela população de vilas ou fazendas. Numa descrição dos conteúdos ouvidos, o cientista dirá que “há, portanto, umas 150 mil pessoas que ouvem diariamente as nossas lições, conferências, música, História do Brasil, higiene, conselhos úteis à agricultura, notícias cambiais e comerciais, notas de ciência etc.” (ROQUETTE-PINTO, 2008, p. 23).

A preocupação em estabelecer princípios educativos em relação ao rádio era uma constante nos trabalhos desenvolvidos por Roquette-Pinto, de forma que antes de assumir a direção da Radioescola Municipal do então Distrito Federal, o pesquisador estava envolvido com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Conforme Pimentel (1999), a emissora era mantida

⁵² Sob a perspectiva histórica, essa parte do subtópico indica de forma sucinta algumas experiências oficiais representativas de experiências de rádio educativo no Brasil, a partir de revisão bibliográfica. Para mais detalhes sobre a temática ver: BORDENAVE, J. E. D. *Teleducação ou educação a distância*. Petrópolis: Vozes, 1987; MOREIRA, S. V. *O rádio no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991; TAVARES, R. C. *Histórias que o rádio não contou*. 2ª ed. São Paulo: Harbra, 1999.

com contribuições financeiras de seus sócios, que também chegavam a levar para a rádio seus próprios discos, compondo a programação com música erudita. Nos estúdios da rádio, Roquette-Pinto apresentava o *Jornal da manhã*, com base em leitura de jornais, e proferia palestras de caráter educativo. Outros programas da emissora eram produzidos e apresentados por professores que, de acordo com sua área de atuação, discutiam assuntos como literatura, geografia, física, química, história natural. A programação contava ainda com os *Quartos de hora infantis*, apresentado pela filha de Roquette-Pinto, Beatriz.

A Rádio Sociedade não tinha fins comerciais. Por isso, na década de 1930, a falta de recursos para manter a rádio e modernizar seu equipamento fez com que Roquette-Pinto doasse a emissora para o Ministério da Educação e Saúde. A partir daí surge a Rádio Ministério da Educação e Cultura, ligada ao governo de Getúlio Vargas. Como forma de orientar sua programação, surgia também o Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE). A programação era caracterizada pela emissão de aulas sobre português, inglês ou geografia.

Na década de 1940, surge na Rádio Nacional do Rio de Janeiro uma experiência radiofônica voltada para professores secundaristas. O programa *Universidade do ar*, também emitido em forma de aula, objetivava orientá-los a respeito de metodologias e estratégias pedagógicas que pudessem despertar a atenção dos estudantes. Interessante perceber nos anos 1940, no Brasil, repetir-se a preocupação de Freinet desde os anos 1920 na França, o que nos traz indícios de quão antiga são as reflexões em torno da relação professor-estudante.

Destacamos o Sistema Rádio-Educativo Nacional (Sirena) como experiência atuante na década de 1950. Em 1962, os conteúdos educativos do Sirena eram, inclusive, utilizados em mobilizações de combate ao analfabetismo. As atividades desse sistema consistiam em condensar conteúdos educativos em formato de cursos básicos. Após o processo de produção, o material era gravado em LPs e distribuído para onze emissoras que faziam parte do sistema inicialmente. Esse número de emissoras articuladas regionalmente em todo o país chegou a 65.

O Sirena colaborou com uma das mais importantes experiências de rádio educativo no Brasil, o Movimento de Educação de Base (MEB), articulado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com o apoio do governo federal e atuante, em especial, na primeira metade da década de 1960. Em comunidades das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, mediadores do MEB organizavam pontos de escuta em escolas, igrejas ou locais apropriados. Eram as chamadas escolas radiofônicas, onde o rádio, cercado por estudantes, transmitia ao vivo conteúdos educativos a partir de emissoras pertencentes às igrejas. A peculiaridade dos programas era sua intensa relação com o cotidiano das

comunidades. Assuntos como técnicas de alfabetização, causas das secas, agricultura, sindicalismo, higiene e saúde eram tratados. Influenciada pela metodologia de Paulo Freire, a coordenação do MEB priorizou a capacitação dos mediadores integrantes do movimento. Devido a sua metodologia de trabalho e aos conteúdos da programação, o MEB sofreu forte censura em meados da década de 1960, durante o regime militar no Brasil.

Ainda durante a ditadura, práticas de rádio educativo são registradas. É o caso da Fundação Padre Landell de Moura, que envolveu entre suas ações a criação de programas de rádio. Também o regime militar preocupou-se em desenvolver um sistema oficial de ensino pelo rádio, o que constituiria o projeto “Minerva”, que funcionou da década de 1960 até 1991⁵³.

Percebemos que a maioria das experiências citadas baseava-se em metodologias que buscavam promover a educação formal pelo rádio. Daí os programas assumirem o formato de aulas ou cursos. Acompanhamos com Andrelo e Kerbauy uma relevante avaliação que aponta as limitações de tal processo de aproximação entre educação e rádio:

Vale ressaltar que o rádio tem servido historicamente à educação, mas parece ter atendido com eficiência as concepções mais conservadoras, como o processo centrado no professor-emissor, na transmissão de conteúdos estagnados e na avaliação que cobrava do aluno a memorização de aspectos pontuais do conteúdo ensinado (ANDRELO; KERBAUY, 2009, p. 149).

Em virtude dessas limitações, acreditamos ser importante analisar também as experiências não oficiais, em busca de ampliações das concepções educativas por meio do rádio.

Conforme vimos no tópico anterior, em paralelo às experiências oficiais, práticas de comunicação não oficiais e comunitárias foram organizadas, muitas delas assumindo posturas de enfrentamento à censura. Com relação ao rádio, a inspiração para as articulações vem de práticas como o MEB. Segundo Nunes (2007, p. 99), “herdeiras das experiências das rádios livres na Europa e das experiências do MEB e das radiadoras populares no Brasil, as rádios comunitárias mesclam-se aos movimentos sociais e comunitários”.

Também as experiências desenvolvidas na América Latina são apontadas como inspiração para os movimentos de articulação de rádios no Brasil. Conforme Cogo (1998, p. 58), “ao lado dos sindicatos, a Igreja vai ser uma das principais instituições a promover experiências de uso do rádio como emissora comunitária na América Latina”.

⁵³ Registramos as experiências oficiais brasileiras desde as iniciativas de Roquette-Pinto ao projeto “Minerva” com base em Pimentel (1999).

Nos anos 1970, a rearticulação de movimentos sociais, que se consolidam de maneira mais intensa nas décadas de 1980 e 1990, possibilita o desenvolvimento de atividades entre as quais a organização de rádios se destaca. Com relação a esses movimentos, Nunes (2007, p. 95) descreve:

Os movimentos de transformação social foram acompanhados nos anos 80 e 90, de forma ainda mais intensa, de inúmeras experiências no campo da comunicação comunitária e, marcadamente, pela expansão do movimento de rádios livres e seu aprimoramento em um tipo particular denominado de rádios comunitárias, caracterizadas pela participação popular em sua administração, na elaboração da programação e na pluralidade cultural, representando, assim, as mais diversas tendências presentes num grupo social.

Conforme a autora, esse tipo de movimento em torno de rádios livres e comunitárias representa a criação de espaços alternativos para a expressão de conteúdos e opiniões que não são abordados nos meios de comunicação oficiais. Destaque-se que algumas das emissoras são articuladas durante longos processos de gestação, em que os alto-falantes eram os embriões.

Esses processos são descritos por Cogo (1998, p. 103), ao observar que, na década de 1980, “é no interior das Comunidades Eclesiais de Base que se gestam no Brasil as primeiras experiências de uso dos alto-falantes ou cornetas como emissora comunitária”. A autora descreve a experiência pioneira ocorrida em 1983, na favela Nossa Senhora Aparecida, Zona Leste de São Paulo: em meio a uma população de 13 mil habitantes, alguns moradores resolveram criar um grupo de alfabetização de adultos com base no método Paulo Freire. De início, os articuladores do grupo distribuía panfletos para convidar os moradores para as reuniões e atividades. Posteriormente, como forma de driblar os altos índices de analfabetismo que prejudicavam essa forma de convocação, os articuladores passaram a circular pelas ruas da favela, convidando os moradores para os encontros com o uso de um megafone. Cogo (1998, p. 104) dirá então que “o sucesso da experiência leva o grupo a fixar as cornetas na sede do centro comunitário e, em seguida, transferi-las para o alto da igreja. [...] a equipe resolve criar uma programação mais sistemática, passando a usar os alto-falantes como rádio popular [...]”.

A partir dessa experiência, a autora observa que cerca de 42 emissoras de alto-falantes operavam na Zona Leste de São Paulo até 1987. Também em Fortaleza são registradas desde a década de 1970 experiências com emissoras de alto-falantes ou radiadoras.

Conforme Cogo (1998, p. 120), “no início da década de 1990, são contabilizadas um total de 20 rádios comunitárias em funcionamento na periferia de Fortaleza”⁵⁴.

As experiências ligadas aos movimentos sociais apontadas possibilitam identificar que o enfoque prioritário na dimensão da educação formal pelo rádio é ampliado. Dessa forma, um caráter de utilidade pública que passa a incluir a dimensão cultural das comunidades é evidenciado. Cogo (1998, p. 140-141) faz ressaltar que “a utilidade pública é, na verdade, mais uma dimensão importante de um universo cultural, que as equipes vão redescobrimo e revalorizando como matéria-prima desse novo jeito de fazer rádio comunitária”. Dessa forma, encontros entre grupos dos bairros, funerais de moradores, desaparecimento de crianças são exemplos de informações trocadas nas programações.

Conforme Martin-Barbero (2002), os baixos custos do rádio permitem uma diversificação de emissoras, inclusive, locais e comunitárias. Segundo o autor, não só movimentos sociais, como também ONGs, vão se aproximar dessas emissoras, onde encontram outro tipo de espaço público. Essa reconfiguração do espaço público é marcada pela possibilidade dos movimentos locais ou de bairros ultrapassarem a dimensão da representação e viabilizarem espaços onde são reconhecidos desde suas linguagens, narrativas e relatos.

Para Peruzzo (2007), os processos envolvidos no fazer uma rádio comunitária, seja com a utilização de alto-falantes, seja em emissoras, têm a potencialidade de proporcionar, para além da educação formal (ligada aos currículos escolares e constituída a partir de instituições de ensino), uma educação informal – adquirida no dia a dia em processo não organizado – e uma educação não formal – formação estruturada que pode levar a uma certificação.

A partir da análise dessas experiências percebemos quanto as práticas de grupos organizados ou não contribuem para pensarmos as potencialidades educativas do rádio. Além disso, as ações descritas permitem que visualizemos o estabelecimento de imbricações entre rádio, cotidiano e cultura.

Favorece esse cenário, como vimos anteriormente, as importantes mudanças nos parâmetros educacionais realizadas na década de 1990, o que traz repercussões para as interfaces entre comunicação e educação e, em especial, para o rádio na educação. É o que podemos acompanhar com Andrelo e Kerbaui (2009, p. 149):

⁵⁴ Para maiores detalhes do mapeamento de emissoras de alto-falantes no Brasil ver Cogo (1998). Para um mapeamento mais detalhado de emissoras comunitárias e livres ver Nunes (2007).

[...] o sistema educacional brasileiro sofreu reformas importantes nos anos 1990 e esse quadro traz novas exigências para o rádio na educação, que devem ser transpostas do papel às práticas educativas – formar ouvintes críticos, cidadãos conscientes, pessoas com sensibilidade estética, ética etc.

No entanto, não pretendemos criar um dualismo que considera experiências oficiais como conservadoras ou autoritárias, enquanto os verdadeiros exemplos de rádio educativo e participativo concentram-se nas experiências não oficiais. Afinal, tanto as experiências oficiais apresentam ações pioneiras com relação à educação, como nas iniciativas não oficiais são identificadas posturas de concentração de discursos em determinadas pessoas e conteúdos. Com relação a esse segundo aspecto, Cogo (1998, p. 141) chama a atenção, por exemplo, à forma como

[...] o trabalho ao lado dos grupos organizados, certas concepções norteadoras na capacitação, os contextos onde estavam situadas as rádios vinham contribuindo desde o início e, em grande medida, para superdimensionar o processo de conscientização, no seu sentido mais clássico, em detrimento de dimensões como o lúdico e o lazer.

Acreditamos que a análise desenvolvida sob o ponto de vista histórico possibilita vislumbrar quanto as diversas experiências vão influenciando umas às outras e mesclando elementos. Portanto, menos que classificar as iniciativas, preocupa-nos perceber as diferentes concepções de comunicação e educação que as práticas aqui citadas evidenciam. Nelas é possível observar tentativas de influenciar a formação dos sujeitos e proporcionar aprendizado a partir das seguintes dimensões: a) os próprios conteúdos trocados objetivam provocar debates sobre determinados assuntos, bem como influenciar práticas; b) a aproximação entre comunicação e escola é promovida; c) o processo de planejamento da programação, criação, troca de mensagens e gestão é considerado.

Nesse sentido, para Peruzzo, a participação dos sujeitos no planejamento e gestão de comunicação é fundamental para que processos de educação informal e não formal somem-se à educação formal. A autora dirá que “aprende-se também por intermédio dos meios de comunicação, na vivência cotidiana, nos relacionamentos sociais, nas reuniões das equipes, nas práticas comunicativas no âmbito da comunicação comunitária, nas oficinas visando melhoria do trabalho do rádio popular [...]” (PERUZZO, 2007, p. 83).

Diante de tais experiências, compreendemos que conhecer pesquisas e práticas desenvolvidas anteriormente permite que avancemos no estudo sobre as possibilidades e limitações das atuais aproximações entre comunicação e educação. Portanto, voltemo-nos

para cenários contemporâneos como forma de compreender os processos de comunicação mediados nas escolas onde esta pesquisa se ambienta.

5.2 INTERFACES ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: NOVOS CENÁRIOS E SUAS RELAÇÕES COM QUATRO ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA

Acompanhamos Cogo na descrição de um novo cenário que marca mudanças tanto nas articulações em torno do rádio comunitário como no fortalecimento da organização de movimentos sociais. Conforme a autora,

[...] se a partir do decênio de 1950, a Igreja Católica foi a principal instituição promotora de experiências no campo do rádio comunitário ou popular na América Latina, hoje novas emissoras se desenvolvem sob a gestão de grupos de jovens, mulheres, cooperativas, organizações não-governamentais e até de governos locais (COGO, 1998, p. 92).

Para Oliveira et al. (2005, p. 7), essas práticas “serviram de modelo para repensarmos a concretização de propostas comunicativas voltadas para a educação e para a mobilização popular”. Nesse sentido, percebemos a articulação de professores, estudantes, ONGs e governos em torno não só de rádios comunitárias, mas também de radioescolas.

Com relação à radioescola, se no Brasil Roquette-Pinto é considerado pioneiro nessa proposta, no contexto atual percebemos que a ideia do cientista é atualizada a partir da articulação dos grupos citados por Cogo. Podemos citar como exemplo o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Esse núcleo, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, foi responsável pela instalação de radioescolas na rede de ensino fundamental da cidade, a partir de 2001.

Outra experiência que vem estimulando a instalação de radioescolas atualmente tem sido desenvolvida pelo governo federal em âmbito nacional. São as rádios escolares promovidas pelo programa “Mais Educação”. Esse programa teve início em 2008 e consiste em oferecer às escolas atividades agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Com exceção do acompanhamento pedagógico, no qual as escolas devem escolher pelo menos uma atividade, os demais macrocampos são optativos.

A operacionalização do “Mais Educação” é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Dessa forma, monitores, materiais de consumo e de apoio das atividades são pagos por meio do repasse de recursos do governo federal. Conforme a escolha, as escolas beneficiárias também recebem conjuntos de instrumentos musicais ou equipamentos de rádio escolar. Os equipamentos e materiais também podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos repassados, a partir de uma referência de valores enviada pelo governo⁵⁵.

Ao analisarmos as sistematizações do Ministério da Educação (MEC), percebemos que o macrocampo educomunicação passou a ser chamado de comunicação e uso de mídias. As rádios escolares fazem parte desse macrocampo, juntamente com fotografia, histórias em quadrinho, jornal e vídeo.

De acordo com o sítio na internet do Ministério da Educação, em 2008, do total de 1.380 escolas que aderiram ao “Mais Educação”, 428 optaram pelo rádio escolar, o que fez com que a atividade liderasse entre as opções feitas pelas escolas. Ainda conforme o sítio, em 2010, aderiram ao programa 10.026 instituições escolares (Gráfico 1)⁵⁶.

Também em 2010, conforme sistematização de dados desenvolvida pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec), enviada por representante do MEC para a composição de dados desta pesquisa, um total de 3.911 escolas optou pelo macrocampo comunicação e uso de mídias (Tabela 2). Nesse macrocampo, a rádio escolar é a opção escolhida do maior número de escolas: 2.218. Desse total de opções pelo rádio escolar, 245 são do Ceará. Se considerarmos apenas Fortaleza, capital do estado, são 104 escolas com a opção rádio escolar.

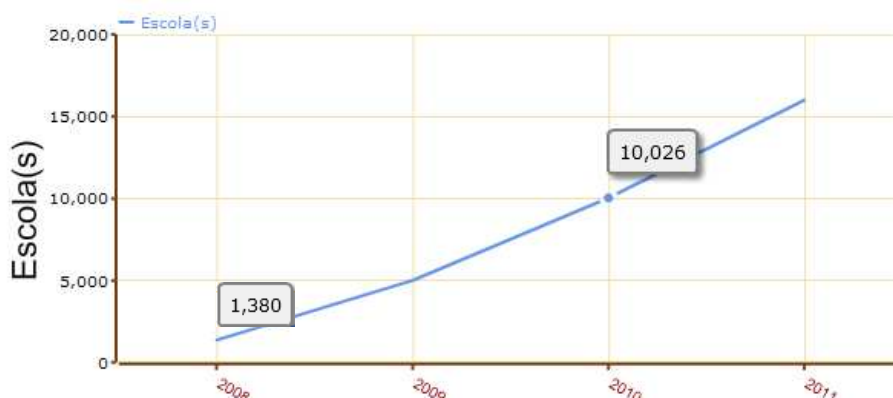


Gráfico 1: Quantidade de escolas do “Mais Educação” com destaque comparativo entre 2008 e 2010

Fonte: MEC, 2010.

⁵⁵Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 21 fev. 2011.

⁵⁶ Disponível nos endereços: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14766:diretores-de-escolas-enfrentam-desafios-da-segunda-jornada&catid=202>; <<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaId/5>>. Acesso em 23 fev. 2011.

