

**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Área de Concentração: Tecnologias em Educação**

**Educação pela Comunicação na ONG Associação Imagem Comunitária:  
Estudo a partir das percepções de jovens sobre sua prática de  
comunicação**

Naitê Santos de Almeida  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vânia Lúcia Quintão Carneiro

**Brasília – 2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Naitê Santos de Almeida**

**Educação pela Comunicação na ONG Associação Imagem Comunitária:  
Estudo a partir das percepções de jovens sobre sua prática de  
comunicação**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Tecnologias em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vânia Lúcia Quintão Carneiro.

Brasília-DF  
2006

**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

Programa de Pós-Graduação em Educação

Área de Concentração: Tecnologias em Educação

**Educação pela Comunicação na ONG Associação Imagem Comunitária:  
Estudo a partir das percepções de jovens sobre sua prática de  
comunicação**

**Banca Examinadora:**

---

Profª Drª Vânia Lúcia Quintão Carneiro - Orientadora  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

---

Prof Drª Tânia Siqueira Montoro – Universidade de Brasília – Faculdade de Comunicação

---

Prof Drª Wivian Weller – Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

---

Profª Drª Ângela Dias – Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Brasília, DF – 2006

**“No momento em que os adultos reconhecerem o trabalho que fazemos e priorizarem a produção de mídia de qualidade com a participação de crianças e adolescentes e quando tomarem consciência de que não somos custo, mas investimento, que somos o presente que constrói o futuro, teremos vencido a nossa luta de hoje.”**

Trecho da Carta dos Adolescentes da  
4ª Cúpula Mundial da Criança na Mídia

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço e dedico essa dissertação à minha família, de modo especial, à minha mãe responsável pela revisão do texto, ao meu pai que sempre me incentivou, à minha prima Tati, ao meu amigo Tiago pelas leituras e comentários e ao meu Amor que pacientemente me apoiou durante esses dois anos, escutando e buscando soluções para me ajudar. Agradeço à minha orientadora, professora Vânia Carneiro, pela sua dedicação e empenho.

Durante esses dois anos, aprendi a ouvir os demais e a ir atrás dos meus ideais. Por isso, agradeço também aos integrantes e jovens da Associação Imagem Comunitária, do projeto Cala Boca Já Morreu e da Associação Olhos d'Água, ONGs visitadas durante a pesquisa, e que tanto ajudaram no meu crescimento pessoal. Não poderia deixar de agradecer à minha amiga alemã, Sarah, que também estava realizando uma pesquisa na Associação Imagem Comunitária e que me ajudou na aplicação dos questionários.

Acima de tudo agradeço a Deus, minha maior motivação e meu melhor amigo.

## **RESUMO**

A pesquisa investiga as percepções dos jovens participantes do projeto Rede Jovem de Cidadania, da organização não-governamental Associação Imagem Comunitária, de Belo Horizonte, acerca das inter-relações entre Educação e Comunicação. O trabalho objetiva compreender as percepções dos jovens sobre Educação e Cidadania a partir da prática de comunicação experimentada no projeto. Além disso, buscou-se observar a participação dos jovens nessa experiência. A investigação combinou instrumentos qualitativos para a obtenção das informações. Na primeira etapa, o levantamento dos projetos existentes e estudos exploratórios permitiram a escolha do Rede Jovem de Cidadania. A aplicação de questionário tornou possível a identificação do perfil dos jovens e as entrevistas por pautas proporcionaram o conhecimento das opiniões desses jovens e de integrantes da Associação Imagem Comunitária. A organização e análise dos dados obtidos possibilitou identificar as percepções dos jovens sobre Educação e Comunicação, assim como suas inter-relações dentro da organização não-governamental. Os resultados revelaram a importância da escola e da comunidade para os jovens. A prática de comunicação trouxe inúmeros benefícios para o desenvolvimento humano, educacional e profissional desses jovens.

**Palavras-chave: educação, comunicação, cidadania, percepções.**

## **ABSTRACT**

The research investigates the perceptions of the young participants of the "Rede Jovem de Cidadania" project, from the "Associação Imagem Comunitária" non-governmental organization, from Belo Horizonte, about the inter-relations between Education and Communication. The work seeks to understand the perceptions of the youngs about Education and Citizenship from the usage of experienced communication in the project. Besides, it tries to observe the participation of the young men in this experience. The investigation combined qualitative instruments to obtain the informations. In the first stage, the search of the existing projects and exploratories studies allowed the choice of the "Rede Jovem de Cidadania". The application of the questionnaire enabled to identify the profile of the youngs and the interviews using guided lines proportioned to know the opinions of these young men and components of the "Associação Imagem Comunitária". The organization and analysis of the obtained data enabled to identify the perceptions of the young participants about Education and Communication, as well as their inter-relations inside the non-governmental organization. The results revealed the importance of the school and the community to these young men. The usage of communication brought innumerable benefits to the human, education and professional development of these young persons.

**Key-words: education, communication, citizenship, perceptions**



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO I: Inter-relações entre Educação e Comunicação</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Comunicação</b>	<b>20</b>
<b>1.2. Aprender Fazendo</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO II: Terceiro Setor, Educação não-formal e Cidadania</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO III: Juventude e Mídia</b>	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO IV: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<b>65</b>
<b>4.1. Método</b>	<b>65</b>
<b>4.2. Instrumentos de Coleta de Dados</b>	<b>67</b>
<b>4.3. Processo de escolha do projeto</b>	<b>71</b>
<b>4.4. Projeto Rede Jovem de Cidadania</b>	<b>73</b>
<b>4.5. Os Sujeitos Pesquisados</b>	<b>73</b>
<b>4.6. Organização e Análise</b>	<b>74</b>
<b>CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>80</b>
<b>5.1. Associação Imagem Comunitária</b>	<b>81</b>
<b>5.2. Jovens Multiplicadores – Quem são?</b>	<b>91</b>
<b>5.3. Participação dos jovens na prática de comunicação</b>	<b>98</b>
<b>5.4. A concepção de Educação dos jovens a partir da prática de comunicação</b>	<b>104</b>
<b>5.5. Como os jovens se vêem representados na grande mídia</b>	<b>109</b>
<b>5.6. Cidadania e a prática de comunicação</b>	<b>117</b>
<b>REFLEXÕES FINAIS</b>	<b>120</b>
<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO</b>	<b>125</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>Entrevista sobre a ONG</b>	<b>132</b>
<b>Entrevista Individual</b>	<b>133</b>
<b>Questionário</b>	<b>135</b>

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 5.1</b>	<b>Sexo</b>	<b>91</b>
<b>Tabela 5.2</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>92</b>
<b>Tabela 5.3</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>93</b>
<b>Tabela 5.4</b>	<b>Onde conheceu o projeto Rede Jovem de Cidadania</b>	<b>93</b>
<b>Tabela 5.5</b>	<b>O que aprenderam</b>	<b>95</b>
<b>Tabela 5.6</b>	<b>Equipamentos que os jovens têm em casa</b>	<b>96</b>
<b>Tabela 5.7</b>	<b>Acesso aos meios de comunicação</b>	<b>97</b>
<b>Tabela 5.8</b>	<b>Cinema X Locação de Filmes</b>	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

Atualmente as organizações não-governamentais conquistaram espaços significativos na socialização de crianças e adolescentes. Projetos de Educação e Comunicação fazem parte desse desenvolvimento e estão se destacando em âmbito nacional.

A partir da década de 1990, essas organizações passaram a ter maior visibilidade na sociedade brasileira. Evidencia-se a mobilização social pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que envolveu organismos internacionais, atores e organizações sociais. Dentro desse contexto, os projetos de Educação e Comunicação em ONGs vão se tornando conhecidos por meio de experiências nas escolas, de eventos, como a *4ª Cúpula Mundial de Mídia para Criança e do Adolescente*, que ocorreu em 2004 no Rio de Janeiro, e o *Festival de Jovens Realizadores de Produção Audiovisual do Mercosul*, promovido pelo UNICEF. Reconhecimentos como o *Selo Tecnologia Social*, concedido pela Fundação Banco do Brasil e UNESCO, e o título *Referência em Conteúdos Locais na América Latina*, outorgado também pela UNESCO, têm evidenciado a atuação das ONGs nesse campo.

É possível, entretanto, questionar como projetos de organizações não-governamentais, que envolvem jovens na produção audiovisual, relacionam Educação e

Comunicação. Quais os objetivos dessas organizações e quais os resultados desse trabalho? Como incluir nesse debate os conceitos de Participação e Cidadania? Como vincular Educação para Cidadania e Educação para os meios de comunicação?

A busca por compreender essas questões implica o esclarecimento das relações entre Educação e Comunicação. Assim, a presente dissertação de mestrado tem por objetivo investigar as inter-relações entre Educação e Comunicação, a partir da percepção dos jovens envolvidos com a produção audiovisual, na organização não-governamental Associação Imagem Comunitária (AIC), de Belo Horizonte.

Para contemplar esse objetivo geral, foram desenvolvidos objetivos específicos:

- Traçar o perfil dos jovens envolvidos na produção audiovisual da Associação Imagem Comunitária;
- Analisar as percepções dos jovens a respeito da Educação, a partir da prática de comunicação;
- Observar a participação dos jovens na prática de comunicação;
- Identificar as percepções que os jovens possuem da sua imagem veiculada pela grande mídia;
- Verificar as percepções dos jovens acerca da Cidadania, a partir da prática de comunicação.

Por percepções entendem-se as interpretações e concepções de determinados sujeitos, adquiridas a partir de experiências e conhecimentos aprendidos. Orozco (2001) identifica

Mediações Perceptivas no processo que ele chama de Televidência, ou seja, processo mediático-comunicacional que envolve atividades paralelas ou simultâneas de maneira complexa. Dentre essas atividades estão: ver, escutar, perceber, sentir, gostar, imaginar e pensar. Para o autor, ao assistir televisão, os sujeitos-audiência reproduzem, renegociam e recriam ao mesmo tempo que revivem os referentes televisivos.

O estudo do conceito de *representações sociais* embasou a discussão. Moscovici (2003), quem primeiro formulou o conceito no campo da psicologia e o associou aos processos cognitivos e ao processo de desenvolvimento do ser humano, afirma que, “do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma rede de idéias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que as teorias” (2003:210).

As representações sociais são, portanto, complexas e devem ser vistas a partir do referencial do pensamento em que estão inseridas. Isso significa que as representações são sempre dependentes do sistema de crenças, valores, tradições e imagens da sociedade. Assim, o conceito de representação social é uma questão de compreensão das formas, das práticas de conhecimento e de conhecimento prático que fundamentam nossas vidas sociais como existências comuns (MOSCOVICI, 2003). Pelas representações sociais são compostos sistemas de interpretação que regem as relações individuais com o mundo e com os outros, orientando e organizando condutas.

Um dos caminhos que permitiu melhor compreender as percepções dos jovens foi, primeiramente, conhecer as inter-relações entre Educação e Comunicação, estudadas desde a década de 1930. A fundamentação teórica do primeiro capítulo baseou-se nas idéias de

Braga e Calazans (2001) sobre as interfaces entre Educação e Comunicação, como o uso dos meios tecnológicos no ensino, a leitura crítica e a educação para os meios. Sobre a educação para os meios, identificada como uma das interfaces entre Educação e Comunicação, Buckingham (2002), Carneiro (2003) e Bucht (2002) entendem que essa abarca tanto a leitura crítica quanto a apropriação do meio de comunicação. De um modo geral, as organizações que abordam a temática Educação e Comunicação o fazem por meio do “aprender fazendo”, o que possibilita às crianças e aos adolescentes produzirem mídia e desenvolverem uma visão crítica. Neste capítulo também é explicado o conceito Educomunicação, definido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo e utilizado por autores como Soares (1997), Schaun (2002) e Bucht (2002).

Para compreender o termo Organização Não-Governamental, tendo em vista as discussões acerca do Terceiro Setor, desenvolveu-se o segundo capítulo. Para tanto foram estudados os conceitos defendidos por Fernandes (1994) e Spezia (2002). As pesquisas Gohn (1997) e Scherer-Warren (1999) complementaram a conceituação de organizações não-governamentais e fundamentaram a teoria relacionada à Educação Não-Formal. Neste capítulo será discutido ainda o conceito de Educação para Cidadania, a partir das competências definidas por Perrenoud (2005).

O terceiro capítulo encerra a fundamentação teórica relacionando Juventude e Mídia. O jovem vive no contexto da Cultura da Mídia, que, segundo Kellner (2002), é caracterizada tanto pela natureza quanto pela forma das produções da indústria cultural e do modo de produção e distribuição. Outros termos, como Sociedade Mediatizada, Sociedade da Informação e Cultura da Imagem (BRAGA & CALAZANS, 2001) são empregados para evidenciar o contexto social e cultural em que a juventude está inserida. Marin-

Barbero (2001) discorre sobre esses assuntos ao explicar que a educação audiovisual precede a leitura ou interpretação de textos escritos. O autor questiona as transformações causadas por esses novos modos de ler e como a escola está se colocando nessa discussão.

Com esses aportes teóricos a respeito das percepções, das inter-relações entre Educação e Comunicação, das organizações não-governamentais e da juventude, foi escolhida a Associação Imagem Comunitária que nasceu em 1993, a partir da experiência de universitários da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com a comunicação comunitária. O objetivo inicial da ONG era criar meios de comunicação de acesso público a comunidades e, em especial, ao jovem. Em 2002, surgiu o projeto Rede Jovem de Cidadania que visava reunir jovens da cidade para produzir comunicação. Eles participaram de oficinas de rádio, televisão, jornal e internet. A metodologia dessas oficinas conciliava teoria e produção. Prêmios, como *Itaú-Unicef Educação & Participação – Tecendo Redes 2005*, recebido recentemente pela Associação, constituem o reconhecimento social do projeto Rede Jovem de Cidadania.

O quarto capítulo apresenta as estratégias metodológicas utilizadas nesta dissertação. Os sujeitos da pesquisa foram os 40 jovens multiplicadores do projeto Rede Jovem de Cidadania, da Associação Imagem Comunitária, de Belo Horizonte. Vinte e cinco jovens responderam ao questionário que pretendeu traçar o perfil desses jovens. Foram realizadas entrevistas em profundidade com os jovens e os integrantes da ONG, além de observações de reuniões e da gravação de um programa de televisão. A análise das informações construídas e sua organização são apresentadas e permitem a constituição do capítulo quinto.

Esse capítulo é dedicado à análise dos dados, à luz do referencial teórico e da relação entre as percepções identificadas e os objetivos específicos. Serão apresentados o perfil dos jovens participantes do projeto Rede Jovem de Cidadania, o histórico da Associação Imagem Comunitária e, por fim, as percepções dos jovens.

Este estudo é, pois, uma tentativa de mostrar, por meio da observação e análise das percepções dos participantes da Rede Jovem de Cidadania, como Educação e Comunicação interagem e podem contribuir para o desenvolvimento integral da juventude.



## CAPÍTULO I

### INTER-RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

*“Abordar os relacionamentos entre Comunicação e Educação solicita estar atento para uma característica geral de sua interface – de serem ambos campos de abrangência, com tendências avassaladoras sobre variados aspectos do mundo social e físico.”*  
(Braga & Calazans, 2001)

Este capítulo tem como objetivo mostrar a evolução do debate sobre as inter-relações entre Educação e Comunicação, ressaltando as interfaces estudadas por alguns pesquisadores.

A discussão sobre as inter-relações entre Educação e Comunicação não é recente. Muitas pesquisas realizadas entre o final dos anos 30 e início dos 60 concluíram que a comunicação massiva não é, obrigatoriamente, causa necessária dos efeitos na audiência, até porque seu funcionamento ocorre através de um conglomerado de fatores mediadores (JOSP KAPPLER, 1960 apud TODA Y TERRERO, 1996). Significa que a idéia de que os meios de comunicação e a televisão manipulam as pessoas, como entendia a Teoria Hipodérmica<sup>1</sup>, é equivocada. Segundo Toda y Terrero (1996), percebeu-se que existe um exagero ao se afirmar que o conteúdo da televisão causa impacto nas atitudes e condutas do telespectador.

---

<sup>1</sup> Segundo Mauro Wolf, essa teoria defendia que cada indivíduo era atingido diretamente pela mensagem dos meios de comunicação. A teoria Hipodérmica coincide com o período das duas guerras mundiais e representou a primeira reação dos estudiosos frente à difusão em larga escala das comunicações de massa que ocorreram neste momento.

Cabem também as colocações de Santaella (2001:29) que apresenta os seguintes períodos da pesquisa no Brasil: a década de 1950, caracterizada pelas pesquisas funcionalistas baseadas em métodos quantitativos de conteúdo, audiência e efeitos; a década de 1960 é também fundamentada em pesquisas funcionalistas, mas pautadas em métodos comparativos e de estudos de comunidades, na linha da comunicação e desenvolvimento; a década de 1970, marcada pela influência da Escola de Frankfurt nas pesquisas brasileiras. Já a de 1980 se caracterizou pelos aspectos da produção e circulação da comunicação, por estudos críticos de modelos teóricos e busca de uma teoria e metodologia latino-americanas. Essa última década distinguiu-se ainda pela politização das pesquisas sob a influência de Gramsci, pelas metodologias qualitativas e por temáticas como novas tecnologias, transnacionalização da cultura e comunicação popular.

O tema Televisão e Crianças também foi ponto de discussão de diversas pesquisas em Comunicação desde a década de 60. De acordo com Cordelian (1996), um tema recorrente nessas pesquisas é o reconhecimento da criança como um espectador ativo que seleciona e interpreta o que assiste. Gaitan (1996) explica que, desde então, muitas variáveis demográficas, econômicas e sociológicas que afetam o contexto da recepção infantil estão sendo estudadas seriamente. A complexidade da questão está sendo melhor analisada e, para o pesquisador, é cada vez mais clara a necessidade de maior colaboração interdisciplinar.

Orozco (1996) relata que muitos estudos de 1980 mostravam a televisão e outras mídias como criadoras de consenso e legitimadoras da autoridade pública. “Por exemplo, eles sustentam que a criança sabe mais sobre o mundo tal como apresentado pela televisão do que sobre o mundo como descrito nas salas de aulas e nos livros didáticos” (OROZCO,

1996:53). Para o autor, essas pesquisas concluem que a TV ganha espaço nas mentes das crianças cada vez mais e que a educação formal está perdendo o interesse para elas.

Nesse contexto de mudanças de interesse, Braga e Calazans (2001) identificam algumas linhas de tensão que surgem na área da Educação (2001: 46-48). A primeira delas refere-se à função da Educação, que, a princípio, era a sedimentação de conhecimentos e valores desenvolvidos na sociedade, assegurando sua manutenção no tempo, através da perpetuação das novas gerações. Com a modernidade, surge um outro objetivo: formar para as mudanças que estão ocorrendo no campo social, econômico, cultural e tecnológico. Os autores lançam outra perspectiva constituída duplamente pelas seguintes metas: educar para mudar a sociedade e educar para uma sociedade em mudança. “O que podemos perceber é que a preservação de valores e esta dinamização para a mudança são cobranças e atribuições que a sociedade, na sua complexidade, dirige ao sistema educacional”. Ao falarem em educação para mudança, os autores referem-se ao acesso de todos. Antes, poucos podiam ter acesso à educação. Hoje, muitos já conquistaram esse direito, por isso a concorrência no campo profissional se torna maior. Assim, também é preciso educar para essas mudanças que estão ocorrendo na sociedade.

Outra tensão apontada pelos referidos autores é a discussão acerca da contradição: educação para todos e uma formação qualificada de uma elite com melhores condições de partida para um bom desempenho social. Milhões de pessoas são inseridas no processo educacional, o que antes não ocorria, no entanto as que têm condições econômicas favoráveis estão nas melhores escolas e têm uma educação de qualidade distinta das demais. Logo, sua qualificação profissional pode favorecer sua entrada e inserção no mercado de trabalho, bem como maior desempenho social. Para Braga e Calazans (2001),

“o desafio a ser enfrentado pelo sistema escolar é justamente o de ampliar o acesso, em termos igualitários, sem perder a qualidade na ampliação”.

Uma terceira questão é a formação profissional por meio da escolarização. Para os autores, no século XX, a expectativa social de que a educação poderia colaborar para o desenvolvimento profissional com o objetivo de fornecer ao sistema econômico os melhores recursos de trabalho, pessoas mais capacitadas profissionalmente e educacionalmente preparadas aumentou. Isso, por sua vez, poderia gerar um movimento de seletividade que se contrapõe ao igualitarismo. Essa questão apresenta alguns aspectos relevantes, discutidos pelos autores. O primeiro diz respeito à contraposição dos saberes para a vida versus saberes especificados. Observa-se que a sociedade solicita ambas as coisas, e que as pessoas anseiam e são culturalmente constrangidas pelas duas expectativas. No entanto, o sistema educacional dificilmente consegue fornecer tudo a todos. Por isso há uma tendência de seleção. O segundo aspecto refere-se à transmissão de informação versus estímulo ao desenvolvimento de competências. A escola, ao mesmo tempo que deve transmitir conhecimentos gerais, deve promover o desenvolvimento de competências específicas nos alunos.

A última linha de tensão que surge na Educação, apontada por Braga e Calazans (2001), diz respeito à relação entre o indivíduo e a sociedade. Assim, os autores defendem que se educa para a inserção em determinada cultura, ou seja, os valores e os conhecimentos transmitidos e aprendidos na escola dependem do que a sociedade quer, de que tipo de profissional e de que qualificação ela deseja.

De certa maneira, essas tensões mostram dificuldades da escola que nem sempre são consideradas quando se discutem tecnologias na Educação. A escola não deve ser vista de maneira isolada e apenas a partir de suas dificuldades. Todo o contexto deve ser considerado. Aqueles que acreditam que a escola é retrógrada e atrasada esquecem de levar em consideração o contexto social em que a escola está inserida.

Analisando essas tensões, Braga e Calazans (2001) identificam algumas interfaces entre as duas áreas: o uso de meios nos processos formais de ensino, presencial e a distância.

As atividades dessa interface já têm uma longa história, em que uma concepção inicial de recursos tecnológicos como auxiliares do ensino foi se alterando para uma compreensão mais sutil de qualidades próprias às imagens, bem como de possibilidades múltiplas de interpretação do aluno-receptor, diante de produtos culturais com lógicas distintas dos procedimentos escolares apoiados na linguagem verbal” (BRAGA E CALAZANS, 2001:58).

No início, alguns professores utilizavam a tecnologia dos *medias* como mais um instrumento pedagógico. Essa concepção de um uso meramente instrumental está mudando. Hoje, fala-se em leitura crítica dos meios, em produção, em aprendizagens mediáticas, ou seja, os meios de comunicação passaram a ser vistos como “aliados” da educação. Braga e Calazans (2001) ressaltam que, embora voltada para processos de aprendizagem escolar, essa interface, ao trabalhar com materiais freqüentemente trazidos ou produzidos fora da escola, passou a incluir em suas preocupações a dimensão cultural, ampliando o conceito de aprendizagem no sentido de que a vida e o conhecimento se interpelam.

O segundo ponto de interface refere-se ao encontro entre o sistema escolar e a própria *Sociedade Mediatizada*. Ou seja, diz respeito à necessidade educacional de formar e socializar os estudantes. Nesse sentido surgem:

- A proposta de estudo para os meios na escola, voltada para o desenvolvimento dos estudantes em sua capacidade de trabalhar com a lógica das tecnologias mediáticas, com seus processos criativos, com as questões políticas, sociais e econômicas dos sistemas mediáticos.
- A leitura crítica que observa a produção corrente da mídia para, através da crítica, segundo pontos de vista preferenciados, desenvolver nos estudantes uma competência para “leitura” de produtos e processos mediáticos.

Essas duas perspectivas – educação para os meios e leitura crítica – são complementares entre si e possivelmente envolvidas em um mesmo programa de ação.

Conforme Braga e Calazans (2001):

Observamos que o desafio deste ângulo é maior do que simplesmente obter a inclusão de tais procedimentos na escola. Não se trata de uma decisão entre incluir ou não incluir disciplinas com este efeito, mas sim de determinar como, através de que processos, com que critérios e objetivos, a Escola pode trabalhar tais questões de modo efetivamente útil e intelectualmente enriquecedor. (2001:59)

Os processos da escola sofrem a concorrência e a atração dos processos mediáticos, formulando uma terceira interface:

Diante dos processos mediáticos (imagem, som, espetáculo, sedução, narratividade, singularização de conceitos em torno de ocorrências visualizáveis, redução do espaço argumentativo, atualização informativa exacerbada...) – os processos habituais da escola (reflexão, argumentação, estabelecimento de relações racionais entre fatos e entre conceitos, sistematizações amplas, memória histórica, construção de acervos, processos cumulativos de longo prazo...) são penetrados por novas solicitações, encontram outras expectativas dos estudantes. (BRAGA E CALAZANS, 2001:60)

Para Braga e Calazans (2001) essa inclusão de procedimentos e expectativas constrói, assim, mais um terreno de interface. Multiplicam-se dispositivos de mediação e circulação dos saberes. Em consequência, modificam-se as aprendizagens relacionadas a tais saberes. O texto de apresentação do Colóquio Dispositifs et Médiation des Savoirs<sup>2</sup> diz que “(...) aprender não significa mais somente assimilar agenciamentos de informação, conteúdos objetiváveis, nos espaços instituídos para esse fim. É também fazer a experiência de ambientes que permitem apropriá-los de diversas (outras) maneiras” (Apud BRAGA E CALAZANS, 2001).

A quarta interface refere-se às construções, às tentativas para trabalhar as relações de fluxo que ocorrem entre os saberes e processos da escola e os saberes e processos mediaticamente disponibilizados.

As aprendizagens de correntes do espaço mediático se distinguem das aprendizagens escolares por diversas razões. Os conhecimentos que, na escola, apareceriam de modo mais formalizado (ou sistematizado) em conjuntos coerentes, aqui aparecem de modo mais disperso, topicalizado, menos sistemático. (BRAGA E CALAZANS, 2001:63)

O quinto e último ponto de interface descrito pelos autores está ligado ao anterior e aborda os modos diferenciados de disponibilizar atualizações de conhecimentos.