Tabela 1: Quantidade de alunos por macrocampos do “Mais Educação”

MACROCAMPO	TOTAL DE ALUNOS	PERCENTUAL
Acompanhamento pedagógico (obrigatória pelo menos uma atividade)	3.072.191	28,08%
Comunicação e uso de mídias (ensino fundamental e médio)	869.385	7,95%
Cultura digital (ensino fundamental e médio)	413.172	3,78%
Cultura e artes (ensino fundamental e médio)	3.256.927	29,76%
Direitos humanos em educação (ensino fundamental e médio)	49.836	0,46%
Educação econômica (séries finais do ensino fundamental e ensino médio)	2.220	0,02%
Esporte e lazer (ensino fundamental e médio)	2.472.080	22,59%
Investigação no campo das ciências da natureza (séries finais do ensino fundamental e ensino médio)	61.022	0,56%
Meio ambiente (ensino fundamental e médio)	472.325	4,32%
Prevenção e promoção da saúde (ensino fundamental e médio)	273.277	2,50%
Total geral	10.942.435	100,00%

Fonte: Simec, 2010.

Tabela 2: Quantidade de escolas por macrocampos do “Mais Educação”

Macrocampo	Atividades	Número de escolas
Acompanhamento pedagógico (obrigatória pelo menos uma atividade)	Ciências (ensino fundamental)	717
	Ciências: física ótica (ensino médio)	2
	Ciências: química orgânica (ensino médio)	1
	Filosofia e sociologia (ensino médio)	1
	História e geografia (ensino fundamental)	241
	História e geografia (ensino médio)	1
	Leitura e produção de texto ou português (ensino médio)	37
	Letramento (ensino fundamental)	7.303
	Línguas estrangeiras (ensino fundamental)	207
	Matemática (ensino fundamental)	5.941
	Matemática (ensino médio)	32
Total macrocampo		14.483
Comunicação e uso de mídias (ensino fundamental e médio)	Fotografia	243
	Histórias em quadrinhos	214
	Jornal escolar	1.058
	Rádio escolar	2.218
	Vídeo	178
Total macrocampo		3.911

Cultura digital (ensino fundamental e médio)	Ambiente de redes sociais	30
	Informática e tecnologia da informação	1.360
	Software educacional	398
Total macrocampo		1.788
Cultura e artes (ensino fundamental e médio)	Banda fanfarra	2.708
	Canto coral	1.361
	Capoeira	1.692
	Cineclube	228
	Danças	3.010
	Desenho	360
	Escultura	36
	Grafite	500
	<i>Hip hop</i>	767
	Iniciação musical por meio da flauta doce	233
	Leitura	483
	Mosaico	68
	Percussão	767
	Pintura	845
	Práticas circenses	38
Teatro	2.207	
Total macrocampo		15.303
Direitos humanos em educação (ensino fundamental e médio)	Direitos humanos e ambiente escolar	203
Total macrocampo		203
Educação econômica (séries finais do ensino fundamental e ensino médio)	Educação econômica	10
Total macrocampo		10
Esporte e lazer (ensino fundamental e médio)	Atletismo	77
	Basquete	218
	Basquete de rua	95
	Ciclismo	2
	Corrida de orientação	2
	Futebol	892
	Futsal	1.542
	Ginástica rítmica	211
	Handebol	243
	Judô	1.355
	Karatê	597
	Natação	263
	Pst	1.149
	Recreação/lazer	1.720
	Taekwondo	373
Tênis de campo	11	
Tênis de mesa	761	

	Voleibol	706
	Xadrez tradicional	1.410
	Xadrez virtual	71
	Yoga	50
Total macrocampo		11.748
Investigação no campo das ciências da natureza (séries finais do ensino fundamental e ensino médio)	Laboratórios, feiras e projetos científicos	213
Total macrocampo		213
Meio ambiente (ensino fundamental e médio)	Com-vidas /Agenda 21 na escola - educação para sustentabilidade	415
	Horta escolar e/ou comunitária	1.814
Total macrocampo		2.229
Prevenção e promoção da saúde (ensino fundamental e médio)	Atividades de prevenção e promoção da saúde	1.101
Total macrocampo		1.101
Total geral		50.995

Fonte: Simec, 2010.

A análise desses dados produzidos e enviados para a pesquisa pelo MEC possibilita perceber que a demanda por radioescolas por parte das instituições de ensino tem destaque. Além de liderar o número de opções no ano de início das atividades do “Mais Educação”, ao longo de dois anos de execução do programa, a rádio escolar continua entre as opções mais pedidas pelas instituições (Tabela 03).

Apesar de não contarmos com uma sistematização semelhante referente ao número de radioescolas montadas também por iniciativa das comunidades, movimentos sociais ou ONGs, os números fornecidos pelo MEC sinalizam a importância de se compreender o que influencia o desenvolvimento dessas rádios e o que marca seu cotidiano de funcionamento até os dias atuais.

Tabela 3: Ranking das 15 atividades mais escolhidas pelas escolas no “Mais Educação”

ATIVIDADES	QUANTIDADE ESCOLAS
Letramento (ensino fundamental)	7.303
Matemática (ensino fundamental)	5.941
Danças	3.010
Banda fanfarra	2.708
Rádio escolar	2.218
Teatro	2.207
Horta escolar e/ou comunitária	1.814
Recreação/Lazer	1.720

Capoeira	1.692
Futsal	1.542
Xadrez tradicional	1.410
Canto coral	1.361
Informática e tecnologia da informação	1.360
Judô	1.355
PST	1.149

Fonte: Simec, 2010.

Diante dessa dimensão quantitativa, passemos a algumas questões teórico-metodológicas com relação às radioescolas.

Conforme Soares (2000), os processos relacionados às radioescolas envolvem pensar em princípios de conexão entre comunicação e educação. Para o autor, esses princípios orientam a interface entre os dois campos da seguinte forma:

Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressituidos a partir de um projeto pedagógico mais amplo (SOARES, 2000, p. 20).

Nesse sentido, as autoras Alves e Machado (2006) nos permitem identificar uma gradação de processos envolvendo três dimensões. Segundo as autoras, inserir recursos da comunicação e da informação no ambiente educativo abre possibilidades para a utilização dos recursos como instrumentos didáticos (tecnologias educativas) ou como objetos de análise, a partir, por exemplo, de atividades de leitura crítica dos meios. Porém, as autoras indicam que o potencial desses processos de inserção se mostra, especialmente, em um terceiro fator: quando propiciam meios de expressão e de produção de práticas culturais.

Nesse cenário, conforme destacamos em tópicos anteriores, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam a escola de forma a evidenciar o exercício das duas primeiras dimensões identificadas por Alves e Machado (2006). Nesse sentido, tanto observamos no documento estímulos à utilização de jornais escolares, por exemplo, como orientações acerca da urgência da análise crítica dos meios.

No entanto, também é possível destacar nos PCNs a influência da atuação dos movimentos sociais. O documento incentiva a aproximação entre a escola, os movimentos e as organizações da sociedade civil, como ONGs. Acreditamos que essa abertura torna possível a ampliação dos processos educativos, inclusive, diante de práticas comunicativas.

Também é possível que a aproximação entre escola, movimentos e organizações favoreça o desenvolvimento da terceira dimensão apontada por Alves e Machado.

O documento legitima a atuação dos movimentos sociais, pois os considera forças que contribuem para a ampliação da concepção de cidadania, ao estimular o reconhecimento da existência de desigualdades sociais, a articulação em torno da superação dessas desigualdades e a ampliação de formas de participação social. Os PCNs descrevem o contexto atual como um momento em que:

Novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições redefinem o espaço das práticas cidadãs, propondo o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres. Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilitam participar da gestão pública (MEC/SEF, 1998, p. 20).

Portanto, o documento descreve uma ampliação no âmbito dos direitos reivindicados, além de abordar a dimensão do sujeito de direitos como aquele que se reconhece como detentor e formulador de direitos. O cenário apresentado é de redefinição de questões, o que possibilita o debate em torno de discussões que não eram antes travadas, tais como direitos humanos, culturais e ambientais.

Também, ao abordarem o tema transversal pluralidade cultural, os PCNs ressaltam a importância da escola manter um intercâmbio com movimentos sociais como forma de acompanhar a dinâmica de discussões em torno do tema. Os movimentos são apresentados como fontes de conhecimento sobre a pluralidade cultural e têm ainda o mérito de ampliar o universo escolar.

Se os PCNs legitimam a aproximação entre escola e movimentos sociais numa perspectiva mais ampla, o documento refere-se às ONGs de forma mais específica ao abordar o tema meio ambiente. Dessa forma, a seguinte orientação é sugerida às escolas: “Acompanhamento das atividades das ONG’s (Organizações Não-Governamentais) ou de outros tipos de organizações da sociedade que atuam ativamente no debate e encaminhamento das questões ambientais” (MEC/SEF, 1998, p. 205).

Nesse sentido, podemos considerar os PCNs – para além da sua dimensão de estabelecimento de diretrizes para a educação – como forma de registro situado num determinado contexto histórico em que movimentos e organizações da sociedade civil exercem forte influência.

Conforme a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong), esse contexto se mostrou extremamente fértil para as articulações das ONGs. Ao encontro da descrição dos PCNs sobre a existência de um espaço propício para novos atores reivindicarem ou exercerem novos direitos, a Abong ressaltará o caráter associativo dessas práticas:

Desde o fim da ditadura militar e com o avanço do regime republicano democrático no Brasil, a sociedade civil tem procurado diferentes formas de organização. Superadas as imposições autoritárias do sistema bipartidário, procurando investir na construção de sindicatos com diferentes matizes políticos, juntando-se em nome de interesses específicos, setoriais e mesmo corporativos, associar-se tem sido um grande mote para reivindicar direitos, lutar por diferentes interesses e afirmar a existência de agentes que querem incidir sobre a realidade (ABONG, 2007, p. 6).

Apesar da trajetória recente, intensas têm sido as reflexões em torno da conceituação dessas organizações. De forma sucinta, para a Abong, uma ONG é “uma organização formalmente constituída, sob o formato jurídico de uma associação civil ou uma fundação, sem fins lucrativos e com o objetivo de promoção e universalização de direitos” (ABONG, 2007, p. 11).

Ao avaliar o processo de constituição das ONGs, a crítica formulada pela Abong está em verificar que grande parte da atual legislação que aborda a relação entre Estado e associações civis é orientada por uma perspectiva filantrópica, entendida como prestação de serviços públicos funcionais ao poder estatal. Se tal perspectiva é adequada a determinadas formas de atuação de algumas instituições, reduzir as ONGs apenas a essa dimensão desfavorece atuações que priorizam o controle social e uma participação mais efetiva nos processos relacionados às políticas públicas. Ao invés disso, o que se potencializa é o risco de transferência de responsabilidades do Estado para as ONGs, o que deve ser evitado. Conforme a Abong (2007, p. 23),

O ponto fundamental desse debate é: como equilibrar o importante papel, atribuído pela Constituição de 1988 às organizações da sociedade civil na co-gestão das políticas (elaboração, monitoramento e avaliação), com a sua participação na execução e em outros aportes às políticas públicas (estudos, consultorias, desenvolvimento de projetos pilotos), de modo que mantenham autonomia política em relação aos governos.

Portanto, o caráter de cogestão referido pela Abong enfatiza a necessidade de se garantir o fortalecimento do papel do Estado ao passo que chama a atenção também para a importância da garantia de autonomia e sustentabilidade às ONGs.

Acompanhamos Dagnino (2001) para compreender o grau de complexidade de tal proposta:

Construir o controle público da sociedade sobre o Estado, sem desconstruir o Estado, é um objetivo permeado de dificuldades e tensões tanto para o poder público como para a sociedade organizada que participa destas relações. A construção desses espaços de gestão e implementação de políticas, que podem ser públicos sem ser estatais, a relação com ONGs e movimentos, com sua lógica menos burocratizada, é um desafio que, apesar das dificuldades, contribui para “oxigenar o aparato estatal” e para uma “reinvenção do Estado” (DAGNINO, 2001, p. 97).

Para a autora, as dificuldades de movimentos sociais e organizações da sociedade civil estão relacionadas com a necessidade destes lidarem com o difícil aprendizado da gestão pública. Esse aprendizado se dá em um cenário marcado por tensões e contradições que acentuam problemas, tais como “falhas na definição de regras, falta de adequação da burocracia estatal para a relação com grupos comunitários, falta de capacitação técnica, gerencial e administrativa por parte dos movimentos, fragilidade de uma cultura de gestão da coisa pública” (DAGNINO, 2001, p. 96). Apesar de tais dificuldades, a autora reconhece que a busca de equilíbrio entre a atuação do Estado, dos movimentos e organizações da sociedade civil nos coloca diante da possibilidade de construção de espaços públicos com potencial de efetivar o processo democrático brasileiro.

Acompanhar as análises tanto da Abong como de Dagnino possibilita-nos perceber a complexidade das relações entre Estado e ONGs, o que é fundamental para compreendermos algumas das condições de ação destas últimas nas escolas, uma vez que a educação também é campo de atuação do Estado.

Nesse sentido, conforme Camba (2004, p. 14), “tem-se verificado que existe um grande incentivo do próprio Estado em aprofundar a relação entre as escolas públicas e as ONGs. Essa interação entre sociedade civil e Estado tem chamado a atenção também do mercado, despertando a responsabilidade social de muitas empresas”.

Para precisarmos numericamente as formas de investimento por parte das empresas, recorreremos à análise, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), de 1.288 balanços sociais apresentados entre 1997 e 2005 por 345 empresas brasileiras. Conforme esse estudo, se em 1997 os investimentos sociais externos das empresas não chegavam a 2 milhões de reais, em 1999, chegavam a quase 16 milhões. A média de investimentos em 15 milhões de reais manteve-se até 2005 (Gráfico 2). As áreas de educação e cultura são as que mais recebem recursos (Gráfico 3).

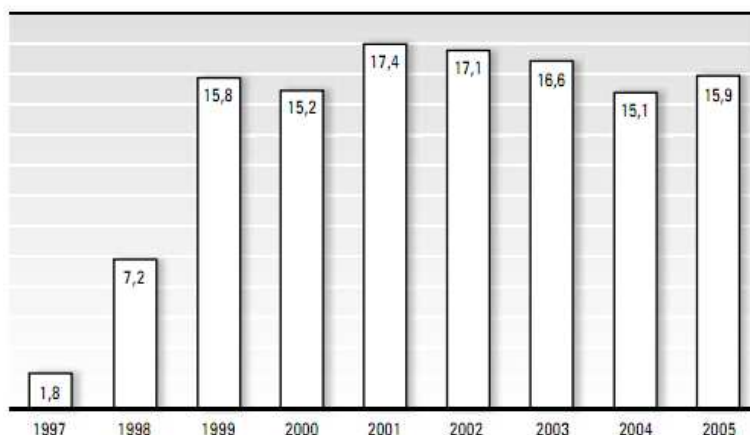


Gráfico 2 – Investimentos sociais externos por empresa por ano (em milhões de reais)

Fonte: Ibase, 2008.

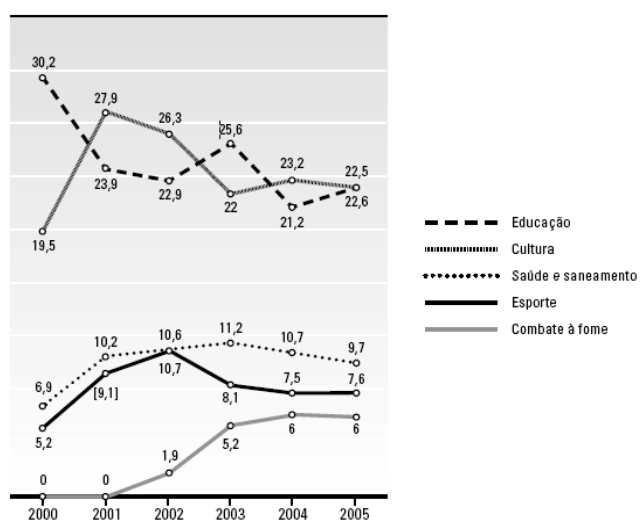


Gráfico 3 – Percentuais dos investimentos externos por tipo e ano (em %)

Fonte: Ibase, 2008.

Destacamos a importância da análise apresentada porque possibilita conhecer as tendências em termos de investimentos externos das empresas em questões sociais. Além disso, o estudo nos é particularmente relevante por incluir entre as empresas analisadas a Telemar, que atualmente presta serviços utilizando a marca Oi. No caso desta dissertação, os projetos analisados que atuam em escolas públicas receberam investimentos financeiros tanto por parte do Estado como de empresas. De forma específica, o projeto “Rádio-escola pela Educação” recebeu recursos por parte da Secretaria Municipal de Educação, enquanto a fase do “Segura Essa Onda” analisada foi financiada pelo Instituto Oi Futuro, ligado à empresa de telecomunicações Oi.

Portanto, se de um lado documentos oficiais da educação legitimam e estimulam as aproximações entre escolas, movimentos sociais e ONGs; de outro, Estado e algumas empresas financiam ações. Mas como se dá a repercussão desse cenário nas escolas analisadas nesta pesquisa? Buscaremos responder a essa questão tomando a análise documental dos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas como ponto de partida. Essa análise permitirá ainda nos aproximarmos do cotidiano das escolas públicas que fazem parte desta pesquisa.

5.3 PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: PRESENCAS E AUSÊNCIAS DE PROPOSTAS EM COMUNICAÇÃO EM TRÊS DAS ESCOLAS

Tivemos acesso a cópias dos PPPs de duas das escolas. Uma terceira escola, apesar de não permitir a fotocópia de seu projeto político-pedagógico, autorizou a cópia manuscrita de trechos do documento. Em uma quarta escola, não obtivemos acesso ao PPP em tempo hábil para a redação da pesquisa, pois o documento estava emprestado a um dos professores da escola. Portanto, com base em três projetos, procederemos a nossa análise.

O primeiro projeto político-pedagógico analisado foi elaborado em 2004. Sistematizamos no quadro a seguir alguns pontos do que consideramos relevante durante a análise do documento.

Objetivos	Ações
<p>“Oportunizar a cada educando tornar-se criativo, responsável, comunitário e crítico”</p> <p>“Possibilitar a todos, em especial aos educandos, serem agentes do seu processo de desenvolvimento, com grande importância à formação para cidadania e construção da solidariedade”</p> <p>“[Promover] o resgate da auto-estima”</p> <p>“[Promover] o respeito mútuo [...]”</p>	<p>“[A escola] desenvolve atividades alternativas com fundamental importância para o desenvolvimento sócio-educativo dos nossos alunos e a comunidade em geral [...]”</p> <p>“Projeto Escola Aberta”, que promove oficinas de caratê, capoeira, xadrez, informática, <i>balet</i>, grafite, <i>break</i>, <i>rap</i>, percussão, <i>jazz</i>, desenho e pintura, artes, teatro, além de oficinas sugeridas pela comunidade</p> <p>“Programa Segundo Tempo”, que desenvolve atividades recreativas e esportivas</p> <p>“Mais Educação”, com atividades que envolvem matemática, letramento, meio ambiente (horta escolar), recreação e lazer</p>

Quadro 3 – Sistematização projeto político-pedagógico da escola “A”

Fonte: Projeto político-pedagógico da escola “A”, 2004.