A mídia disponibiliza para a sociedade informações sobre diversos campos de atividade humana com muita agilidade e rapidez, mas de modo assistemático. A escola absorve conhecimentos de campos restritos de modo refletido e sistematizado, mas com uma certa lentidão (BRAGA E CALAZANS, 2001:67).

Braga e Calazans (2001) ao enumerarem essas interfaces, ressaltam, no entanto, que o interfaceamento, em vez de apenas gerar um campo específico na fronteira,

---

<sup>2</sup> O Colóquio Dispositivos e Mediação de Saberes foi realizado em Louvain-la-Neuve em abril 1995.

tendencialmente, penetra os dois campos, solicitando reconsiderações em largas porções de suas práticas e conceitos. Ao afirmarem isso, os pesquisadores não estão, entretanto, dizendo que não possa existir um campo específico, como o que está em construção no Núcleo de Educação e Comunicação da Universidade de São Paulo, chamado Educomunicação. Eles apenas lembram que é necessário considerar o espaço de transdisciplinaridade sem deixar de levar em consideração a especificidade de cada área.

O conceito de Educomunicação que vem sendo discutido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP é recente e surgiu a partir de pesquisas sobre as interfaces entre Comunicação e Educação. Mário Kaplún foi quem criou esse termo referindo-se à leitura crítica dos meios de comunicação. O Núcleo entende Educomunicação como um campo de intervenção social específico. Essa constatação foi feita após pesquisa realizada entre 1997 e 1998, em parceria com o Núcleo de Comunicação, Educação e Cultura – NCE/UNIFACS/Bahia, na qual cerca de 180 pesquisadores e especialistas da América Latina e Espanha participaram do estudo, respondendo a questionários, entrevistas e participando de workshops, seminários e congressos.

De acordo com Soares<sup>3</sup>, coordenador do Núcleo, o conceito de Educomunicação abrange três áreas de intervenção social:

- Uso das tecnologias na educação – foi o capítulo mais evidente no campo da educomunicação tanto nos Estados Unidos quanto na América Latina. Também chamada de *Information Literacy*, essa área analisa as mudanças decorrentes da

---

<sup>3</sup> Informação retirada do site [www.educomradio.com.br](http://www.educomradio.com.br)



incidência das inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas, assim como o uso das ferramentas da informação nos processos educativos.

- Gestão comunicativa – campo voltado para o planejamento e execução de políticas de comunicação educativa, com o objetivo de criar e desenvolver ecossistemas comunicativos<sup>4</sup> mediados pelos processos de comunicação e suas tecnologias.
- Educação para a comunicação – essa é outra área em evidência. Também chamada de *Media Education*, é voltada para as reflexões em torno da relação entre os pólos do processo de comunicação e do campo pedagógico, para os programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios de comunicação.

Schaun (2002) acrescenta a essa discussão a reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação como fenômeno cultural emergente que são, na verdade, as pesquisas acadêmicas que estão sendo realizadas sobre essas interfaces.

Para Bucht (2002), o campo da Educomunicação é compreendido como um conjunto de ações que permite a educadores e estudantes desenvolverem um novo gerenciamento dos processos comunicativos dentro e fora do espaço educacional. Assim, o conceito de Educomunicação inclui: tecnologias educacionais, educação para os meios de comunicação e produção comunicativa.

Com relação a essa produção, estudiosos acreditam que a educação para os meios de comunicação abarca tanto a leitura crítica quanto a apropriação do meio (BUCKINGHAM,

---

<sup>4</sup> Angela Schaun, em seu livro *Educomunicação – Reflexões e Princípios*, diz que esse é um conceito de Jesús Martín-Barbero que designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos indivíduos e grupos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional.

2002; BUCHT, 2002, CARNEIRO, 2003). Isso significa que, conhecendo os mecanismos de produção e edição da televisão, crianças e adolescentes estão desmistificando e desconstruindo o meio e, assim, percebendo-o de maneira mais ativa e crítica.

Bucht (2002) concorda com essa abordagem quando se pronuncia dizendo que a educação para mídia que tem chances de sucesso é aquela que intercala a análise crítica com a produção realizada pelos próprios alunos. Para a autora, é o processo de produção em si que levará à reflexão e à crítica.

A psicopedagoga e coordenadora do projeto *Cala-Boca-Já-Morreu – porque nós também temos o que dizer!*, Grácia Lopes, compartilha dessa opinião e acrescenta que, à medida que crianças e adolescentes produzem, a longo prazo, eles começam a comparar o seu trabalho com o da grande mídia e passam a ter uma visão crítica. Isso não significa que eles deixarão de consumir ou assistir televisão, mas a verão de uma maneira diferente<sup>5</sup>.

A legislação educacional também considera a importância dos meios de comunicação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a escola deve promover o conhecimento das várias linguagens da era da informação, formando pessoas que compreendam e dominem esses sistemas de produção e, conseqüentemente, estejam preparadas para atuarem de forma mais cidadã e responsável na sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam ainda: “as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a

---

<sup>5</sup> Entrevista realizada em 08/12/2003

informática, entre outros, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis”.<sup>6</sup>

Contrariando a idéia de que essa preocupação só existe no papel, professores, pesquisadores e instituições estão trabalhando no sentido de promover uma educação voltada para a formação de um indivíduo crítico e criativo a partir da mediação com os meios de comunicação. O Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje (Unirede/TV Escola), que incentiva o professor a conhecer tecnologias audiovisuais, usá-las para formar-se e integrá-las simultaneamente à praxis, é um exemplo. Em pesquisa realizada com 40 participantes do curso, Carneiro (2003) observou que os professores colocaram em prática o que aprenderam nos módulos do curso, apesar das dificuldades e problemas com equipamentos audiovisuais das escolas. A pesquisadora verificou que as reflexões sobre a televisão revelaram mudanças na percepção dos professores e provocaram mais segurança. Outro ponto de destaque nesta pesquisa foi o desejo dos professores de produzirem material audiovisual.

Para Carneiro (2002), a mediação feita pelo educador entre a mensagem dos meios de comunicação e os alunos é fundamental.

Cumprir o papel de mediador entre as mensagens de TV e sua recepção/interpretação pelos alunos exige do professor conhecer a relação entre alunos e TV. (...) O modo espontâneo de utilizar a mídia no cotidiano é ponto de partida para explorar e aprofundar a compreensão dos programas de TV. Essa abordagem provoca a releitura criativa e a constatação de que as mensagens são seletivamente construídas. (CARNEIRO, 2002)

Freire (1973), fonte de inspiração para diversos projetos sociais que trabalham com Educação e Comunicação, já ressaltava a importância da Comunicação na Educação e vice-versa. Para ele, a Educação é Comunicação, é diálogo, na medida em que não é

---

<sup>6</sup> Informação retirada do site do Ministério da Educação – [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Essa valorização do diálogo e do sujeito enquanto co-participante no processo de Educação e Comunicação, juntamente com os quatro pilares da Educação (UNESCO, 2001) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser – são praticamente a base de diversos projetos sociais que envolvem Comunicação e Educação. Esses projetos começaram a surgir na América Latina no final dos anos 1960 e início dos 1970 no âmbito da educação não-formal e popular (CITELLI, 2000). Muitas instituições religiosas, principalmente da Igreja Católica, produziram experiências de leitura crítica dos meios de comunicação. Citelli (2000) cita como exemplo o Programa de Educação Alternativa para a formação do Receptor a partir da Infância (Plandeni) que tinha como objetivo formar criticamente alunos de escolas católicas de vários países da América Latina (Brasil, Equador, Peru, Uruguai) para a recepção.

Mário Kaplún, quem primeiro utilizou o termo Educomunicação, mas com o significado restrito à leitura crítica dos meios de comunicação, nos anos 1970 e 1980, elaborou um Curso de Leitura Crítica direcionado para as camadas de baixa renda da população do Peru, Uruguai, Venezuela e Argentina. Suas idéias basearam-se nas de Paulo Freire. “La Educación para los Medios – también llamada Educomunicación – es una nueva disciplina surgida en el mundo contemporáneo como respuesta a una urgente necesidad: formar al público usuario para una recepción crítica y consciente de los mensajes de los medios masivos de comunicación a cuyo impacto se halla constantemente sometido” (Apud Lima, 2004). O trabalho de Kaplún fundamentou-se em quatro características: análise de

mensagens, desenvolvimento de oficinas, sistematização rigorosa dos conteúdos abordados e decodificação da ideologia das mensagens e de seus significados simbólicos e culturais.

Rossetti (2004) realizou uma pesquisa com nove instituições, sendo sete organizações não-governamentais, que têm projetos de Comunicação, Educação e Participação. São organizações que iniciam a ação com a comunidade local, mas que em seguida começam a buscar espaço em escolas públicas. Os meios de comunicação utilizados são os mais diversos – rádio, vídeo, cinema, internet, jornal impresso – e o trabalho é realizado com crianças e adolescentes. Rossetti ressalta no relatório de pesquisa a iniciativa de projetos sociais que começam pequenos, mas que podem se tornar políticas públicas de educação. Ele chama a atenção para as dificuldades financeiras e os problemas que esses projetos enfrentam no âmbito escolar.

Em outros países, como a Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Espanha, a Educação para a Mídia faz parte do currículo escolar do ensino médio. No Brasil, a legislação fala em novas tecnologias, mas não estipula uma disciplina ou um método específico. Sobre essa questão, Belloni (2002) ressalta que é preciso evitar essa segmentação em disciplina e funções. Mais importante é pensar numa formação integradora que considere o caráter multidisciplinar e complexo dos campos da Comunicação e da Educação.

No Brasil, o que vem ocorrendo são iniciativas isoladas. A organização não-governamental Cipó – Comunicação Interativa (BA) realiza projetos de educação pela comunicação nas escolas públicas de Salvador, produzindo sites e programas de rádio e formando educadores e alunos para serem multiplicadores na comunidade. Professores e organizações não-governamentais realizam trabalhos com meios de comunicação e

governos municipais que implantam políticas públicas, muitas vezes em parcerias com essas organizações. Foi o que aconteceu em Sorocaba e até mesmo em São Paulo. Este último, adotou o projeto EducomRádio, do Núcleo de Comunicação de Educação da USP em toda rede pública de ensino durante um determinado período. Em Sorocaba, também no estado de São Paulo, o projeto Cala-Boca-Já-Morreu transformou-se em Vídeo Escola e Rádio Escola nas escolas de ensino fundamental da rede pública. Uma questão que se coloca é sobre a interferência política, um problema apontado inclusive na pesquisa de Rossetti. Os projetos são implementados e duram, muitas vezes, enquanto durar o mandato do governador ou prefeito. Muitas vezes não há continuidade do projeto por motivos políticos.

Esses aspectos discutidos neste capítulo remetem à compreensão do conceito de Comunicação, suas definições e modificações no decorrer histórico. Por isso, torna-se necessária a discussão do conceito de Comunicação que será adotado nesta pesquisa.

## **1.1. COMUNICAÇÃO**

O termo Comunicação vem do latim *communicatio*; *munis* significa “estar encarregado de”; *co* associado com *munis* refere-se à “atividade realizada conjuntamente”, significado reforçado por *tio* (MARTINO, 2001). Complementando essa definição, O’Sullivan (2001) define Comunicação como negociação e intercâmbio de sentidos, no qual as mensagens, as pessoas (em suas culturas) e a realidade interagem para possibilitar a produção de sentido, ou seja, sua compreensão.

Wolton (2004) refere-se a quatro dimensões da Comunicação: na primeira, Comunicação se relaciona ao conceito de Democracia, pressupondo a existência de indivíduos livres e iguais. Nessa dimensão, a Comunicação é o ideal de expressão e de troca que está na origem da cultura ocidental. Na segunda dimensão, Comunicação é o conjunto das mídias – da imprensa à televisão – que, segundo o autor, transformaram significativamente, em um século, as relações entre comunicação e sociedade. A terceira dimensão refere-se ao conjunto das novas técnicas de comunicação que, a partir da informática e de outras, modificaram as condições de troca e de poder em nível mundial. Por fim, Wolton (2004) coloca, na quarta dimensão, a comunicação como conjunto de valores, símbolos e representações que organizam o funcionamento do espaço público das democracias e da comunidade internacional pela informação das mídias, das sondagens e da argumentação. “Quer dizer, tudo o que permite às coletividades *representarem-se*, entrarem em *relação* umas com as outras e agirem sobre o mundo” (WOLTON, 2004:502).

O conceito de Comunicação não pode ser estudado sem o entendimento do contexto social, econômico e cultural das sociedades modernas. Por isso, Wolton (2004) o relaciona ao conceito de Modernização. O autor apresenta três hipóteses: a primeira refere-se à Comunicação como condição da modernização. No século XII, Comunicação remetia à idéia de comunhão, de busca do outro, de compartilhamento. No século XVI, com o desenvolvimento de novas técnicas, como a imprensa, a Comunicação passou a ser vista como forma de transmissão, difusão. Já no século XVI, o modelo de Comunicação passa a ser relacionado ao indivíduo.

Diante da emergência da idéia de ser livre e de estabelecer relações em todos os sentidos, a comunicação surge para expressar e reforçar a modernidade, colocando o principio da separação entre o espiritual e o temporal. Secularização,

racionalização, modernização, individualização e, finalmente, comunicação caminharão juntas (WOLTON, 2004:58).

Essa visão de mundo, trazida pela modernização, consiste em colocar o indivíduo no centro dos sistemas econômico, social e político. Ocorre, então, uma ligação entre a “explosão da comunicação” e os valores fundamentais da cultura ocidental, em sua definição de indivíduo e de um certo modelo de relações sociais. (WOLTON, 2004:59)

A segunda hipótese coloca a Comunicação como um desafio da sociedade individualista de *massa*<sup>7</sup>, assim chamada por Wolton (2004). O autor explica que a sociedade individualista de *massa* é herdeira de duas tradições contraditórias: a liberdade que emana da tradição liberal do século XVII, tanto no plano econômico como no político; e a tradição socialista do século XIX que insiste sobre a igualdade social e sobre a legitimidade numérica das *massas*. “A sociedade individualista de *massa* se caracteriza por este triângulo de três dimensões essenciais: o indivíduo, a *massa* e a comunicação” (WOLTON, 2004:62). De outro lado, o autor coloca o triângulo da modernidade: tecnologia, economia e sociedade.

De acordo com Wolton (2004), as conseqüências dessa segunda hipótese são: a necessidade de discussão e estudo distanciado da mídia, que é o papel do conhecimento. É preciso entender que a comunicação não vai mudar o mundo, nem do ponto de vista negativo, nem do positivo. Cada parte da sociedade recebe as novas técnicas e serviços da comunicação de uma maneira diferente. Outra conseqüência refere-se ao que Wolton

---

<sup>7</sup> O termo *Massa ou Massas* será empregado em itálico para ressaltar que o termo é utilizado pelo autor citado.



(2004) chamou de Comunicação Generalista que, segundo ele, traduz o papel da mídia na sociedade:

“Quanto mais a sociedade é fragmentada, fragilizada pela exclusão ou por outras formas de hierarquia, mais o rádio e a televisão generalistas são uma solução, porque essas mídias estabelecem um laço entre os diferentes meios sociais. Ao contrário das aparências, o progresso não visa modelar a comunicação sobre as hierarquias das comunidades como fazem as novas técnicas, mas, ao contrário, oferecer, graças às mídias generalistas, as passarelas entre as preferências e as preocupações dos diferentes grupos sociais. Apesar de seus limites, o rádio e a televisão generalistas estão mais próximos de uma problemática de interesse geral do que a panóplia de mídias temáticas, cuja força e fraqueza correspondem ao estado de fragmentação da sociedade.” (WOLTON, 2004: 65 e 66)

A terceira hipótese de Wolton (2004) diz respeito à inteligência do público: “a recepção tem um papel capital em toda a problemática da comunicação, mas esse papel é muito subestimado.” (WOLTON, 2004:66) O autor ressalta a idéia de pensar em Interação e não em Alienação, como era estudado no início das teorias da Comunicação. Além disso, Wolton (2004) diferencia mundialização, de globalização e de universalismo, dizendo que a dimensão universal da comunicação não se esgota nas lógicas atuais da globalização e da mundialização. O universalismo é um valor, a globalização e a mundialização são realidade (WOLTON, 2004:69). O autor lembra, ainda, que o caráter mundial das técnicas não basta para criar uma comunicação mundial.

Wolton (2004) coloca outra questão: “Informação não basta para criar conhecimentos” (WOLTON, 2004:78). Significa separar os conceitos de informação, comunicação e conhecimento, muitas vezes confundidos na sociedade contemporânea. O acesso aos meios de comunicação possibilitou um fluxo maior de informações. Uma pessoa no Brasil pode saber o que está acontecendo no Iraque pela televisão. Essa facilidade, no entanto, não garante o conhecimento ou a ação dos cidadãos. “Em meio século, o cidadão

ocidental ampliou consideravelmente sua percepção do mundo, sem conseguir ampliar proporcionalmente sua capacidade de ação” (WOLTON, 2004:198). Significa que o cidadão ocidental tem a impressão de que ele está mais ou menos a par dos problemas essenciais, porque tem contato com as informações. Para Wolton (2004), o cidadão pode não agir, mas pelo menos não está isolado do mundo, porque pode saber o que acontece em todo mundo. Mas ter informação e não utilizá-la é ser cidadão? A informação seria um requisito de cidadania suficiente?

Nessa pesquisa o termo Comunicação será baseado nas idéias de Wolton (2004) e O’Sullivan (2001), considerando o receptor como um sujeito importante e parte do processo. Os conceitos de Educação e Comunicação, estudados nessa pesquisa, pressupõem a promoção da cidadania. Assim, a Comunicação aqui discutida está relacionada ao conceito de cidadania, de comunidade, de participação e de mobilização social.

Por mobilização social, entende-se o processo de construção de um projeto futuro pré-definido. Segundo Toro (1997), mobilizar socialmente é “convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados”. Para ele, a participação social é um ato de escolha e a mobilização é um ato contínuo de esforços e resultados gradativos. A participação deve ser entendida como um meio e uma meta da mobilização social. Participar é também uma necessidade na busca pela melhoria das condições sociais, pois passa a ser considerada como um valor democrático. Acrescenta, ainda, que mobilizar é um ato de comunicação na medida em que exige o compartilhamento de discursos, visões e informações, repassadas e transmitidas por meio de ações de comunicação. A comunicação serve, também, para mobilizar. É o caso de campanhas educativas e de prevenção a doenças que são veiculadas nos meios de

comunicação e junto às comunidades. Por Comunidade, entende-se um grupo social caracterizado pelo fato de se viver em conjunto, possuir bens comuns, ter interesses e objetivos comuns (WOLTON, 2004).

Nesse sentido, surgiram, nas últimas décadas, projetos sociais com enfoque em uma comunicação diferenciada e que visa à participação de uma comunidade:

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)

Segundo Peruzzo (2002), essa Comunicação também se relaciona com a Educação para Cidadania:

Está aí o âmago da questão da educação para a cidadania nos movimentos sociais: na inserção das pessoas num processo de comunicação, onde ela pode tornar-se sujeito do seu processo de conhecimento, onde ela pode educar-se através de seu engajamento em atividades concretas no seio de novas relações de sociabilidade que tal ambiente permite que sejam construídas.

A Comunicação a que se refere Peruzzo (2002) pode ser denominada de popular ou comunitária. A participação na produção é uma das características dessa comunicação. “Ali se faz possível que os receptores das mensagens dos meios de comunicação se tornem também produtores das mesmas, se tornem emissores do processo de comunicação” (PERUZZO, 2002).

Essa participação pressupõe um aprendizado que não se limita ao nível técnico. O próximo tópico aborda a questão do aprender na prática. Mas que tipo de aprendizagem é essa? O que tem sido discutido sobre essa questão?

## 1.2. APRENDER FAZENDO

A Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, de 1989, no artigo 13, afirma que a criança e o adolescente têm direito à liberdade de expressão:

este direito inclui a liberdade de procurar, receber e partilhar informação de todos os tipos, independentemente de fronteiras, seja oral, escrita ou impressa, na forma de arte ou através de qualquer outro meio de escolha da criança.

Se antes a criança não era reconhecida como sujeito, hoje, a legislação mostra que existe uma preocupação e valorização da criança, enquanto alguém capaz. Essa convenção mundial e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) – avanços, ainda que teóricos, na área da infância e da adolescência – são reflexos de uma nova realidade. A produção de vídeo pode ser vista por esse contexto. A criança e o adolescente têm o direito de se expressar, logo podem também produzir. Entender isso é compreender a criança e o adolescente como sujeitos que, além de fazer parte, atuam no processo de aprendizagem.

A chamada educação para mídia se iniciou com a leitura crítica dos meios de comunicação, que era realizada a partir de análises de produtos. Com estudos e experimentações viu-se que essa análise poderia estar aliada à produção. De acordo com Buckingham (2002), a noção de que a mídia simplesmente transmite e impõe ideologias, que baseava os currículos de educação para mídia nos anos 1970 e 1980, é contestada cada vez mais. O autor destaca que as pesquisas sobre a prática em sala de aula começaram a questionar esse ponto de vista. “A noção de que o ensino de mídia “libertaria” os alunos das amarras da ideologia cedeu lugar a uma compreensão mais ambivalente e realista das dificuldades do ensino e da aprendizagem” (BUCKINGHAM, 2002:255).

Se a intenção é formar sujeitos críticos, nada melhor que deixá-los agir, atuar, fazer parte do processo enquanto autores e não apenas observadores. De acordo com Carneiro (2002:56), a produção de vídeo pelas crianças passou a ser pré-requisito para o desenvolvimento da criticidade frente à televisão. A referida autora diz que, ao estarem *por trás das cenas*, confrontam-se com a TV, até mesmo quando usam imagem fixa.

Nesta perspectiva, Buckingham (2002) destaca que o objetivo básico de atividades de produção de mídia com crianças e adolescentes não é apenas capacitá-los para se expressarem ou desenvolver habilidades técnicas, mas compreender, por meio da experiência, a forma como a indústria da mídia funciona.

Tais atividades são claramente planejadas para unir “teoria” e “prática”. Elas encorajam os alunos a fazerem escolhas com base na sua compreensão da teoria e na sua análise da mídia; e, depois, a refletir sobre as conseqüências de tais escolhas (BUCKINGHAM, 2002:256).

O autor também ressalta que a produção de mídia tem sua própria dinâmica que envolve um equilíbrio complexo de interesses sociais, subjetivos e acadêmicos: é um espaço social no qual os alunos têm permissão para explorar suas próprias identidades e investimentos emocionais na mídia, de uma forma muito mais subjetiva e divertida do que no caso da análise crítica (BUCKINGHAM, 2002:257). Por parte dos professores, Buckingham (2002) entende que, inevitavelmente, a produção de mídia gera ansiedade e não surpreende o fato de tentarem reafirmar o controle ideológico durante o processo.

Outro ponto que o autor coloca contrapõe-se ao argumento de que crianças e adolescentes produtores na verdade imitam o que a mídia dominante apresenta. O pesquisador afirma que os alunos ao produzirem mídia estão “ativa e autoconscientemente

retrabalhando seu conhecimento anterior da mídia, freqüentemente por meio da paródia ou pastiche – um processo que poderia ser melhor compreendido como uma forma de intertextualidade ou comunicação dialógica, ao invés de simples imitação” (BUCKINGHAM, 2002:257).

Bucht (2002), a partir de experiências apresentadas por professores, profissionais de mídia, pesquisadores e organizações de todo o mundo, apresenta alguns resultados do processo de produção de mídia com crianças e adolescentes: o primeiro refere-se ao orgulho, poder e auto-estima que crianças e adolescentes adquirem ao participar de uma produção. A autora afirma que as crianças e adolescentes sentiram que sua voz poderia ser ouvida, que faziam parte de uma comunidade e que haviam alcançado melhor compreensão de si mesmas e de sua própria cultura.

O segundo resultado é que as crianças possuem o desejo de encontrar na mídia seus sonhos cotidianos e sua realidade local. O terceiro refere-se à compreensão crítica e à maior competência da mídia. Ou seja, a participação na mídia fortalece a capacidade e a curiosidade das crianças, favorecendo uma compreensão crítica e aumentando a competência para lidar com os meios de comunicação.

O quarto ponto levantado pela autora é a maior justiça social com a mídia audiovisual, que ela explica dizendo que a produção de mídia audiovisual é adequada para crianças que, de modo geral, não se saem bem na escola tradicional. Por fim, Bucht (2002) afirma que esse trabalho com produção provoca interesse das crianças pela sociedade, por sua comunidade e pela realidade. Segundo a pesquisadora, esse é um passo no sentido de mais democracia.

Com relação ao papel do outro no processo de desenvolvimento do sujeito, Tacca (2004) acredita que, nas relações estabelecidas, as pessoas transformam ao mesmo tempo em que são transformadas. Segundo a autora, esse é um processo contínuo que não acaba enquanto existimos. A sala de aula é um local onde as trocas e negociações são muito importantes para a constituição da personalidade dos alunos e dos professores. Precisamos do outro para perceber quem somos e formarmos uma imagem de nós mesmos. Essa abordagem estudada e defendida pela autora é a histórico-cultural, apoiada em Vygotsky, que pensa o sujeito em relação, tendo uma participação ativa nas negociações que estabelece com o meio social.

Qual a importância do trabalho em grupo? Como é a organização pesquisada e como os sujeitos envolvidos interagem? É importante também questionar qual o papel do outro – criança, jovem ou adulto – para esses sujeitos envolvidos.

Outro ponto que pode ser levantado é a timidez de alguns jovens ou o comportamento deles. Os jovens quietos também interagem de alguma maneira? Se o trabalho é feito por todos, podemos pensar que, além da extroversão, o silêncio pode fazer parte do processo. Pensar em vídeo sempre leva a estereótipos como “só quem fala muito ou é bonito pode fazer vídeo”. Isso é verdade? Como o grupo lida com essas questões?