Vemos que o documento aborda a questão da comunicação na escola a partir de atividades consideradas alternativas, que se desenvolvem fora do horário das aulas. Nesse sentido, a comunicação se manifesta por meio da música, da dança (*break, rap*), das artes e do teatro. O documento não faz referência à radioescola. Além disso, apesar de a rádio escolar ser uma opção do “Mais Educação”, a referida escola optou por outras atividades e materiais, por já contar com uma radioescola (montada a partir do “Segura Essa Onda”, na parceria entre ONG Catavento e Oi Futuro).

Entre os desafios apontados pela escola estão altas taxas de reprovação especialmente em português e matemática, além da violência na hora do recreio. Em decorrência, a escola estabelece como planos de ação “mais firmeza diante da problemática da indisciplina dos alunos”; maior atenção aos alunos no horário do recreio, quando “há confusões diárias” e redução em 10% da taxa de reprovação em matemática.

O segundo projeto político-pedagógico analisado também foi formulado em 2004. Em vários pontos, o PPP analisado aborda a questão da comunicação, em especial, como demanda e objetivo a ser alcançado. Portanto, faz-se referência à temática entre as principais necessidades da escola, de modo a serem elencados os seguintes pontos: “mais computadores”; “divulgação dos acontecimentos”; “som nas salas de aula”; “melhorar a comunicação na escola”. Entre as dificuldades são apontadas “turmas numerosas”; “indisciplina por parte de alguns alunos no recreio”; “pais descompromissados (alguns)”; “falta de interesse dos alunos”.

Entre as metas e ações, destacamos pontos relacionados à comunicação. A sistematização segue no quadro:

Necessidades	Metas	Ações
“Adquirir recursos materiais para os momentos importantes do cotidiano escolar, bem como aqueles que registrem” estes mesmos momentos	“Que a escola tenha recursos materiais para os momentos de grandes encontros com a comunidade educativa” “Que se tenha recursos de registro dos momentos vivenciados na escola”	“Som de maior potência para as festas e ocasiões de grandes encontros da comunidade educativa” “Aquisição de máquina fotográfica (automática e digital)”
“Melhorar a comunicação”	“Que a comunicação seja uma constante na escola, deixando sempre as informações sobre cursos e reuniões à disposição de todos”	“Exposição dos avisos de cursos, palestras, reuniões e acontecimentos no flanelógrafo”

“Viabilizar o funcionamento da TV escola”	“Que a TV escola sirva como um recurso a mais para os professores, como fonte de material didático, enriquecendo a prática educativa”	“Reposição do aparelho decodificador” “Gravação da programação da TV Escola” “Aquisição de um aparelho televisor maior”
“Utilizar o laboratório de informática como espaço importante à prática educativa”	“Que o laboratório de informática seja utilizado de forma sistêmica, cumprindo seu objetivo junto ao projeto Telemar de Educação”	“Realização de cursos de capacitação para professores sobre informática educativa” “Aquisição de mais computadores para facilitar o acesso de todos os alunos ao recurso” “Vivência dos projetos Telemar de Educação no cotidiano da escola, envolvendo os professores e alunos”

Quadro 4 – Sistematização projeto político-pedagógico da escola “B”

Fonte: Projeto político-pedagógico da escola “B”, 2004.

Quando o documento refere-se à necessidade de melhora da comunicação, a dimensão priorizada é a administrativa. Tanto que a solução indicada envolve apenas o flanelógrafo como forma de fortalecer a comunicação interna entre direção e professores.

A comunicação é pensada mais diretamente em relação à educação a partir da TV escola. No entanto, a dimensão evidenciada no documento é instrumental.

Acreditamos que, em função de o documento ter sido elaborado em 2004, questões relacionadas à radioescola não tenham sido inseridas. No entanto, percebemos que as referências a “som de maior potência para as festas e ocasiões de grandes encontros da comunidade educativa” e a “sons nas salas de aula” apontam um processo de gestação de rádio na escola por parte do seu corpo diretor. Destacamos também a referência a projeto desenvolvido com a Telemar, fator que contribuiu para a participação da escola no projeto “Segura Essa Onda”.

O terceiro projeto político-pedagógico analisado é o que deixa mais evidente os planejamentos e propostas pedagógicas da escola com relação tanto à comunicação de uma forma geral como à radioescola. Mais atualizado que os demais PPPs estudados, este foi elaborado em março de 2009.

A relação entre comunicação e educação é apontada como relevante até mesmo para a fundação da escola. Conforme o documento analisado, “um dos fatos de grande relevância na sua fundação foi ter sido contemplada com ensino pela TVC (tele-ensino) que naquela época era a novidade da educação no Ceará”.

Os projetos atualmente desenvolvidos nessa escola envolvem a internet, os jornais escolares e o rádio. Segundo o PPP, “há uma boa parceria com os órgãos governamentais e não-governamentais”. Portanto, são apontados os seguintes projetos, apoiados tanto pelo Estado como por ONGs:

- Rede Interativa Virtual de Educação (Rived) – Tem por objetivo “desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento crítico através de objetos de aprendizagem”. Esses objetos de aprendizagem são constituídos por atividades multimídias;
- Projeto “Identidade Cultural” – Traz como objetivo “criar condições para que o aluno se aproprie da cidade e do bairro onde vive”, a partir de “exibição de vídeos, pesquisa na Internet e com pessoas do bairro, aula de campo”;
- “Trama” – Tem como objetivo “introduzir jovens no universo de produção de arte contemporânea”;
- “Peteca (Programa de Educação para o Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente)” – Objetiva “formar profissionais, estudantes e sua família sobre o tema erradicação do trabalho infantil”;
- Projeto “Fala Escola” – Tem como objetivo “estimular a leitura e a escrita” a partir da “produção de textos para serem publicados no jornal da escola”.

Ainda com relação aos projetos atuantes na escola, destacamos o “Programa Mais Educação”, organizado a partir de tabelas com escalas de horários e monitores de segunda a sexta em turnos da manhã e tarde. Conforme o PPP, esse programa tem como principal objetivo ampliar o tempo e espaço do aluno na escola, além de melhorar a relação entre escola e comunidade. As atividades desenvolvidas envolvem letramento, teatro, matemática, xadrez, *handball*. Destacamos esse programa, uma vez que, além dessas atividades, a ação oferecida como rádio escolar pelo “Mais Educação” também foi uma opção da escola. Nesta, ao contrário da primeira escola citada, houve o entendimento de que a opção rádio escolar seria uma forma de reforçar e apoiar a estrutura de radioescola anteriormente montada durante o “Segura Essa Onda”.

Em visitas para observação do cotidiano escolar, percebemos que a escolha de fato possibilitou um apoio à estrutura anteriormente montada tanto com relação à infraestrutura (equipamentos), como em relação à formação de outros estudantes, que puderam apoiar os integrantes da radioescola anteriormente formados pelo “Segura” ou substituir aqueles que estavam de saída da escola.

Com relação especificamente ao projeto “Rádio Escola”, fruto da parceria entre ONG Catavento e Oi Futuro, observamos dados relevantes presentes no PPP. O principal objetivo do projeto é “proporcionar atividades que favoreçam a transdisciplinaridade, nas quais os alunos sejam protagonistas das ações, estimulando a criatividade e autoestima”. Em busca de tal objetivo, orienta-se que as ações proporcionem a “divulgação da cultura, projetos e notícias, através de programa de rádio exibido na hora do recreio”. Como resultado das ações na radioescola, espera-se maior envolvimento entre professores, estudantes e funcionários, além da diminuição da violência durante o recreio.

Além de especificar os objetivos de cada projeto atuante na escola, o PPP possibilita identificar tanto aspectos positivos como dificuldades enfrentadas na instituição de forma mais geral. Sistematizamos os pontos elencados no quadro a seguir.

Aspectos positivos	Dificuldades enfrentadas	Algumas metas
“Efetividade do processo ensino-aprendizagem” “Gestão participativa e democrática”	“Ausência de um acompanhamento efetivo dos pais nas atividades escolares”	“Conselho escolar atuante que consiga integrar escola e família”
“Credibilidade junto à comunidade e órgãos competentes”	“Alto índice de abandono”	“Transformar a escola em um ambiente prazeroso para os alunos”
“Educadores qualificados preocupados com o desempenho do aluno”	“Surgimento de novas disciplinas críticas, aumentando o índice de reprovação”	“Diagnosticar o nível de aprendizagem das matérias críticas”
“[...] oferece à comunidade escolar um bom espaço físico [...] possui um laboratório de informática para complementar os estudos realizados em sala de aula, biblioteca e rádio-escola, além de uma quadra poliesportiva [...]”	“Falta de maior perspectiva de qualidade de vida dos alunos, o que os torna muitas vezes apáticos aos contextos escolares ou violentos”	
	“Dificuldade de ‘adaptação’ dos alunos novatos às normas disciplinares”	
	“[...] falhas na divulgação	

	das informações internas, muitas delas decorrentes do intenso ativismo escolar”	
--	---	--

Quadro 5 – Sistematização do projeto político-pedagógico da escola “C”

Fonte: Projeto político-pedagógico da escola “C”, 2009.

Diante da análise dos PPPs, observamos a ausência de referências às radioescolas, apesar das atividades ocorrerem, o que remete ao não acompanhamento do registro por escrito em planos e projetos da escola em relação às práticas desenvolvidas. Presente em um único projeto pedagógico, a proposta de atividade com a rádio enfoca a questão da violência entre os estudantes, em especial, na hora do recreio; uma dimensão de aproximação entre estudantes e professores e aborda a intenção de contribuir para a autoestima de meninas e meninos.

Portanto, ao longo da dissertação, identificamos propostas que partem das instituições que mediam as ações de radioescola com os estudantes. Percebemos que as propostas preocupam-se com o exercício da cidadania, porém a partir de determinadas concepções peculiares a cada instituição. Dessa forma, importa à Secretaria Municipal de Educação estimular a discussão de temas transversais nas escolas; é de interesse da ONG Catavento o fortalecimento e funcionamento das radioescolas instaladas; enquanto para a escola, que mais detalhadamente abordou seu projeto político-pedagógico com relação à rádio, a preocupação prioritária é a diminuição da violência entre os estudantes, a aproximação entre estes e os professores e elevação da autoestima dos discentes.

Mas a questão central desta dissertação busca compreender como, diante desses objetivos institucionais determinados, os estudantes vivem experiências e práticas relacionadas aos processos de produção e circulação de conteúdos, bem como à gestão da radioescola? Que fatores motivam a atuação dos estudantes tanto nas radioescolas como na produção do programa *Antenados*? De que forma se dão conflitos e negociações nesses processos?

A partir da análise dessas questões, os tópicos seguintes buscarão compreender como se manifesta uma terceira concepção de cidadania que se soma às anteriores no projeto “Rádio-escola pela Educação”. Trata-se da releitura que os jovens fazem da demanda de produção radiofônica por parte da Secretaria Municipal de Educação, da ONG Catavento e das escolas, o que nos permite pensar que é possível dar-se a conhecer uma concepção de cidadania relacionada ao modo como os jovens se apropriam das radioescolas e nelas atuam.

Para iniciarmos essa discussão, seguiremos com Certeau (2009), que nos oferece um olhar sobre as práticas cotidianas. Em seguida, sistematizaremos as formas como os próprios jovens concebem a radioescola.

5.4 PALAVRAS: SOLUÇÕES DE HISTÓRIAS MUDAS

Ao usar essa expressão, que tomamos para dar nome a este tópico, Certeau imagina a figura de um leitor desenvolvendo uma produção silenciosa, caracterizada pela reapropriação do texto do outro. “Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma ‘invenção’ de memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas” (CERTEAU, 2009, p. 48).

Para Certeau, em um ato como o da leitura, por exemplo, as figuras autor/leitor mesclam-se todo o tempo. Além disso, ao encontro de Martin-Barbero (2002), o autor francês percebe o mundo contemporâneo como espaço onde a leitura é estimulada em um sentido amplo, de tal forma que “da televisão ao jornal, da publicidade a todas as epifanias mercadológicas, a nossa sociedade canceriza a vista, mede toda a realidade por sua capacidade de mostrar ou de se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar” (CERTEAU, 2009, p. 47). Mas tais leituras, longe da passividade, envolvem um intenso processo de produção.

Tocados e inspirados pela ideia de palavras como soluções de histórias mudas, buscamos perceber em que medida podemos pensar essa expressão do autor em relação ao cotidiano dos jovens nas radioescolas. Observamos que, se em momentos em que assistimos a televisão ou escutamos o rádio, imbricam-se processos de silêncio, mas também de atividade, o que podemos dizer de experiências em que os sujeitos dizem sua palavra de forma amplificada pelo rádio? Portanto, o pensamento de Certeau nos permite perceber que a interação com a palavra do outro possibilita processos de intensa atividade, mesmo no silêncio. Mas interpretamos a ideia do autor para além de tal aspecto, pois entendemos que aprender a expressar a nossa palavra é uma forma de amplificar o som de nossa história, compartilhando-a entre nós e os outros. Afinal, o que seria mesmo esse texto se não esse exercício?

Diante dessas questões, em que medida a radioescola potencializa a vontade dos jovens sujeitos de dizer sua própria palavra, conferindo-lhes poder de expressão? Para tratar de assuntos como esse, bem como investigar que experiências e práticas foram vividas no cotidiano da radioescola, optamos pela realização de rodas de conversa exclusivamente com os jovens estudantes. Além disso, as rodas puderam contribuir para a identificação do que

mobiliza o desejo dos estudantes de participar das radioescolas e da produção do programa *Antenados*.

Se em determinados pontos da dissertação seguimos Bourdieu a fim de pensar as formas de operação do poder, para a análise das rodas de conversa, acompanhamos Certeau (2009) como maneira de pensar formas de resistência ao poder.

Por conta da importância das práticas cotidianas na perspectiva de Certeau, é que ao autor é atribuído o desenvolvimento de uma teoria das práticas. Essa proposta teórica fundamenta-se em um deslocamento de enfoque do “consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos” (GIARD, 2009, p. 12). O consumo passa a ser concebido como forma de fazer, forma de praticar.

Para chegar a tal concepção, o olhar do autor volta-se para o micro. Desse modo, “[...] Certeau sempre discerne um movimento browniano de microrresistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima” (GIARD, 2009, p. 17).

Diante dessa perspectiva teórica com enfoque nas práticas, um dos fatores que as rodas de conversa nos possibilitou investigar foi a compreensão do que é uma radioescola na concepção dos jovens sujeitos desta pesquisa. A questão proposta indagava: Se vocês fossem autores de um dicionário, o que escreveriam sobre a palavra radioescola? A intenção era perceber que palavras os estudantes associavam à rádio.

Lia, uma das estudantes, que atualmente cursa o ensino técnico, diferenciou a rádio como potencial expressivo de um meio de comunicação. Percebemos na fala da estudante o uso da expressão “meio de comunicação” com toda uma carga pejorativa e o desenvolvimento de uma crítica ao caráter instrumental da comunicação. Para ela, a radioescola investigada nesta pesquisa é reconhecida como uma rádio de fato, ou seja, proporciona aos estudantes espaços de educação, que formam sua subjetividade, e de expressão. Lia diz: “Aqui nessa escola é mesmo uma rádio. Onde estudo agora... Aquilo ali não é uma rádio, é só um meio de comunicação. Só serve para passar propagandas do Diretório Central dos Estudantes. Não tem espaço para a formação, a nossa expressão e falar de temas transversais”.

Portanto, mesmo que eventualmente a rádio veicule assuntos que dizem respeito aos estudantes por abordar questões que partem do Diretório Central dos Estudantes, a ausência de fala e escuta dos demais faz com que a rádio não seja legitimada.

Em outra roda de conversa, a radioescola também foi definida como potencial expressivo. No entanto, a rádio investigada não era reconhecida como espaço onde esse potencial poderia ser efetivado. Esse potencial só se efetivou na experiência de produção do *Antenados*, mediada pela ONG Catavento e pelos estudantes. Em tal experiência o corpo docente da escola pouco interferiu. Além disso, ao mudarem de escola, os estudantes percebem-se mais reconhecidos pelo olhar dos outros por conta da vivência anterior na radioescola, algo que não reconheciam na instituição de ensino onde viveram a formação do “Segura Essa Onda”. O diálogo entre Ana Luísa e Gabriel destaca essas questões:

- Rádio na escola é comunicação na escola. [...] É uma forma de expressar opinião, porque aqui [na escola onde está instalada a rádio] a gente não podia expressar aquilo que a gente pensava, a gente só veio poder quando entrou no *Antenados*. Lá na escola [onde estudam atualmente] já é diferente, eles não têm programação, é só música.
- Pois é... Mas lá no outro colégio eles valorizam mais a gente que o próprio colégio aqui. “Poxa, vocês são da rádio”! Eles pedem para a gente ajudar.

Já, para Lorena, a radioescola é concebida no âmbito da complexidade das atividades de produção e da persistência no desenvolvimento dos conteúdos. Esses elementos apontam o comprometimento com que a estudante se envolvia nas atividades, ao descrever a rádio da seguinte forma:

- Superar desafios. Tem coisa assim que a gente pensava, por exemplo, vamos fazer uma entrevista ou um radioteatro... Para a gente era um bicho de sete cabeças. Quando era no dia... Mostrar assim que a gente conseguiu fazer isso... Era tão bom quando a gente chegava no dia e tava tudo prontinho, tudo feitinho, era muito bom.

Em outra roda, a radioescola foi definida como atividade com potencial de extrapolar o espaço da escola em direção às comunidades, bem como em uma dimensão que destaca o trabalho coletivo. Também foi concebida em relação ao conhecimento, devido ao processo de pesquisa demandado pelas produções. Dessa forma, para Pedro e Miguel, a potencialidade da radioescola está em favorecer a circulação de informações e saberes relacionados principalmente a dois espaços sociais, a comunidade e a escola. A dimensão local, portanto, é destacada. Além disso, para os dois estudantes a rádio os coloca em uma condição de colaboradores nos âmbitos da escola, das famílias e da comunidade. A perspectiva da participação pode ser destacada nos discursos dos jovens. Assim, de acordo com Pedro e Miguel, quando se fala em radioescola:

- O que vem na minha cabeça é um grupo de pessoas unidas, que fazem programa de rádio aqui na escola ajudando tanto na comunidade quanto nas informações da escola que vão ser divulgadas ao público daqui, por exemplo, aos alunos.
- Informação. Porque você conhece, você vai pesquisar. O que vale é o conhecimento, aí você pode ajudar na comunidade, na escola, na sua casa.

Em uma das rodas de conversa, percebemos uma abordagem com ênfase pedagógica, assumida pela estudante Mariana, que apenas considera a dimensão do ensinar para quem a escuta. Ela diz que radioescola é “educar de uma forma diferente, educar fora da sala de aula [...] Na rádio, a gente se torna professor, a gente ensina para os nossos ouvintes, para os nossos colegas de um modo diferente”.

Porém, na mesma roda, outras concepções sobre a rádio são colocadas, de modo a considerar também a expressividade e um processo de mão dupla que envolve aprender e ensinar. Além disso, um sentimento de felicidade em estar na rádio é colocado pela primeira vez nos relatos. A partir deles, podemos perceber a radioescola como prática que potencializa a experiência no sentido conceituado por Bondía, algo que nos passa, algo que nos toca. É o que podemos acompanhar no seguinte diálogo entre Rafael e Joaquina:

- [A rádio proporcionou] a maneira de eu me expressar mais. Antes eu era todo reprimido, não me expressava.
- Você se expressava brigando, xingando todo mundo, não respeitava ninguém.
- Pois é... Agora eu me expesso melhor. Para mim diminui o estresse, porque eu já acordava estressado. [...] Eu não tenho paciência para nada, eu tenho raiva de tudo. Depois que eu entrei na rádio... a rádio me acalmou mais. [...] Para mim a rádio é se expressar, aprender e ensinar também, né? Na rádio, eu fico mais feliz, eu fico à vontade. Eu não fico com raiva quando estou na rádio, eu me sinto à vontade.

Ante tais concepções de radioescolas, continuaremos a descrever nossa trajetória durante o desenvolvimento das rodas de conversa. Concentramos nossa análise nas falas dos estudantes que abriram possibilidades de responder: Que fatores motivam sua atuação tanto na radioescola como na produção do programa *Antenados*? Em que medida essas produções radiofônicas constituem exercícios para a cidadania?

5.4.1 O que os jovens sujeitos da pesquisa nos dizem sobre cidadania?

A escolha da escola para o início das rodas de conversa deveu-se à disponibilidade dos sujeitos integrantes da pesquisa. Ao contrário dos demais estudantes, esses estudam apenas no turno da tarde, o que nos possibilitou agendar os encontros durante a semana, pela manhã.

Chegamos à escola uma hora antes da realização da roda de conversa para que fosse possível observar um pouco o cotidiano escolar. O som de apitos, bolas e gritos indicava

que estava havendo jogos na quadra. No entanto, alguns estudantes estavam conversando sentados em torno de uma mesa no pátio central. Passou-se algum tempo até que a vice-diretora aproximou-se do grupo e argumentou que eles estavam fora da sala de aula por causa dos jogos e não havia sentido eles não estarem acompanhando as partidas. O grupo aproximou-se da quadra, mas continuou a conversar, a meio caminho tanto da quadra quanto da mesa onde estavam anteriormente.

Essa grande mesa, disposta em frente à cantina, torna o aspecto do lugar um misto de pátio de recreação e refeitório. No entanto, a mesa tem mais a função de acolhida para conversas que de lugar de refeição. Esta, por sinal, foi grande destaque na escola. Apesar da cantina, as responsáveis pela merenda passavam de sala em sala com um carrinho. Os estudantes, agitados, faziam fila dentro das salas para receber a merenda. A animação devia-se à distribuição de “gelinhos” coloridos⁵⁷.

A distribuição da merenda dentro das salas parece ser uma forma de organizar a hora do recreio. Além disso, outra medida foi dividir o recreio em duas turmas, os estudantes maiores saem das salas das 9h às 9h20, enquanto os menores saem das 9h30 às 9h50.

Os principais sons que escutamos são os passos de corrida, os gritos, pulos e palmas na brincadeira de elástico e no pula-corda. No entanto, no pátio, os instrumentos de nosso objeto central de pesquisa estavam em silêncio: caixinhas de som ao longo do corredor de salas e uma corneta no pátio central, disposta acima da mesa⁵⁸.

Dois anos antes, nesse mesmo cenário, esses equipamentos atraíram a atenção de Gabriel. Ele que nem estudava na escola, mas morava vizinho, resolveu entrar para brincar ou buscar a irmã, não lembra bem. Lá ficou sabendo que estavam instalando uma rádio e que uma equipe daria oficinas. Por curiosidade resolveu acompanhar um dos encontros. Como gostou, passou a frequentar. A partir desse momento, Gabriel não deixou mais de se envolver em atividades da radioescola. Como forma de detalhar o motivo de ter frequentado as oficinas, Gabriel fala na necessidade do movimento no espaço da escola e da comunidade, os quais se confundem na vivência do jovem. Ele descreve: “Estava precisando, tudo aqui estava muito parado”.

Já Ana Luísa, quando soube que uma radioescola seria instalada, não se interessou. Chegaram a avisar nas salas, mas não mudou de opinião, ainda mais que as oficinas ocorriam no sábado, quando havia uma série de ocupações para dar conta. Seu

⁵⁷ Sucos de frutas congelados e embalados em saquinhos. Os estudantes tomam como picolé.

⁵⁸ Reelaborações de diário de campo realizado durante visita à escola, no dia 15 de outubro de 2010, para a primeira roda de conversa.

interesse começou a acender quando uma amiga comentou como eram as oficinas. Resolveu conhecer do que se tratava e passou a ir sempre para os encontros. Envolveu-se profundamente com a radioescola, pois percebeu ali uma possibilidade de fazer diferença no cotidiano escolar. Para Ana, parte dessa diferença estava na busca por saber o que os demais queriam escutar na rádio.

A minha vida tava assim, eu não fazia nada no colégio, só vinha para estudar, não tinha nada de diferente no colégio, só as aulas. Entrei para tentar fazer algo no colégio, para mexer na rádio, achava muito legal. Para mudar esse negócio de ir para aula e voltar, sem ter nada de diferente, uma música no intervalo, sem ter um tema que você ache interessante. A gente tinha uma coisa diferente porque quando a gente ia fazer um tema, a gente passava e pedia opinião, aí depois ia para votação.

Em outra escola, a chegada dos equipamentos da rádio é descrita como momento de entusiasmo para um grande número de estudantes. Nesse processo, a união é citada como requisito para a produção de programas com qualidade na avaliação dos jovens. Miguel destaca essa dimensão do trabalho coletivo nas práticas da radioescola: “Outra coisa muito marcante foi a união da gente, porque para poder ter um programa legal, precisava da união”.

No entanto, o distanciamento dos professores e problemas em equipamentos são citados como fatores que afastam muitos dos estudantes da rádio. Pedro é enfático ao sugerir que “aqui na escola tinha que ter um professor em cima, orientando sobre o tema do programa”. O afastamento dos demais estudantes faz com que a responsabilidade de desenvolver a programação cotidiana fique concentrada em um pequeno grupo de jovens. Miguel descreve a situação da seguinte forma: “Então, a rádio assim... Hoje está precisando de algumas pessoas ainda para poder colaborar na evolução”.

Mas diante desse contexto de produção com poucos envolvidos, como se dá a participação dos demais estudantes nesta rádio? Para Pedro, a participação se efetiva por meio dos pedidos musicais e da leitura de mensagens. O estudante explica que:

Muita gente gosta de vir aqui, pedir música e escutar no corredor. É assim que muita gente participa. A gente baixa da internet e veicula. Às vezes é muita gente, pouco tempo e muita música pedida. Também pedem mensagens, pedem para dá parabéns. Então, a gente já tentou achar mensagens na internet e colocar no ar.

Para esta pesquisa, a importância do depoimento do estudante está em evidenciar o que ele próprio compreende como formas de participação na rádio. No entanto, percebemos no relato o desenvolvimento de processos de caráter reprodutivo na radioescola, o que pode ser problematizado em outras investigações sobre o tema.

O circular pelos espaços sociais do bairro, realizando entrevistas ou enquetes com pessoas da comunidade, é outro fator relacionado à cidadania e apontado como marcante ao longo das produções, em especial, do *Antenados*. Assim, Rodrigo descreve a produção de um dos programas cujo tema era o bairro onde vive:

Achei marcante o programa sobre a pesquisa do nosso bairro e falar com pessoas que já vêm da antiga e vêm lutando por melhorias no nosso bairro, sobre os projetos que existem aqui. Achei legal porque conheci boa parte do bairro e sobre a luta que ele vem da antiga. Sobre a conquista do ônibus, da água que não tinha.

Percebemos no relato articulações com as perspectivas de reconhecimento, abordada por Taylor (1998) e de visibilidade, desenvolvida por Gorczewski (2007). Mas observamos que o desejo por reconhecimento e visibilidade não se concentra apenas na relação com o bairro. A radioescola e o programa *Antenados* são percebidos como espaços para a problematização também do modo como são vistos os estudantes de escola pública. Em um diálogo que mesclou tensão, constrangimento e crítica, Miguel e Pedro nos dizem:

– Eu acho que, como nós estudamos num colégio público, nós lá fora somos vistos com outros olhos, não somos assim bem... bem adquiridos... bem... bem... como se dizer... bem vistos na sociedade, porque acham que a gente não é capaz de um dia fazer uma faculdade, se formar, ter um belo emprego. [...] Uma professora já comentou sobre isso, mas nem todos os professores têm coragem de dizer assim para a gente. Por estudar num colégio público acha que não...
 – Que nós somos incapazes de chegar a um lugar.
 – Isso! [...] Então, para mim... poder gravar para uma emissora é uma oportunidade também, né, que tem ali. Como o Pedro falou, divulgar o que a gente sabe, o que a gente aprendeu, tantas pesquisas, tantas entrevistas e com isso a gente aprende também. Entrevistando, a gente pedia a opinião das pessoas, não só de quem participa da rádio, e sim de outras pessoas. É legal.

Portanto, a partir dessas descrições em que os estudantes nos detalham alguns dos destaques ao longo dos processos de produção radiofônica, percebemos práticas que apontam o exercício da cidadania.

Essa dimensão nos é reforçada por uma ideia de radioescola como movimento. Ao relato já citado, em que um dos estudantes nos explica que a rádio chegou em boa hora, pois o lugar onde vive estava muito parado, somamos outra narrativa que nos diz: “Aqui no bairro, o que eu faço de movimento é só a rádio, só. [Risos]. Eu não participo de nenhum grupo de dança, só a rádio que eu venho para cá”.

Portanto, a percepção da radioescola como movimento, somada às possibilidades das produções de exporem outras visibilidades dos jovens e estudantes, permitem pensarmos esse espaço como campo onde se estabelecem conflitos e negociações, conforme

conceituaram Paoli e Telles (2000). Como forma de compreendermos alguns desses conflitos e estratégias de negociação, destacamos processos de mediações com as seguintes ênfases: aqueles com forte intervenção de professores, outros com destaque para a atuação de estudantes, aqueles caracterizados pela mediação da ONG Catavento e, ainda, outros marcados pelo não funcionamento das rádios. Observamos que essas mediações estão em permanente relação, de modo que é por um caráter didático que analisamos de forma distinta cada uma das ênfases observadas.

5.4.2 Processos marcados pela mediação de professoras no final de 2009 e primeiro semestre de 2010

Enquanto havia aulas e as turmas estavam em sala, o silêncio era uma das características dessa escola. Em um dos dias de visita, chegamos a pensar erroneamente que as aulas foram suspensas tamanha era a quietude. O engano foi rapidamente desfeito ao olharmos por entre as grades das janelas das salas de aula, por onde vimos professores tal qual maestros posicionados em frente aos grupos de estudantes, sentados em fileiras.

Chegamos à escola com o principal objetivo de observar o funcionamento cotidiano da radioescola, passados dois anos da instalação dos equipamentos e das oficinas promovidas pelo projeto “Segura Essa Onda”. Percebemos que duas professoras eram as principais responsáveis pelas atividades na rádio. Além de programas desenvolvidos de acordo com propostas pedagógicas determinadas, a radioescola contava com dois programas fixos, chamados *Fique por dentro* e *Te dou um blá*. Uma parte desses programas era apresentada ao vivo, ou seja, com microfones em mãos os estudantes falavam a partir da leitura de roteiros dentro da sala da radioescola durante o recreio. Esse tipo de apresentação, além de ser ouvida, podia ser vista, uma vez que a radioescola possui uma ampla janela de vidro. Outra parte dos programas era gravada para ser veiculada na hora da entrada ou durante o recreio, além de estar disponível na internet⁵⁹.

O programa daquela quarta-feira, 20 de janeiro de 2010, iria ao ar ao vivo, durante o recreio. No entanto, ao chegarmos, fomos informados de que a escola estava sem água nos bebedouros, por isso o horário de aula foi alterado de modo a cortar o recreio e permitir que os estudantes fossem embora mais cedo. Não houve programa na radioescola naquela tarde.

No entanto, ao entrarmos na “sala da rádio”, encontramos uma ex-aluna da escola e uma das professoras fazendo os últimos ajustes no roteiro que iria ao ar. Tratava-se do

⁵⁹ A escola disponibiliza os relatos das atividades da radioescola e programas produzidos no blog <<http://radioescolanhfuturo.blogspot.com/>>.

programa *Fique por dentro*. A professora havia entrado em contato com a ex-aluna da escola, que havia feito parte da radioescola e atualmente estuda no Instituto Federal do Ceará, para pedir ajuda na elaboração do roteiro radiofônico. A colaboração da estudante consistiu em orientar os demais na escrita do roteiro, receber a produção de notícias e articular todo o texto final. A ajuda foi possível devido ao período de férias no Instituto, o que favoreceu a professora, que estava atarefada com atividades de planejamento da escola.

O programa foi ao ar na semana seguinte. Além da professora e da ex-aluna, participaram da produção três estudantes da própria escola, sendo um deles dedicado à operação dos equipamentos. O tema escolhido pelo grupo foi o terremoto no Haiti, pauta que vinha sendo amplamente abordada pelos meios de comunicação. Uma cópia do roteiro produzido nos mostrou que o programa falou sobre o choque das placas tectônicas que provocou o terremoto, o número de mortos e o falecimento da fundadora da Pastoral da Criança, Zilda Arns. Três músicas foram escolhidas para compor o programa. A música “Haiti”, composta por Gilberto Gil e Caetano Veloso, foi a primeira a ser veiculada. As duas outras músicas foram compostas por Gabriel Pensador e Pitty. Essas composições evidenciavam críticas sociais em suas letras.

Nessa visita à radioescola, além do acesso à cópia do roteiro sobre o terremoto no Haiti, obtivemos as cópias de seis roteiros do programa *Fique por dentro*, apresentados anteriormente, em 2009 e 2010. A análise dos roteiros, bem como as conversas com as professoras que coordenam as atividades da radioescola nos permitiram observar alguns aspectos.

Primeiramente, o acompanhamento das professoras potencializa o funcionamento sistemático da radioescola, impedindo que ocorra uma grande descontinuidade da programação. Essa descontinuidade ainda ocorre devido a questões estruturais (por exemplo, a falta de água dos bebedouros ou a necessidade de algum reparo na sala da rádio ou nos equipamentos). Também as demais demandas das professoras interferem na continuidade da programação da rádio, de modo que em alguns casos a necessidade de priorização de outras atividades pedagógicas impede a produção radiofônica. É o que ocorre, especialmente, nos períodos de elaboração de relatórios de atividades e planejamentos por alguns dos professores, situação que demanda a substituição destes em sala de aula pelas professoras ligadas à radioescola.

Em uma das visitas a essa escola, notamos também que a concentração das atividades da rádio sob a responsabilidade de apenas duas professoras é fator que restringe o momento de descanso e de encontro com os demais professores proporcionados pela hora do

recreio. Além disso, percebemos que a rádio não é ouvida na sala de professores, o que nos mostra certo distanciamento do corpo docente da programação radiofônica cotidiana.

Apesar dessas observações, constatamos que entre as radioescolas visitadas, essa era uma das mais dinâmicas. Para manter o funcionamento da rádio em 2009 e 2010, as duas professoras chegaram a articular de forma rotativa a participação de cerca de cinco estudantes em cada produção radiofônica, totalizando uma média de 26 jovens envolvidos com a radioescola. A rádio contava com um computador, importante para a veiculação das músicas e para a digitação dos roteiros. A internet disponível no laboratório de informática era a principal fonte de pesquisas.

De acordo com uma das professoras, para manter a radioescola funcionando mesmo em momentos como os de planejamento, nos quais o corpo docente fica excessivamente atarefado, foi desenvolvida uma estratégia para o envolvimento de um maior número de estudantes. Segundo a educadora, essas providências são necessárias, pois nem sempre é possível fazer o programa da semana. Portanto, para cumprir a programação, a estratégia pensada pelas duas professoras que conduzem as atividades na rádio foi de envolver alguns dos 28 estudantes em formação na rádio escolar do “Mais Educação” em 2010, bem como estudantes que mostravam interesse em participar da radioescola.

Percebemos assim que nesse caso o “Mais Educação” passou a funcionar como um laboratório. Com a mediação de dois monitores, um em cada turno, as formações ocorriam às quartas-feiras e às quintas-feiras em salas de aula. Os contatos entre as professoras da radioescola e os monitores do “Mais Educação” permitiam a avaliação dos estudantes acerca da possibilidade de passarem a fazer parte da radioescola.

Portanto, durante nossa pesquisa de campo, identificamos que a entrada na radioescola era caracterizada pelos seguintes fatores: 1) duas professoras exerciam controle sobre quem entrava nos processos de produção da rádio. O corpo docente e o corpo diretor da escola interferiam nesse processo por meio de reuniões que tratavam dos projetos da escola e da avaliação dos estudantes; 2) havia três formas de os estudantes entrarem nessa radioescola. A primeira delas adotava como critério a participação nas oficinas do projeto “Segura Essa Onda”. Porém, a finalização do projeto e a saída de alguns dos estudantes da escola causaram um esvaziamento da radioescola e sobrecarregaram as duas professoras. O critério do interesse em participar da rádio, mesmo sem a formação anterior do “Segura”, passou a ser considerado. Mas ainda assim a entrada precisava ser submetida à avaliação do estudante por parte das duas professoras que dirigiam as atividades da rádio e às opiniões do corpo docente.

Segundo as professoras, o comportamento era importante critério dessa avaliação. A terceira forma de entrada passou a ser a partir do “Mais Educação”.

Por meio das observações do cotidiano escolar e das rodas de conversa, entendemos que a entrada na radioescola evidencia um processo em que os estudantes adquirem maior visibilidade. Conforme vimos anteriormente com Taylor (1998), a necessidade ou, mesmo, a exigência de reconhecimento são características da política atual. Especificamente com relação à juventude, Gorczewski (2007, p. 24) identifica “aspectos que mobilizam o desejo da juventude por visibilidade-reconhecimento, mesmo que efêmeros”. Com relação a jovens que vivem em periferias das cidades, esses aspectos são relacionados especialmente à tentativa de “intervir, inventar e publicizar outros mundos, outras visibilidades distintas das instituídas a eles e ao bairro, expressando posturas críticas às lógicas e políticas sociais e midiáticas predominantes na sociedade contemporânea” (GORCZEWSKI, 2007, p. 150). Estratégias e práticas são adotadas pelos jovens, mesmo que o sucesso em suas buscas seja marcado pelo transitório, temporário e passageiro. Além disso, para a autora, a ideia de visibilidade ultrapassa a questão da autoestima ou do narcisismo, sendo entendida como realidade compartilhada com o outro. A autora dirá:

Visibilidade também é importante por enlaçar o outro e, nesse sentido, o outro precisa estar disponível. Construimo-nos na relação com o outro, no ato da distinção, e esse outro pode não ser outro encarnado, mas, por exemplo, as tecnologias – a construção social das tecnologias, ou ainda, as palavras que usamos – o outro está aí. Enfim, é preciso passar pelo outro, compartilhar para ter consistência (GORCZEWSKI, 2007, p. 91).