## CAPÍTULO II

### TERCEIRO SETOR E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

*As ONGs, em escala mundial, estão desafiadas a sair da clandestinidade ou dos limites a que foram submetidas no passado para poderem enfrentar os novos desafios do presente. A democracia é que desenvolve o mundo e ela só se constrói com e através da comunicação.*  
(Herbert de Souza)<sup>8</sup>

Com o objetivo de formar cidadãos críticos e contribuir na discussão e implementação de uma política pública de educação para a mídia, surgiram, nos últimos anos, experiências locais de produção de mídia, a partir da iniciativa de organizações não-governamentais (ROSSETTI, 2004; VIVARTA, 2004). Essas organizações fazem parte do Terceiro Setor, um conceito amplo que inclui, além de organizações não-governamentais (ONGs), sindicatos, associações, instituições religiosas e partidos políticos.

As pesquisas sobre as ONGs ainda são poucas, mas já existe uma preocupação em estudar e analisar esse novo sujeito social. Uma primeira pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) procurou retratar essas organizações privadas sem fins lucrativos. De acordo com esse levantamento, em 2002, existiam 276 mil essas entidades no país, cuja principal característica é “o fato de serem voluntárias, autônomas e privadas, sendo constituídas por cidadãs e cidadãos que se reúnem livremente em torno de objetivos coletivos comuns” (IBGE, 2004:49).

---

<sup>8</sup> In: *Políticas governamentais*, nº 58. Rio de Janeiro: Ibase.



Fernandes (1994) define Terceiro Setor como um conjunto de organizações e iniciativas privadas que visam à produção de bens e serviços públicos, ou seja, entidades que não geram lucro e que respondem a necessidades coletivas.

Surge no mundo um terceiro personagem. Além do Estado e do Mercado, há um Terceiro Setor, não-governamental e não-lucrativo, é, no entanto, organizado, independente e mobiliza particularmente a dimensão voluntária do comportamento das pessoas (FERNANDES, 1994:19).

Para o autor, o conceito extrapola o que é público porque não se limita ao âmbito do Estado, incluindo também a noção de cidadania no seu significado. Fernandes explica que a vida pública não é feita apenas de atos governamentais, mas também da atividade cidadã.

Já Spezia (2002) diferencia o Terceiro Setor do Primeiro e do Segundo, a partir das atividades públicas desenvolvidas por meio de associações profissionais, voluntárias, entidades de classe, instituições filantrópicas, movimentos sociais organizados, organizações não-governamentais e demais organizações assistenciais ou caritativas da sociedade civil. O autor também explica que as organizações não-governamentais se diferenciam das organizações filantrópicas “por não exercerem qualquer tipo de prática de caridade, o que seria contrário à sua idéia de construção de autonomia, igualdade e participação dos grupos populares”. Segundo Spezia (2002), o Terceiro Setor passou a ser conceituado no final da década de 1980, com o trabalho de Lester Salamon, em *The Emerging Sector*, que caracterizava esse novo ator social emergente.

Outra pesquisadora que também estuda essa temática, Gohn (1997), destaca que houve uma mudança no perfil das ONGs a partir da década de 1990. Segundo a autora, ao lado de grandes entidades nacionais, ainda hoje, é possível encontrar inúmeras instituições

internacionais, ocorrendo um aumento de ONGs em trabalho de parceria e conseqüente diminuição das organizações voltadas para um trabalho de militância política. Gohn (1997) classifica as ONGs dos anos 1990 como: organizações caritativas ou filantrópicas, instituições desenvolvimentistas, ambientalistas e cidadãs. No Brasil, a maioria das ONGs estaria neste último grupo, com grande atuação junto aos veículos de comunicação e no tratamento de políticas públicas, fornecendo subsídios para sua elaboração, fiscalizando e fazendo denúncias.

Scherer-Warren (1999) define três campos de ação das ONGs: a filantropia, o desenvolvimento e a cidadania. Segundo a autora, do ponto de vista ideológico, as ações assistencialistas devem ser rejeitadas ou não incentivadas pelas organizações. No entanto, a autora cita a Campanha contra a Fome como uma forma de redefinição do sentido de filantropia: “A filantropia justifica-se aqui como momento de um movimento mais amplo, cujas outras faces são a ação para o desenvolvimento e para a cidadania” (SCHERER-WARREN, 1999:46). Nesse caso, a filantropia deixa de ser entendida como assistencialismo e passa a ser uma “ação solidária” dos integrados para com os excluídos. No campo do desenvolvimento, a autora ressalta a prioridade dada à sustentabilidade ecológica e à justiça social como condições para o desenvolvimento. As ações, aqui, inter cruzam-se com as ações para a cidadania. Sobre este último campo – a cidadania – Scherer-Warren (1999) lembra que muitas conquistas sociais da Constituição brasileira foram obtidas graças à ação e pressão de ONGs e movimentos sociais, seja na prestação de serviços e consultorias, seja no controle do uso dos recursos públicos e políticas sociais. A mobilização pelo Estatuto da Criança e do Adolescente é um exemplo de situação que congregou organizações e atores sociais em torno de uma temática: os direitos da criança e

do adolescente. Para Scherer-Warren (1999), “as ONGs vêm reforçando sua relação com o poder político, passando a atuar para a descentralização do poder e para uma crescente participação da sociedade civil” (1999:49).

A maioria das ONGs da América Latina que atuam no campo da Cidadania iniciaram seu trabalho na época das ditaduras e das democratizações de Estado. No Brasil, com a redemocratização do Estado, as ONGs passaram a ser propositivas e a estabelecer novas relações com o Estado, como, por exemplo, firmando parcerias. Leal (1993) relata que, em 1990, os organismos internacionais passam a denominar as ONGs como “instrumentos de desenvolvimento”. Scherer-Warren (1999) também trata desse tema ao afirmar que, com o fim dos regimes militares, a questão da democratização do poder local e da participação no estabelecimento de políticas públicas passou a fazer parte dos debates e das ações das ONGs da América Latina (SCHERER-WARREN, 1999:49).

Scherer-Warren (1999) relaciona o conceito de ONGs com o de Movimento Social e o de Rede. Para a autora, Movimento Social é a articulação entre as formas organizadas de ações coletivas (associativismo civil) criadas pelos sujeitos sociais.

É um conjunto mais abrangente de práticas socio-político-culturais que visam à realização de um projeto de mudança (social, sistêmica ou civilizatória), resultante de múltiplas redes de relações sociais entre sujeitos e associações civis (SCHERER-WARREN,1999:15).

Como Redes, a autora entende uma estratégia de ação coletiva, uma nova forma de organização e ação que subentende uma nova visão do processo de mudança social e dessa mesma forma de organização dos atores sociais para conduzir o processo. Nesse caso a participação cidadã se torna fundamental.

A década de 1980 foi marcada pela grande expansão das ONGs no Brasil. O ano de 1982, principalmente, foi um período em que ocorreu uma reordenação das forças político-sociais em blocos partidários e políticas de desestatização (GOHN, 1997). De acordo com o INESC (2003), durante esse período, as ONGs se posicionaram como mediadoras entre o Estado e a Sociedade. Com a consolidação do Estado democrático, essas organizações diversificam e ampliam suas propostas e formas de atuação. Novas idéias, como desenvolvimento sustentável, globalização, liberalismo e neoliberalismo, novas teorias de identidades e de gêneros e direitos humanos se destacam agora.

Nos anos 1990, as organizações passam a ser caracterizadas como *não-governamentais e sem fins lucrativos*. As ONGs ambientalistas e ecológicas ganham destaque, dando visibilidade ao setor. Eventos como a Rio 92, que aconteceu no Rio de Janeiro, e a criação do Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento chamaram a atenção da sociedade.

Para Gohn (1997), também é nessa década que se reafirmam as discussões sobre a importância da sociedade civil. Se antes, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, havia predomínio de entidades caritativas, “hoje as ONGs geram menos edificações físicas e mais relações sociais, situando-se entre o mercado e o Estado e no coração da sociedade civil” (GOHN, 1997:14). Moura (Apud GOHN, 1997) explica que alguns autores datam o surgimento das ONGs no Brasil desde a época da Colônia. Seriam trabalhos de grupos religiosos, diferentemente do que é realizado hoje. As atuais ONGs seriam produtos do século XX e um fenômeno mundial.

Segundo dados tabulados por Fernandes (Apud MORALES, 1999), 40% das ONGs registradas nos diretórios latino-americanos se ocupam com educação e formação, 30% com desenvolvimento e promoção social, 20% com saúde e 10% com pesquisa. Já o IBGE mostra que, no Brasil, 26% das organizações sem fins lucrativos dedicam-se diretamente a atividades confessionais, ou seja, ligadas à religião; 16% se ocupam do desenvolvimento e defesa de direitos e também 16% são as patronais e profissionais. As instituições que realizam atividades culturais e recreativas representam 14%, seguidas pelas que prestam serviços de assistência social, 12%.

Para Bresser e Grau (1999), a importância das organizações de serviço público não-estatais, operando na área de educação, saúde e cultura, com financiamento do Estado, cresceu mais diante da evidente crise do modelo social burocrático do Estado (que se transformou em Estado Social Liberal) e da globalização. Estado e sociedade civil passam a trabalhar em parceria para garantir os direitos dos cidadãos. Dessa parceria começam a surgir projetos sociais que podem ou não ser incorporados a instituições de responsabilidade do Estado.

A Educação trabalhada no Terceiro Setor, segundo Gohn (2001), é a chamada de Educação não-formal. Já Afonso (1989) caracteriza a Educação não-formal como uma maneira diferenciada de trabalhar a educação paralelamente à escola, não restringindo ao campo do Terceiro Setor apenas. Afonso (1989) difere educação formal, da não-formal e da informal

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma

organização e possa levar a uma certificação, diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (AFONSO, 1989:78)

Afonso (1989) ressalta que a educação não-formal, assim como a informal<sup>9</sup>, sempre coexistiram com a Educação escolar, mas a emergência da educação não-formal pode ser consequência das pressões competitivas e liberalizantes dirigidas nas duas últimas décadas aos sistemas educativos públicos.

A partir dos anos 1990, as mudanças econômicas, sociais e no mundo do trabalho deram um outro sentido a esse tipo de educação. Os processos de aprendizagem em grupos, de habilidades extra-escolares e os valores culturais que articulam as ações dos indivíduos passaram ter maior importância. De acordo com Gohn (2001), “cobra-se um perfil de trabalhador criativo, que saiba compreender processos e incorporar novas idéias, tenha velocidade mental, saiba trabalhar em equipe, tome decisões, incorpore e assuma responsabilidades, tenha auto-estima, sociabilidade e atue como cidadão”

É nesse sentido que a Educação ganha mais importância na era da globalização porque, segundo Gohn (2001), o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação. A autora ressalta, porém, que, além da demanda de quantidade, existe uma demanda por qualidade na educação. As novas organizações não-governamentais surgem como mediadoras de ações desenvolvidas em parceria com comunidades locais e governos, fazendo parte também das políticas sociais. Gohn (2001) exemplifica algumas áreas de ação de ONGs na Educação: programas com meninos e

---

<sup>9</sup> O autor utiliza o termo educação não-escolar para tratar dessas duas modalidades de Educação – a Não-Formal e a Informal.

meninas de rua e em situação de risco; treinamento e capacitação de profissionais da rede escolar, creches, civildade no trânsito e educação ambiental.

Assim, entende-se educação não-formal como aquela que

aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. (Gohn, 2001:7)

De acordo com Gohn (2001), a educação não-formal é um processo que abrange quatro campos: o primeiro diz respeito à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; o segundo está relacionado à capacitação dos indivíduos para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades; o terceiro é a aprendizagem de questões e práticas voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; e, por fim, a aprendizagem de conteúdos da educação formal em espaços diferenciados. A autora coloca ainda uma quinta dimensão que é a educação desenvolvida na e pela mídia, principalmente a televisão.

Com relação aos tipos de aprendizagem da educação formal e da não-formal, Gohn (2001:103) apresenta um quadro elaborado por Afonso (1992):

<b>Tipos de aprendizagem</b>	
<i>Escolas Tradicionais</i>	<i>Associações democráticas para o desenvolvimento</i>
Apresentam um caráter compulsório	Apresentam um caráter voluntário
Dão ênfase apenas à instrução	Promovem sobretudo a socialização
Favorecem o individualismo e a competição	Promovem a solidariedade
Visam à manutenção do <i>status quo</i>	Visam ao desenvolvimento
Preocupam-se essencialmente com a reprodução cultural e social	Preocupam-se essencialmente com a mudança social
São hierárquicas e fortemente formalizadas	São pouco formalizadas e pouco ou incipientemente hierarquizadas
Dificultam a participação	Favorecem a participação
Utilizam métodos centrados no professor instrutor	Proporcionam a investigação e projetos de desenvolvimento
Subordinam-se a um poder centralizado	Ação por natureza forma de participação descentralizada

(Gohn, 2001:103)

Esse quadro é importante, na medida em que coloca pontos de contraste entre os dois campos. No entanto, ele não deve ser considerado hegemônico, ou seja, as características listadas são gerais em ambos os campos, mas não significam que todas as escolas e todas as ONGs sejam assim constituídas.



Segundo Gohn (2001), a cidadania é objetivo fundamental e principal da educação não-formal. E toda ela é pensada em termos coletivos. Outro ponto é que a educação não-formal tem como um de seus pressupostos básicos que a aprendizagem se dá por meio da prática social. Ou seja, é a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera o aprendizado. Na escola, ainda que a cidadania também seja um objetivo, o trabalho é realizado de forma diferente. Existem disciplinas que nem sempre dialogam, um processo de avaliação que geralmente é individual e há ainda a questão do currículo escolar.

Braga e Calazans (2001) referem-se a *aprendizagens mediáticas* como um conceito amplo em que a Educação não se restringe à escola. Para os autores, existem aprendizagens no campo mediático, que “induzem modificações no sistema educacional estabelecido, solicitam, divergem, confundem, contribuem e desafiam” (BRAGA E CALAZANS, 2001:91). Os pesquisadores remetem-se ainda às *aprendizagens sociais* as quais abrangem a família, a cultura e a vida prática.

A expressão Educar para Cidadania parece redundante. Afinal, uma das finalidades da Educação é justamente formar cidadãos. No entanto, Ferreira (1993) lembra que nem sempre a cidadania ocupou lugar de destaque nas discussões sobre as finalidades da Educação, mesmo sendo uma questão clássica da área. Mas o que é cidadania? Para Toro (1997), “cidadão é a pessoa capaz de criar ou transformar, com outros, a ordem social e a quem cabe cumprir e proteger as leis que ele mesmo ajudou a criar”. É um conceito que se relaciona com o de Democracia. O mesmo autor define Democracia como Ética: “a democracia é uma forma de construir a liberdade e a autonomia de uma sociedade, aceitando como seu fundamento a diversidade e a diferença” (TORO, 1997:20).

Ferreira (1993) associa o conceito de Cidadania ao de Convivência. Segundo a autora, cidadão é “aquele que precisa aprender a difícil arte de viver no espaço público, não fazendo dele o *locus* da violência, nem se transformando em um pusilânime súdito sem rei”(1993:220). Ferreira (1993) afirma que conviver demanda reciprocidade, solidariedade, respeito ao próximo e generosidade. Significa dizer que as pessoas não vivem isoladamente e que ser cidadão é também saber viver em sociedade, respeitando os outros indivíduos.

Aidigier (In Perrenoud, 2005:167) ressalta que “escrever sobre cidadania, fazer dela objeto de estudo e de trabalho, envolve o sujeito, o ator”. Por isso, falar em educação para cidadania é falar de uma formação integral do homem. Para Perrenoud (2005) a educação para cidadania vai além da instrução cívica. Não inclui apenas valores e saberes, mas também competências.

Trata-se, portanto, de uma formação com altos riscos que não podem ser ignorados, de uma formação que implica mudanças de atitude e contratos pedagógicos e didáticos (inclusive os que se referem à avaliação), assim como remanejamentos do currículo prescrito” (PERRENOUD, 2005:132).

Ferreira (1993) aponta o conhecimento intelectual como um pressuposto na formação do cidadão. A autora ressalta, porém, que ele não é exclusivo, ou seja, não é possível afirmar que somente uma pessoa inteligente pode ser cidadã. “O conhecimento intelectual aparece como o suporte para a formação da cidadania, o instrumento básico para o salto qualitativo entre a consciência ingênua e a consciência crítica” (FERREIRA, 1993:221). O conhecimento intelectual ao qual Ferreira (1993) se refere não deve se fechar em algumas noções essenciais, nem deve submeter os educandos a práticas disciplinares desprovidas de um sentido.

Perrenoud (2005) afirma que a educação para a cidadania está fortemente associada a uma nova concepção da sociedade civil. “Ela emana do Estado, mas o toma como objeto” (PERRENOUD, 2005:23). Formar sujeitos autônomos é um objetivo que está inserido na educação para a cidadania. A palavra Autonomia vem do grego: “autos” quer dizer si mesmo e “nomos”, lei. É a capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se. Significa autoconstrução (GADOTTI, 1997).

A autonomia é um tema de estudo e discussão recorrente na Educação Infantil, na qual é trabalhada juntamente com a questão da identidade da criança. Para La Taille (2001), “a pessoa é moralmente autônoma se, apesar de mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e princípios de ação”. O autor coloca também o conceito contrário, Heteronomia. A pessoa heterônoma é aquela que muda de comportamento de acordo com o contexto. Ele afirma que vários experimentos da Psicologia e fatos históricos como as guerras mostram que a maioria das pessoas é heterônoma, sendo poucas aquelas que permanecem fiéis a si mesmas em qualquer momento histórico ou social. “Em resumo, o que se observa é que várias pessoas agem de certo modo, em determinados contextos, mas que, em outros, agem como se fossem outras pessoas, como se suas identidades tivessem mudado” (LA TAILLE, 2001:16).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do Ministério da Educação afirma que a passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos – afetivos e cognitivos – e externos – sociais e culturais. Assim, para que as crianças aprendam agir não só por simples obediência, mas entendendo a importância da cooperação e da reciprocidade para o bem comum, elas precisam exercer a autonomia ou o

autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções.

Para Gadotti (2000), o aluno só aprende quando se torna sujeito da sua aprendizagem. Assim como no Referencial Curricular da Educação Infantil, o autor acredita que o estudante precisa participar das decisões do projeto escolar porque este também faz parte da sua vida. “Passamos muito tempo na escola para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem” (GADOTTI, 2000:17). O mesmo autor, em outro livro (GADOTTI, 1997), afirma que educar significa capacitar, potencializar o educando para que ele seja capaz de buscar a resposta do que pergunta e que isso é formar para autonomia. Gadotti (1997) lembra Sócrates e seu método que era baseado no diálogo. Quem descobria a verdade era o próprio discípulo. Portanto, a educação é auto-educação (GADOTTI, 1997:10). O foco do estudo de Gadotti é a autonomia e a autogestão da instituição escolar, mas, dentro dessa discussão, o autor coloca a questão da autonomia do aluno.

Motivar o aluno a partir da sua experiência e considerá-lo como um sujeito no processo de aprendizagem não é uma questão nova. Freire (1996) ressalta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Segundo o autor, o processo de aprendizagem pode e deve provocar a curiosidade do aprendiz para torná-lo cada vez mais criativo e criador do conhecimento. “O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996:27).

Para Freire (1996), que inspirou as idéias de Gadotti (citado acima), a verdadeira aprendizagem transforma os educandos em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber, ao mesmo tempo, em que os coloca ao lado do educador como sujeitos do processo. Essa concepção é o inverso do que Freire (1987) criticou como sendo uma educação “bancária”, em que o educador é visto como depositante e o educando como depositário. Ou seja, o primeiro é o sujeito enquanto o segundo é um mero objeto. Freire (1987) utiliza a imagem de uma “vasilha” para explicar sua idéia sobre a educação bancária: “quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 1987:58).

A autonomia não é desenvolvida nesse tipo de educação em que prevalece a memorização mecânica do conteúdo ensinado. No entanto, ela é motivada na medida em que a escola considera e aceita os valores e as experiências trazidas pelo educando. Colocá-lo como parte do processo de aprendizagem já é um passo. Mas cabe, ainda, ao professor e à escola discutir com os educandos a razão de ser de alguns saberes aprendidos fora da escola e relacioná-los com o ensino escolar (FREIRE, 1996).

Mas a autonomia pode ser considerada competência básica a ser adquirida pelo aluno na escola? Sobre competências, Perrenoud (2005) levanta três discussões. A primeira refere-se à seguinte questão: as competências são reguladas pelo patrimônio genético ou são adquiridas, dependendo da experiência e da educação? O segundo ponto de discussão diz respeito às relações entre saberes e competências: “Os defensores da cultura costumam estimar que a ênfase dada às competências ameaça a cultura e a transmissão dos saberes.

Outros, entre os quais me incluo, afirmam que as competências não voltam as costas aos saberes, que se apóiam neles, mas que não se reduzem a eles” (PERRENOUD, 2005:101).

O terceiro ponto de discussão refere-se à noção de competência presente no mundo das empresas e que, às vezes, é interpretada como uma maneira de aumentar a flexibilidade do trabalho e a precariedade do emprego. Significa retirar dos assalariados a proteção que as escalas de qualificação negociadas no âmbito das convenções coletivas representam.

Perrenoud (2005) defende que não existem competências básicas universais. A discussão sobre competências deve ser precedida de uma discussão contextual, social, política, ideológica, cultural e econômica. As que são exigidas nos países mais ricos, por exemplo, não devem ser as mesmas para os mais pobres por causa do contexto que é diferente.

No entanto, Perrenoud, utilizando o conceito de Bourdieu, propõe como competência básica “ser ator social”. “Em cada campo (social), ser ator exige familiaridade com os saberes, os valores, as regras, os ritos, os códigos, os conceitos, a linguagem, o direito, as instituições e os objetos próprios ao campo considerado.” (PERRENOUD, 2005:111). Assim, Perrenoud enumera algumas competências para ser um sujeito autônomo:

- Saber identificar, avaliar e fazer valer seus recursos, direitos, limites e necessidades;
- Saber conceber e implementar projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;
- Saber analisar situações, relações, campos de força de maneira sistemática;
- Saber cooperar, agir em sinergia, participar de um grupo, compartilhar uma liderança;
- Saber construir e coordenar organizações e sistemas de ação coletiva de tipo democrática;
- Saber gerir e superar conflitos;
- Saber operar com as regras, utilizá-las, elaborá-las;
- Saber construir ordens negociadas para além das diferenças culturais. (2005:113)

Todas essas competências são, de certa forma, metas da educação e também do ser humano. A autonomia é, portanto, algo aprendido ao longo da vida. Como esse conceito é trabalhado no projeto em estudo? E como a autonomia está relacionada à educação para a cidadania, tão falada e discutida no meio educativo? Essas questões devem ser colocadas para melhor compreensão da pesquisa, mas não devem ser separadas de outro ponto: o contexto histórico, social, cultural e econômico em que a discussão está inserida. Significa também pensar em como esses conceitos – autonomia, cidadania e educação para cidadania – estão relacionados e como são exigidos atualmente.

Outro conceito que também faz parte dessa discussão é o de Participação. O documento da Organização das Nações Unidas (ONU, 2004), *Tirando Acordos do Papel: um manual para jovens avaliarem a política nacional de juventude*, define Participação da Juventude como um processo em que os jovens influenciam, compartilham o controle e a responsabilidade das decisões, planos e recursos que os afetam. Existem, portanto, dois tipos de Participação: a Social que está relacionada à influência nas organizações da sociedade, como escolas, clubes e ambientes de trabalho e suas atividades; e a Política que envolve uma influência nas políticas locais, regionais, nacionais e internacionais.

De acordo com a ONU (2004), existem cinco níveis de participação:

1. Provisão de Informação: os jovens são informados das políticas e atividades que foram definidas pelos adultos.
2. Consulta iniciada por adultos: os adultos decidem quando e em relação a que os jovens serão consultados.

3. Consulta iniciada por jovens: os jovens podem opinar, mas não têm poder decisório.
4. Tomada de decisão compartilhada: adultos e jovens compartilham o poder da tomada de decisão.
5. Autônoma: os jovens tomam a iniciativa e conduzem os projetos.

A participação da juventude é importante.

Primeiro porque é um direito! Os jovens têm o direito de participar ativamente e completamente na sociedade e expressar suas opiniões acerca das questões que lhes afetam. Se os jovens forem encorajados a participar ativamente da sociedade, eles conhecerão mais os seus direitos e serão cidadãos mais responsáveis. (ONU, 2004: 51)

Quanto mais alto o nível de participação dos jovens, maior controle, influência e responsabilidade eles terão. A ONU identifica, ainda,

- Uma participação momentânea (ad-hoc) – refere-se à participação em um projeto ou conferência determinada;
- Participação estrutural – envolvimento contínuo por um período de longo prazo.

Existe também diferença entre participação direta e indireta. A primeira implica em um contato direto com a pessoa ou órgão responsável pela decisão. Já a segunda, implica ter sua opinião representada por outra pessoa ou grupo, como os conselhos de jovens.

Esse mesmo documento relaciona o conceito de Participação com o de Empoderamento. O empoderamento dos jovens significa não apenas seu envolvimento no processo de tomada de decisão, mas também sua participação na sociedade, através do



acesso à educação, emprego e saúde, assim como aos recursos de terra e crédito. Empoderar os jovens é dar-lhes a oportunidade de tomar decisões acerca das questões que afetam suas vidas. “Os jovens não são passivos, ao contrário, são agentes ativos para o desenvolvimento e transformação” (ONU, 2004:51).

No IV Fórum Mundial da Juventude (agosto 2001), os jovens participantes reivindicaram a implementação de uma estratégia de empoderamento holística e integrada que fosse aplicável nos âmbitos global, regional e nacional e que envolvesse os jovens desde a sua concepção, formulação e implementação. O fórum teve como principal objetivo o empoderamento da juventude de forma que ela tomasse parte mais efetivamente em todos os aspectos da sociedade. Mais de 300 delegados – membros de organizações de juventude de todo o mundo – participaram desse evento e escreveram a Estratégia de Dakar para o Empoderamento.