Nesse sentido, ao observarmos os jovens ante os microfones da radioescola, enquanto outros passam pelos corredores, correm, brincam, pedem uma música ou, simplesmente, param e escutam, verificamos essa ideia de visibilidade como compartilhamento. Também, ao escutarmos o que dizem os jovens amplificar-se pelos corredores da escola, testemunhamos o compartilhar de narrativas, sons e músicas. Sobre tais processos, acompanhamos os relatos de Pedro e Max nas rodas de conversa:

– Você ver o seu trabalho sendo divulgado é muito massa. Porque você tem o trabalho de fazer entrevista, escrever roteiro e às vezes quebrar a cabeça demais. Porque às vezes a gente quebra muito a cabeça. A gente faz o roteiro, aí uma hora a gente acha que não está bom, depois tem que fazer de novo. Negócio de computador sem querer apaga. Aí lá vai tudo de novo, sabe? E a gente vê que deu tanto trabalho e sai na rádio... E nossos pais ficam ouvindo... É uma sensação boa, ótima.
– Eu me considero uma pessoa extrovertida. Aí eu pensei que era um motivo de eu aparecer. Eu gosto de chamar atenção. [...] Então, os programas que iam para a

Rádio Universitária davam mais empolgação. Todo mundo vai me escutar, a capital toda, todo mundo vai me ouvir da minha família. Por isso eu me esforcei mais.

No entanto, alguns aspectos precisam ser questionados. Com relação à radioescola, a atuação das professoras vai além da articulação da participação de estudantes, envolvendo também a escrita de partes dos roteiros e a escolha de músicas. Também as reuniões de pauta para definição dos temas dos programas têm influência das educadoras. Desse modo, a escolha dos temas dos programas é marcada por essa influência. Assim, alguns dos temas do programa *Fique por dentro* foram fraternidade; drogas; preconceito, certo ou errado; violência nas escolas e internet, a porta do mundo.

A produção de cada um desses programas opta por pesquisar a conceituação dos temas. Assim o início dos programas traz um tipo de abordagem que discute o que são as drogas, o que é o preconceito, o que é a internet e a violência.

Enquanto as demais temáticas são abordadas de forma geral, especialmente os programas que trataram de preconceito e violência buscaram contextualizar os assuntos dentro das escolas. Vejamos algumas dessas passagens nos roteiros:

Loc. 1: É, mas vamos voltar ao preconceito nas escolas. Tudo começa com uma brincadeira, mas vai bem longe.

Loc. 2: É. Tudo começa com apelido, por causa da voz, do jeito e da aparência física. Não é nada para quem diz, mas é muito para quem escuta (roteiro “Preconceito, certo ou errado”)⁶⁰.

Com relação ao tema violência, destacamos passagens que apontam não só a preocupação de discutir a temática nas escolas, mas também indicam a transversalidade de leituras entre os meios de comunicação e a educação, tal como descrito por Martin-Barbero (2002). Assim, o roteiro radiofônico traz exemplos acompanhados em novelas televisivas.

Loc. 2: Hoje nós vamos falar sobre um assunto que preocupa todos nós: a violência dentro das escolas.

Loc. 1: Pois é, pessoal! Vocês já devem ter visto pelo menos um caso de violência nas escolas. [...]

Loc. 1: Mas, me diz aí, o que é a violência realmente??

Loc. 2: Violência é todo aquele comportamento que causa dano a alguém ou a algo.

Loc. 1: Então, você quer dizer que até manganhar dos colegas é violência???

Loc. 2: É como, viu!!

Loc. 1: Sabe, na novela das oito, *Caminho das Índias*, estava sendo abordado um tema chamado *bullying*. Mas o que é isso?

Loc. 2: O *bullying* é exatamente colocar apelidos ofensivos nos colegas ou professores. Se alguém faz isso está violentando o colega verbalmente (roteiro “Violência nas escolas”)⁶¹.

⁶⁰ Disponível nos arquivos da escola.

⁶¹ Disponível nos arquivos da escola.

Diante dessas passagens, recordamos que desde a análise do projeto político-pedagógico da escola, notamos a preocupação por parte do corpo gestor e docente com relação à violência, em especial no recreio. Portanto, observamos que as demandas de cunho pedagógico da própria escola são expressivas forças orientadoras dos temas discutidos na rádio. Além da própria escolha do tema, os conteúdos dos roteiros mantêm em comum passagens de explícito cunho pedagógico, as quais variam seu teor entre sugestões (indicação de filmes ou sítios na internet onde o tema pode ser pesquisado) e orientações (expressões com maior uso do modo imperativo, as quais buscam a adoção de determinado comportamento). Como exemplo, apresentamos as seguintes passagens: no programa sobre drogas – “por isso, fique esperto e fuja desses tipos de ‘amigos’”; na temática sobre preconceito – “a gente tem sempre que se lembrar: a gente não vê uma pessoa pela cor, pelo nível social ou pela aparência física, mas sim pelo que ela é de verdade”; na abordagem da violência nas escolas – “então, não crie apelidos, isso ofende mais do que qualquer pancada. Se as pessoas são diferentes respeite-as”.

Diante de conteúdos que expressam marcas pedagógicas tão fortes, analisamos que os processos de produção da rádio, mesmo que desenvolvidos coletivamente entre duas professoras e estudantes, podem restringir formas de participação. Afinal, as sugestões e orientações resultam das formulações dos grupos produtores. Por esse motivo, especialmente nos programas apresentados ao vivo, os roteiros são formados por sequências de locuções, intercaladas apenas por músicas. Não há enquetes, não há entrevistas. Daí que os conteúdos, as expressões, os discursos e as músicas são frutos muito mais de processos de pesquisa entre os produtores que de processos de discussão mais ampla também entre os que não fazem parte da radioescola. Segundo o relato de uma das professoras, em alguns momentos, a insatisfação dos estudantes que estão fora da produção radiofônica se manifesta, por exemplo, quando pedem para tirar uma música.

Acompanhamos ainda outra experiência com forte caráter pedagógico, a qual consistiu em levar a estrutura radiofônica para dentro da sala de aula. Na ocasião, três estudantes assumiram o lugar do professor de inglês, na frente da turma organizada em fileiras. Com microfones nas mãos, duas garotas iniciaram a apresentação de um roteiro sobre os Beatles, banda de *rock* inglesa, enquanto uma terceira monitorava o equipamento de som. Após as locuções, a música “Help!” sonorizou a sala. Durante a música, houve a intenção de quebrar o silêncio dominante no momento da apresentação, mas a professora que acompanhava a experiência pediu silêncio por estar filmando. A turma continuou quieta, sem cantar ou dançar, apenas observando o grupo à frente na sala. Portanto, mesmo com a

estrutura radiofônica dentro de sala, o formato da apresentação mais se assemelhou a um seminário, em que de forma breve alguns estudantes têm a palavra, enquanto outros os escutam.

Apesar de tal contexto, há exercícios em direção a ampliar as formas de participação na rádio. Com relação aos que não fazem parte dos processos de produção, acompanhamos convites para entrarem e conhecerem a rádio por parte de uma das professoras. Essa mesma professora contou que registra suas percepções com relação à satisfação dos estudantes com os programas veiculados. Para ela, um programa gravado que falou sobre o forró e intercalou músicas desse ritmo foi acompanhado com entusiasmo pelos estudantes, que dançavam e cantavam em coro no pátio central. Nessa ocasião, ela descreveu a dificuldade de fazer com que os estudantes voltassem às salas de aula após o recreio. Segundo a professora, também nos programas apresentados ao vivo nota-se maior ânimo dos estudantes, que acompanham bem próximos à janela de vidro.

Ainda em relação a exercícios de ampliação da participação, destacamos a produção e veiculação na escola de um programa gravado intitulado *Dicas de saúde*. O programa começou a ser elaborado em março de 2010, quando uma professora constatou um problema relacionado a piolhos na escola. Estudantes e uma das professoras da rádio decidiram abordar a questão da pediculose em um programa de rádio. Porém, em vez das comuns locuções intercaladas por músicas, optaram por gravar um radioteatro. Finalizada a produção e gravação, o som do trecho da música de Rita Lee “eu sei que agora eu vou é cuidar mais de mim” percorreu os corredores da escola, ao ser veiculado na rádio, chamando a atenção dos estudantes. O radioteatro simulou uma conversa entre mãe e filha, falou em simpatias para tirar os piolhos e também em modos de tratamento. Em três minutos, a questão foi tratada com bom humor e teve maior repercussão entre os estudantes que os demais programas gravados. A experiência permite ressaltar o potencial dos radioteatros que tomam como matéria-prima os contextos em que vivem as comunidades, tal como orientava Kaplún (1978).

Já com foco em processos participativos que consideram a relação professoras e estudantes-produtores, tivemos acesso a um roteiro produzido apenas por estudantes. Conforme entrevista com uma das professoras, o programa apresentado foi resultado do desejo dos estudantes de fazer um programa sozinhos e sem predefinição de temas. Como resultado, o programa abordou os estilos musicais, com ênfase no *rock*.

A análise do roteiro mostrou que a estrutura de locuções intercaladas por músicas se manteve. A abordagem se concentrou na história do *rock* no Brasil. Ao investigarmos esse

processo, que se diferenciou dos demais por não contar com a participação das professoras, verificamos que a ausência de orientação fez com que os estudantes repetissem a mesma estrutura de roteiros desenvolvidos anteriormente. Portanto, sem enquetes, por exemplo, que pudessem dizer que tipo de *rock* os demais gostariam de escutar. A escolha das músicas, bem como da abordagem do assunto, continuou a critério do grupo produtor. No entanto, pensamos que tal produção é relevante por representar um processo de negociação entre professoras e estudantes-produtores. Também ressaltamos a escolha do *rock* como modo de “elaboração e expressão de questões relativas à vivência da condição juvenil” (ABRAMO, 1994, p. 84).

No que se refere à gestão, percebemos que também esta é marcada pela forte influência das professoras no espaço da radioescola. Dessa forma, a abertura e o fechamento da sala da rádio são constantemente acompanhados pelas duas professoras. Tal acompanhamento objetiva controlar quem entra e sai da sala, mas também visa à conservação dos equipamentos de som e do computador da rádio. Portanto, cabe ao corpo gestor e docente, especialmente às duas professoras mais próximas da radioescola, o controle da chave da porta. No entanto, uma vez autorizada a entrada na sala, acompanhamos professores desenvolverem trabalhos administrativos relacionados ao “Mais Educação”. Observamos ainda que aos estudantes-produtores é permitida a permanência na radioescola. Nesses momentos, acompanhamos ensaios de leitura de roteiros; uso do computador para acesso à internet em busca de músicas sobre as temáticas dos programas ou para a digitação de roteiros e manuseio do equipamento de som para veiculação de programas.

Se os processos descritos evidenciam a orientação e a influência de professores no cotidiano da radioescola observada, que fatores caracterizariam uma outra radioescola, cujo funcionamento é efetivado predominantemente por estudantes? É o que analisaremos a seguir.

5.4.3 Processos marcados pela mediação de estudantes e o afastamento do corpo docente

Em visita a outra escola, no dia 29 de janeiro de 2010, acompanhamos, no momento do toque para o recreio, dois garotos saírem apressadamente das salas de aula em direção à radioescola. Ao entrarmos na sala, observamos os dois prepararem-se para colocar no ar uma programação descrita em um quadro branco. Nesse dia, a programação previa “músicas românticas e frases”. Os meninos ligaram a mesa de som, os amplificadores e ficaram no aguardo da inicialização do computador. Porém, a máquina não funcionou. Os estudantes tentaram reiniciar o computador durante todo o recreio, mas sem sucesso. À tarde um deles voltaria à rádio para tentar novamente.

Um outro toque de sineta anunciou o fim do recreio. Os dois meninos voltaram para as salas de aula. No entanto, fora da radioescola, presenciámos algo incomum: um grande número de estudantes se recusava a voltar para as salas. Um vai e vem de coordenadores e professores pelos corredores indicava que não estavam dando conta da situação. Uma mãe que se encontrava na escola comentou: “Quanto maior o menino, pior é”. O diretor da escola passou por nós, cumprimentou-nos rapidamente e foi em direção à sua sala. Ao voltar, trazia um alto-falante que disparava som de sirene. Os estudantes que estavam nos corredores seguiram o diretor e o som da sirene até a quadra. Enquanto acompanhávamos o grupo, professores iniciavam as aulas para uma minoria de estudantes dentro das salas.

O diretor se posicionou em frente das arquibancadas da quadra esportiva, que ficaram lotadas de estudantes. Passou a falar no alto-falante:

Já falei que quando acontecesse de novo ia ter suspensão. Agora estou vendo gente que não estava da outra vez, estão aprendendo com os outros. Vou voltar a tomar as bolas. [...] Essa escola está em um bairro que as pessoas pensam que só tem bandido. Não tem só bandido não, tem gente passando fome também. Aqui na escola tem gente jogando a comida fora. [...] A manchete no jornal hoje fala da escola pública⁶², onde antes era Santa Cecília, Batista⁶³. [...] Estou pedindo pelo amor de Deus. Estamos na reta final!

Após o diretor, uma das coordenadoras pedagógicas também falou aos estudantes. Ao retomar a fala por meio do alto-falante, o diretor pediu que voltassem às salas de aula de turma em turma. O grande grupo foi se dispersando à medida que meninas e meninos desciam das arquibancadas e voltavam para as salas. As aulas continuaram.

Acompanhar essa cena permitiu-nos reforçar a compreensão que temos do corpo diretor e docente dessa escola, os quais conferem certo cuidado e carinho aos estudantes, mas também tentam demonstrar força e autoridade.

Com relação à radioescola, identificamos nas ações da direção estímulos que permitem que os estudantes desempenhem a gestão da estrutura. Dessa forma, a chave é acessível ao grupo produtor, o que confere intenso movimento na sala. Além disso, a programação foi pensada pelos estudantes e registrada na lousa. Porém, também identificamos falas que apontam a vigilância, o controle e a autoridade permanentes. Nesse sentido, a direção nos relatou que “por questões de mau comportamento de estudantes, a rádio passou

⁶² O diretor refere-se à matéria “Eu sou da Federal!” (GONÇALVES, 2010), publicada no jornal *O Povo* de 20 de janeiro de 2010, sobre os estudantes da escola pública aprovados no vestibular da Universidade Federal do Ceará. Segundo a matéria, em 2010, foram 149 aprovados, o que representa um significativo aumento com relação a 2009, quando foi registrado um total de 78 aprovações de estudantes da escola pública.

⁶³ Escolas particulares de Fortaleza.

dez dias lacrada”. Em relação às cornetas localizadas no pátio central e corredor, o seguinte relato nos chamou a atenção: “É preciso policiar o volume”. Para nós, torna-se difícil não associar tais expressões a discursos de natureza repressiva, dirigidos a outro tipo de organização: as rádios comunitárias.

É nesse contexto complexo, que mescla amizade, parceria, vigilância e censura, que um grupo de cinco estudantes, quatro meninos e uma menina, passou a se envolver profundamente com a radioescola. Conforme relatos, há dias em que permanecem na sala da rádio de manhã, de tarde e de noite. Com desenvoltura, esse grupo opera os equipamentos, manuseia o computador, direciona os sons tanto para o interior da sala como para o exterior.

Segundo os funcionários da escola, o grupo é conhecido como “os meninos da rádio”. De acordo com o diretor, “há ciúmes, há resistência à entrada de outros por parte dos centrais”⁶⁴. Já segundo os estudantes, “as pessoas, quando entram, ficam atentas no computador da rádio. Não querem fazer entrevistas nem notícias nem gravações, aí atrapalha”⁶⁵.

Esses estudantes aproveitam a hora do recreio e outros horários em que estão fora das salas de aula para ir para a rádio e desenvolver produções. Essa dinâmica marca um intenso movimento na radioescola durante a semana e aos sábados. O objetivo é colocar em prática uma programação mensal registrada pelo próprio grupo em um quadro branco dentro da radioescola. No mês de janeiro, a programação estava definida da seguinte forma: “1ª e 2ª semanas: Segunda: Forró, Terça: Gospel, Quarta: Rádio-teatro, Quinta: Românticas e frases, Sexta: Pagode. 3ª e 4ª semanas: Segunda: axé, Terça: Músicas internacionais, Quarta: Sertanejo universitário, Quinta: Entrevista, Sexta: Românticas e frases”⁶⁶.

Diante desse engajamento, acompanhamos certa apreensão desses estudantes, uma vez que vivenciavam o último ano nessa escola e não sabiam como a rádio permaneceria funcionando. O corpo diretor e docente pensou na estratégia de formar uma parceria com o grupo que faz parte do jornal escolar, também promovido por uma ONG. Dessa forma, os estudantes que produzem o jornal impresso também fariam parte da rádio.

Porém, durante nossas visitas à escola, não acompanhamos esse processo de ampliação do grupo. Avaliamos esse fator como um indicativo de que o corpo gestor enfrenta dificuldades em efetivar as ideias para o acompanhamento mais próximo dos estudantes-produtores e para a continuidade da radioescola. Diante das muitas atividades da direção e

⁶⁴ Entrevista realizada no dia 26 de janeiro de 2010 na sala da direção.

⁶⁵ Entrevista realizada no dia 26 de janeiro de 2010 na sala da rádio. Participaram três dos estudantes que estão mais presentes na rádio.

⁶⁶ Dados registrados em diário de campo decorrentes de visita à escola no dia 26 de janeiro de 2010.

dos professores, não há um acompanhamento contínuo e efetivo da rádio, de forma que várias intenções não são colocadas em prática.

Em uma das visitas, ao entrarmos na sala da rádio, observamos que três dos estudantes disputavam a vez de jogar no computador e o acesso à internet. Ao aproximar-se a hora do recreio, o grupo ficou atento para o toque da sineta a fim de dar início à programação do dia. Um dos estudantes entrou no sítio da internet da rádio Mix FM, que conta com uma relação das músicas mais tocadas. Ao começar o recreio, outro estudante operou os equipamentos para a distribuição do som para os corredores, enquanto eram escolhidas algumas músicas do sítio da rádio e também entre os arquivos no computador. A única garota integrante desse grupo composto pela maioria masculina passou a indicar músicas que deveriam ser veiculadas. Depois do recreio, o grupo continuou a escutar música, jogar e acessar a internet dentro da rádio.