A ONG escolhida como objeto de estudo dessa pesquisa, a Associação Imagem Comunitária, de Belo Horizonte, é uma entidade sem fins lucrativos que realiza projetos de produção de mídia, objetivando a mobilização cidadã dos jovens. Assim como estes projetos, existem outros pelo país. São projetos que desenvolvem ações que, em sua maioria, têm como foco a escola, mas que fazem parte da chamada Educação Não-Formal (GOHN, 2001; AFONSO, 1989).

Os jovens aprendem produzindo mídia, ou seja, programas para televisão, rádio, jornal, internet. Assim, desenvolvem a criatividade e a cidadania. No caso da Associação Imagem Comunitária, crianças e adolescentes também promovem oficinas de rádio nas escolas dos seus bairros, convivendo com outros jovens, aprendendo a trabalhar em grupo,

a valorizar e respeitar os outros. São oportunidades de tomar decisões e assumir responsabilidades que, de alguma forma, afetam suas vidas. De acordo com os autores estudados, essa Educação Não-Formal difere da Educação Formal porque não tem como prioridade o aprendizado de matérias do currículo de ensino e sim o desenvolvimento social do jovem.

O próximo capítulo traça o perfil do jovem brasileiro, um breve histórico das ações governamentais e da sociedade civil voltadas para a juventude e a relação desta com a mídia.

## CAPÍTULO III

### JUVENTUDE E MÍDIA

*“O progresso da nossa sociedade é determinado, dentre outras coisas, pelo envolvimento dos jovens em construir e desenhar o futuro” (ONU, 2004)*

Este capítulo pretende traçar um panorama da juventude brasileira: quem são os jovens brasileiros, quais suas metas, gostos, dificuldades e direitos. Esse quadro geral servirá para situar a população em estudo – jovens de 16 a 22 anos de idade participantes de um projeto social na cidade de Belo Horizonte (MG). Em seguida, é feita uma relação entre Juventude e Mídia. Como a imagem do jovem é passada pela mídia? O jovem se reconhece nos produtos midiáticos? Como o jovem se relaciona com os meios de comunicação?

Estima-se que entre 1995 e 2000 a população de jovens<sup>10</sup> cresceu em média 0,7% por ano. Atualmente os jovens representam 18% da população mundial. Geograficamente, a juventude mundial vive, aproximadamente: 60% em países em desenvolvimento da Ásia; 15%, na África; 10%, na América Latina e Caribe; e 15%, nos países desenvolvidos<sup>11</sup>. Desse total, a Organização das Nações Unidas (2004) traça o seguinte panorama: com relação à Educação, 130 milhões de crianças estão fora da escola e 133 milhões de jovens são analfabetos; com relação ao Trabalho, 74 milhões de jovens estavam fora do mercado de trabalho em 2002 (em 1995 eram 58 milhões), ou seja, 41% dos desempregados do mundo são jovens. Esse dado significa que o desemprego juvenil é entre duas e três vezes maior que a média do desemprego entre adultos. Segundo a ONU (2004), os jovens são

praticamente “forçados” a optarem pelo auto-emprego e o emprego informal devido à falta de oportunidade. Os jovens são, também, freqüentemente, os primeiros a perderem seus empregos durante uma crise econômica.

No Brasil, de acordo com dados de 2002 do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE), 20,13% da população brasileira é formada por jovens. São, aproximadamente, 34,18 milhões de jovens em uma população de 169,79 milhões, de acordo com o último censo de 2000.

A noção de condição juvenil remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo de vida, de ligação ou de transição entre a infância e a idade adulta. Segundo Abramo (2005), “juventude é um desses termos que parecem óbvios, dessas palavras que se explicam por elas mesmas e assunto a respeito do qual todo mundo tem algo a dizer, normalmente reclamações indignadas ou esperanças entusiasmadas.” Os estudos sobre o tema Juventude geralmente abordam problemas, disparidades e mistificação que o conceito congrega (Abramo, 2005).

O Projeto Juventude do Instituto da Cidadania realizou uma pesquisa nacional em 2003 e 2004 na qual traça o perfil desses jovens. Foram entrevistados jovens de 15 a 24 anos de todas as regiões brasileiras. Os assuntos que mais interessam a eles são: educação (38%) e emprego (37%) e os problemas mais preocupantes são: segurança e violência (55%) e emprego/profissões (52%). A pesquisa mostra que a Educação é vista pelos jovens como um passo importante para o futuro profissional. Nos últimos anos, principalmente no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, houve um maior acesso à educação de

---

<sup>10</sup> A organização das Nações Unidas (ONU) define juventude como aqueles com idade entre 15 e 24 anos.

nível médio. Segundo Sposito (2005), criou-se uma nova geração de jovens que incorporam a variável escolar no seu repertório de práticas e expectativas. A instituição escolar está no centro das referências identificatórias, independente de uma adesão ou crítica. “Os jovens assumem essas referências e, de modo geral, não contestam fortemente sua legitimidade, embora reconheçam limites no impacto que a instituição escolar tem sobre suas vidas, sobretudo nos benefícios de uma provável inserção no mundo do trabalho” (Sposito, 2005:123).

Para os jovens entrevistados, os maiores problemas do Brasil são: desemprego (30%), violência (24%) e a miséria (22%). Desses jovens, 36% trabalham, 32% já trabalharam e estão desempregados, 8% estão procurando trabalho e 24% nunca trabalharam e nem estão procurando emprego. A maioria deles vive em família com renda de até dois salários mínimos (42%) e em famílias que vivem com dois a cinco salários mínimos (31%).

Sobre o tema Cidadania, a pesquisa constatou que 34% dos jovens pensa em questões relativas à postura ou atitudes de cidadãos como ajudar o próximo, união das pessoas e dos povos, igualdade social, fazer parte de uma sociedade, respeito às leis, melhorias para a cidade ou bairro, direito ao trabalho, à escola. Outros 27% dos jovens relacionam cidadania a diferentes direitos individuais, como igualdade de direitos, respeitar o próximo, não ter discriminação de cor ou raça, direitos políticos, liberdade de expressão, direito de poder ir e vir.

---

<sup>11</sup> Dados da Divisão das Nações Unidas para População.

Quando perguntados sobre os valores mais importantes para uma sociedade ideal, os jovens entrevistados responderam: solidariedade (55%), respeito às diferenças (50%), igualdade de oportunidades (46%), temor a Deus (44%) e justiça social (41%). A maioria disse acreditar que o jovem pode transformar o mundo (57%). Ainda assim, verificou-se que apenas 22% dos jovens fazem ou desejam fazer alguma coisa pela comunidade. Para Singer (2005), “em teoria, o mundo padece de violência, miséria e fome, desemprego, uso de drogas etc. e a maioria dos jovens acha que isso deve mudar e que eles, jovens, podem fazer com que o mundo se modifique. Na prática, apenas 2% estão fazendo e outros 20% querem fazer que isso aconteça; 68% nunca pensaram nisso; e 10% pensaram e desistiram” (Singer,2005:34). O autor ressalta, ainda, que, apesar de querer mudar a situação, a maioria dos jovens vive em condição de pobreza e miséria. Por isso, a prioridade passa a ser a sobrevivência.

Até os anos de 1960, a visibilidade do jovem no Brasil era restrita aos escolarizados de classe média e o debate era direcionado ao papel que os jovens tinham na continuidade ou transformação do sistema cultural e político que recebiam como herança. Isso ocorria por intermédio, principalmente, dos movimentos estudantis, da contracultura e do engajamento em partidos políticos de esquerda (ABRAMO, 2005).

Em 1987, começa o processo de elaboração da nova Constituição Federal. Segundo Volpi (1998), a sociedade civil organizada, entendendo a complexidade do momento político, se empenhou e se mobilizou para assegurar a consolidação de um Estado Democrático de Direito e a inclusão na Constituição de uma ampla gama de direitos econômicos, políticos e sociais.

As políticas públicas relacionadas à infância e adolescência podem ser divididas em dois grupos ao longo da História do Brasil, antes e depois do Estatuto da Criança e do Adolescente. Até 1950, a principal política de atendimento às crianças rejeitadas por suas famílias era a Roda dos Expostos. Tratava-se de um dispositivo cilíndrico colocado na porta de uma instituição de caridade mantida pela irmandade das Santas Casas de Misericórdia. Metade da roda ficava para fora e a outra para dentro da casa. Era ali que muitas mães deixavam suas crianças que passavam a ser propriedade da instituição. A figura da Roda passou a ser vista como um castigo. Segundo Gohn (1997), ainda no século XX, quando uma criança desobedecia ou fazia algo de errado, era ameaçada de ser levada para a Roda.

Ao longo dos anos, foram surgindo instituições por todo país, como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, entidade filantrópica do Rio de Janeiro, o Instituto João Pinheiro, em Belo Horizonte, e a Escola Correccional de 15 de Novembro. Todas essas intervenções atuavam no sentido correccional e viam na pobreza a causa para o abandono ou a delinqüência. Preconizavam-se, segundo Gohn (1997), as políticas higienistas para eliminação do problema.

Em 1927, é criado o Código de Menores, que será reformulado em 1979. O primeiro mantinha as políticas higienistas e caracterizava o “menor perigoso” de acordo com a situação de pobreza da criança ou adolescente. Com o segundo Código, a situação dessas crianças passou a ser chamada de irregular, ou seja, fora dos padrões da sociedade, permanecendo ainda a utilização do termo “menor” para designar meninos e meninas na situação de exclusão social.

Nos anos 1940, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), extinta em 1995. A instituição foi objeto de várias denúncias de corrupção no Governo Collor. A finalidade inicial da Legião era atender aos filhos dos pais que foram para a guerra. Depois passou a ser um centro de assistência às crianças.

Em 1964, foi criada a Política Nacional de Bem-Estar do Menor, que consistia em um conjunto de programas e serviços orientados para o público infanto-juvenil. Os executores eram Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor, as FEBEMs, que acabaram, segundo Volpi (1998), promovendo “um processo de estigmatização, exclusão social e violência contra os que deveriam ser seus beneficiários” (1998:62).

Um grupo de ONGs, entidades, igrejas, associações e movimentos populares uniram-se no processo Constituinte, em 1987, e elaboraram a emenda popular *Criança Prioridade Nacional*, que recolheu cerca de 250 mil assinaturas de apoio em todo Brasil. A partir dessa emenda, originaram-se os artigos 227 e 228 da Constituição Federal.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Art. 227, Constituição Federal).

São Penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às normas da legislação especial. (Art. 228, Constituição Federal)

Também nessa época (1988) foi criado o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – Fórum DCA, que pretendia ser uma articulação nacional de ONGs de luta pelos direitos da infância e



adolescência e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

A partir dessa mobilização social, a lei federal 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, substituiu o antigo Código de Menores, atendendo ao disposto nos artigos 227 e 228 da Constituição Federal. O Estatuto é reconhecido internacionalmente como uma das legislações mais avançadas em termos de proteção social à infância. Pastorelli (2001) explica que “por ser uma lei tão nova, complexa e moderna vem causando polêmicas, gerando dúvidas e, conseqüentemente, provocando desvios em sua interpretação que muitas vezes podem ser conferidos em diversas abordagens da mídia” (2001:11).

Logo nos primeiros dias de governo, o então presidente da República, Fernando Collor de Melo, extinguiu a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e criou a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA). Também foram criados os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) e instituído simbolicamente o Ministério da Criança, com a participação de crianças como ministros. Todas essas ações, no entanto, não afetaram a estrutura básica da política da infância, mantendo o foco na assistência social e representando apenas ações de marketing (SILVIA E MOTTI, 2001).

Foi também o presidente Fernando Collor quem promulgou, no Brasil, a Convenção sobre os Direitos da Criança, após participar da assembléia da ONU que a aprovou. Em 1991, sob a liderança do Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), foi lançado o

*Pacto pela Infância*, documento assinado por organizações governamentais e não-governamentais exigindo qualidade da educação e fim da violência.

O vice-presidente Itamar Franco assumiu a presidência da República em 1993, depois do *impeachment* de Collor e, no mesmo ano, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) realizou sua primeira assembléia. A elaboração do diagnóstico nacional e dos planos de ação pela infância, incluindo o Pacto, foram funções atribuídas ao CONANDA. O órgão foi um dos principais articuladores na formulação de políticas públicas para a infância. Outra ação foi a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) por uma lei de 1993. A ênfase do Pronaica era na participação comunitária e na integração de programas de educação, saúde, deficiências, cultura, esportes e lazer, conforme lembram Silva e Motti (2001).

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assume a presidência da República atribuindo ao Ministério da Justiça a coordenação de ações pela infância e adolescência. Sob essa coordenação já funcionava o CONANDA, que estabelece as competências do Departamento da Criança e do Adolescente, entre as quais, conforme Silva e Motti (2001), está a de fazer cumprir o Estatuto da Criança e do Adolescente.

No final dos anos 1980, houve a implementação formal dos direitos do cidadão no país, com forte presença do Estado. Na década de 1990, foi acentuado o confronto entre as propostas de garantia de direitos da infância e adolescência com as propostas de pagamento dos juros e dívidas e de redução do Estado (decorrente dos processos de privatização). De acordo com Silvia e Motti (2001), a década de 1990 pode ser vista como a da desregulamentação dos direitos sociais e de situações desfavoráveis para a melhoria das

condições de vida. No entanto, Sposito (2003) identifica 30 programas/projetos governamentais voltados para os jovens, que surgiram no governo FHC. Dentre estes, destacam-se: *Programa de Capacitação Solidária*, *Projeto Rede Jovem* e *Programa de Alfabetização Solidária*.

Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva é eleito presidente da república. Algumas ações foram elaboradas, como a Política Nacional de Juventude e o Programa de Inclusão de Jovens – Pro-Jovem; também foi instituída a Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional de Juventude e o Grupo Interministerial de Juventude. Em 2004, a Câmara dos Deputados implantou uma comissão especial destinada a acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para Juventude que aprovou o Plano Nacional de Juventude, de competência da União, dos estados e municípios. Este plano tem como objetivo estabelecer e promover o cumprimento de políticas públicas para juventude, voltadas para educação, esporte, saúde, assistência social, trabalho, dentre outras temáticas.

De acordo com o documento de quarenta organizações da sociedade de juventude para avaliar ações governamentais com impacto nesse segmento populacional, a partir do manual da ONU *Tirando Acordos do Papel* (2004), “a discussão de juventude no Brasil é muito recente e, por enquanto, o foco da participação está no jovem enquanto indivíduo. Assim a maior parte das ações dos governos está centrada em políticas emergenciais de inclusão de jovens” (ONU, 2004:26).

Esse mesmo documento constatou que, ao invés dos estados, a sociedade civil é que está desenvolvendo projetos que estimulam o protagonismo juvenil, as oportunidades para que os jovens aprendam quais são seus direitos e responsabilidades. “Isso faz com que

as convocatórias realizadas pelo governo para a discussão de políticas públicas para a juventude sejam respondidas em grande parte pelos jovens participantes de projetos de ONGs, e não pela massa juvenil em geral.” (2004:24)

A percepção da juventude para além da adolescência em risco e além dos setores de classe média é algo recente nos últimos dez anos. Segundo Abramo (2005), isso ocorre, “em certa medida, como ampliação da preocupação vigente com a adolescência, na descoberta de que os problemas de vulnerabilidade e risco não terminam aos 18 anos, mas muitas vezes se intensificam a partir daí” (2005:39). A autora também cita como causa o surgimento de novos atores juvenis, principalmente nos setores populares, como os grupos ligados ao *hip-hop*, que vieram a público para colocar questões que os afetam e preocupam, mas que são diferentes daquelas colocadas por grupos precedentes.

Em 1987, Maria das Graças Rua (1998) chamava a atenção para o fato de a questão das políticas públicas para os jovens ainda estar no âmbito das demandas e não ter entrado realmente no debate público e sem força para gerar respostas por parte do Estado (Apud Abramo, 2005). Isso mudou e hoje é um problema que faz parte da agenda política nacional. Os pontos de partida desse debate, segundo Abramo (2005), são:

1. Foco nas condições e possibilidades da participação dos jovens na conservação ou transformação da sociedade e seus traços dominantes, examinando seus valores, opiniões e a atuação social e política que desenvolvem para avaliar como os jovens podem vir a interferir no destino do país e também nas questões singulares que os afetam.

2. Considera a juventude como contingente demográfico e busca verificar as características que informam a respeito das situações de inclusão e exclusão dos diferentes subgrupos de jovens e sobre as vulnerabilidades que os afetam, especialmente, para concluir sobre os focos prioritários para as políticas sociais necessárias.
3. Partindo da população do jovem como sujeito de direitos, busca examinar o que constitui a singularidade da condição juvenil e quais os direitos que dela emergem e que devem ser garantidos por meio de políticas públicas.

A relação entre juventude e mídia também é tema de discussões. O surgimento dos meios de comunicação é um dos fatores relevantes na constituição das sociedades contemporâneas. O século XIX e, principalmente, o XX foram marcados pela constituição das novas tecnologias – televisão a cabo, digital, computadores, internet –, que modificaram a rotina e até a maneira de perceber as realidades. Para Thompson (1998:36), o uso dos meios de comunicação pode alterar as dimensões espaço-temporal da vida social, na medida em que transcende os limites característicos da interação face a face.

Atualmente, as informações circulam com rapidez de um lado para outro do planeta por meio dos meios de comunicação. Exemplo disso, foi a cobertura jornalística da invasão norte-americana no Iraque. Os repórteres transmitiam as últimas notícias, ao vivo, utilizando a tecnologia digital. Os Jogos Olímpicos da Grécia constituíram-se em outro evento marcado por essa quebra da distância. Durante o desfile de abertura dos jogos, os atletas conversavam pelo celular com os apresentadores televisivos do evento e com suas famílias no Brasil.

Em entrevista à revista *Comunicação&Educação* (1999:62), o pesquisador Martín-Barbero relata a experiência do seu filho que, quando mais novo, estudava e assistia televisão ao mesmo tempo. “Eles podem estar ao mesmo tempo, ouvindo um disco de rock, fazendo a lição, olhando a televisão”, exemplifica o autor que defende a teoria de que hoje existem novos modos de dizer, de narrar, de olhar e de vivenciar o mundo.

Para caracterizar o momento da sociedade contemporânea, muitos nomes foram dados. Braga & Calazans (2001:30) utilizam o termo *Sociedade Mediatizada* para discutir o momento atual da sociedade contemporânea. Segundo os autores, essa expressão ressalta a presença e a relevância da mídia na comunicação social, sem, entretanto, pretender que a mídia determine as estruturas sociais ou seja totalizante e monolítica. Os mesmos autores citam outras expressões, como *Sociedade Mediática*, *Sociedade da Informação*, *Sociedade da Comunicação* ou ainda *Tempo do Audiovisual e Cultura da Imagem*.

Kellner (2002) utiliza o termo *Cultura da Mídia* porque, segundo ele, tem a vantagem de designar tanto a natureza quanto a forma das produções da indústria cultural e seu modo de produção e distribuição. Além disso, chama a atenção para o circuito da produção, distribuição e recepção por meio do qual a cultura da mídia é produzida, distribuída e consumida. Segundo o estudioso, a *Cultura da Mídia* é um fenômeno histórico recente. Apesar do aparecimento e dos estudos sobre o cinema, rádio, revistas, histórias em quadrinhos, propaganda e imprensa, foi, com o advento da televisão e o pós-guerra, que a mídia se transformou em força dominante na cultura, na política e na vida social.

Kellner (2002) relata que a cultura veiculada pela mídia transformou-se em uma força dominante de socialização, pois suas imagens e celebridades passaram a fazer parte

da vida dos telespectadores, até mesmo, substituindo a família, a escola e a igreja como árbitros de gosto, valor e pensamento, produzindo novos modelos de identificação, de estilo, moda e comportamento.

Um grande fluxo de informações e imagens circulam pela sociedade, produzindo novos modos de experiência e subjetividade. Sem sair de casa, os indivíduos podem ter acesso às informações mundiais, de política, economia, entretenimento e outros. É uma nova forma de convivência. Kellner (2002) lembra que alguns teóricos do pós-modernismo argumentam que as sociedades contemporâneas, com suas novas tecnologias, novas formas de cultura e novas experiências do presente, constituem uma ruptura decisiva em relação às formas modernas de vida. A discussão sobre modernidade X pós-modernidade não será objeto de aprofundamento nesse projeto de pesquisa. Interessa, no entanto, a discussão sobre a mediatização da mídia e a importância desta na cultura brasileira. Por isso, os dois termos – Sociedade Mediatizada e Cultura da Mídia – podem ser utilizados ao longo da pesquisa.

Segundo Martin-Barbero (2001), as sociedades passaram da posição colônia de sustentabilidade para sociedade de serviços ou mercado de consumo. A educação audiovisual, até hoje, vem antes da leitura ou interpretação de textos. As crianças já assistem televisão desde cedo e muitas vezes esta é sua única companhia já que os pais saem para trabalhar durante todo o dia. Mais de 80% das moradias brasileiras possuem uma televisão, segundo os dados de 2001 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Também Cittelli(2000) ressalta essa particularidade no contexto social latino-americano. Para ele, muitos países latino-americanos “passaram rapidamente do plano discursivo-verbal para o dos meios audiovisuais”. O livro, a escrita e a alfabetização não tiveram tempo de democratizar-se antes da entrada das tecnologias das imagens e som em seus países.

Martín-Barbero (2001) levanta alguns questionamentos sobre as conseqüências dessa “transformação dos modos de ler”:

Que atenção estão prestando as escolas, e inclusive as faculdades de educação, às modificações profundas na percepção do espaço e do tempo vividas pelos adolescentes, inseridos em processos vertiginosos de desterritorialização da experiência e da identidade, apegados a uma contemporaneidade cada dia mais reduzida à atualidade e, no fluxo incessante e embriagador de informações e imagens? Que significam aprender e saber no tempo da sociedade informacional e das redes que inserem instantaneamente o local no global? Que deslocamentos cognitivos e institucionais estão exigindo os novos dispositivos de produção e apropriação do conhecimento a partir da interface que enlaça as telas domésticas da televisão com as laborais do computador e as lúdicas dos videogames? Está a educação se encarregando dessas indagações? E se não está fazendo, como pode pretender ser hoje um verdadeiro espaço social e cultural de produção e apropriação de conhecimentos? (2001:59)

No entanto, o foco da questão não deve recair somente sobre a escola. A pesquisa *Remoto Controle* (VIVARTA, 2004) apresenta as percepções de 66 adolescentes com média de idade de 14,5 anos de diversas cidades brasileiras sobre a programação da televisão brasileira. Os jovens entrevistados identificaram uma forte distância entre o mundo real e aquele apresentado nos programas dirigidos a sua faixa etária. O consenso foi de que o adolescente que é apresentado na televisão é estereotipado. “Ou é supercertinho ou um destrambelhado; ou é um *nerd* ou um bonitão” (VIVARTA, 2004:253).



Os adolescentes entrevistados também ressaltaram e criticaram o padrão de beleza física determinado por esses programas. Para a pesquisadora Mareuse, entrevistada pela pesquisa, os meios de comunicação transmitem um padrão de jovem e de beleza que, na verdade, é a imagem presente no imaginário social:

“A imagem de adolescente que predomina na mídia é a mesma que permeia o imaginário da sociedade como um todo. (...) Essa imagem tem origem em uma concepção disseminada pela psicologia é derivada da matriz freudiana da psicanálise. Segundo esse modelo, a adolescência é uma etapa marcada por conflitos e tem interesse especial por questões ligadas à sexualidade” (VIVARTA, 2004:45)

A imagem veiculada nos programas de televisão geralmente privilegiam o jovem branco e de classe média, enquanto que a maior parte da população nessa faixa etária é oriunda de famílias de baixa renda. Vivarta (2004) destaca que a televisão, desde quando iniciou suas atividades no Brasil, foi gerida e produzida por profissionais que, em sua maioria, nasceram na classe média. Além disso, o autor levanta a questão econômica e dos anunciantes que sustentam a programação, por isso seus interesses e o do seu público são privilegiados.

Para a grande maioria dos jovens das classes mais pobres a televisão é a principal fonte de lazer e de informação. Se esses valores, experiências e projetos de vida vendidos pela telinha não estão acessíveis, é de se esperar que produzam tensão, angústia, sentimento de frustração, prejuízos na auto-estima, revolta e, em casos extremos, violência – percebida aqui como único caminho para obter os bens de consumo capazes de assegurar uma identidade social. (VIVARTA, 2004:46)

Para Rafaela Lima<sup>12</sup>, do Núcleo de Coordenação e Articulação de Projetos e Comunicação Institucional da Associação Imagem Comunitária (BH), os jovens da

---

<sup>12</sup> Entrevista concedida no dia 7/10/2005

periferia aparecem nos meios de comunicação sempre relacionados à violência ou a tragédias.

Esses jovens são representados na mídia basicamente como um jovem violento, um jovem problema, apático. Um exemplo é a região norte aqui de Belo Horizonte, a região Ribeiro de Abreu, que aparece nos noticiários dos meios de comunicação quando tem um incêndio, cai casa, quando tem ocupação da rodovia, morre alguém vítima de violência ou algum jovem ligado ao tráfico. A gente sabe, por exemplo, que nessa mesma Ribeiro de Abreu tem um movimento comunitário fortíssimo que articula dezenas de entidades.

Para a diretora da faculdade de Psicologia da PUC-SP, Maria da Graça Gonçalves, também entrevistada na pesquisa *Remoto Controle*, é possível detectar uma visão estereotipada, de pouco cuidado na abordagem do universo dos jovens. A pesquisadora chama de visão estereotipada: “a noção de que os jovens estão cheios de dúvidas, que têm dificuldades em falar de sexualidade, que sempre se vêem envolvidos com problemas, que precisamos orientá-los” (VIVARTA, 2004:49). Gonçalves (*Apud* VIVARTA, 2004) realizou um estudo sobre as adolescências veiculadas pela mídia televisiva e constatou que os jovens são abordados dentro do mesmo padrão. Apesar de viverem realidades diferentes, são tratados de acordo com a mesma ótica universalizante. A estudiosa cita o exemplo de dois programas – *Turma do Gueto*, da TV Record, e *Malhação*, da TV Globo – que, apesar de serem duas realidades opostas - o primeiro é ambientado numa escola da periferia e o segundo, em uma escola de classe média – a abordagem é feita da mesma maneira, com os mesmos estereótipos. Segundo Gonçalves (*Apud* VIVARTA, 2004), os programas para jovens apresentam uma série de temas que poderiam ser relevantes para a formação e para o desenvolvimento da consciência do jovem. A pesquisadora, no entanto, constata que esses programas, na verdade, pouco contribuem, não indo além de certos limites vivenciados todos os dias pelos jovens.

## **ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS**

Neste capítulo apresentamos o encaminhamento metodológico da pesquisa em que se investiga as inter-relações entre Educação e Comunicação em uma ONG, a partir das percepções de jovens sobre sua prática de comunicação. A organização escolhida para o estudo foi a Associação Imagem Comunitária (AIC) de Belo Horizonte. Optamos pela pesquisa qualitativa que, segundo Gaskell (2002), possui a finalidade de explorar o espectro de opiniões ou as diferentes representações sobre o assunto em questão. Descrevemos, assim, o método de pesquisa utilizado, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, o trabalho de campo desenvolvido e o tratamento conferido aos dados.

### **4.1. MÉTODO**

O Estudo de Caso foi o método escolhido para a realização dessa pesquisa. O motivo dessa opção está no fato do projeto selecionado ser uma experiência relevante que busca envolver o jovem num processo intenso de formação em Comunicação, abrangendo teoria e prática. O projeto Rede Jovem de Cidadania é reconhecido por inúmeros prêmios porque possui a preocupação de incluir os jovens na mídia como produtores. Esses jovens vivem na periferia de Belo Horizonte, todos estudam ou estudaram em escolas públicas e participam ou participaram de outros projetos sociais em suas comunidades. O objetivo do

Rede Jovem é também promover uma rede de experiências que envolvam Educação e Comunicação.

Por se tratar de um projeto de relevância social foi necessário um estudo amplo sobre o tema da pesquisa, que são as inter-relações entre Educação e Comunicação (GIL, 2002). A intenção também é preservar o caráter unitário da iniciativa e descrever a situação do contexto em que ele está inserido. Para Yin (2001), o estudo de caso é uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para a realização dessa pesquisa nos apoiamos no que Ludke (1986) aponta como características do estudo de caso:

- Os estudos de caso visam à descoberta – Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo;
- Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto – Para uma compreensão mais completa do objeto é preciso levar em consideração o contexto em que ele se situa.
- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda – O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema focalizando-a como um todo;

- Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação – O pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes;
- Os estudos de caso permitem que o leitor, a partir da sua experiência de vida, associe os dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências;
- Os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social para que os leitores tirem suas próprias conclusões;
- Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

A partir dessas características, procuramos compreender o contexto social e cultural em que os jovens do projeto estão inseridos e também verificar diferentes pontos de vista, relacionando as diversas estratégias metodológicas empregadas na pesquisa.

#### **4.2. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Utilizamos múltiplos instrumentos de coleta de dados que se complementaram: questionário, entrevistas em profundidade, observações e análise documental.

Aplicamos um questionário com perguntas fechadas e abertas. O objetivo foi traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa. Laville (1999) lembra algumas vantagens do emprego de questionários padronizados ou uniformizados: “permite alcançar rápida e simultaneamente

um grande número de pessoas” (1999:183). Além disso, a uniformização assegura que as pessoas recebam questões iguais, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas. Isso, segundo o autor, facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao tratamento estatístico na hora da análise.

Apesar de, num primeiro momento, termos planejado grupos focais, percebemos que a melhor estratégia metodológica seria a realização de entrevistas individuais com os jovens. Para Gaskell (2002), o número de entrevistados não interfere no resultado. O que deve-se ter em mente é que, permanecendo todas as informações iguais, uma quantidade maior de entrevistas não melhora necessariamente a qualidade ou leva a uma maior compreensão. Por isso, a preocupação recaiu sobre a qualidade das entrevistas e não sobre o número de jovens a serem entrevistados. A escolha desses jovens foi aleatória e a intenção foi realizar uma entrevista semi-estruturada, em profundidade, sobre as percepções deles sobre o projeto, sobre Educação e sobre Comunicação. Seguindo o que Laville (1999) explica, as questões foram preparadas antecipadamente, mas com plena liberdade de retirada, acréscimo ou mudança de ordem das perguntas. Nesse sentido, também foi realizada uma entrevista com a responsável pelo Núcleo de Coordenação e Articulação de Projetos e Comunicação Institucional da ONG, Rafaela Lima.

Gaskell (2002) explica que o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender a vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, assim, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos sujeitos em termos mais conceituais e abstratos, às vezes relacionados com outras observações. O autor, que utiliza o termo entrevista em profundidade, lembra também que as perguntas são

quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com tempo para refletir e utilizando suas próprias palavras.

Assim, as entrevistas seguiram uma pauta com pontos pré-estabelecidos de acordo com o referencial teórico. Complementando as idéias de Gaskell (2002), a entrevista por pautas é uma técnica de coleta de dados realizada por meio do diálogo face a face com a fonte de informação, na qual o pesquisador elabora uma relação de pontos de interesse, ordenados, e o entrevistado discorre sobre cada um deles (GIL, 1999). A pauta da entrevista com os adolescentes seguiu os seguintes temas: Produção Audiovisual, Comunicação Comunitária, Educação para Cidadania, Participação e Formação. Além disso, utilizamos estratégias complementares como conversas informais com outros integrantes da ONG e jovens envolvidos no projeto.

Participamos também da gravação de um programa chamado *Debate na Rua*, em que os jovens realizam um debate enquanto o sinal de trânsito permanece fechado. Esse programa vai ao ar na Rede Minas de Televisão semanalmente. Observamos duas reuniões: uma com os adolescentes e outra com os integrantes da ONG. Nas duas, estava presente a auditora do Prêmio Itaú-Unicef que estava visitando o projeto na mesma ocasião.

A técnica de observação utilizada foi a Sistemática, na qual, segundo Viegas (1999), o pesquisador mantém-se fora do objeto, procurando não interferir no comportamento das pessoas envolvidas na observação. O autor diferencia a observação Sistemática da Participante, que é uma tentativa de colocar observador e observado lado a lado. O observador passa a ser um membro do grupo e experimenta e trabalha junto com os observados.



Vianna (2003) diferencia ainda a observação Estruturada da Semi-Estruturada. Para o autor, as observações estruturadas ocorrem geralmente em laboratórios e partem da pré-construção de hipóteses. A metodologia desse tipo de observação possui especificidades: procura testar hipóteses, exigindo instrumentos próprios e padronizados, com medidas claramente definidas. Já a observação Semi-Estruturada é, em geral, utilizada na pesquisa de campo e consiste na possibilidade do observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o “mundo” a partir da perspectiva deles, na medida do possível, eliminando sua própria visão. Nessa pesquisa, foi utilizada a técnica da observação sistemática e semi-estruturada.

Vianna (2003) também ressalta que as notas de campo devem relatar o máximo de observações possíveis, ou seja, “*aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem está ocorrendo, quem disse, o que foi dito e que mudanças ocorreram no contexto*” (Vianna, 2003:31). Assim, tudo o que foi observado durante as reuniões e a gravação do programa *Debate na Rua* foi anotado, principalmente as falas e questões colocadas pelos observados.

A partir dos documentos adquiridos na ONG foi possível realizar uma análise documental. Esses documentos eram relatórios sobre o projeto Rede Jovem de Cidadania e sobre o CUCO, juntamente com planos de ação, jornais e programas de TV produzidos pelos adolescentes e textos de integrantes da ONG que farão parte de um livro em processo de edição. Para Ludke e André (1986), os documentos surgem num contexto determinado fornecendo informações específicas sobre esse momento. Além disso, a análise documental serve para complementar informações obtidas por outras técnicas de coleta.

### **4.3. PROCESSO DE ESCOLHA DO PROJETO**

Num primeiro momento, realizou-se um levantamento dos projetos que desenvolviam a produção audiovisual com jovens em organizações não-governamentais (ONGs). As fontes consultadas foram: sites e bancos de projetos de ONGs, como a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), e organizações internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Foram encontrados 12 projetos de produção de vídeo. O número de projetos que desenvolvem a produção radiofônica, no entanto, é superior aos que produzem vídeo. O projeto Educom.Rádio desenvolvido pela Universidade de São Paulo nas escolas da capital paulista é um exemplo. Já no caso de ONGs, podemos citar a Oboré – Projetos Sociais: Comunicação e Artes e o projeto Cala Boca Já Morreu, ambos de São Paulo; o projeto Meninada do Sertão, da Fundação Casa Grande no Ceará; e a própria ONG escolhida para esse estudo, Associação Imagem Comunitária (AIC), que também realiza trabalhos do rádio.

O processo de escolha do projeto que seria analisado foi longo e complexo. Demandou visitas e estudos exploratórios que envolveram observações e entrevistas com dirigentes e jovens de outras organizações não-governamentais.

A ONG Cala Boca Já Morreu, de São Paulo, foi a primeira a ser visitada. Para uma maior aproximação, realizamos o Curso de Formação de Educomunicadores promovido pela instituição. Este curso consistia na formação de mediadores de oficinas de rádio, vídeo e jornal a partir da metodologia do projeto Cala Boca Já Morreu, baseada no conceito de Educomunicação. Foram realizadas entrevistas e coletados documentos e textos sobre o projeto. Trata-se de uma experiência bastante conhecida, com monografias e dissertações a

seu respeito (PEREIRA, ROTTA & MODONESE, 2000; FERNANDES, 2002; LIMA, 2002).

A segunda ONG visitada foi a Associação Olhos d'Água (AOPA), da cidade do Varjão no Distrito Federal que fora noticiada como responsável pela realização do filme *Um olhar sobre o Varjão*, no ano 2004, com jovens da cidade do Varjão. Entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com um dirigente da ONG, o idealizador do filme e seis integrantes da comunidade que atuaram no filme. As idades dos entrevistados variavam entre 18 e 35 anos<sup>13</sup>, sendo um deles o diretor e idealizador do filme. Também planejamos um grupo focal, que não pôde ser aplicado devido à impossibilidade de reunir os jovens num mesmo horário. Nessa etapa da pesquisa, ocorreram muitos desencontros de informações. Como a experiência havia ocorrido há um ano, não foi possível contactar todos os jovens que participaram do filme. Outro problema observado foi o conflito existente entre a ONG e os participantes. O filme gerou expectativas não alcançadas. Em entrevistas, alguns atores do filme disseram que esperavam visibilidade e mudança de vida depois do filme, o que não ocorreu.

Além disso, constatamos que a iniciativa do projeto havia sido de um estudante da Universidade de Brasília, sendo a Associação Olhos d'Água apenas uma parceira. A idéia do filme surgiu a partir de um trabalho final da disciplina Comunicação Comunitária ministrada na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília. O estudante Gilson Acauã decidiu fazer o filme com a comunidade do Varjão, onde os alunos da disciplina realizam trabalhos de comunicação comunitária em parceria com a AOPA. O que antes era

---

<sup>13</sup> Foram entrevistados quatro jovens e dois adultos.

um simples trabalho de conclusão do semestre tomou dimensões maiores, chegando a ser objeto de matérias jornalísticas (Correio Braziliense, 05/01/2005, 21/08/2005).

#### **4.4. PROJETO REDE JOVEM DE CIDADANIA DA ASSOCIAÇÃO IMAGEM COMUNITÁRIA**

O projeto selecionado foi o Rede Jovem de Cidadania da Associação Imagem Comunitária, de Belo Horizonte, que existe desde 2002. Trata-se de uma prática, cujo esforço pela inclusão social tem sido reconhecido por meio de prêmios, como Prêmio Direitos Humanos concedido pela Presidência da República, Prêmio Internacional Betinho de Comunicações 2003 promovido pela Associação para o Progresso das Comunicações. A AIC foi classificada entre as ONGs com as melhores práticas de inclusão juvenil da América Latina, reconhecidas pela UNESCO. Recentemente, o projeto Rede Jovem de Cidadania foi um dos vencedores do Prêmio Itaú-Unicef 2005<sup>14</sup>.

#### **4.5. OS SUJEITOS PESQUISADOS**

O objetivo foi observar, conhecer e entrevistar jovens que tivessem participado de uma prática de comunicação em uma ONG para, assim, compreender as percepções desses jovens sobre Educação e Comunicação.

Os sujeitos selecionados para o estudo são os jovens do projeto Rede Jovem de Cidadania, pertencente à Associação Imagem Comunitária. Esses sujeitos estão na faixa

---

<sup>14</sup> O prêmio reconhece 30 organizações por regionais, de um universo de 1682 inscritos em todo o Brasil. Os vencedores regionais são finalistas do prêmio nacional, que irá escolher três projetos.

etária de 14 a 22 anos. Eles participaram de oficinas e realizaram produtos de televisão, de rádio, de jornal e de *web* durante um ano. O projeto Rede Jovem de Cidadania iniciou-se em 2004. Atualmente, os jovens desenvolvem, em parceria com movimentos populares e escolas públicas, iniciativas de rádio comunitária em colégios da rede de ensino público de Belo Horizonte.

#### **4.6. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE**

Depois de coletados, os dados foram organizados e separados de acordo com eixos principais, explicitados nas falas dos entrevistados, nas observações e nos documentos e textos adquiridos. Gaskell (2002) fornece algumas dicas para a classificação dos dados: marcar, acrescentando notas e comentários ao texto, cortar e colar, identificação da concordância no contexto de certas palavras, formas ou representação gráfica dos assuntos, fichas de anotações ou fichários de notas. “Ao ler as transcrições, são lembrados aspectos da entrevista que vão além das palavras e o pesquisador quase que revive a entrevista” (GASKELL, 2002). Outro instrumento que o autor considera proveitoso é a construção de uma matriz com os objetivos e finalidades da pesquisa – colocados como temas no título das colunas – e o que cada entrevistado falou – em linhas.

Os dados constituem o que foi realmente falado, mas a análise deve ir além da aceitação desse valor aparente (GASKELL, 2002). O objetivo amplo da análise é, portanto, procurar sentidos e a compreensão da questão pesquisada. Ludke e André (1986) lembram também que a análise não deve se restringir ao que está explícito no material, mas deve ir

---

mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados”. Na verdade, a análise inicia-se na coleta dos dados. Durante as entrevistas e observações, procuramos anotar comentários e relações com a teoria estudada.

A primeira etapa do processo de organização dos dados concentrou-se no tratamento quantitativo. Esses dados quantitativos, adquiridos por meio do questionário, foram tabulados e, em seguida, construímos tabelas agrupadas por objetivos específicos.

O segundo momento foi dedicado ao tratamento qualitativo dos dados graças à análise dos conteúdos das entrevistas. Assim, as entrevistas foram transcritas e revisadas, sem que ocorresse alteração do sentido da fala dos entrevistados. Em seguida, realizamos uma releitura das entrevistas procedendo às anotações e observações. Nesta etapa, as falas foram separadas de acordo com eixos descritivos definidos à luz do referencial teórico e em seguida relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa.

Geralmente, o referencial teórico do estudo fornece a base inicial de conceitos a partir da qual é feita a primeira classificação dos dados (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Nessa pesquisa, as entrevistas foram planejadas a partir de tópicos orientados pelos objetivos e apoiados na teoria estudada e que serviram como a base inicial da classificação. Ao longo da análise esse conjunto inicial de tópicos guia foi sendo reexaminado e modificado.

Os eixos iniciais de organização foram:

- Produção Audiovisual - procurou verificar a linguagem utilizada no produto, a organização, o planejamento, a realização e a avaliação das ações do projeto;

- Educação para Cidadania - abrangeu a questão da Participação dentro do processo de produção audiovisual e a Autonomia como sendo o último nível da Participação.

Elaborados esses eixos analíticos e recortados os conteúdos em unidades, realizamos outras operações antes de chegar à conclusão (LAVILLE, 1999; LUDKE e ANDRÉ, 1986). Procedemos a uma separação definitiva dos elementos desses conteúdos e, em seguida, decidimos por modalidades particulares, de acordo com os objetivos propostos, para a análise e interpretação do *corpus* dos dados assim estruturados.

A pesquisa procurou seguir a estratégia de análise e de interpretação qualitativa Construção Iterativa<sup>15</sup> de uma Explicação (LAVILLE, 1999). De acordo com esse modo de análise, o processo é fundamentalmente interativo, ou seja, o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudada, examinando as unidades de sentido e as inter-relações entre essas unidades.

Ao longo da pesquisa, percebeu-se que os eixos definidos inicialmente e durante a coleta de dados se relacionavam e algumas vezes até se confundiam. Por esse motivo, não era possível realizar uma categorização dos dados. Optamos por separar as falas dos entrevistados com base nos conceitos estudados no referencial teórico para, em seguida, relacioná-las aos objetivos específicos da pesquisa.

O primeiro eixo dizia respeito à Educação para Cidadania, conceito estudado a partir da concepção de que cidadão é aquela pessoa capaz de criar ou transformar com os outros a ordem social e a quem cabe cumprir e proteger as leis que ele mesmo ajudou a

---

<sup>15</sup> Iterativo significa o que é repetido, é um processo que progride por aproximações sucessivas.

criar (TORO, 1997). Destaca-se nessa idéia a importância do outro. Ou seja, ser cidadão é também saber conviver com as outras pessoas, respeitando-as, sendo solidário e generoso. É também pensar no todo e não apenas em si próprio (FERREIRA, 1993).

Os conceitos essenciais desse primeiro eixo foram: Participação, Autonomia, Criticidade e Formação. Participação referindo-se ao processo em que os jovens influenciam, compartilham o controle e a responsabilidade das decisões, planos e recursos que os afetam. Para analisar os dados foram utilizados os cinco níveis de participação estipulados pela ONU (2004):

1. Provisão de Informação - os jovens são informados das políticas e atividades que foram definidas pelos adultos;
2. Consulta iniciada por adultos - os adultos decidem quando e em relação a que os jovens serão consultados;
3. Consulta iniciada por jovens - os jovens podem opinar, mas não têm poder decisório;
4. Tomada de decisão compartilhada - adultos e jovens compartilham o poder da tomada de decisão;
5. Autonomia - os jovens tomam a iniciativa e conduzem os projetos.

Autonomia significa autodeterminar-se, auto-realizar-se, autoconstrução (GADOTTI, 1997). A Autonomia é também um dos objetivos da Educação para Cidadania. Para a análise das falas que se enquadravam nesse conceito, foram observados indicadores a partir das competências de um sujeito autônomo, definidas por Perrenoud (2005):



- saber identificar, avaliar e fazer valer seus recursos, direitos, limites e necessidades;
- saber conceber e implementar projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;
- saber analisar situações, relações, campos de força de maneira sistemática;
- saber cooperar, agir em sinergia, participar de um grupo, compartilhar uma liderança;
- saber construir e coordenar organizações e sistemas de ação coletiva de tipo democrática;
- saber gerir e superar conflitos;
- saber operar com as regras, utilizá-las, elaborá-las;
- saber construir ordens negociadas para além das diferenças culturais. (2005:113)

Outro conceito relevante, a Críticidade, foi utilizado pelos jovens em diversos momentos durante as entrevistas. Eles se referiam à expressão “visão crítica como avanços e aprendizagens adquiridas no projeto. Então, passamos a observar a maneira como esses jovens colocavam suas opiniões e o que eles diziam sobre as mudanças ocorridas em suas vidas.

O conceito de Formação está relacionado ao de Críticidade. Qual a concepção desses jovens sobre Educação? Eles fazem uma distinção entre o Aprender na Escola e o Aprender no Projeto. O conceito de Formação está relacionado ao de Educação por se tratar de um processo contínuo e com tempo indeterminado.

O segundo eixo dizia respeito à Prática de Comunicação, que nesse caso refere-se à produção audiovisual e radiofônica. Esta última passou a ser considerada devido às oficinas de rádio promovidas pelos jovens nas escolas de Belo Horizonte. Esse eixo foi analisado com base nas informações coletadas nas entrevistas e nas observações de reuniões de pauta e gravação de um programa de televisão chamado “Debate na Rua”. As perguntas principais nesse eixo foram: Como ocorre a produção audiovisual desses jovens? Em que ponto a produção deles é diferente das demais?

A partir dessa organização em eixos conceituais foi possível relacionar os dados aos objetivos para realização da análise das informações, apresentada no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISE DOS DADOS

*A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. (Gaskell, 2002)*

Este capítulo apresenta a análise dos dados relacionados ao projeto Rede Jovem de Cidadania, da ONG Associação Imagem Comunitária (AIC). O projeto objetiva potencializar ações da juventude por meio da criação de redes de comunicação, promovendo o acesso dos jovens, como produtores, aos meios de comunicação. Os sujeitos da pesquisa foram os 40 participantes da Rede Jovem de Cidadania. Os dados foram coletados por meio de questionário, dos documentos fornecidos pela ONG (relatórios, jornais, vídeos e textos de um livro em edição) e pelas entrevistas. Foram realizadas seis entrevistas em profundidade, a partir de uma pauta pré-estabelecida, com integrantes da ONG e seis jovens, além de conversas informais com outros participantes do projeto.

Após a análise dos documentos e das entrevistas elaborou-se um histórico da Associação Imagem Comunitária, desde o seu surgimento até seus projetos atuais. Os dados do questionário possibilitaram traçar um perfil geral dos jovens multiplicadores. Quem são esses jovens? Pelo questionário conhecemos a idade, escolaridade e acesso aos meios de comunicação e produtos de mídia. Dos quarenta jovens multiplicadores listados pela Associação Imagem Comunitária, vinte e nove responderam o questionário.

A estratégia utilizada para a organização e integração dos dados concentrou-se nos objetivos específicos:

- analisar as percepções dos jovens a respeito da Educação a partir da prática de comunicação;
- verificar a participação dos jovens na prática de comunicação;
- identificar as percepções que os jovens possuem da sua imagem veiculada pela grande mídia;
- verificar as percepções dos jovens acerca da Cidadania a partir da prática de comunicação.

Iniciaremos a apresentação da análise pelo histórico da Associação Imagem Comunitária, seguido do perfil dos jovens multiplicadores e dos resultados relacionados aos objetivos específicos.

## **5.1. ASSOCIAÇÃO IMAGEM COMUNITÁRIA**

A organização não-governamental Associação Imagem Comunitária (AIC) nasceu em Belo Horizonte, em 1993, do projeto de extensão universitária TV Sala de Espera. O objetivo básico, de acordo com Rafaela Lima, do Núcleo de Coordenação e Articulação de Projetos e Comunicação Institucional da Associação Imagem Comunitária, era que “o cidadão comum, os movimentos sociais, os grupos não institucionalizados, enfim, que os

diversos coletivos tivessem a possibilidade de produzir comunicação e de se colocar na esfera pública”<sup>16</sup>.

O grupo que deu origem à Associação era formado por estudantes de Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que participaram do projeto de extensão TV Sala de Espera. A experiência consistia na produção de programas de televisão exibidos para os pacientes nas salas de espera dos centros públicos de saúde da região. Esse projeto, que aconteceu até 1997, era voltado para a educação sanitária, discutindo questões ligadas à qualidade de vida.

Em 1995, a Associação criou o projeto TV Sala de Aula depois do convite de uma escola para realizar oficinas de comunicação com adolescentes. Rafaela Lima ressalta que, naquela época, o grupo começou a refletir acerca da importância da relação entre a escola e a comunicação.

RAFAELA LIMA: O trabalho com comunicação, com democratização dos meios, com uma formação para que o cidadão comum tivesse uma relação diferente com os meios de comunicação, uma relação mais crítica, mais autônoma, era o tipo de trabalho que precisava ser incorporado na escola.

Após a experiência com a primeira escola, houve o interesse de outros colégios que buscaram uma maior aproximação com a Associação. “A gente começou a ter muito convívio com as escolas, é aqui que nasce essa interface da comunicação e educação”, explica Rafaela Lima. O projeto envolveu a criação de diversos programas videográficos, exibidos em eventos culturais das escolas, além de um jornal mural. Um dos programas

---

<sup>16</sup> Entrevista concedida em 7/10/2005.

criados pelos estudantes foi vencedor do Festival Internacional de Vídeo Jovem pela Paz – “Minha Visão de um Mundo sem Guerra” – EUA/Holanda, em 1999.

Paralelamente foram realizadas oficinas de comunicação em comunidades e promovidas experiências de TV e Rádio Comunitária junto com crianças e adolescentes de favelas e moradores de rua. Esse público foi escolhido porque, de acordo com a Associação, cerca de 500 mil pessoas de baixa renda vivem em favelas, vilas e conjuntos habitacionais populares. Esse número representa um quarto da população de Belo Horizonte, sendo, por isso, foco da atuação da ONG. Os jovens multiplicadores demonstram preocupação com a imagem dos moradores de baixa renda que é transmitida:

Eu quero mudar o ponto de vista que as pessoas têm da favela, mostrar que quem vive na periferia tem muitos sonhos e luta por eles. Quero contestar o preconceito que os demais têm em relação à favela, mostrando o lado que a mídia não mostra, que é o lado bom. E com isso desejo atingir a sensibilidade dos jovens e da sociedade para trabalhar mais com esse lado do nosso país.<sup>17</sup>

O grupo que compõe a Associação foi se consolidando por meio da participação de parceiros em projetos de comunicação comunitária. Rafaela Lima cita, por exemplo, o projeto Rede Parabolínica realizado a pedido do Movimento de Luta Antimanicomial de Belo Horizonte, que, em 1999, procurou a ONG para orientá-lo na produção de programas de rádio e vídeo. Outro projeto, chamado Saúde, Gente!, produziu programas de educação sanitária entre 1998 e 2000 para veiculação nacional no Canal Saúde do Ministério da Saúde / Fundação Oswaldo Cruz. Nesta iniciativa, grupos comunitários receberam capacitação para atuarem na criação dos programas. O governo local foi parceiro da ONG

---

<sup>17</sup> Depoimento de um jovem multiplicador retirado do documento Rede Jovem de Cidadania – Rede de comunicação comunitária juvenil de Belo Horizonte, 2002/2004, fornecido a pesquisadora.

em diversos projetos. Um deles realizou dezessete cursos profissionalizantes para jovens e adultos da capital e do interior de Minas Gerais.