Podemos constatar, então, fatores distintos entre esse processo com ênfase no afastamento do corpo docente e o processo anteriormente analisado, que destaca o acompanhamento de professoras. Se com o acompanhamento das professoras, os principais usos que os estudantes faziam da radioescola voltavam-se para a produção radiofônica, com o afastamento do corpo docente, os usos da radioescola diversificaram-se. Neste processo, um fator distintivo consiste na não exclusividade dos usos da rádio para fins de produção. O computador, por exemplo, tanto era ferramenta para o acesso às músicas para a programação radiofônica como era utilizado para o acesso a sítios na internet de escolha dos estudantes. A maior autonomia dos estudantes dentro da rádio resultava numa programação majoritariamente musical, sem a realização de reuniões de pauta nem a produção de roteiros.

Na última visita a essa escola, talvez influenciados por nossa observação e acompanhamento, os estudantes decidiram veicular durante o recreio um dos programas *Antenados* produzidos por eles, em parceria com a ONG Catavento, em vez de apenas as músicas.

Sáimos da sala da rádio para observar o corredor onde estavam os demais estudantes. Verificamos que alguns brincavam, gritavam, corriam e outros se sentavam no chão, aparentemente escutando o som que circulava. Uma nova professora estava sendo apresentada à escola e passou por nós comentando com a coordenadora que a iniciativa trazia um diferencial para a instituição. Apesar de constatar esse tipo de atenção ao programa que partia da radioescola, nossa concentração passou a ser disputada por uma música que tocava baixinho ao nosso lado. Sentados, um menino e uma menina concentravam-se em ritmos que partiam de uma caixinha de som laranja do tamanho da palma de suas mãos. Um *pen-drive*

acoplado na caixinha possibilitava uma seleção musical. Essa cena nos fez constatar a complexidade dos processos investigados. Podemos acompanhar em que medida a radioescola insere-se em meio à disputa em torno da produção de sentidos dos estudantes e quanto a música assume papel fundamental nessa dinâmica.

Porém, ante tal disputa, acompanhamos processos em que o funcionamento da radioescola apenas se insinua, mas não se efetiva. Observaremos esse contexto a seguir.

5.4.4 Processos marcados pelo não funcionamento da radioescola

Chegamos a uma terceira escola exatamente no momento em que uma viatura do serviço policial mantido pelo governo do estado do Ceará, denominado Ronda do Quarteirão, encontrava-se em frente à entrada principal da instituição. Os policiais conversavam com duas mães de estudantes. Ao entrarmos, o segurança que nos recebeu comentou que estava havendo melhoras no combate à violência da região. Ironicamente, meses depois a escola foi assaltada durante uma festa, o que causou a demissão desse segurança.

Inúmeras casas circundam a escola. Como acompanhamos em outras instituições, o cuidado com os portões se repete. Porém, nessa região sentimos uma maior tensão em torno da questão da segurança. A abertura do portão principal era antecedida por muita precaução, especialmente nos momentos de entrada de pessoas na escola.

Enquanto acompanhávamos a atenção com que o portão de acesso principal era guardado, os sons iam ganhando maior proporção, pois estava se aproximando a hora do recreio. O ruidoso toque da sirene marcava o início de gritos, conversas, sons de correria e pulos. Porém, com relação à radioescola, tudo o que foi ouvido referiu-se às indagações de um funcionário sobre se a rádio iria voltar e de uma das coordenadoras sobre a possibilidade da ONG Catavento desenvolver uma nova formação com estudantes da própria escola para permitir o funcionamento da rádio, quando a capacidade elétrica comportar os equipamentos. Essa questão da estrutura elétrica da instituição é a justificativa dada aos estudantes por parte do corpo gestor para o não funcionamento da rádio.

Mas nem sempre foi assim. Conforme os estudantes que já fizeram parte da rádio, mas que não estudam mais na escola, a instalação do equipamento foi festejada. “Fizemos a inauguração da radioescola. Com a rádio muita gente parava para ficar ouvindo. O povo ficava sentado escutando”, descreve uma das estudantes.

Porém, de acordo com relatos, no momento de finalização do projeto “Segura Essa Onda”, apenas dez estudantes permaneceram com a tarefa de gerir a rádio, elaborar uma programação, produzir os roteiros e programas. Além disso, é registrado um afastamento dos

professores e das professoras que também participaram da formação do “Segura”. Dessa forma, durante as rodas de conversa, os estudantes registraram a centralização da escolha dos temas dos programas radiofônicos na direção da escola e consequentes conflitos que partiam dessa relação, como podemos acompanhar na seguinte crítica de Ana Luísa:

Aqui na radioescola nós nunca escolhíamos o tema. Era a direção. Tinha professora que sentava, pegava e fazia um tema, só que o tema era para o mês todinho e nós que tínhamos que fazer daquilo mil e uma coisas. E às vezes as músicas eram muito antigas, tinha música que a gente nem ouvia falar.

A partir daí, à medida que problemas técnicos nos equipamentos foram se apresentando, brigas e outras ocupações foram desgarrando o grupo de jovens. “Houve brigas, porque uma pessoa só queria mandar em tudo”, relatam. Quando os equipamentos já não mais eram utilizados, havia um grupo de quatro estudantes ainda ligados à rádio, de forma que, mesmo sem estudar na escola, faziam visitas especialmente para ver como estava a sala e limpar o local.

Esse contexto somado aos demais problemas da instituição visitada fazem com que a sala da radioescola permaneça constantemente trancada. Os esforços do corpo gestor voltam-se em especial para demandar da Secretaria Municipal de Educação por meio de ofícios a reforma da rede elétrica, o que contribuiria para o funcionamento da rádio. Porém, os esforços oficiais parecem não ser explicitados aos estudantes-produtores, o que não favorece a relação entre o corpo gestor e os jovens. Estes relatam nas rodas de conversa que “nunca ninguém chegou para dizer ‘eu vou te ajudar’. Sempre só criticam. [A coordenação diz] não, é porque a rádio está suja; não, é porque a rádio não funciona mais; não, é porque os equipamentos quebraram”. Dessa forma, ante a ausência de diálogo, os problemas técnicos são entendidos como a causa da impossibilidade de funcionamento da rádio.

Em outra escola, a situação é similar, uma vez que problemas técnicos no computador e em duas cornetas de amplificação do som marcaram o início de um processo de interrupção do funcionamento da radioescola.

Nesta identificamos o controle da direção da escola sobre um aspecto importante da gestão da rádio: a abertura e o fechamento da sala. Acompanhamos que, se não houver professor envolvido, a chave do cadeado que abre a rádio não circula por entre os estudantes-produtores. Dessa forma, precisávamos esperar a disponibilidade da diretora ou da vice-diretora para abrirem pessoalmente o cadeado. No entanto, o processo de produção em si concentrava-se em uma única professora, que se envolveu profundamente com as atividades da rádio com os estudantes. Essa professora chegou a articular cerca de dez estudantes em

torno da programação da radioescola. Nesse aspecto, a participação é descrita como algo que partia da iniciativa dos estudantes. Conforme Max: “Era como se fosse uma coisa espontânea, você falava com a professora ‘eu quero gravar’, chegava lá com o roteiro e a gente tentava dar um jeito de gravar”.

Segundo a diretora, caso fosse possível, os estudantes-produtores “passariam todo o dia na rádio”. Antes dos problemas técnicos ocorrerem, o grupo produtor elaborava roteiros para serem apresentados. Porém, questões técnicas impediam uma boa audição dos programas. Os problemas foram se agravando a ponto de a rádio resumir-se à veiculação de programas gravados em CDs, músicas e avisos que partiam da direção. O grupo produtor precisou arquivar oito roteiros, que nunca chegaram a ser apresentados. Conforme relatos de uma estudante, esses roteiros falavam sobre drogas, gravidez na adolescência, violência, meio ambiente, balé, estilos de música. Os temas foram escolhidos buscando a participação dos demais estudantes: “A gente procurava um tema que agradasse o povo aqui da escola na hora do intervalo. [...] Às vezes a gente conversava com o povo da sala para saber o que queriam escutar. A gente fez os roteiros em cima disso, mas ficaram guardados”. A saída do grupo produtor da escola marcou a finalização das atividades da rádio.

5.4.5 Processos marcados pela mediação de professoras no segundo semestre de 2010

Registradas em diário de campo as observações que chamaram nossa atenção durante as visitas às escolas no final de 2009 e ao longo de três meses do primeiro semestre de 2010, sentimos a necessidade de nos concentrar na escrita do material a ser apresentado no exame de qualificação da dissertação, realizado em agosto. Ao fim desse mês, voltamos às escolas. Mesmo ante tal intervalo nas visitas, retornar às escolas no segundo semestre nos permitiu estar presente em campo em distintos meses, desenvolver pesquisa de campo ao longo de quase todo o ano e acompanhar várias etapas do cotidiano letivo.

Durante as novas visitas, verificamos que, na radioescola marcada pela intensa mediação de duas professoras, a dinâmica em torno da rádio estava ainda maior. A escola vinha desenvolvendo projetos específicos para cada mês. Em agosto, foram propostas atividades voltadas para a realização de eventos culturais que abordassem a temática “Ser estudante”. Entre as atividades, o projeto previa a realização de “programas semanais para a Rádio-Escola sobre o ato de estudar bem”⁶⁷. A equipe de produção do melhor programa radiofônico recebeu uma premiação. Um dos programas produzidos sobre esse tema foi gravado. Essa produção, diferentemente dos programas apresentados ao vivo na sala da rádio,

⁶⁷ Disponível no projeto “Dia do estudante 2010”, de autoria da escola.

preocupou-se em desenvolver enquetes com estudantes e professores, entrevistas e radioteatro. A questão da enquete abordava “o que é ser estudante?”. Acompanhamos certa dificuldade dos meninos e das meninas em responder à enquete, o que foi o mote para a elaboração do radioteatro.

Ainda em agosto acompanhamos a produção de um programa que abordou a história da escola. Esse programa também foi gravado. Percebemos nele um maior rigor técnico (qualidade da gravação e da edição), realização de enquete e de entrevistas. A enquete possibilitou a participação de estudantes da escola que não estavam inseridos nas produções radiofônicas e indagava se os meninos e as meninas conheciam a história do nome da escola.

No mês de setembro, um novo projeto foi desenvolvido com enfoque específico na radioescola. Tratava-se da produção de programas de rádio por professores e estudantes sobre a Independência do Brasil. O objetivo geral foi definido como “promover a cidadania usando como ferramenta a radioescola”. Desde esse objetivo podemos observar o caráter instrumental conferido à rádio. No entanto, as observações cotidianas permitem ver brechas nessa configuração instrumental, que evidenciam processos de negociação de conflitos, bem como o potencial expressivo da radioescola. A nosso ver estes últimos aspectos estão muito mais relacionados com o exercício da cidadania.

Com a intenção de acompanharmos o projeto do mês de setembro, visitamos a escola no dia 3, à tarde, e no dia 10, pela manhã. Chegamos no horário da entrada dos estudantes. O porteiro acompanhava atentamente o movimento, cumprimentando cada um, muitas vezes, pelo nome. Ao nos perceber próximo ao portão, ele comentou que por mais atrasado que esteja o estudante, não permite que este volte para casa. “Menino tem que estar no colégio”, disse.

Depois do início das aulas, duas turmas foram retiradas de sala para o início das atividades referentes ao projeto sobre a Independência do Brasil. Enquanto duas estudantes dirigiram-se para a sala da rádio, os demais formaram filas no pátio em frente. Uma professora trouxe a bandeira do Brasil para entregar a dois estudantes, que a estenderam. As locuções com narrativas sobre a Independência começaram a rodear o quieto e silencioso grupo, imóvel em posição de respeito à bandeira. Depois os sons do Hino Nacional e da Independência invadiram o pátio. Muitos dos estudantes cantaram em coro os dois hinos.

Em conversa posterior, uma das professoras integrantes da radioescola revelou que o desenvolvimento da atividade à tarde era bem mais tranquilo que pela manhã. Para ela, isso se devia ao trabalho anterior e contínuo da professora da turma com ênfase no civismo. Entre os exercícios propostos por esta última educadora, estava a produção de um glossário

com a pesquisa do significado das palavras do hino não compreendidas pelos estudantes. Porém, durante a conversa, além da metodologia de trabalho da educadora, as faltas foram comentadas como fator que tornava a atividade mais calma. “Você viu que duas turmas pareciam uma? A evasão está grande”, relatou, apontando um problema que preocupa a escola.

Voltamos para acompanhar a mesma atividade no período da manhã. De fato, o movimento era mais intenso. Um maior número de estudantes ocupou o pátio central ao formar filas diante da bandeira do Brasil. Novamente duas estudantes foram para a sala da rádio. Porém, as duas fizeram a locução de um roteiro que foi produzido por outra estudante e uma das professoras, o que mostrou que nem sempre o processo de produção e leitura do roteiro se concentrava nas mesmas pessoas. Dessa vez, risadas acompanharam o som das locuções e dos hinos. Ao fim das músicas, a bandeira foi cuidadosamente dobrada e guardada, enquanto as turmas voltavam às salas.

Durante essa visita, mais interessante que acompanhar a atividade sobre a Independência foi observar a hora do recreio. A radioescola funcionou de forma que notamos uma maior autonomia dos estudantes. Um fato que nos apontou essa perspectiva foi a pergunta feita por uma das professoras sobre quais seriam as músicas que as garotas iriam veicular. Dessa vez, os roteiros estavam manuscritos nos cadernos de cada locutora, o que também nos apontou a autoria das estudantes. Dessa forma, o programa *Fique por dentro* foi reapresentado com o tema músicas românticas.

Do pátio, nos intervalos das locuções, ao som da banda Restart, ouvimos o acompanhamento da letra da música em coro, palmas e gritos. Esse roteiro apresentou um diferencial de ser fruto de uma enquete que estudantes fizeram a respeito das músicas que os demais gostariam de escutar.

Ao fim do recreio, em conversa sobre a questão musical, uma das professoras relatou uma experiência anterior em que uma ONG, que articula a produção de jornais impressos com os estudantes, sugeriu para a rádio a veiculação de músicas relacionadas aos jovens. Porém, a professora fez a ressalva de que as músicas selecionadas representavam juventude na concepção da ONG. Como resultado, os estudantes não se animaram, pois não conheciam a seleção.

Durante toda nossa observação, essa questão musical mostrou ser um aspecto fundamental das radioescolas. Conforme Oliveira (2002), no âmbito dos movimentos sociais populares, os processos educativos realizam-se não só a partir de experiências culturais como também por meio da difusão musical. A autora dirá:

A renovação dessa concepção educativa passou a considerar as repercussões que o lazer, a música e as expressões culturais podem ter nos processos educativos efetivados fora da escola e no contexto de uma sociedade na qual os meios de comunicação e a indústria cultural ocupam uma posição central (OLIVEIRA, 2002, p. 106).

Portanto, é fundamental para esta pesquisa discutir a importância que a dimensão musical, associada nas radioescolas também ao lazer, assume nos programas.

Em análise sobre rádios comunitárias, Oliveira (2002) ressalta que, na década de 1980, o principal objetivo com relação à veiculação de músicas era alertar, conscientizar e obter engajamento político. Algumas observações nas radioescolas permitem identificar tais intenções especialmente por parte dos professores e da mediação das ONGs nas escolas.

No entanto, Oliveira (2002) constata que, a partir da década de 1990, há um deslocamento nas rádios desse objetivo de caráter orientador para uma busca de expressão da pluralidade cultural. É aí que ritmos como forró, *reggae*, *rock*, *funk*, *rap*, brega, bem como produções da indústria fonográfica como o pagode e a música sertaneja passam a sonorizar as comunidades partindo também das rádios comunitárias.

Com relação às radioescolas, percebemos que tal expressividade com ênfase na pluralidade cultural é tanto mais possível quanto maior forem as possibilidades de participação. Por isso é importante que a escolha musical não se concentre apenas entre os grupos produtores, de modo que estes abram espaço para o compartilhar com os outros. A partir daí a abertura para o novo e para o próprio conhecimento faz-se em potencial.

Mas para além dessa dimensão da pluralidade cultural, ainda outro ponto deve ser questionado. Por que motivo as mesmas músicas “ativas” no circuito da indústria fonográfica são as que causam maior repercussão nas escolas, provocando emoção nos corredores, gritos, coros, danças, palmas? Continuamos a acompanhar Oliveira sobre essa questão, uma vez que para a autora é preciso perceber o “contexto cultural dos receptores, situados em suas interações com a sociedade de massa” (OLIVEIRA, 2002, p. 80). Em sua análise, ela constata que “ao longo dos últimos três séculos as atividades culturais e sociais das classes populares intensificaram um processo de interação com o universo de consumo” (OLIVEIRA, 2002, p. 80).

Diante desse contexto, para a autora, a riqueza de experiências desenvolvidas em rádios comunitárias, e acrescentaríamos radioescolas, está na tentativa de “ressaltar outra lógica que não esteja presa simplesmente aos interesses políticos hegemônicos ou aos interesses comerciais e consumistas das rádios comerciais” (OLIVEIRA, 2002, p. 81). Evidenciar essa outra lógica é possível na medida em que os movimentos primem pela adoção

de práticas questionadoras e críticas, atravessadas pela pluralidade cultural, por processos educativos e pela mobilização social (OLIVEIRA, 2002).

5.4.6 Processos marcados pela mediação da ONG Catavento

Sobre que tema vocês querem falar no próximo *Antenados*? Essa questão costumava abrir nas reuniões de pauta uma série de debates acerca da possibilidade de assuntos a serem abordados no programa.

Em uma dessas reuniões, marcada pelo afastamento do corpo docente devido a outras atribuições, a escolha temática coube apenas aos estudantes com a mediação da ONG Catavento. Naquela reunião, após momentos de discussão, o tema danças foi escolhido. A ideia partiu de um dos estudantes e foi acolhida pelos demais. Cabia à ONG avaliar as possibilidades de abordagem e potencializar a produção dos estudantes. Ao fim da reunião, as discussões permitiram o esboço da seguinte estrutura:

Tema escolhido: Danças

Bloco 1: Enquete: Qual a sua dança preferida? Entrevista com professor de dança da escola. Músicas. Responsáveis: _____.

Bloco 2: Projetos que envolvem dança no bairro: balé, dança de rua. Realizar entrevistas e radioteatro. Responsáveis: _____.

Bloco 3: Dança como exercício do corpo. Entrevista com professor de dança da comunidade. Quais os benefícios da dança. Opiniões das pessoas que dançam e que não dançam. Responsáveis: _____.

Quadro 6 – Esqueleto do programa *Antenados* sobre o tema Danças

Fonte: ONG Catavento – Relatório de reunião de pauta realizada dia 15 de outubro de 2009.

Cada bloco ficou sob a responsabilidade de dois estudantes. No entanto, segundo relatos dos próprios jovens, após a reunião de pauta apenas dois dos integrantes da reunião envolveram-se com a produção.