RAFAELA LIMA: O mais importante dessa trajetória toda é que em todas essas experiências a presença de adolescentes e jovens era muito forte. Não tenho uma cifra perfeita para te dizer, mas em todas essas experiências, sem medo de errar, pelo menos 80% do público que participava eram adolescentes e jovens. Porque eles têm um fascínio muito grande por esses meios de comunicação, pela tecnologia, eles não têm medo de mexer na câmera, da técnica. Então a opção pela juventude vem naturalmente, espontaneamente por causa dessa forte presença dos jovens.

O projeto Rede Jovem de Cidadania nasceu em 2002 a partir da constatação da forte presença dos jovens nos projetos realizados e da necessidade de unir os diversos parceiros e projetos de comunicação comunitária e educação realizados pela ONG na cidade.

Assim, a Associação convidou seus parceiros para que eles indicassem os jovens que fariam parte do Rede Jovem de Cidadania e que depois seriam multiplicadores em suas comunidades. O pré-requisito era que esses jovens tivessem participado anteriormente ou participassem de algum projeto de Comunicação:

RAFAELA LIMA: A idéia era que os jovens tivessem algum percurso, porque a Rede Jovem nasce com a proposta de colocar essas experiências em rede, criando uma rede de comunicação comunitária feita pelos jovens, uma proposta de experimentação com um programa muito intenso de produção de comunicação comunitária.

A representação negativa da imagem dos jovens na mídia também foi um dos fatores de motivação do projeto:

RAFAELA LIMA: Outro ponto muito forte no projeto e fundamental para nós é que a gente ia trabalhar com jovens da periferia da cidade, que vivem em favelas da periferia e que a gente sabe que esses jovens são representados na mídia basicamente como um jovem violento, um jovem problema, apático. Por exemplo, a região Ribeiro de Abreu, que fica no norte de Belo Horizonte, só vai aparecer nos noticiários dos meios de comunicação quando há um incêndio, cai casa, quando tem ocupação da rodovia, morre alguém vítima de violência ou jovem ligado ao tráfico. A gente sabe, por exemplo, que nessa mesma Ribeiro de

Abreu tem um movimento comunitário fortíssimo que articula dezenas de entidades.

Por fim, a preocupação em abrir espaço na mídia para outros grupos juvenis tornou-se um fator de motivação para a implementação do Rede Jovem de Cidadania:

RAFAELA LIMA: O que a gente queria era que esses jovens construíssem um circuito de visibilidade para os projetos de cidadania e cultura ligados à juventude, iniciativas muito importantes mas invisíveis. Para nós é fundamental esse eixo: dar visibilidade às iniciativas importantes que estão sendo feitas por esses grupos e que não aparecem nos meios de comunicação.

O grupo da Rede Jovem começou com 54 jovens, de 14 a 26 anos de idade. Foram selecionados seis jovens de cada região da cidade de Belo Horizonte para compor esse grupo. Atualmente, são quarenta jovens, todos com alguma trajetória em projetos de comunicação, educação e cidadania. De acordo com o perfil<sup>18</sup> traçado pela Associação, são jovens em situação de risco social, pertencentes a famílias com renda média entre um e três salários mínimos, moradores de regiões carentes de infra-estrutura urbana básica, com alta densidade populacional por moradia e altos índices de vulnerabilidade social. A ONG ressalta e valoriza, no entanto, outra característica desses jovens: o fato de todos estarem diretamente envolvidos em projetos de cultura e cidadania em suas comunidades.

Eles têm o papel fundamental de articular a interlocução da rede de comunicação com os grupos locais. E é a partir desta articulação que a Rede Jovem de Cidadania já envolve, em sua proposta de difusão das informações sobre a cultura e cidadania juvenis, mais de 250 entidades que realizam projetos com o público jovem na cidade. (REDE JOVEM DE CIDADANIA, 2002/2004: 04)

---

<sup>18</sup> Informação retirada do documento Rede Jovem de Cidadania – Rede de comunicação comunitária juvenil de Belo Horizonte, 2002/2004, fornecido a pesquisadora.



O conceito de cidadania e a preocupação com a educação para cidadania é evidente nos documentos e nas falas dos integrantes da ONG. De acordo com o documento Rede Jovem de Cidadania (2002/2004), ao entrar em contato com diversas iniciativas de promoção da cidadania e com os meios de comunicação, os jovens participam e se sentem sujeitos ativos que podem fazer diferença na sua comunidade:

A prática educativa promovida trabalha as diversas dimensões do jovem – sua inserção na família, escola, comunidade – de forma integrada. Os participantes refletem sobre a cidadania, pesquisam e entram em contato com diversas iniciativas que promovem qualidade de vida e levam a discussão para os meios de comunicação. Este processo é dinâmico, participativo e cria possibilidades para o jovem perceber-se com o um sujeito ativo, que faz diferença em sua comunidade – fortalecendo, assim, sua auto-estima e seu potencial como agente mobilizador. (REDE JOVEM DE CIDADANIA, 2002/2004)

Esse trecho explicita o que Buckingham (2002) e Bucht (2002) defendem: ao participar da mídia como produtores, os jovens passam a ter um outro olhar sobre os meios de comunicação. Eles deixam de ser apenas receptores para serem emissores, autores. O reflexo de experiências com produção de mídia atinge outros campos da vida dos jovens, como a relação com as outras pessoas e com a sociedade. A visão de Educação presente nessa parte do documento Rede Jovem de Cidadania (2002/2004) é integral, ou seja, não se limita à educação escolar, mas trata da educação no campo familiar e social.

Para a Associação, o cidadão se define como: “o sujeito que atua na esfera pública, debatendo as questões ligadas à qualidade de vida de sua comunidade, e participando dos processos de mobilização que visam à superação dos problemas que afligem a coletividade” (REDE JOVEM DE CIDADANIA, 2002/2004:05).

Considerando o perfil dos jovens e esse conceito de cidadania, o projeto iniciou com oficinas de vídeo, rádio, jornal e internet. Cada jovem teve a oportunidade de realizar

experimentações nas diversas mídias, por meio de ciclos que duravam seis semanas. Depois de participar de todas as oficinas, o jovem escolhia o veículo no qual seria correspondente. As oficinas envolveram a discussão de temas, da técnica e, principalmente, a produção. Para a Associação trata-se do “Mídia-Processo”. Significa que há interação entre os processos de formação e de criação, entre processos e produtos e entre forma e conteúdo:

Não separamos o processo de formação do processo de criação, nem o processo do produto, a forma do conteúdo. Tudo acontece ao mesmo tempo. Perceber a mídia de um jeito diferente é algo construído ao se fazer mídia de um jeito diferente, com foco na experimentação e no debate público.

(...) Nessa oficina, pretende-se que o jovem tenha a possibilidade de “experimentar” os meios de comunicação, ou seja, a um só tempo “provar o gosto” e ser autor de produções marcadas pela experimentação. Ao experimentar, ele entende como a mídia funciona, e redimensiona seu olhar sobre ela. A idéia é superar a tradicional e pouco reflexiva crítica aos meios – o discurso “a televisão te manipula” – e possibilitar que o participante, ao vivenciar os processos de produção de discursos nas mídias, perceba tais discursos numa perspectiva problematizadora. (REDE JOVEM DE CIDADANIA, 2002/2004:06)

O material produzido nas oficinas era veiculado nas seguintes mídias: um programa semanal de TV aos sábados transmitido na Rede Minas de Televisão com duração de meia hora; um programa de rádio transmitido em emissoras educativas de Belo Horizonte; um jornal impresso com tiragem de 30 mil exemplares distribuídos em todas as escolas públicas da cidade; um site, [www.redejovembh.org.br](http://www.redejovembh.org.br); um webzine, [www.aic.org.br/rede/webzine](http://www.aic.org.br/rede/webzine); e uma agência de notícias que envia boletins semanalmente a veículos de comunicação regionais e nacionais, além de instituições do terceiro setor.

No primeiro ano do projeto (2002), o programa de TV era veiculado na TV Horizonte, uma emissora UHF, cujo acesso era limitado. A partir do reconhecimento do

Prêmio Nacional de Direitos Humanos, na categoria Imprensa<sup>19</sup>, a Rede Jovem de Cidadania recebeu o convite para transmitir o programa na Rede Minas, uma TV pública de canal aberto e que atinge mais de 500 mil espectadores. Rafaela Lima<sup>20</sup> conta que essa conquista trouxe muitos desafios, como conciliar o processo de formação dos jovens com a periodicidade definida da produção:

RAFAELA LIMA: Primeiro, a gente não podia mais reprisar. O que acontece? Uma grande questão da Rede é que a gente concilia um processo formativo intenso com o jovem a uma produção com periodicidade definida. No primeiro ano, na TV Horizonte, a gente tinha uma certa flexibilidade para reprisar e etc. Quando a gente vai para uma rede grande, como é a Rede Minas, a gente tem um outro compromisso, não podemos reprisar e o programa que era de 15 minutos passa a ser de 30 minutos.

Entretanto, esse novo compromisso possibilitou maior visibilidade do projeto Rede Jovem de Cidadania e da Associação Imagem Comunitária.

RAFAELA LIMA: Mas uma coisa que aconteceu muito rapidamente quando a gente foi para Rede Minas foi o estouro de visibilidade. A AIC começou a ter uma grande demanda de escolas, principalmente. O jornal também. A gente já tinha relato de jovens que o jornal era discutido em sala de aula, jovens correspondentes que iam na escola falar, a gente recebia cartas das escolas pedindo jornal e que fôssemos à escola porque os professores queriam fazer trabalhos com o jornal. Com a visibilidade na Rede Minas isso aumentou ainda mais.

A Associação sempre esteve em contato com a escola. Em 2004, a partir de um desejo dos próprios jovens, a experiência da Rede Jovem começa a realizar um trabalho voltado exclusivamente para as escolas. No início, foram elaborados seminários para sensibilização das escolas sobre a temática Educação e Comunicação. Em 2005, foram implementadas as oficinas de comunicação nas escolas, que, a princípio, eram promovidas por técnicos da Associação. Rafaela Lima explica que os “jovens multiplicadores estavam

---

<sup>19</sup> Prêmio concedido pela Presidência da República por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

com uma formação muito intensa e que já tinham condições de fazer um trabalho de multiplicadores mais autônomo, eles podiam desenvolver projetos próprios”. Então, os próprios jovens elaboraram um projeto chamado Cuco – Centros de Cultura e Comunicação da Juventude, que atualmente realiza oficinas de rádio nas escolas selecionadas.

RAFAELA LIMA: A gente fez um grande processo de discussão e debate com esses jovens para que eles desenvolvessem o projeto. Olha só, vocês já são multiplicadores da Rede Jovem e agora como vamos aprofundar isso? Então eles desenvolveram um plano de ação que tem a ver com a atividade multiplicadora dentro das escolas. Eles escolheram o rádio. Então, o Cuco nasce como um desdobramento da Rede Jovem. Esses jovens é que falam para gente que o que tem mais a ver com o cotidiano deles e o lugar mais rico para ir é a escola. Isso a gente foi desenhando juntos obviamente. A gente não se exime de construir junto com eles, a gente não se apaga no diálogo com os jovens. A gente não diz que tudo o que eles trazem é bonitinho e sensacional, não. A gente problematiza o tempo inteiro. (...) Estamos juntos o tempo inteiro, problematizando, debatendo. Muitas vezes o jovem traz pautas ou propostas que estão ligadas ao preconceito e o tempo inteiro a gente tenta desconstruir. Como a gente faz isso? Nossa metodologia trabalha muito com o lúdico, o jogo, a construção coletiva.

Com o projeto Cuco, o Rede Jovem de Cidadania inicia uma nova fase. Os jovens, agora multiplicadores, não fazem apenas produtos de mídia. Eles possuem a tarefa de transmitir o que aprenderam, realizando, assim, um projeto de multiplicação. Os jovens se reúnem dois dias da semana (segundas e terças-feiras) para trocar experiências, discutir e avaliar o que está sendo feito nas escolas. Nos outros dias da semana, eles promovem as oficinas de rádio com os estudantes dos colégios. Cada jovem recebe uma bolsa para custear o transporte até às escolas onde são ministradas as oficinas e até o Centro Cultural da UFMG, que fica no centro da cidade e onde eles se reúnem com os integrantes da AIC.

RAFAELA LIMA: É tocante o nível de planejamento, de autonomia para pensar e repensar as ações. Estamos buscando bolsas maiores para que eles atuem como monitores nessas escolas. Hoje a gente dá uma bolsa para ajudar com custos de alimentação e transporte, mas a gente está buscando uma num nível mais profissionalizado. A gente agora fez um projeto e apresentou ao Ministério da

---

<sup>20</sup> Entrevista concedida em 07/10/2005.

Educação nesse sentido. A temática Comunicação e Educação está chegando muito forte nas escolas. A gente acha que esse grupo pode dar uma contribuição, é uma experiência que pode ser piloto e a gente está tentando investir nisso.

A Rede Jovem passou a ter também uma inserção no debate de políticas públicas para a juventude. Por causa da proximidade com grupos e movimentos jovens<sup>21</sup>, a Associação começou a trazer a discussão para dentro da instituição e hoje está à frente do Fórum Municipal de Movimentos e Organizações Juvenis. Assim, a Associação passou a ser referência entre esses grupos. A produção de mídia da Rede Jovem atualmente vai ser realizada por meio de um processo de sensibilização e formação dos movimentos juvenis. Cada programa de TV e de Rádio será ancorado por um movimento juvenil da cidade.

RAFAELA LIMA: A gente já está num desenho que cada movimento, num ciclo pequeno até de duas semanas, produz a Rede Jovem. Qual é a nossa idéia? A gente não quer só envolvê-los na produção dos programas. A gente vai fazer seminários onde esses grupos vão discutir junto com a gente as diretrizes da Rede Jovem. Dentro de uma idéia que a gente não tem condições de implantar agora, mas que é o nosso norte, a gente quer que essa instituição seja um centro de comunicação de acesso público da juventude. Isso significa que a gente vai envolver os movimentos juvenis nessa produção de mídia dessa rede que já está constituída, importantíssima naquele objetivo nosso de construir uma rede de visibilidade para as iniciativas juvenis de cidadania e cultura. Vamos manter essas mídias que você conheceu aqui, mas queremos também – e isso significa recursos que a gente não tem nem sabe como vai fazer, mas a gente está buscando – ser um centro de produção mais livre para os movimentos juvenis.

Essa breve trajetória mostra que a instituição está crescendo e tomando novos rumos. Para essa pesquisa o enfoque será dado aos jovens multiplicadores que fizeram parte da primeira etapa do projeto Rede Jovem de Cidadania e que agora estão realizando o projeto CUCO – Centros de Cultura e Comunicação da Juventude. Não significa, no

---

<sup>21</sup> A Associação Imagem Comunitária já envolveu mais de 300 grupos jovens em suas produções, de acordo com Rafaela Lima.

entanto, que eles deixaram de fazer parte do primeiro projeto. Os próprios jovens disseram no questionário que fazem parte dos dois projetos.

## 5.2. JOVENS MULTIPLICADORES – QUEM SÃO?

O projeto Rede Jovem de Cidadania é formado pelos quarenta jovens multiplicadores, que participaram de oficinas de vídeo, rádio, jornal e Internet e hoje estão realizando o projeto CUCO – Centros de Cultura e Comunicação da Juventude, levando oficinas de rádio para as escolas de Belo Horizonte. O nome Jovens Multiplicadores justifica-se por se tratarem de jovens que receberam uma formação em produção de mídia com o objetivo de realizarem esse trabalho nas suas comunidades e escolas. Segundo uma listagem da ONG, o grupo se divide igualmente entre meninos e meninas. Dos que responderam o questionário, dezesseis eram do sexo feminino e treze do masculino.

**Tabela 5.1** Sexo

	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Feminino	16	55,2
Masculino	13	44,8
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

As respostas dos vinte e nove jovens mostram que eles estão na faixa etária de 16 a 22 anos, sendo que a maioria (10 jovens ou 34,48%) possui 18 anos.

**Tabela 5.2** Faixa etária

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
16	6	20,7
17	5	17,2
18	10	34,5
19	3	10,3
20	1	3,5
21	2	6,9
22	2	6,9
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Com relação à escolaridade, três (10,3%) jovens estão cursando o Ensino Fundamental – sendo um na sétima série e dois na oitava série – e dezoito (62,1%) jovens estão no Ensino Médio, sendo que 50% deles estudam no terceiro ano. Oito jovens (27,5%) já concluíram o Ensino Médio, mas apenas um está realizando um curso de nível Superior. Os outros fazem cursos preparatórios para o vestibular ou estão apenas trabalhando. Outro dado mostra que todos os jovens multiplicadores, com exceção do que está cursando a faculdade, são ou foram alunos da escola pública.

**Tabela 5.3** Escolaridade

<b>Nível</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Ensino Fundamental (Cursando)	3	10,3
Ensino Médio (Cursando)	18	62,1
Ensino Médio Concluído	7	24,1
Ensino Superior (Cursando)	1	3,5
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Foi na escola que a maioria (34,8%) conheceu o projeto Rede Jovem de Cidadania. Os outros, quando perguntados como conheceram o projeto, colocaram o nome de outros projetos ou ONGs (31,0%) e amigos (17,2%). No caso da segunda resposta – em outros projetos – os jovens não especificaram onde fizeram oficinas nem onde esses projetos atuam. A escola pode ter sido também um lugar de encontro nessa opção. O Agente Jovem, citado em algumas respostas, é, por exemplo, um projeto que oferece oficinas de formação cultural nas escolas de Belo Horizonte.

**Tabela 5.4 Onde conheceu o projeto Rede Jovem de Cidadania**

<b>Local</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Escola	10	34,8
Outros projetos	9	31,2
Amigos	5	17,0
Não responderam	5	17,0
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

A Escola é uma referência para esses jovens. O projeto Cuco, elaborado por eles, é voltado para a escola. Os jovens argumentam que a escola é o local de encontro da comunidade, o lugar que une diferentes pessoas.

J1: A escola é o lugar que une a comunidade toda. A comunidade não é só o bairro. É um monte de agregados. Então, na escola vão pessoas de todos os bairros, de todos os jeitos, que pensam várias coisas, têm muitas vivências e elas se reúnem dentro da escola. Fora da escola também tem a comunidade. Os pais dessas pessoas que estudam na escola vão para lá. É o lugar mais central da comunidade. Onde você encontra mais gente.

O J2 argumenta ainda que os jovens também se preocupavam com a questão da evasão escolar:



J2: Pensamos qual o canal que a comunidade pode ter acesso a esse meio? Aí todo mundo pensou e um falou da escola, falou da evasão, que os alunos não vão, que falta professor, foi um debate mesmo antes da gente elaborar.

Os jovens demonstraram vontade e um desejo de mudar o que eles acreditam ser equivocado, tanto na Escola como na Comunidade onde vivem:

J3: Eu tô querendo planejar alguma coisa para quando eu sair daqui. A escola é perto da minha casa. Eu tô querendo continuar, dar uma ajuda para os meninos até eles se sentirem seguros para fazer sozinhos. Eu não sei, eu queria fazer alguma coisa, juntar com as pessoas. Já tô conversando com um cara lá superlegal. Eu queria dar um grau nisso aí, sabe? Parece que iam montar um espaço cultural no meu bairro, mas você só ouve falar, ninguém faz nada, sabe? Então, o mais difícil é ver a coisa pronta. Eu quero ver, dar um grau nisso aí, continuar com o projeto lá.

Acho que aprendi que não tem que pensar em você. A gente tá numa comunidade, numa sociedade, não tem que pensar só em você. Ainda que você fale que tá sozinho, você não tá. Tem sua comunidade, seu bairro. O que é voltado para a comunidade é voltado para você também. Aquela coisa, se você faz alguma coisa voltada para você, tenta fazer voltada para sua comunidade, que também vai ser voltada para você.

Estou pensando um projeto nas escolas, ainda não sei qual, mas fazendo o professor e o aluno trabalharem juntos, entendeu? Para sair um pouco daquela coisa: “Eu sou professor, você é aluno e pronto”. Vamos trabalhar juntos como uma sociedade, como um grupo.

Os jovens participantes do projeto possuem essa inquietação e preocupação em agir e não apenas criticar. Esta disposição parece ter sido suscitada pelo projeto. Ao listar o que aprenderam no projeto, os jovens citam desde conhecimentos técnicos, como manusear equipamentos, produzir, redigir e criar meios de comunicação até mudanças no comportamento, como se comunicar melhor, ser paciente, se preocupar e se integrar com as outras pessoas. Muitos deles responderam que aprenderam a ter opinião própria e a ter uma visão mais crítica não só dos meios de comunicação como também a respeito de outros temas que fazem parte da vida cotidiana deles.

**Tabela 5.5** O que aprenderam com o projeto Rede Jovem de Cidadania<sup>22</sup>

O que aprenderam	Frequência	%
Conhecimentos Técnicos	6	18,2
Mudanças no comportamento	14	42,4
Ter uma visão mais crítica	13	39,4
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

Sobre o que aprenderam no projeto, os jovens relataram que ocorreram mudanças de atitude na sua relação com as outras pessoas, no campo profissional, escolar e pessoal.

A respeito do relacionamento com outras pessoas, eles mostraram que estão superando o que antes consideravam uma grande dificuldade: compreender e aceitar o outro.

J4: Estou saindo daqui outra pessoa. Aprendi coisas novas aqui que me tornaram diferente. Vou levar o que aprendi aqui para o resto da vida. (...) O mais difícil é você mudar a si mesmo, seus preconceitos. Você deixa muitos preconceitos. Você respeita mais as outras pessoas porque você começa a ver a realidade delas.

Quanto à vida profissional, eles acreditam que houve uma mudança na postura e na maneira de falar:

J5: Me ajudou a mudar a minha vida profissional. Antes eu falava muita gíria, hoje já não falo tanto.

Sobre a mudança no comportamento, os jovens relatam que o projeto os ajudou a vencer a timidez, o medo de se expressar e de falar em público:

J6: Quando cheguei aqui eu ficava muito nervosa quando tinha que falar com o público. Mas isso mudou.

<sup>22</sup> As respostas dos jovens traziam mais de um indicador. Por isso o total é igual a 33 e não 29, que é o número de jovens que responderam o questionário.

A aprendizagem relacionada à expressão escrita também foi citada como uma evolução observada por eles devido à participação no projeto:

J2: Hoje consigo sintetizar um texto. Antes escrevia, escrevia e não falava nada. No jornal fazíamos uma pesquisa grande e tínhamos que cortar o texto.

Sobre a auto-estima, os jovens demonstraram estar mais confiantes depois de participar do projeto. Eles querem mudar a situação e a imagem da juventude e das suas comunidades:

J7: A gente adquire confiança e tem esperança de mudar alguma coisa.

O questionário verificou quais os meios de comunicação de que os jovens dispõem em seu cotidiano. Assim como a maioria da população brasileira, os jovens possuem televisão (100%) e rádio (93%) em casa. Um pouco mais da metade (51%) tem vídeo ou DVD e telefone fixo (58%). A câmera fotográfica está presente em 44% das residências dos jovens, enquanto que apenas 6% possuem filmadora. O celular, bem como a TV, é utensílio comum entre eles (75%), ao contrário do telefone fixo. Apenas 13% dos jovens possuem computador. Esses dados seguem o padrão da população brasileira.

**Tabela 5.6** Utensílios que os jovens têm em casa

<b>Utensílios</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Televisão	29	100
Rádio	27	93
Celular	22	75
Telefone Fixo	17	58
Vídeo/DVD	15	51
Máquina Fotográfica	13	44
Computador	4	13
Câmera Filmadora	2	6

Quando questionados acerca do acesso a outros meios de comunicação, apenas dois citaram veículos alternativos, como fanzines. No entanto, a maioria respondeu: rádio, televisão, internet, jornais e revistas. Mesmo não possuindo computadores em casa, os jovens utilizam a internet. Na sede do projeto, por exemplo, há computadores com internet disponível para eles. Significa que o acesso não está restrito aos meios de comunicação que eles possuem em casa. Outro dado revelado pelo questionário foi que a frequência ao acesso à internet é semelhante a jornais. Esse dado, no entanto, não significa hábito de leitura. Representa o contato com a mídia.

**Tabela 5.7** Acesso aos meios de comunicação

<b>Utensílios</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Rádio	27	93,1
Televisão	26	89,6
Jornal	24	82,7
Internet	24	82,7
Revista	20	68,9
Outros (Veículos alternativos)	2	6,8

Sobre televisão, apenas quatro jovens responderam não assistirem. O período da noite foi o mais citado quando questionados a respeito do momento do dia em que costumam ver televisão. A maioria dos jovens mostrou preferência por filmes (93%), desenho animado (82%), telejornal (73%), novelas (63%) e séries televisivas (58%). Esse dado pode revelar as influências recebidas pelos jovens e que são, de certa forma, visíveis em suas produções. Estas não se restringem a programas de debate, entrevista e discussão. Os jovens também produzem ficção, entretenimento.

Mesmo revelando uma preferência por filmes, 55% dos jovens não costumam ir ao cinema. Os 34% que responderam positivamente a pergunta: “Você vai habitualmente ao

cinema?”, demonstraram gostar de filmes de ação, suspense e romance. No entanto, quando perguntados sobre a locação de filmes, 72% dos jovens responderam que alugam fitas de vídeo, e que o gênero preferido continua sendo o de Ação.