Em um sábado em que a escola estava em funcionamento por conta das atividades do projeto “Escola Aberta”, os dois estudantes foram para a sala da rádio pesquisar sobre danças na internet e redigir o roteiro. Também entrevistaram o professor de danças da escola. Já à noite, faltava encerrar o roteiro e elaborar uma enquete. Os garotos lembram que levaram o roteiro para terminar em casa, além do gravador para a enquete. Esta foi feita a partir da abordagem de pessoas da comunidade que passavam na rua. Pedro relata: “Lembro que era

uma noite de sábado, a gente perguntava para o pessoal no meio da rua: qual sua música preferida? O trabalho foi grande para entregar o material no dia combinado com a Catavento, porque o grupo que estava na reunião de pauta não ajudou”.

Notamos que a concentração de atividades em poucos estudantes não ocorreu quando, na reunião de pauta anterior, além da Catavento, a mediação de uma professora potencializou a articulação do grupo. O relato de um dos estudantes aponta uma maior divisão de tarefas: “No programa sobre o bairro da gente, houve divisão de grupos, uma parte foi para a associação dos moradores e outra para o circo-escola”. As falas apontam ainda a circulação dos grupos produtores em alguns espaços sociais do bairro para a elaboração do programa radiofônico. Todos esses processos de produção são descritos como complexos: “Ninguém sabe o que há por trás daquilo tudo, depois de feito... Do trabalho que é. Quando escuto um programa de rádio hoje me lembro do trabalho que dá”, diz Miguel.

No entanto, a dificuldade e o esforço foram as principais motivações para que três dos quatro grupos escolhessem os programas a serem ouvidos durante o encontro para escuta coletiva: “Escolhi o tema danças por causa do trabalho que deu, queria escutar de novo para ver como ficou”; “Escolhi esse programa sobre os direitos das crianças porque foi o mais bem-feito da gente. Fomos com a professora fazer entrevista até no Unicef”.

Nesse trabalho de alguns dos estudantes com a produção de determinados programas, vimos que, se em alguns casos esse envolvimento se dava por uma questão de compromisso com o prazo estabelecido pela ONG e mesmo com a veiculação na data prevista na Rádio Universitária, em outros casos, a atuação dos estudantes era motivada pelo interesse pessoal em saber mais sobre o assunto. É o que relata Lorena a respeito do tema religiões: “Esse programa foi um dos que eu mais aprendi, eu tive muito gosto de fazer, me interessei mesmo em procurar. Descobri coisas que eu achava que nem existiam”.

Observamos ainda o envolvimento com determinadas temáticas a partir da tentativa de questionar construções sociais entendidas como naturais. Foi o que ocorreu mais frequentemente em relação aos bairros como temáticas de programas, mas também com relação à própria temática juventude, uma das ênfases desta pesquisa. Dessa forma, acompanhamos o seguinte relato de Max: “Eu me envolvi muito com o tema juventude, porque era um tema que fazia tempo eu queria que virasse programa. Essa questão jovem é uma coisa interessante, poder dizer que jovem não é só loucura e bagunça, também gostei de falar dos grupos sociais”.

Importante também observar que o envolvimento e compromisso dos jovens eram necessários para a conclusão do processo de produção, por conta do afastamento da ONG

Catavento das escolas, após as reuniões de pauta. Isso fazia com que as práticas com relação às rádios já desenvolvidas nas escolas costumassem se repetir. Assim, em escolas com forte atuação de professores nos processos radiofônicos, essa intervenção continuava no âmbito do *Antenados*, inclusive na produção de partes dos roteiros. Já em instituições de ensino em que o corpo docente se mantinha afastado da radioescola, as produções dos programas concentravam-se em alguns estudantes. A mediação da ONG voltaria a influenciar o processo no momento da revisão dos textos dos roteiros produzidos.

Durante a escuta coletiva do programa *Antenados*, buscamos então avaliar a compreensão dos estudantes sobre essa mediação, bem como identificar as negociações e conflitos que permearam esse processo a partir da questão “se vocês pudessem fazer um programa sobre esse mesmo assunto escutado, para ficar do jeito de vocês, o que mudariam?”.

A essa indagação as reflexões dos estudantes apresentaram questões que os tocavam nos momentos das rodas de conversa, de modo a desejarem discuti-las. É o caso de Max, que destaca: “Se eu fosse fazer outro programa novamente sobre orientação sexual, eu abordaria de outra forma, faria uma coisa puxada para a juventude... Hoje em dia vem crescendo o número de bissexuais, de casamento gay... Eu gostaria de falar!”. Nesse mesmo sentido, o relato de Lorena evidenciou o desejo de tratar novamente o tema juventude, escolhido como assunto de um dos *Antenados*, mas sob os seguintes aspectos:

Quando a gente fez o programa dos jovens, se eu fosse fazer um agora, eu abordava também uma coisa que está “encucando” a minha cabeça e, na época, não estava, seriam escolhas! [...] Agora a gente está com muita pressão, chega no ensino médio, é muita pressão, está na hora de você decidir o que quer para sua vida. [...] Então, assim como eu, muitos estudantes do meu colégio gostariam de ouvir sobre essa questão de escolhas.

Verificamos ainda em relatos indicações de que a mediação da ONG faz com que os estudantes escrevam os roteiros de maneira mais formal do que o fariam sem a mediação. As meninas e os meninos gostariam de abordar novamente os mesmos temas de modo menos formal, com abordagens mais voltadas para o humor. Nesse sentido, Pedro sugere a seguinte mudança:

Como era para o rádio, a gente escrevia algo mais formal. Poderia mudar um pouco sabe... A linguagem. Como a gente é jovem poderia falar mais para o nosso tipo de idade. Não aquela coisa formal de rádio, aquela coisa bem certinha. Que a gente pudesse falar nossas gírias, o modo como a gente fala no dia a dia.

Em uma das rodas de conversa, Max observa certa institucionalização nos momentos de elaboração do roteiro. Ele diz que se pudesse alterar o programa ouvido “deixava mais dinâmico, mais extrovertido. A gente ficava um pouco preso porque tinha que agradar vários tipos de público. A gente não podia falar como fala no dia a dia. Era uma linguagem mais oficializada”.

Ainda em outra roda, a questão sobre o que gostariam de mudar no programa ouvido aborda uma comparação entre os processos na radioescola e no *Antenados*. O relato aponta a importância da escolha do tema envolver processos democráticos. A referência ao humor repete-se. Além disso, identificamos nas trocas de ideias entre Ana Luísa, Gabriel e Ana Clara amplas referências à cultura de massa. Acompanhemos as discussões.

- O *Antenados*... Primeiro o que achei interessante é que a gente escolhia o tema, então, isso já é uma forma de você ter direito de votar, de escolha. Se fosse para mudar, eu ia colocar temas com mais dinâmica ainda, com mais... Fazer algo diferente, esse diferencial é ter humor, ter um pouco de *break*, de *hip hop*, daquilo que as pessoas gostam de ouvir, porque eu não vou ouvir sozinha. Colocar também... As músicas... Eram legais porque a gente escolhia no *Antenados*.
- A gente poderia colocar coisa mais atual, estou falando música... tipo Lady Gaga.
- Uma coisa que podia fazer era falar sobre estrelas e astros. O que tem na internet de interessante? Algo que chame atenção mesmo das pessoas. Porque não é todo mundo que escuta rádio.

Lembramos que um dos programas *Antenados* teve como temática o *hip hop*. Outros programas contaram com composições dos próprios estudantes, a maior parte delas nomeadas por eles de *jingles*. Acreditamos que a expressão *jingles* – forma ritmada de expressar determinadas mensagens – foi eleita pelos estudantes para denominar suas próprias composições em decorrência dos conteúdos trocados nas oficinas do “Segura Essa Onda”.

Destacamos ainda dois programas escolhidos pelos estudantes para compor os momentos de escuta coletiva da pesquisa: um foi dedicado especificamente ao humor, no qual os estudantes privilegiaram a contação de piadas e de charadas. Outro – nomeado pelos estudantes como *Trava línguas* – concentrou-se em compartilhar alguns jogos verbais.

Mesmo diante dessas observações, a referência ao humor e à música é repetida de forma categórica em uma das rodas de conversa, na fala de Joaquina: “Humor e música todo mundo quer. E se eu fosse escolher as músicas só escolheria as internacionais”.

Nesse sentido, percebemos ocorrer nos processos de produção dos programas a mesma descrição elaborada por Cogo (1998, p. 212), ao perceber que “nessa dinâmica, a rádio é lembrada para enviar recados, oferecer músicas, adivinhar charadas, ou esquecida, quando a

música não é a do momento ou não é suficientemente romântica para ajudar o namoro ou, ainda, quando o som é muito alto para atrapalhar o bate-papo”.

Mesmo assim, diante dos relatos dos estudantes, analisamos que tanto professores de escolas como militantes de movimentos ligados à juventude enfrentam um grande desafio: não ignorar a fala desses sujeitos, uma vez que facilmente ONGs, educadores e militantes assumem um papel de delegados ou de mandatários. O desafio é de desnaturalizar a vinculação entre minoridade e impossibilidade de falar (SODRÉ, 2005).

Com relação às referências à cultura de massa, acompanhamos com Cogo (1998, p.198) a seguinte análise: “[...] a cultura de massa torna-se, portanto, o referencial para entender a exigência dos jovens por músicas do momento, especialmente as canções internacionais [...]”.

Também as questões dos estudantes sobre a música e o humor parecem nos mostrar quanto a comunicação em relação à educação, mediada por professores, instituições governamentais e não governamentais, ainda parece preocupar-se com uma espécie de justa medida entre conteúdos educativos e a cultura de massa.

Peruzzo (1998) explica que a comunicação popular – e incluiríamos também a comunicação com ênfase na educação – tendeu a repudiar a mídia massiva, o que talvez tenha até influenciado a elaboração de uma comunicação popular não tão atraente, que atribui um espaço e um valor muito reduzido ao entretenimento, ao lazer, às amenidades, ao humor e ao lúdico.

Kaplún (1978) chama a atenção para o fato de que, quando se fala em rádio educativa, a imagem que nos surge é a de um solitário professor, ante o microfone, dando uma aula formal para um aluno invisível. O autor registra ainda que as produções em rádio educativa da América Latina, salvo raras exceções, corroboram a imagem.

Como forma de propor alternativas a tal contexto, Kaplún (1978) apresenta a ideia de “educação permanente”, ou seja, a educação é um processo permanente, que não ocorre apenas na escola, mas em uma série de situações e estímulos vividos pelas pessoas.

Ora, se a educação é processo permanente, não há sentido a separação entre o que é educativo e o que é entretenimento nos meios de comunicação. Kaplún mostra que as consequências de tal divisão acabam eximindo de responsabilidade programas de entretenimento, meros passatempos, vazios de conteúdos, enquanto os programas culturais e educativos não logram sucesso em tornar-se mais amenos, atrativos e próximos da vida cotidiana.

Apesar desse desafio colocado, acreditamos que a observação das práticas radiofônicas descritas, a escuta e análise das percepções dos jovens estudantes sobre os processos vividos, juntamente com a elaboração teórica potencializada pelo trabalho científico nos permitem olhar em direção a possibilidades amplamente favoráveis à participação e expressão na interface entre comunicação e educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou o acompanhamento de práticas e experiências juvenis em processos de produção e circulação de conteúdos, bem como de gestão de radioescolas em quatro instituições de ensino público municipal. Os dados apresentados com base na pesquisa empírica, articulados com estudos teóricos que abordam a relação entre juventude, cidadania e comunicação, confirmaram a importância da ênfase na escuta das percepções dos jovens sobre os processos vivenciados, ainda mais quando projetos e ações de instituições são voltados para eles.

A pesquisa partiu da compreensão de que os processos comunicacionais são formados por sujeitos interlocutores em meio à complexidade de discursos, contextos sociais e culturais. Tais processos são marcados ainda por negociações e conflitos.

Vimos que essa perspectiva teórica traz repercussões nos modos de fazer ciência em comunicação influenciando, portanto, as metodologias científicas. Assim fundamentados, optamos pela pesquisa participante como norteadora dos percursos deste estudo nos espaços sociais. A realização de rodas de conversa foi a técnica desenvolvida como forma de obter os relatos dos estudantes.

Discutidos os referenciais teóricos e metodológicos balizadores do estudo, concentramo-nos em responder à questão acerca dos fatores que legitimavam relacionar os sujeitos da pesquisa ao conceito juventude. Percebemos, então, a existência de condições em que as comunidades constroem o seu referencial de juventude. Considerar as relações e complexidades entre essas condições permitiu a compreensão do conceito de forma mais ampla.

Assim, observamos que um primeiro aspecto que permite reconhecer os sujeitos da pesquisa como jovens refere-se a suas idades cronológicas. Porém, discutimos a dimensão etária como dado insuficiente para abarcar a complexidade que marca os modos como o conceito é referenciado na contemporaneidade. Assim, percebemos que juventude é uma palavra disputada no jogo de tensões das relações de poder e que o nível das disputas envolve um forte caráter simbólico. Diante de tal perspectiva, esse valor simbólico passa a ser, inclusive, comercializado.

O principal problema relacionado a essa concepção diz respeito a certo impedimento das classes populares acessarem as caracterizações dessa juventude-signo. Dessa forma, é preciso relativizar aspectos como a moratória social. Esse período de retardamento das responsabilidades da vida adulta pode não ser tão longo entre os jovens dessas classes. Além disso, para uma ampliação da compreensão do conceito é preciso

articular aspectos como questões geracionais e o próprio contexto cultural em que as comunidades referenciam seus jovens. Daí a contribuição desta dissertação foi escutar os sujeitos da pesquisa a respeito de seu entendimento sobre juventude.

Posteriormente à discussão sobre juventude, passamos a relacionar esse conceito com o de cidadania. Ambas as palavras são amplamente referenciadas no vocabulário contemporâneo. Também os sentidos referentes a ambas são disputados.

Com relação à cidadania, diante dessa disputa de sentidos, vimos que é extremamente relevante não só compreendermos, mas também problematizarmos as noções que nos chegam do pensamento clássico. Observamos que o contexto atual é marcado por uma complexidade que impede de associar a cidadania apenas a aspectos ligados a direitos políticos e jurídicos ou individuais. Também há problemas em conceituar a cidadania apenas como a busca pelo bem comum. Assim como se torna insuficiente relacionar o conceito a aspectos ligados à Nação. Percebemos que o exercício cidadão atualmente envolve justamente o entrelaçamento dessas dimensões e, em especial, uma permanente tensão entre os princípios da liberdade e da igualdade.

Diante dessas perspectivas, a contribuição do estudo consistiu em cruzar essas formulações teóricas com as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, fundamentadas especialmente em compartilhar com as escolas noções do que consideram cidadania. Vimos que essas noções influenciam o projeto “Rádio-escola pela Educação”, uma vez que os documentos foram fontes de pesquisa para professores, estudantes e equipe da ONG Catavento nos momentos de produção radiofônica.

No entanto, a análise teórica nos permitiu observar que outros sentidos de cidadania somam-se no projeto. Uma vez que este se caracteriza pela produção radiofônica a partir das escolas, também a noção de cidadania comunicativa foi discutida de forma relacionada a práticas expressivas.

Assim como fizemos com o conceito de juventude, foi importante analisarmos com os jovens da pesquisa o que entendiam por cidadania. As percepções expostas nos fizeram concordar com Reguillo, que destaca quanto o conceito para os jovens está relacionado à dimensão do fazer. A maioria das práticas relacionadas à cidadania citadas apresentaram forte vinculação com escola, com projetos desenvolvidos por grupos dos bairros ou por instituições governamentais e não governamentais. Esse fator nos apontou como os jovens consideram importante contar com apoio e estímulo para o exercício da cidadania.

Durante a pesquisa, realizamos ainda considerações acerca da aproximação entre comunicação e educação, tomando como ponto de partida perspectivas históricas. Ao

percorreremos esse caminho, acompanhamos que práticas oficiais e não oficiais de comunicação exercem diferentes dimensões educativas, desde compreensões mais formais que consistiam na figura do locutor como emissor ou como aquele que ensina até perspectivas que pensam a educação a partir das experiências e práticas cotidianas.

Com base nessas observações, procedemos às análises das percepções do campo de pesquisa, de forma que sistematizamos (também tomando como critério a adoção de um caráter didático) quatro processos de destaque percebidos nas escolas. Assim, destacamos práticas marcadas pela forte atuação de professoras junto aos estudantes nos processos de produção; pela atuação dos estudantes sem uma forte mediação de professores; pela mediação da ONG Catavento entre os estudantes e pelo não funcionamento das rádios.

Percebemos que a técnica das rodas de conversa, pensada juntamente com atividades que estimulassem a participação e o ânimo dos estudantes, possibilitou o desvelar de relatos extremamente relevantes para avaliações das práticas propostas. Com delicadeza, os jovens expuseram tanto pontos que consideraram favoráveis como críticas aos processos de produção. Acreditamos que a escuta exclusivamente de grupos de estudantes favoreceu tal aspecto dos relatos. A pesquisa possibilitou, portanto, a valorização dessas falas.

Por fim, ao longo do desenvolvimento do estudo, visualizamos caminhos que podem ser tomados em investigações futuras. Assim, por evitar nos afastarmos dos objetivos principais desta pesquisa, não nos foi possível indagar mais profundamente junto aos estudantes a respeito de processos não mediados por instituições ou projetos. Tal empreendimento possibilitaria descobrir que peculiaridades marcam os movimentos desses jovens. As especificidades dessa análise poderiam ser observadas diante de como se efetiva a participação juvenil em espaços de formulação de políticas públicas, como os conselhos de juventude.

Outra possibilidade de pesquisa seria a ênfase nas mediações dos professores em processos como os da radioescola. Por que intervêm de determinada forma? O que esperam? Ou, mesmo, por que se afastam da rádio? Também pesquisas voltadas especificamente para o potencial da metodologia proposta pela Secretaria Municipal de Educação de abordagem dos temas transversais a partir do rádio poderiam ser elaboradas. Dessa forma, qual o potencial educativo de tal metodologia?

Diante de tais possibilidades de pesquisas, percebemos mais uma vez a complexidade dos processos analisados. Neles descobrimos o cuidado com os equipamentos, mesmo diante de seu não funcionamento, por parte dos estudantes que iam limpar a rádio; a apreensão diante da saída da escola, entre outros fatores, por conta também da rádio; o ânimo

ao perceber na radioescola possibilidades de mudanças. Essas narrativas, entre outras, nos apontaram a radioescola como exploração de algo desconhecido, novo, portanto, como experiência. Mesmo que análises posteriores identifiquem que esses processos configuram-se como transitórios, os grupos exercitaram a difícil questão colocada por Mouffe sobre o equilíbrio entre projetos individuais e interesses em comum, por isso comprometeram-se e compartilharam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADE, F. L.; AFONSO, M. L. M. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (Recivam), 2008. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/para_reinventar_as_rodas.pdf>. Acesso em: 29 out. 2010.

ABONG. **Um novo marco legal para as ONGs no Brasil**: fortalecendo a cidadania e a participação democrática. São Paulo: Abong, 2007.

ABRAMO, H. **Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.