**Tabela 5.8** Cinema X Locação de Filmes

	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Cinema	10	34,4
Locação de Filmes	21	72,4

### **5.3. PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NA PRÁTICA DE COMUNICAÇÃO**

A palavra Participação se fez presente em diversos momentos durante as entrevistas, reuniões observadas e em respostas ao questionário. É um termo usual entre as organizações não-governamentais que trabalham com Comunicação e Educação (ROSSETTI, 2004). Mas o que significa? Participação é um processo em que as pessoas podem influenciar, compartilhar, assumir responsabilidades e tomar decisões. No projeto Rede Jovem de Cidadania os jovens propõem e discutem pautas, produzem, apresentam e editam seus programas de televisão<sup>23</sup>.

O primeiro ponto de análise diz respeito ao Conselho de Jovens, criado em 2004 e formado por sete membros que têm como função representar os participantes dos projetos, realizados pela Associação Imagem Comunitária, junto à juventude e à própria instituição. Suas atribuições são: realizar assembléias quinzenais com todos os jovens e reunir-se semanalmente com a coordenação geral da Associação para discutir o planejamento geral e

avaliar as atividades realizadas. O grupo é responsável por articular os outros jovens na participação em reuniões e eventos de mobilização da juventude. Além disso, propõe idéias e elabora, junto com a equipe técnica da Associação, projetos de parceria com outros grupos e instituições que também atuam com o jovem na cidade de Belo Horizonte.

J2: O Conselho foi criado para ligar os jovens com a ONG. Fazer a ligação direta da ONG lá em cima com os jovens aqui. A gente pensou que tinha que ter alguém para repassar o que estava acontecendo lá. É muito difícil eles mesmos repassarem para nós. Pensamos em quantas pessoas deveria ter esse conselho. Primeiro eram quatro, mas quatro não dava, depois cinco e assim foi. Esse conselho já tem dois anos. Eu faço parte. Mas tem um ano que o conselho está atuando mesmo. (...) A gente está fazendo mais coisas, decidindo mais. Estamos propondo mais. Antigamente a gente só ouvia as idéias e repassava. Era só interlocutor. Agora não, estamos debatendo, o porquê disso, se vai dar certo. Agora estamos fazendo isso, porque a gente tinha medo, porque a gente não sabia, não estávamos preparados para isso. Esse negócio de conselho dá muito estresse. Os meninos cobravam muito. Não sabia que acontecia assim. Quando dava alguma coisa errada, eles já falavam que tinha dado errado por causa do conselho. Caiam tudo em cima.

O Conselho Jovem é visto também como uma experiência importante para os conselheiros que passam a ter a responsabilidade de representar o grupo:

J3: Eu acho que o Conselho Jovem foi essencial pro grupo. (...) É uma experiência total, uma oportunidade de você representar um grupo inteiro. Então, aquela coisa: o grupo tá precisando de alguma coisa? Então, vamos sentar, discutir, escrever. É mais uma coisa pra gente que só multiplica. Nossa, o conselho também entrou como uma chave para eu ir lá e abrir a porta mesmo! É autonomia. Olha, gente, não tem ninguém para fazer nada por vocês, então quem vai fazer? O conselho foi escolhido para fazer pelo grupo inteiro. Então tem que pensar bem e ver o que o grupo quer. Acho que o Conselho é uma das melhores coisas.

O Conselho funciona da seguinte maneira: quando há alguma demanda, os jovens a transmitem para o Conselho que discute com a Associação. Toda semana há uma reunião com um integrante da organização. Além disso, os jovens do Conselho podem propor ou

---

<sup>23</sup> A pesquisa se ateve à produção audiovisual.

levantar questões mesmo sem serem demandados, mas a partir do que estão percebendo.

Ainda que seja formado por jovens, há divergências sobre o papel do Conselho:

J3: O grupo está precisando daquilo, alguma coisa não tá legal, a gente senta com o Conselho, vê se é isso mesmo e tal, conversa com a ONG, senta de novo no Conselho e depois leva para a reunião com o grupão. E assim vai. É legal. As pessoas já querem saber logo o que rolou. Aí a gente fala: “Não, espera mais um pouco”. O pessoal às vezes confunde. O Conselho não é a ONG que decide. Tem coisas que eles pedem pra gente resolver, mas aí a gente diz: “Não, espera. Isso é coisa para a AIC resolver, não é o Conselho.” As reuniões são muito legais. Temos reunião só com o Conselho e com o grupão.

De acordo com os cinco níveis de participação definidos pela ONU (2004) e confrontando as observações das reuniões com os jovens e a equipe da Associação, os relatos das entrevistas, constatamos que a Participação ocorre em dois níveis: o da Tomada de Decisão Compartilhada, ou seja, adultos<sup>24</sup> e jovens compartilham e podem contribuir com a tomada de decisão; e a Autônoma, em que os jovens assumem aquela iniciativa e conduzem os projetos.

Nas reuniões de discussão das ações, das pautas para os programas sempre há um integrante da Associação ao lado dos jovens. Todas as decisões são tomadas em conjunto. Sempre há votação antes de qualquer discussão, como o caso relatado por J2 durante entrevista:

J2: Você tem que ver dia de votação aqui. Tudo é votado. Democracia total! Temos o conselho, são sete conselheiros, que a AIC criou. Direto tem reunião com a Juliana<sup>25</sup>. Teve um dia que tínhamos que votar o lanche, para saber se passava manteiga no pão ou não. Nesse dia eu falei: “Ah não, esse é o limite!” Foi engraçado! (Risos) Aqui a gente vota “pão com manteiga” para baixo. (Risos)

---

<sup>24</sup> Os adultos são os membros da equipe técnica da Associação Imagem Comunitária. Eles coordenam algumas reuniões de pautas e acompanham os jovens nas gravações dando dicas técnicas.

<sup>25</sup> Juliana Leonel é uma das integrantes da Associação Imagem Comunitária. Ela é responsável por coordenar as reuniões de pauta, de programação e de acompanhamento do projeto CUCO junto com os jovens e também de participar da reunião do Conselho Jovem como representante da ONG.

Durante as gravações do programa Debate na Rua, num primeiro momento, havia integrantes da Associação Imagem Comunitária, no entanto, eles precisaram sair para uma reunião, e os jovens continuaram com a gravação da abertura do programa sozinhos. A participação nesse caso foi num nível autônomo. Também no caso da elaboração do projeto CUCO, houve uma situação semelhante, como a descrita por dois dos jovens:

J2: Agora que eles falaram que a gente está no... Como é que eles falam? No processo de autonomia. (Risos) Porque nem sempre eles estão aqui e elaboram dinâmicas. Agora é que a gente está começando a fazer essas coisas. Para escrever o projeto nós nos separamos em equipe. Foi a primeira vez que trabalhamos em equipe e que deu certo. Cada um fez uma coisa assim. A gente começou a escrever. Todo mundo deu idéia e alguém escreveu no quadro. Aí a Juliana reuniu tudo e saiu o plano de ação. Teve uma apresentação para o Instituto Credicard, no interior de Minas, em Rochas Novas. Num hotel aí que o Instituto Credicard arrumou. Aí a gente pensou de novo. Se vamos trabalhar com rádio, então vamos fazer uma rádio para apresentar. Vamos mostrar a rádio para eles. Então elaboramos uma rádio ao vivo. Teve várias coisas. Foi legal!

J1: A gente fez uma grande discussão e depois a gente escolheu um grupo para colocar isso no papel. O grupo escreveu o plano de ação e depois fizemos uma apresentação para os outros projetos do programa do Instituto.

Além disso, existe uma característica comum aos cinco jovens entrevistados: a participação em outros projetos sociais. Os dois que não têm experiência em nenhum projeto social possuem planos de atuar junto às suas comunidades.

J3: Às vezes eu fico pensando em fazer um projeto para dar oportunidade a outros jovens, a oportunidade que eu tive e as pessoas hoje não têm, que é a comunicação. Acho que tem muito jovem escondidinho. Basta abrir a cortina para ele se mostrar. Quero começar a abrir a cortina para todo mundo mostrar o que sabe. Pode ser cantar, dançar, por exemplo, abrir a cortina para ele ir em frente. É aquela coisa: “O jovem só sabe badernar” Eu quero mudar isso de algum jeito.

Os jovens relatam uma mudança na maneira de perceber as pessoas a sua volta e a sua comunidade.



J8: Com certeza estou muito mais atenta para as coisas da comunidade. Tenho um ideal, ideal que todo mundo tem, um ideal que não é só meu, mas é coletivo. Estou prestando muita atenção para essas coisas. Antigamente, eu nem ligava. Hoje em dia eu vejo as pessoas ao meu redor, suas dificuldades e tento ajudar lá na minha comunidade com o que eu posso.

A mudança no comportamento, na maneira de interagir com as outras pessoas e de se expressar sem medo ou vergonha, também é percebida pelos jovens.

J3: É uma oportunidade imensa porque no meu bairro não tem muita coisa assim que dá visibilidade para o jovem. Eu achei interessante, porque podia participar. Quando eu entrei aqui, na verdade, tipo assim, eu não sou extrovertida, tinha muito medo. Nossa, entrevista?! Agora, não. Hoje em dia, eu nem me preocupo, penso bem no que eu vou falar. E eu também não saía muito do meu bairro, não ficava vindo para o centro. Era outra coisa, outro lugar.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2004), a autonomia pode ser considerada como o último nível da participação. Para Perrenoud (2005), uma das competências para ser um sujeito autônomo é saber cooperar, participar de um grupo, compartilhar liderança, saber gerir e superar conflitos. Todas essas características estão relacionadas com o outro, com a pessoa que está a seu lado. Uma questão colocada pelos jovens, tanto nos questionários como nas entrevistas, foi a relação com o outro. Muitos relataram que aprenderam a conviver melhor com as outras pessoas depois do projeto, que passaram a se comunicar melhor; que começaram a prestar mais atenção em quem estava perto deles. De acordo com Tacca (2004), o outro tem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito porque as pessoas transformam ao mesmo tempo em que são transformadas.

A elaboração do projeto CUCO demonstra o que Perrenoud (2005) descreve como saber conceber e implementar projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em

grupo. Os próprios jovens entraram em contato com as escolas, planejaram e deram as oficinas.

J1: A gente foi ligando para essas escolas. Nem todas aceitaram o Cuco. Houve escolas que mandaram a gente pro inferno. Outras pediram pelo amor de Deus pra gente ir, mas não dava.

A Autonomia é percebida como iniciativa, participação e como algo que se adquire, que se aprende:

J3: Pegar e fazer. Ir lá e fazer mesmo. Não esperar o fulano te cutucar e dizer “vamos lá!”. Não ter medo. Acho que o que me prendia era o medo. Tipo assim, você tem autonomia, mas às vezes tem medo de ser barrado. Agora, você pensa: “Se eu for barrado, eu vou continuar e tentar de novo!” Meio que ser guerreiro mesmo. Ir para frente. Não olhar para atrás.

Nota-se que a participação no projeto fez com que os jovens adquirissem Autonomia na medida em que eles passaram a ter responsabilidades e a ser sujeitos no processo de aprendizagem e de produção.

J3: Eles<sup>26</sup> deixaram por nossa conta, em aberto, o que você quisesse fazer. Eles nos ajudam, mas deixam em aberto. Abrem espaço para gente a caminhar, mas meio que segurando dos lados, sabe? (...) Existe toda uma autonomia. A gente é que foi lá nas escolas, fez os contatos. Às vezes, eles vão lá visitar. Toda segunda e terça a gente faz reunião aqui na ONG, vê o que foi legal, o que não foi.

Essa fala demonstra a confiança que a Associação Imagem Comunitária deposita nos participantes. Existe um acompanhamento e tudo é discutido com os jovens, mas a presença de adultos não é indispensável. Os jovens já atingiram um nível de autonomia em que eles podem realizar atividades sozinhos sem problemas. As oficinas do projeto CUCO

---

<sup>26</sup> J3 está se referindo aos integrantes da equipe da Associação Imagem Comunitária.

são exemplos de autonomia. Nelas, os garotos elaboram e ministram as oficinas para outras crianças e adolescentes sem a presença de um adulto.

#### **5.4. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DOS JOVENS A PARTIR DA PRÁTICA DE COMUNICAÇÃO**

A Unesco (2001) propõe quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, ou seja, adquirir instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e *aprender a ser*, esse último integra os outros três pilares. Essa proposta da Unesco pode ser verificada no entendimento que os jovens multiplicadores têm sobre Educação. Para os entrevistados, a Educação é um processo contínuo que nunca termina. Um processo não restrito ao conhecimento obtido na escola, mas ao que adquirem na ONG, em novas experiências e na vida.

J3: Acho que a todo momento a gente tá aprendendo. É aquela coisa, na vida, a gente nunca pára de subir a escada. Então, você aprende com qualquer um. Hoje eu tô aprendendo aqui com você, entendeu? Você ficou aqui hoje, eu tô aprendendo com você. Estou preparada sim, não totalmente, porque ainda tenho muito que aprender. Mas acho que aprendi no momento certo. Se eu não tivesse aqui, na ONG, eu estaria em casa lavando minhas vasilhas (risos), arrumando minha casa, só isso, sabe? Estaria só na minha casa e não teria saído pro mundo aqui fora. Cada vez mais você quer aprender mais, ver coisas novas.

Ao relatar sua experiência em uma oficina de rádio, J2 mostra que o conceito de Educação não se restringe ao aprender na escola, por meio das disciplinas, quadro negro e provas. Esse conceito de Educação, como um processo contínuo e que pode acontecer a

qualquer momento ou lugar, está presente nas falas de todos os entrevistados. O relato abaixo mostra também o aprendizado sobre o funcionamento dos equipamentos:

J2: A maioria das crianças da oficina tem de doze para cima. Tem uma menina lá que tem vinte. Ela me ajuda a coordenar mas participa da oficina. E é legal que a gente está tão envolvido com esse negócio de gravador que quando a gente chega lá isso aqui é um ouro para os meninos de lá. Eles ficam fascinados com o gravador. No primeiro dia que a gente levou o gravador apareceram dois policiais lá na sala. Eles foram lá só para olhar mesmo. Aí os meninos já saíram e foram entrevistar eles: E aí, o que você acha do desarmamento? E essa história de polícia ladrão? Eu ri demais. Foi engraçado. Lá tem equipamento de som que a escola comprou e os meninos adoram ver e mexer na mesa. Teve um dia que os meninos não estavam prestando atenção em mim. Eu vi que eles estavam prestando muita atenção na mesa. E tem um menino que tem facilidade para mexer. Então eu falei que ele é que ia dar aula, explicar cada botãozinho. Aí ele começou a falar mesmo e os meninos prestaram atenção nele. Aí a menina que ajuda a coordenar a oficina disse: O que está acontecendo aqui? Você não tá dando aula, não? Eu disse: Tô sim, isso é a aula. Pode deixar que ele é que está dando a oficina.

O *aprender a viver juntos* é o ponto mais acentuado por eles. A dificuldade de se relacionar com o outro passa a ser uma aprendizagem. Nos questionários e também nas entrevistas, os jovens falam inúmeras vezes que aprenderam a “lidar” com os outros. A palavra “lidar”, no dicionário Aurélio (2000), significa participar de luta; tratar; enfrentar. O *aprender a viver juntos* é marcante nas falas dos jovens e mostra uma mudança de comportamento, um aprendizado a mais no desenvolvimento humano deles (TACCA, 2004).

J2: Acho que o que eu aprendi para valer mesmo foi a lidar com as pessoas. Conversar com as pessoas. Não sei, aprendi a me relacionar, respeitar o outro, propor idéias, aprendi a elaborar uma oficina – agora tô tendo que aprender (Risos) – aprendi a escutar as pessoas. Aprendi a ter mais paciência, ainda mais com aluno na escola.

J9: Nossa! Eu aprendi tanta coisa. Sei lá! Assim, mais especificamente falando...o olhar, a visão, apurei meu olhar crítico, aprendi a sistematizar menos em palavras, em falas. Assim, isso ainda é um exercício duro, mas estou trabalhando para mudar. E a trabalhar em grupo! Eu era assim, ainda dou umas escorregadas, mas

acho que assim se você vê que alguém não fez direito e você quer que saia perfeito, faz você mesmo, sabe? Eu ainda tenho muito disso. Isso é uma das coisas que mais me deixa apavorado, sabe? Porque eu tenho fobia a gente incompetente.

(...) Eu participei e uma galerinha ficava lá, alguns ajudaram a escrever, a gente pensava como íamos atuar. Até a gente chegar à forma que está hoje, que ainda pode se aperfeiçoar, foi uma quebradeira! Sabe, aqueles quebra-cabeças com várias peças diferentes, uma em cada canto? É assim que é trabalhar com regionais diferentes, com ideais diferentes, com pessoas diferentes, perspectivas diferentes, movimentos diferentes. Nesse caso a diversidade não atrapalhou, mas ela foi um obstáculo a ser vencido. Igual o Marcos Vinicius falou, antes de ontem, sei lá, que às vezes você chega com pré-conceito, com um conceito formado e lá na frente, na hora de escrever, você batia de frente com isso. E agora? Como que eu faço? Não vou trabalhar com esse tipo de pessoa, sabe? O cara é totalmente contrário ao que eu penso. Mas você acaba descobrindo que não, que as pessoas têm muito a contribuir. Umhas têm pouco, outras têm mais, mas todo mundo tem alguma coisa para contribuir.

Esse *aprender a viver juntos* relaciona-se também a um pressuposto básico da educação não-formal: a aprendizagem se dá por meio da prática social (GOHN, 2001). Significa que o trabalho coletivo é uma experiência válida e que gera aprendizado para quem dele participa.

Os jovens fazem uma distinção entre o aprender na Escola e o aprender no Projeto. Para eles, o aprender na Escola é voltado para a formação profissional quando deveria ser voltado para a realidade. Eles procuram uma utilidade para o que estão aprendendo ou aprenderam na escola.

J1: Acho que, só depois que entrei no Rede Jovem é que passei a pensar assim, a escola é um lugar para preparar só para o mercado de trabalho. Ela não prepara pessoas. A escola ainda é um lugar do capitalismo. Ainda é um lugar que prepara mão-de-obra e não cidadãos, ou uma personalidade. Ainda mais quando chega no ensino médio em que só se fala em vestibular. Quando falo que quero fazer Belas Artes, os professores me perguntam se vou ganhar dinheiro com isso. (Risos). Não, não vou ganhar dinheiro, mas eu quero fazer. Mas você tem que pensar no seu futuro. Aqui é muito diferente, porque aqui estão se formando pessoas, opinião, cabeça, não é mão-de-obra, não é instrumento.

A divisão do estudo em disciplinas também é questionada pelos jovens:

J2: No colégio, quando eu estudava, a gente aprendia essas coisas padrão mesmo: história, língua portuguesa, leis de Newton, essas coisas assim. Eu ficava pensando: para que isso vai servir na minha vida depois? Aí eu nunca conseguia relacionar as coisas assim. Eu estudei em várias escolas: estadual, municipal, escola plural. Misturei tudo, acho que é por isso que eu não peguei muita coisa. Mas toda escola que eu ia era isso assim. Eles não se preocupavam em mostrar para que iam servir aqueles conhecimentos na vida. Eles queriam enfiar na sua cabeça língua portuguesa...

Os jovens também colocam a questão da escolha. Eles querem fazer e aprender algo que lhes seja interessante:

J8: Escola é escola. Chato demais! Eu acho que na escola você deveria escolher o que você quer ser e estudar em cima daquilo, sabe? Do que você vai precisar. Aqui na AIC a gente escolhe. A diferença é essa: a gente escolhe o que quer, o que vai dizer, via fazer, que tema abordar. Na escola não, já tem o que você vai estudar e se você não fizer, toma bomba e perde um ano da sua vida. Aqui não, a gente ensina, dá nossa opinião, escolhe a oficina que quer fazer...

Falam sobre o sistema de ensino:

J9: Acho que a visão da escola é uma visão muito parada. Uma visão muito pouco aberta. Eu não culpo os professores. É o nosso método de ensino, sabe, que é defasado, sucateado. E a escola tenta passar de uma maneira muito minimalista aquilo que a gente podia aprender com outras coisas. Acaba que a gente aprende muito pouco e usando muito pouco também o nosso potencial. Se o ser humano usa apenas 10% do seu potencial, pode saber que 5% é culpa do sistema de ensino.

E a hierarquia rígida do sistema de ensino é também questionada

J3: Eu penso assim que a escola hoje não está ensinando muita coisa que futuramente você vai usar. Na minha escola é assim. O professor chega, abre o livro, fala e pronto. Um mais um é dois e pronto. E daí? Assim. Tem algumas escolas que são assim. Você ensina a matemática e o português e pronto. Mas não precisa ser assim: o professor lá e o aluno aqui, sabe? Precisamos saber coisas também do nosso mundo atual, o que está acontecendo e tal. E na escola não tá acontecendo assim. Claro que saber português e matemática é essencial, mas e o mundo aqui fora? Não sei. Por que os professores que são mais experientes não trazem o mundo um pouco aqui para a escola também? Vamos ensinar matemática diferente, sabe? Eu acho que pode ser diferente, mas não tá acontecendo.

Em contrapartida, o aprender no projeto é relacionado à formação para enfrentar a vida, o cotidiano deles. Isso ocorre talvez pelas discussões de temas atuais e também pelo fato de os jovens estarem aprendendo o que querem e gostam. Eles dão sugestões de temas, discutem e produzem.

J2: A gente aprende muito. A oficina é dada baseada na relação de vida da gente mesmo. A gente faz debates e leva esses debates para o palco e faz alguma coisa com esse debate. Tipo fala de violência. Violência é uma coisa que existe mas a escola não fala muito. E a escola tem muita violência. Na oficina a gente leva temas, temas relacionados com...A gente não, os meninos propõem. Eles propõem por exemplo um tema relacionado à adolescência. Eles que escolheram. Uns escolheram desarmamento, o referendo e outros escolheram adolescência. Eles falaram de gravidez na adolescência.

Mesmo conscientes de que já aprenderam muita coisa, os jovens afirmam que ainda têm muito que aprender. Em uma entrevista, uma jovem chega a afirmar que não sabe nada, que ainda há muito que caminhar. Seu posicionamento evidencia uma contradição: será que o aprender na prática, ou o aprender fazendo, não dá a impressão de que você não está aprendendo? Na verdade, trata-se de um auto-aprender. Embora critiquem a forma como a escola trabalha, foi nessa cultura que os jovens cresceram.

Também por isso é possível falar em formação. O processo de aprendizagem é contínuo.

J2: Ainda tenho muito que aprender. A lidar com o que as pessoas esperam da gente, por exemplo. O que ela espera, o que você pode passar. (...) Aí, formado, acho que ainda não. Tenho medo até hoje. É que nem falei para você, vou pegando as coisas sem nem saber. Quando vejo eu já estou lá. (...) Tô aqui há três anos e ainda não me sinto preparado.

Mesmo agora quando os jovens estão em outra fase do projeto, a de levar oficinas de rádio para as escolas, eles confirmam que continuam recebendo formação por meio de palestras, workshops e da produção, que para eles é fundamental na aprendizagem.

J8: Continua. A gente teve palestra, oficinas e muita coisa a gente aprendeu na prática. O projeto é assim: ensina na prática. Através de oficinas, workshops, palestras com várias pessoas e produzindo mesmo. (...) Continua. A formação de todo mundo continua. Todo mundo tem muito que aprender. E eu ainda estou no começo. Só tenho dezoito anos (Risos). Tenho muito ainda que aprender.

## **5.5. COMO OS JOVENS SE VÊM REPRESENTADOS NA GRANDE MÍDIA**

Como os jovens colocam suas opiniões e como eles vêem a mídia depois de participar de um projeto que envolve a produção? Eles relatam que começaram a ver os meios de comunicação de maneira diferente. Agora, eles sabem como o produto é feito e conseguem visualizar erros e acertos.

J8: Passei a ter um olhar mais crítico. A gente sabe onde a pessoa errou, se tem erro, como ela fez. Olhar crítico mesmo.

J2: Quando leio um texto, eu já penso logo como que aquele texto foi feito; leio estudando o texto, como que o repórter fez isso, as fontes, que fontes eles pesquisaram. Igual quando vejo um filme, quando assisto filme hoje penso logo: Não parece produção de Hollywood não, como que faz esse troço? No final você vai ver que teve muita gente envolvida para fazer aquilo lá. Agora tenho mais essa visão. Igual jornal. Adoro ver bastidores de jornal! A gente sempre vê o apresentador ali e a câmera aqui. Quando mostra os bastidores, mostra uma redação inteira, uma equipe. Teve até uma matéria no Jornal Nacional. Eu assisti inteira. Adorei aquilo! Eu lembro que eu vi, foi na Veja, mostrou a bancada do William Bonner e da Fátima Bernardes. Lá na frente tudo normal, igual o jeito que eles ficam. E atrás, por baixo da bancada, tinha um negócio lá, um laquê que ela passava no cabelo (Risos) Nossa Senhora! Eles lá tão certinhos e atrás cheio de coisa! É bom que você pensa: eles também são gente! (Risos) A imagem que a TV passa parece que você é inferior, né? Novela, por exemplo, parece que eles são maiores que a gente. Eu agora olho isso: Ah, não é tudo isso, não. É produção que faz a pessoa parecer um deus. Igual Jô Soares. Você vê ele falando tudo, perguntando, mas por trás dele tem uma equipe que foi lá e pesquisou a vida daquela pessoa. Tem hora que ele fala: “Que história é essa de que quando você



era pequeno você chupava bala com pau”. Umás coisas que você nem imaginava.

Para ter uma visão crítica dos meios de comunicação é preciso passar de um simples observador para produtor e sujeito do processo (BUCKINGHAM, 2002; CARNEIRO, 2002). O objetivo desse tipo de projeto que trabalha com a produção de mídia não é capacitar o jovem para ser um técnico em Comunicação. O que importa é o processo, é como a indústria da mídia é construída.

Os jovens destacam a importância do aprender a fazer, ou seja, de saber como produzir:

J9: A gente trabalha muito com isso de mídia-processo. Para você entender comunicação você tem que fazer comunicação. A pessoa acaba vendo que não é tão simples mas que também não é tão complicado, sabe. Ela vê que não é só chegar lá e colocar determinada informação. Tem gente que não vai engolir. Por isso é importante o debate. É preciso saber fazer. É que nem prática sem teoria e teoria sem prática. É complicado.