ABRAMOVAY, M. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ALVES, P. H.; MACHADO, E. S. EducomRádio.Centro-Oeste, uma política pública, rumo à autonomia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – Intercom, 29., 2006, Distrito Federal. **Anais...** Distrito Federal: Intercom, 2006. p. 1-11.

ANDI; INSTITUTO VOTORANTIM. **A mídia dos jovens**. Ano 9, n. 12, nov. 2007. Disponível em: <http://www.andi.org.br/_pdfs/midia_jovens_10anos.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2010.

ANDRADE, C. C.; SILVA, E. R. A. da. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: ANDRADE, C. C. de; AQUINO, L. M. C. de; CASTRO, J. A. de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

ANDRELO, R.; KERBAUY, M. T. Gênero educativo no rádio: parâmetros para a elaboração de programas voltados à educação. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 147-164, jul./dez. 2009.

AQUINO, L. M. C. de. Introdução. In: ANDRADE, C. C. de; AQUINO, L. M. C. de; CASTRO, J. A. de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

ARAÚJO, A. O. **Trajetórias juvenis nas ondas da rádio-escola**. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

ARIOVICH, L. et al. **La juventud es más que una palabra**: Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 2000.

BARBALHO, A. Cidadania, minorias e mídia ou Algumas questões postas ao liberalismo. In: BARBALHO, A.; PAIVA, R. (Org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005. p. 27-39.

BARBIANI, R. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 138-153, jan./jun. 2007.

BARRETTO, V. de P. (coord.). **Dicionário de Filosofia Política**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

BARROS, L. P. **Sistema Rio aberto**: o corpo em conexão. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Estudos Gerais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

BAUMWORCEL, A. Reflexões sobre a relação entre a juventude e o rádio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO: Intercom, 31., 2008, Natal. **Anais...** Natal: Intercom, 2008. p. 1-13.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BOSI, A. A decomposição do cotidiano em contos de Lygia Fagundes Telles. In: TELLES, L. F. **A estrutura da bolha de sabão**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 167-173.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **O que falar quer dizer**: A economia das trocas simbólicas. Algés: Difel, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CAMBA, S. V. **ONGs e escolas públicas**: Uma relação em construção. 2004. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CAMPOS, T. Q. M. Rádio na cidade de Jaguaribara: mediações no sertão que virou Castanhão. In: Klöckner L.; Prata N. (Org.). **História da mídia sonora [recurso eletrônico]**: experiências, memórias e afetos de norte a sul do Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CARRANO, P. C. R.; SPOSITO, M. P. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

CASTRO, M. G. Estranhamentos e identidades. Direitos humanos, cidadania e o sujeito migrante: representações em textos diversos. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 5-28, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol22_n1_2005/vol22_n1_2005_3artigo_p5a28.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2010.

CATANI, A. M.; PEREIRA, G. R. **Espaço social e espaço simbólico**: introdução a uma topologia social. Florianópolis: Perspectiva, v. 20, p. 107-120, jul./dez. 2002. Número especial.

CAVALCANTE, S.; FRANCO, M. F. A. Profissão perigo: percepção de risco à saúde entre os catadores do Lixão do Jangurussu. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 211-231, mar. 2007.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

COGO, D. M. **No ar... uma rádio comunitária**. São Paulo: Paulinas, 1998.

_____. **Mídias comunitárias**: outros cenários e cidadanias. Agência Ibase: Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.ibase.org.br/modules.php?name=Conteudo&pid=71>>. Acesso em: 22 mai. 2010.

_____. Repensando a ciência participativa na pesquisa em comunicação. In: PAIVA, R. (Org.). **O retorno na comunidade**: os novos caminhos do social, Rio de Janeiro, Mauad X, 2007. p. 149-166.

_____. A Comunicação cidadã sob o enfoque do transnacional. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v.33, n.1, jan./jun. 2010.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a construção da democracia no Brasil: Tendências recentes. **Journal of Iberian and Latin America studies**, Canberra, v. 1, n. 7, p. 75-104, July, 2001.

DANZIATO, O. de C. M. **ONGs e a prática social com adolescentes**: demarcações históricas e discursivas. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

DEBERT, G. G. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, vol. 16, n. 34, p. 49-70, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471832010000200003&lng=e&nrm=iso#back9>. Acesso em: 29 nov. 2010.

DOWNING, J. D. H. **Mídia radical**: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais. São Paulo: Senac, 2002.

ELBAUM, J. N. Qué es ser joven? ARIOVICH, Laura *et al.* **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 2000.

ERIKSON, E. H. **Identidade**: juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERRARETTO, L. A. Roquette-Pinto e o ensino pelo rádio. In: MEDITSCH, E.; ZUCULOTO, V. (Org.). **Teorias do Rádio**: textos e contextos, v. 2. Florianópolis: Insular, 2008. p. 27-35.

FISCHER, R. M. B. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 65, p. 43-58, abr. 2005.

_____. Imagens da mídia, educação e experiência. FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 25-41.

FONTOURA, N. de O.; PINHEIRO, L. S. Síndrome de Juno: gravidez, juventude e políticas públicas. ANDRADE, C. C. de; AQUINO, L. M. C. de; CASTRO, J. A. de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

FRANÇA, V. V. Paradigmas da comunicação: conhecer o quê? **Ciberlegenda**: revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, n. 5, p. 1-19, 2001. Disponível em: <**Error! Hyperlink reference not valid.**>. Acesso em: 24 fev. 2011.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 34-41.

_____. **Sobre educação**: diálogos, v. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GONÇALVES, V. “Eu sou da Federal!”. **O Povo**, Fortaleza, p. 12, 29 jan. 2010.

GORCZEWSKI, D. **Micropolíticas da juventude e visibilidades transversais**: in(ter)venções audiovisuais na Restinga, em Porto Alegre. 2007. 351 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Brasil: Editora Objetiva, 2001. CD-ROM.

HOBBSAWN, E. J. **A era das revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

IBASE. **Balanco social, dez anos**: o desafio da transparência. Rio de Janeiro: Ibase, 2008.

IJC; PMF. **Retratos da Fortaleza jovem**: relatório síntese de gráficos. Fortaleza, 2007.

KAPLÚN, M. **Producción de programas de radio**: el guión – la realización. Madrid: Ediciones de la Torre, 1978.

_____. **Una pedagogia de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

KUASÑOSKY, S.; SZULIK, D. Qué significa ser mujer joven em um contexto de extrema pobreza? In: ARIOVICH, L. et al. **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 2000.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, L. *et al.* **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 2000.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.

MARTIN-BARBERO, J. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Norma, 2002.

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

MATA, M. C. Comunicação y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. **Revista Fronteiras**: estudos midiáticos, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 2006.

MATTA, R. da. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MIRANDA, L.; SAMPAIO, I. S. V.; LIMA, T. Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal. **Comunicação & Sociedade**, Brasil, v. 30, n. 51, p. 89-112, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/855/906>>. Acesso em: 6 mar. 2011.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: necrose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Cultura de massas no século XX**: neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

MOUFFE, C. **O Regresso do Político**. Lisboa: Gradiva, 1992.

_____. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.

NOVAES, R. C. R. Prefácio. ANDRADE, C. C. de; AQUINO, L. M. C. de; CASTRO, J. A. de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

NUNES, M. V. O rádio no horário eleitoral de 2002: a sedução sonora como estratégia de marketing. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004, Porto Alegre. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2004. p. 01-15.

_____. Rádios comunitárias: Exercício da cidadania na estruturação dos movimentos sociais. In: PAIVA, R. (Org.). **O retorno da comunidade: os novos caminhos do social**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 95-118.

OLIVEIRA, C. T. F. de. **Escuta sonora: educação não-formal, recepção e cultura popular nas ondas das rádios comunitárias**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2002.

OLIVEIRA, C. T. F. de et al. Comunicação, educação e cultura na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – Intercom, 28., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Intercom, 2005. p. 1-15.

OLIVEIRA, M. A. de. **Ética, direito e democracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D. de. Pesquisa social e ação educativa: Conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 17-33.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. Jovens e cidadania. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n. 49, p. 53-70, 2005.

PAOLI, M. C.; TELLES, V. S. Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A (Org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. cap. 3, p. 103-148.

PATRÍCIO, F. M. S. **Letramento no campo: o rádio educativo em um assentamento da reforma agrária no Ceará**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

PERUZZO, C. M. K. **A Comunicação nos movimentos populares**: participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **PCLA: Pensamento comunicacional latinoamericano**, v. 4, n. 1, out./ nov./ dez., 2002. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>>. Acesso em: 5 ago. 2010.

_____. Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – Intercom, 26., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Intercom, 2003. p. 01-23.

_____. Rádio comunitária, educomunicação e desenvolvimento. In: PAIVA, R. (Org.). **O retorno da comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 69-94

_____. Rádios comunitárias no Brasil: da desobediência civil e particularidades às propostas aprovadas na Confecom. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 19., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: PUC, 2010. p. 01-16. Disponível em: < http://compos.com.puc-rio.br/media/g6_cicilia_peruzzo.pdf >. Acesso em: 24 jan. 2011.

PIMENTEL, F. P. **O rádio educativo no Brasil**: uma visão histórica. Rio de Janeiro: Soarmec, 1999.

PRYSTHON, A. Negociações na periferia: mídia e jovens no Recife. In: BARBALHO, A.; PAIVA, R. (Org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005. p. 99-113.

QUIROGA, A. M. A cidadania como indicador social. In: HENRIQUES, R.; NOVAES, R. R.; PORTO, M. **Juventude, cultura e cidadania**. Brasília: Comunicações do ISER, 2002.

REGUILLO, R. **Emergencia de culturas juveniles**: estrategias del desencanto. Bogotá: Norma, 2000.

ROQUETTE-PINTO, E. Cinzas de uma fogueira (pelo rádio 1923-1926). In: MEDITSCH, E.; ZUCULOTO, V. (Org.). **Teorias do rádio**: textos e contextos, v. 2. Florianópolis: Insular, 2008. p. 21-26.

SAMPAIO, I. S. V. Conceitos e modelos da comunicação. **Ciberlegenda**: revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, n.05, p. 1-23, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/310>>. Acesso em: 24 fev. 2011.

SANTOS, G. O.; SILVA, L. F da.; ZANELLA, M. E. Correlações entre indicadores sociais e o lixo gerado em Fortaleza. **Rede**: revista eletrônica do Prodema. Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 45-63, jun. 2008.

SHAFER, R. M. Rádio radical e a nova paisagem sonora. In: MEDITSCH, E.; ZUCULOTO, V. (Org.). **Teorias do rádio**: textos e contextos. Florianópolis: Insular, v. 02, 2008.

SHERER-WARREN, I. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, I. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

SODRÉ, M. Por um conceito de minoria. In: BARBALHO, A.; PAIVA, R. (Org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

TAYLOR, C. A política de reconhecimento. In: _____. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. p. 45-94.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: Unesco, 2004.

WACQUANT, L. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. Tradução: Helena Pinto; José Madureira Pinto; Virgílio Borges Pereira. **Revista de sociologia e política**, Curitiba, n. 26, p. 13-26, jun. 2006. Título original: Following Pierre Bourdieu into the field.

WASELFISZ, J. J. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2007**. Brasília, 2007.

ZAMBONI, E. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dez. 2003.

Sites

Encine. Disponível em: <<http://encine.cobralil.com>>. Acesso em: 29 out. 2009.

Instituto Oi Futuro. Disponível em: <<http://www.oifuturo.org.br>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

Ministério da Educação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 21 fev. 2011.

ONG Catavento Comunicação e Educação. Disponível em:
<<http://www.catavento.org.br/conteudo.php?codigo=1>>. Acesso em: 1 nov. 2009.

ONG Comunicação e Cultura. Disponível em: <www.comcultura.org.br>. Acesso em: 29 out. 2009.

Projeto “Segura Essa Onda”. Disponível em: <www.seguraessaonda.org.br>. Acesso em: 8 ago. 2010.

Projeto “Tonomundo”. Disponível em: <http://www.tonomundo.org.br/mundo_portal/o-que-e-o-programa>. Acesso em: 25 nov. 2010.

Rádio Guaíba. Disponível em: <<http://www.radioguaiba.com.br/Institucional/>>. Acesso em: 07 abr. 2010.

Secretaria de Ação Social do Estado do Ceará. Disponível em:
<<http://www.sas.ce.gov.br/feca/oque/resolucao61.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2011.

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Disponível em:
<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=572&Itemid=91>. Acesso em: 20 mar. 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de questões semiestruturadas para as rodas de conversa

Dados pessoais:

Nomes e idades?

Estados civis?

Onde e com quem moram?

Sabem como suas famílias vieram morar em Fortaleza e no bairro onde vocês moram?

Têm filhos?

Nome da escola em que estudam atualmente?

Nome da escola onde estudavam quando fizeram parte dos projetos “Segura Essa Onda” e “Rádio-escola pela Educação”, desenvolvidos pela ONG Catavento?

Trabalham ou já trabalharam? Onde? O que os fez trabalhar?

Família:

Nomes dos pais?

Estados civis dos pais?

Ocupação dos pais?

Número de irmãos?

Ocupação dos irmãos?

Quantas pessoas moram nas casas de cada um de vocês?

Cotidiano na escola:

Como é o dia a dia na escola? O que se ensina na escola de vocês?

Do que vocês mais gostam na escola?

Do que vocês menos gostam na escola?

Por que vocês estão na escola? O que esperam da escola?

Vocês participam de algum movimento organizado na escola? Qual? (Exemplo: Grêmios estudantis).

Suas famílias recebem ou já receberam o Bolsa Escola?

Cotidiano e juventude

Para vocês o que é ser jovem?

Vocês se veem como jovens? Por que se veem como jovem? Ou por que não se veem como jovem?

Juventude e Cidadania

1. Na opinião de vocês, como são as formas de participação juvenil hoje em dia?
2. Como é a relação de vocês com o bairro onde moram? E com a escola? (Exemplos: participam de algum projeto, de algum encontro/grupo cultural, de algum movimento que se preocupa com o coletivo?). Participar da radioescola e da produção do *Antenados* mudou algo nessa relação entre vocês e o bairro? E entre vocês e a escola?
3. Como é a atuação/participação política de vocês? Algo mudou com a participação na radioescola e na produção do *Antenados*?
4. Vocês já participaram de algum movimento/mobilização para reivindicar algo antes da radioescola e do *Antenados*? E depois?

Cotidiano e radioescola

1. Tentem lembrar como foi o processo de instalação da radioescola, como estava a vida de vocês naquele momento?
2. O que faz vocês quererem participar da rádio na escola?
3. O que faz vocês quererem participar do programa de rádio *Antenados*?
4. Que conteúdos da rádio na escola mais lhes chamaram atenção?
5. Que conteúdos do *Antenados* mais lhes chamaram atenção?
6. Se vocês pudessem mudar algo no processo de produção do *Antenados* ou na radioescola, o que mudariam? (Reunião de pauta, assunto escolhido, modo de fazer entrevista ou enquete, pesquisas, músicas etc.).
7. Lembrem-se do processo de produção dos programas (*Antenados* e radioescola) desde a escolha do tema, a pesquisa, o roteiro. Vocês podem me descrever como essa produção ocorre? É mais de forma individual ou coletiva?
8. Quais os desafios encontrados durante a produção dos programas?
9. Vocês lembram alguma novidade que aprenderam ao produzir os programas? O quê?
10. A participação no *Antenados* ou na rádio na escola trouxe mudanças para o cotidiano de vocês? Quais?
11. Para vocês a radioescola está associada a quê? Podem me dizer várias palavras, como se fosse um dicionário. (ou Quando eu falo radioescola que palavras vêm à cabeça de vocês?).

Escuta coletiva do programa *Antenados*

O que vocês acharam do programa escutado?

Vocês não entenderam alguma das informações trocadas no programa? O que não foi entendido?

Se vocês pudessem fazer um novo programa sobre o mesmo assunto escutado, o que mudariam?

Se vocês fossem fazer um programa sobre outro assunto, sobre o que fariam?

APÊNDICE B – Temas dos programas *Antenados* produzidos ao longo do projeto “Rádio-escola pela Educação”

Período: Outubro e dezembro de 2008

Programa 01

Tema Transversal: Meio Ambiente (Água)

Dia de Veiculação: 07.11.2008

Programa 02

Tema Transversal: Ética

Dia de Veiculação: 14.11.2008

Programa 03

Tema Transversal: Meio Ambiente (Terra)

Dia de Veiculação: 21.11.2008

Programa 04

Tema Transversal: Saúde (Obesidade e boa alimentação)

Dia de Veiculação: 28.11.2008

Programa 05

Tema Transversal: Orientação Sexual (DST's/AIDS)

Dia de Veiculação: 05.12.2008

Programa 06

Temas Transversais: Ética e Saúde (Acessibilidade)

Dia de Veiculação: 12.12.2008

Programa 07

Tema Transversal: Orientação Sexual (Gravidez na Adolescência)

Dia de Veiculação: 19.12.2008

Programa 08

Tema Transversal: Pluralidade Cultural (O bairro Conjunto Palmeiras)

Dia de Veiculação: 26.12.2008

Programa 09

Tema Transversal: Pluralidade Cultural (Comemorações de final de ano)

Dia de Veiculação: 02.01.2008

Período: Fevereiro e junho de 2009

Programa 01

Tema Transversal: Trabalho e Consumo (Trabalho Infantil)

Dia de Veiculação: 02.05.2009

Programa 02

Tema: Pedofilia

Dia de Veiculação: 09.05.2009

Programa 03

Tema Transversal: Meio Ambiente (Chuvas)

Dia de Veiculação: 16.05.2009

Programa 04

Tema Transversal: Pluralidade Cultural (Usos da Internet)

Dia de Veiculação: 23.05.2009

Programa 05

Tema Transversal: Pluralidade Cultural (Cultura popular)

Dia de Veiculação: 30.05.2009

Programa 06

Tema Transversal: Pluralidade Cultural (Bairro Bela Vista)

Dia de Veiculação: 06.06.2009

Período: Janeiro e fevereiro de 2010**Programa 01**

Tema Transversal: Diversão e Arte (Pluralidade Cultural)

Dia de Veiculação: 23.01.2010

Programa 02

Tema: Pluralidade Cultural (Danças)

Dia de Veiculação: 30.01.2010

Programa 03

Tema Transversal: Trabalho e consumo (Jovens Aprendizes)

Dia de Veiculação: 06.02.2010

Programa 04

Tema Transversal: Pluralidade Cultural (Juventude)

Dia de Veiculação: 13.02.2010

Programa 05

Tema Transversal: Ética (Direitos e deveres da garotada)

Dia de Veiculação: 27.02.2010

Programa 06

Tema Transversal: Pluralidade Cultural (Dia da Mulher)

Dia de Veiculação: 06.03.2010

Programa 07

Tema Transversal: Pluralidade Cultural (Humor)

Dia de Veiculação: 13.03.2010

Programa 08

Tema Transversal: Trabalho e consumo (Educação)

Dia de Veiculação: 20.03.2010