Ser produtor, no entanto, deixou de ser algo inatingível para esses jovens. Eles lembram que, além da técnica, é preciso querer produzir e ter iniciativa para buscar os meios:

J3: Quem imaginaria que eu ia fazer um programa de TV? Às vezes, a mídia mostra assim: ela para cá e a gente para lá, sabe? E não é isso. Basta você querer e buscar as coisas. (...) Tive uma visão muito diferente da televisão da mídia e da mídia que os jovens produzem. É muito diferente. Você viaja em altas coisas! Você nem imaginaria que poderia estar trazendo as pessoas que não têm dignidade para a mídia, mas você pode trazer. Pessoas como você que também não estudou, que não tem estudos avançados, que não tá na universidade, você pode trazer pra mídia.

Além de perceber o que está nos bastidores, os jovens também ressaltaram em diversos momentos, tanto nas entrevistas, no questionário, como nas reuniões observadas,

que passaram a questionar a realidade e as situações. Eles falam em “pré-conceito”, em mudar de opinião, em estar aprendendo o tempo inteiro. Demonstram uma flexibilidade quando a questão é entender o outro e não criar estereótipos. Isso pode ser um reflexo da realidade deles. São jovens de baixa renda que, conforme o relato de Rafaela Lima<sup>27</sup> do Núcleo de Coordenação e Articulação de Projetos e Comunicação Institucional, são vistos nos meios de comunicação e na sociedade como jovens violentos ou problemáticos.

J8: Aprendi a lidar com a mídia, a ter uma visão mais crítica. Aprendi também a ter uma visão mais politizada das coisas, mais a conviver com as pessoas, a lidar com meus preconceitos, a perceber esses preconceitos. Às vezes, a gente tem preconceitos, não no sentido ruim, mas conceitos preconcebidos, sabe? Passei a perceber quando a gente tá tendo essas visões prontas.

J1: A gente aprende a perceber que as coisas não têm só dois lados. A gente começa a pensar, por exemplo, a favela. Quando a gente vê na televisão, só tem violência ou então só tem, quando é coisa boa, um projeto, mas não é só isso. Não é só violência, mas também não é tão bonitinho como estão mostrando lá, sabe? Existem os dois lados porque as pessoas que moram lá são iguais a mim, sabe? Eu estava vendo uma discussão um dia, uma pessoa estava discutindo comigo sobre essa questão do desarmamento. A questão não era nem ela votar diferente de mim. A questão era que ela falava assim: “Não, porque bandido é tudo igual, eles não querem comida, não. Se você dá um pão na mão desses meninos, eles vão jogar fora e vão roubar”. Mas não é assim. Ela pensa assim porque é assim que é mostrado para ela. Não é permitido muito, não sei se não é permitido ou se as pessoas não se permitem pensar que existe uma visão ampla das coisas, uma coisa por trás, pela frente, do lado.

Essa preocupação em mostrar sempre o outro lado, de não reforçar estereótipos foi sendo construída ao longo do trabalho da ONG com os jovens. A maneira como as reuniões são conduzidas demonstra isso. Tudo é questionado, debatido e votado. Os jovens precisam se colocar nesses encontros, trocar idéias, experiências. Isso faz com eles reflitam sobre a questão em debate e também conheçam opiniões diferentes das deles.

J1: Já no começo da Rede Jovem, na primeira semana, teve um oficina e já começou com essa discussão de acesso. Por que a população não pode ter acesso aos meios de comunicação de uma forma geral? Porque essa é uma discussão da

---

<sup>27</sup> Entrevista concedida em 6/10/2005

própria AIC. A gente foi começando a pensar: “É mesmo!” (Risos). Quando a gente começou a produzir, a gente já teve que romper com padrões, com conceitos. De repente, chega uma pessoa, mostra um jornal e diz: “Você pode produzir isso diferente disso aqui, você pode fazer uma coisa que ninguém nunca fez.”

Os debates, a utilização dos equipamentos, enfim, toda a produção ajudou os jovens a perderem a vergonha ou o medo de se expressar em público:

J2: Nossa, aprendi muita coisa! Aprendi a conversar. Antigamente eu não conversava não. Quando colocavam esse negócio aqui (gravador) eu já pensava: Nossa! Agora eu consigo falar besteira. Antes eu não falava. Eu comecei a assistir mais jornal. A gente acaba ficando com um olhar crítico porque tem muito debate e a gente vai muito fora, em seminários. Então a gente acaba ficando com a cabeça crítica. A gente assistia a muitos programas e filmes como os do Glauber Rocha, de pessoas que fizeram coisas revolucionárias. Acaba que a gente fica com a cabeça mais crítica. E é isso. Assistio jornal mais.

Esse tipo de metodologia que une teoria e prática acaba encorajando os jovens a fazerem escolhas com base na sua compreensão da teoria e na sua análise da mídia, além de fazê-los refletir sobre as conseqüências de tais escolhas (BUCKINGHAM, 2002).

As reuniões ocorrem todas as semanas com discussões, debates, proposições de idéias e votação. Tudo é realizado pelos próprios jovens. Ainda que haja algum técnico da ONG presente, eles possuem liberdade para realizar e conduzir a produção em equipe. Essa liberdade também inclui escolher os papéis na produção, desde que todos tenham a oportunidade de experimentar as várias funções.

J2: Todo mundo roda aqui. Ninguém faz uma coisa só não. Tinha que gravar a cabeça. É a apresentação do programa. Na época era uma superprodução, levava luz, fazia o cenário. A gente gravava a tarde inteira uma cabeça. Começava às duas horas e ia até umas oito horas da noite. Saia de lá todo muito doido. Era muito legal. Até hoje a gente leva a câmera e todo mundo parecia profissional porque queria fazer profissional mesmo. Aí a gente gravava várias vezes, errava, repetia, gravava de novo. No final saia.

J1: Quando a gente ia fazer, por exemplo, no rádio, havia os apresentadores, os repórteres e a produção. É muito mais fácil encontrar pessoas para ficar na produção. Então, às vezes, quem tinha apresentado um programa trocava com quem estava na produção, para a pessoa ter oportunidade de apresentar ou então de experimentar. “Olha, você sempre faz isso, então vamos fazer outra coisa para você aprender”.

J3: Sempre gostei muito de participar das coisas na minha escola, mas nunca me imaginei dentro de uma ONG. (...) Na verdade, no começo eles explicaram todo projeto, perguntaram quem queria fazer TV, rádio, jornal. Aí fomos separados em grupos – TV, jornal, rádio – o que cada um escolheu. Eu, por exemplo, escolhi TV. Na TV perguntaram quem queria ser repórter, quem queria produção, essas coisas. Aí eu escolhi produção. Eles explicaram o que era produção e assim cada um foi escolhendo de acordo com o que se identificava mais. Quando a gente sai para gravar é aquela coisa: produção, repórter, câmera. Acaba que você não fica só com aquilo. Um dia você é repórter, outro dia você é câmera. Eles dão oportunidade pra você ser tudo, sabe?

Bucht (2002), a partir de experiências com professores, profissionais de mídia e organizações do mundo todo, revelou que a produção de meios de comunicação provoca um aumento da auto-estima e um maior interesse pela sociedade, por sua comunidade e pela realidade, o que também pode ser observado nas falas dos jovens multiplicadores.

J2: Eu converso mais com minha mãe. Ela dá o maior apoio. Quando eu falava que ia passar na televisão, ela falava pra todo mundo. Minha avó ligava para família inteira. Tinha dia que eu aparecia só alguns minutos, para fazer uma apresentação, a cabeça ou reportagem da rua e era rapidinho. Aí ela me falava: Mas só isso? ( risos) É, ué. Mas por trás disso eu fiz muita coisa. Não foi só isso não. Eles acham que só porque a gente apareceu só aquele pouquinho, a gente fez só aquilo ali, né? TV o povo acha que é isso. Que não teve uma produção, uma história por trás.

O reconhecimento da comunidade também é um fator relevante para os jovens. De um modo geral, cada um deles se vê e é visto na comunidade como o seu representante.

J2: Meus vizinhos já me conhecem daqui. Quando eu tô vindo para cá, todo mundo já sabe para onde estou indo. Lá todo mundo conhece todo mundo. Favela é assim. Quando saio da minha casa, já tem outra na frente, de frente para minha janela tem outra. Você vê a casa do vizinho, a sala do vizinho. Tem dias que seis

horas da manhã um doido liga o rádio lá. É difícil estudar lá! Mas lá tem coisas muito legais. Todo mundo se junta e faz festa. Tudo é festa. Quero fazer alguma coisa ligada a minha comunidade. Todo mundo de forma geral quer sair, né? Sair dessa vida de pobreza. Mas acaba que a gente cria um vínculo muito forte com todo mundo, acaba se acostumando.

O objetivo que tenho é de atuar muito forte na minha comunidade. Fazer alguma coisa lá dentro da comunidade. Todo mundo reconhecer meu trabalho. Quando você faz alguma coisa, todo mundo te conhece e vê que você foi um fruto da comunidade diferente das histórias que você sempre vê. A maioria dos adolescentes lá da comunidade vai crescendo vinculados à criminalidade. E essa história pode ser exemplo. Bem, não sei se eu posso ser exemplo, mas estou tentando para ver se posso mudar a história da comunidade. Quando eu fui dar a oficina de rádio, todo mundo já sabia, embora eu ainda não tivesse falado nada. A diretora é que tinha falado para uma aluna que espalhou, a comunidade espalha rapidinho, né?

A idéia de levar oficinas de rádio para as escolas de seus bairros é um exemplo da preocupação desses jovens em fazer algo diferente pela sua comunidade. Além disso, como já foi visto na categoria Participação, muitos deles estão envolvidos em outros projetos sociais. Quando da seleção para esse projeto, um dos requisitos era ter participado, participar ou mesmo ter o desejo de fazer algo na sua comunidade.

Sobre produzir o novo, diferente do que é apresentado nos meios de comunicação, os jovens acreditam ter feito algo que os distingue:

J1: Eu acho que sim. Fiz diferente, o máximo que eu consegui. Porque eu acho que é quase impossível você se livrar totalmente dos padrões, mas a gente conseguiu. Tem muita coisa diferente que a gente fez. Por exemplo, tem o texto da Mochila. – Você já leu o jornal? – Gosto muito de usar esse exemplo. Ele é um texto poético, bem poético e ele tá num jornal. Acho que ele não sairia num jornal normal. Tem uma outra matéria de centro assim, que eu escrevi. Tô dando exemplo das que eu lembro, que eram só histórias sobre o lixo. Fomos num aterro sanitário e lá tem um museu de coisas que foram achadas no lixo. Esse museu só foi feito nos anos 70, que antes eles separavam o lixo. Agora, não, tudo é jogado fora. E lá tinha um monte de coisa legal. Tinha uma coleção de gibis, grampeados assim, tinha livros, um monte de coisas. Tinha um álbum de casamento jogado fora! Como que alguém joga isso fora? A gente fez uma matéria só contando as histórias desses objetos. Também não é o tipo de matéria que sai no jornal. As ilustrações não são bonitinhas e limpinhas. Um exemplo mais que eu fiz foi a página que sempre tem atrás do jornal que é do Turista, com coisas que estão sempre acontecendo. Ah, essa era sobre cinema, onde passava filme de graça. Aí, eu desenhei uma sala de cinema, com as sombras das cabecinhas das pessoas, as

cabeças das pessoas, uma girafa que era daquela piada: “Você sabe quando tem uma girafa no cinema? Quando alguém grita: Oh pescoço!” (Risos). Tinha um homem das cavernas com um osso na cabeça, sabe? Acho que a gente faz coisas bem diferentes. (...) Antes de entrar para o jornal eu já começava a usar as coisas que eu lia. Depois que a gente entra na Rede Jovem, principalmente, o jornal, a gente começa a ter uma outra visão. Depois a gente mistura tudo. (Risos) Mas não acho que eu comecei a ler mais depois que entrei no Rede Jovem porque eu sou uma pessoa que gosta de ler. Eu conheci outros autores, principalmente com o Ricardo, o editor do jornal, com o qual a gente trocava figurinhas.

Em três anos, o projeto não mudou por completo a vida desses jovens. No entanto, eles questionam e olham de uma forma diferente o que produzem. Ainda que produzissem paródias, os jovens estariam ativamente e autoconscientemente retrabalhando seu conhecimento anterior da mídia. O novo, portanto, não é, necessariamente, sinônimo de criticidade ou desenvolvimento (BUCKINGHAM, 2002).

A Comunicação Comunitária é um dos focos da Associação Imagem Comunitária. Os jovens, entretanto, não definem suas produções como Comunicação Comunitária. Todos eles demonstram interesse em realizar comunicação comunitária, em trabalhar em prol de uma causa. Alguns consideram as oficinas de rádio como Comunicação Comunitária, porque estas são realizadas dentro da escola, com produções dos alunos e para os próprios alunos.

Para os jovens multiplicadores, Comunicação Comunitária é uma produção que conta algo sobre uma comunidade específica:

J2: Comunicação comunitária é tipo uma comunidade envolvida em uma história, uma produção para contar alguma coisa da comunidade. Tipo assim, rádio comunitária que tem um locutor que tem ligação direta com a comunidade. Tipo o locutor fala que o gás vai aumentar. Aí o locutor fala: Compra lá no bar do Antônio porque no bar do Zé tá mais caro. Você vê que ele tem uma ligação. Você não vê isso numa rádio assim. Para mim é isso, uma comunidade envolvida diretamente com.... esqueci a palavra...produzindo, fazendo alguma coisa para mudar a história da comunidade.

Também significa promover o acesso das pessoas à mídia:

J9: Acho que a comunicação comunitária tem esse objetivo: que as pessoas tenham acesso, um acesso plural, que a diversidade tenha voz. Acho que comunicação comunitária é isso: um modo de trabalhar para que todos tenham acesso, possam fazer.

J3: É dar oportunidade para as pessoas que não têm visibilidade na comunicação.

Os jovens definem Comunicação Comunitária como mídia produzida a partir de questões levantadas pela comunidade:

J1: Eu não sei se pode porque a gente está fazendo comunicação de pessoas que não têm acesso, e não necessariamente comunitária. Eu acho que a comunicação comunitária é quando a gente passa a trazer programas da nossa comunidade pra cá. Às vezes, ela pode ser comunitária porque há programas com esse formato. Agora, como a gente está no Cuco, fazendo oficinas de rádio nas escolas, a gente está fazendo comunicação comunitária. A gente está levando para a comunidade.

A visão de Comunicação Comunitária dos jovens se limita à comunidade. No entanto, ao falar em acesso aos meios de comunicação das pessoas sem visibilidade, eles estão, ainda que implicitamente, se referindo à Comunicação Comunitária. A produção, mesmo não sendo feita lá na comunidade de cada um, é realizada por jovens vindos de diferentes bairros e que estão colocando suas visões e suas idéias naqueles produtos.

Por fim, a questão da técnica esteve presente em diversas falas. Existe um questionamento: é possível ser produtor mesmo sem ter formação específica na área de Comunicação? Para os jovens, mais importante que ser um comunicólogo é o aprendizado e a discussão envolvida no processo de produção de que eles participam.

J1: Acho que estou agindo diferente. Também por um pouco de insegurança, por eu não ser formada, não ter uma base técnica, mas também há outras coisas que considero mais importantes. A discussão, por exemplo, do por quê estamos fazendo isso, por que o rádio, por que é importante as pessoas terem voz. Isso é mais importante que mexer numa mesa de som. Tem gente que entra numa escola

técnica e aprende. É mais difícil uma pessoa abrir sua cabeça para a parte crítica do que ensinar técnica. De certa forma, eu passei isso para os meninos. Não sei se eles um dia vão pensar nas casas deles. Nas escolas dos meninos, a gente fez uma discussão – não dá para fazer discussão todo dia, né? - e, aí, os meninos deram um retorno que eu não imaginaria. Pelo menos alguns absorveram. Pelo menos eu passei para frente.

J9: Não precisa ser formado em Comunicação, ter um diploma para ser um comunicador. Não precisa passar por aulas e aulas, técnicas e técnicas para ter noção do que é Comunicação e saber mexer com esse meio. Não, porque a gente sempre aprende, nunca estamos preparados totalmente, enquanto tiver coisa para aprender...É que nem tecnologia, sempre vai mudar, sabe? É que nem metodologia. Sempre alguém vai ter uma outra idéia. Às vezes o modo como a gente dá as dinâmicas, as atividades hoje, daqui a um dois anos seja completamente ultrapassado. Então sempre estamos aprendendo. Eu sempre mudo.

## **5.6. Cidadania e a prática de comunicação**

Cidadão, segundo Toro (1997), é aquele que é capaz de criar ou transformar com os outros a ordem social; é aquele que cumpre e protege as leis que ele mesmo ajudou a criar. No geral, os jovens vêem a cidadania como saber viver em comunidade, respeitar a opinião dos outros, saber seus direitos e deveres, ter uma opinião própria e participar da vida social.

As respostas dos jovens da Rede Jovem de Cidadania nos mostram suas percepções sobre Cidadania. A preocupação com a comunidade em que vivem, em se relacionar com os outros, em opinar e questionar sobre o que lhes é colocado são algumas dessas percepções. Quando perguntados sobre qual o conceito de Cidadania, os jovens engasgam, pensam e demoram para responder. Cidadania é uma palavra muito usada, mas cujo conceito é difícil de definir em uma frase.

Para eles, Cidadania é viver em comunidade, é respeitar os direitos, deveres:

J2: Cidadania é tipo as pessoas verem seu papel na sua comunidade, o que ela pode fazer e o que está fazendo aqui. É chavão mesmo: respeitar os direitos dos



outros, deveres. Cidadania é o modo como você leva a vida; uma norma, não é bem uma norma... (...) Antes eu votava por votar. Agora presto atenção no que os candidatos falam, ah não, esse aí está enrolando (Risos) Vou votar não. Agora acho que estou com olhar mais cidadão mesmo.

Mas não basta viver em uma cidade e votar:

J1: Se você mora numa cidade e vota você é um cidadão. Acho que ninguém forma cidadão. Mas nem por você ser cidadão você exerce sua cidadania totalmente. Porque quando você se sente parte da cidade, quando você percebe que você está dentro da cidade, que a cidade é seu meio ambiente, que você pode modificar isso, fazer com que certas coisas sejam a seu favor ou contra você, que você pode ajudar alguém, aí você está exercendo sua cidadania. Acho que é isso que a Rede faz. Ela mostra que você pode exercer sua cidadania, vai além de ter um título de eleitor e votar.

É mais que votar, que reclamar do preço da passagem com o cobrador, mais do que isso. Saber o que está errado, o que você quer que melhore e os meios que você pode usar.

J9: Cidadania é um conceito muito complicado de explicar, mas ele é mais prático do que parece. Ser cidadão não é simplesmente só votar no dia da eleição, respeitar as autoridades, respeitar as leis e tudo mais. Ser cidadão é muito mais que isso. É você poder dar exemplo, fazer do seu dia-a-dia parte do outro. Acho que o conceito de cidadania é bem pessoal, mas é diferente na cabeça de muita gente. É ser cidadão mesmo. Não é aquele conceito de ajudar o próximo, amá-lo como a si mesmo e tal, mas é simplesmente você estar ali, fazer parte, trabalhar com outras pessoas, ver que você não está sozinho no mundo.

A Cidadania é um dos pressupostos básicos da aprendizagem que ocorre na educação não-formal. É uma aprendizagem que se realiza por meio da crítica histórica, reflexão crítica e prática social (GOHN, 2001). Ao levantarem pautas, discutirem, irem atrás de fontes e saírem para fazer entrevistas nas ruas, gravarem situações, os jovens estão em contato direto com uma realidade. Eles passam a estar mais atentos ao que acontece. Muitos relatam isso: essa mudança de postura, de passar a enxergar a pessoa ao lado, a tomar conhecimento de um vizinho que antes eles nem sabiam que existia. Abaixo estão as respostas de diferentes jovens à pergunta do questionário: “Na sua opinião, o que significa cidadania?”

Cidadania para mim significa entender, acolher o outro como pessoa.

Ser cidadão. Participar da vida do meu país, cidade e comunidade de qualquer forma.

Qualquer ato ou pensamento que envolva uma ação que possa interferir ou interagir numa comunidade, algo que seja em prol dos cidadãos ou pela cidade. Preocupar com a sociedade e o lugar onde mora.

Respeitar a opinião dos outros, expressar-se e ser respeitado.

Saber viver em comunidade e cuidar do lugar onde vive.

Estar aqui expressando o que penso, trabalhando em grupo, sendo cidadão, sabendo respeitar os outros e ter uma identidade.

Cidadania é isso que a gente faz, tudo o que a gente faz pensando no jovem comum.

Participação, dar sua opinião e debater assunto de interesse geral.

## REFLEXÕES FINAIS

Ao analisar o projeto Rede Jovem de Cidadania, da ONG Associação Imagem Comunitária, e conhecer outros projetos que envolvem Educação e Comunicação, nota-se a importância da escola tanto para os jovens quanto para os integrantes das ONGs. Iniciados dentro ou fora da escola, a maioria dos projetos, se não todos, objetivam chegar à rede de ensino. Essa constatação demonstra a importância social da instituição escolar.

Em determinado momento de uma entrevista, uma das integrantes da ONG lembra que a temática das inter-relações entre Educação e Comunicação está indo para as escolas com muita força. Ao realizar o levantamento dos projetos que envolviam produção de mídia, constatamos essa preocupação das ONGs com a escola. Difícil foi encontrar um projeto que não estivesse em colégios.

A intenção inicial da pesquisa era estudar apenas a Educação não-formal, aquela realizada nas ONGs, mas isso não foi possível devido à importância da instituição escolar, tanto para os integrantes das organizações quanto para os adolescentes envolvidos nos projetos.

Os jovens multiplicadores da Rede Jovem de Cidadania também demonstraram essa preocupação, que pode ser notada na justificativa do projeto CUCO, elaborado por eles e que leva oficinas de rádio para as escolas. O interesse deles por suas comunidades tornou-se evidente nas entrevistas, sendo a escola reconhecida como um ponto de encontro, uma

porta de entrada para a comunidade. Todo mundo, algum dia, passa pela escola. Essa frase foi dita mais de uma vez pelos jovens.

Isso mostra que os jovens do projeto possuem uma característica comum: o comprometimento com sua comunidade. Eles querem levar para o seu bairro o que aprenderam. Essa preocupação se mistura também com a necessidade de reconhecimento. São jovens oriundos de famílias de baixa renda; muitos vêem a participação no projeto como uma oportunidade de aprendizado, crescimento e até mudança de vida.

Se Cidadania é demonstrar interesse pela comunidade, saber identificar dificuldades, direitos e deveres e participar das decisões, não apenas votando, podemos falar que esses jovens são cidadãos. O projeto teve grande influência nesse aspecto e essa pode ser uma primeira inter-relação entre Educação e Comunicação. Ao produzir, os jovens passaram a dar maior importância para o que ocorria ao seu redor.

O conceito de Cidadania da Associação Imagem Comunitária é semelhante ao dos jovens porque reconhece o sujeito como aquele que atua na esfera pública, debatendo questões de qualidade de vida da comunidade e participando dos processos de mobilização em busca da superação dos problemas coletivos. Produzindo e estando em contato com diversas iniciativas de promoção da cidadania e com os meios de comunicação, os jovens passaram a se sentir sujeitos ativos que poderiam fazer diferença na sua comunidade. Isso torna-se evidente quando muito deles afirmam o desejo e os planos de realizar projetos de Educação e Comunicação em suas escolas e comunidades.

Muitos falam que passaram a perceber problemas nas suas comunidades. Produzir Comunicação envolve identificação do público para o qual será destinada a mensagem,

levantamento e discussão de pautas, trabalho em equipe e com o público. É um processo de Educação e Comunicação. Talvez devêssemos nos referir à Educação ou à Educação para cidadania.

Palavras como *problematizar*, *debater*, *desconstruir* foram comuns nas entrevistas e conversas informais com os jovens e integrantes da ONG. São palavras que ressaltam esse processo educativo, afinal, a Educação tem como objetivo: problematizar para chegar ao conhecimento. Além disso, eles falam em formação, em processo, o que lembra algo a longo prazo. O projeto existe há três anos e, atualmente, os jovens estão em uma fase de multiplicação, em que eles estão levando para as escolas o que aprenderam.

As percepções deles sobre Educação também são o resultado desse processo educativo e comunicativo. Para os jovens, Educação não se restringe a disciplinas escolares ou mesmo ao sistema de ensino. Aprender para eles está ligado ao relacionamento com os demais, com mudanças práticas na vida e com a experiência que eles estão adquirindo, seja com o projeto, seja no convívio com os demais ou na escola.

O processo de produção nesse tipo de projeto é importante e se reflete no produto final. Este é tão importante quanto aquele, mas, como o próprio nome diz, é o resultado de todo um processo educativo, que envolve diversas fases. Os jovens escolhidos tinham como característica comum terem participado ou terem a vontade de participar de projetos de comunicação comunitária. Essa característica foi pensada com a preocupação da continuidade do projeto, independentemente da ONG. As instituições não-governamentais, de modo geral, possuem uma preocupação com o social, com a comunidade. E esse projeto

nasceu de experiências isoladas que formariam uma Rede, mas que depois, por meio dos jovens, se multiplicariam ainda mais.

Também para os jovens, mais importante que produzir é o processo no qual eles puderam descobrir, experimentar, discutir e aprender juntos. Eles falam dos diversos problemas de relacionamento, de lidar com as diferenças, mas esse também foi um aprendizado válido para a vida deles. Todos ressaltam isso como um crescimento pessoal, como mais um passo dado. Mesmo os mais tímidos foram aprendendo a se relacionar, a se posicionar, porque a participação foi sendo trabalhada ao longo do processo. Podemos identificar, então, mais uma inter-relação entre Educação e Comunicação: a Participação.

O trabalho em equipe foi imprescindível ao amadurecimento desses jovens que ainda estão aprendendo a ser autônomos, a participar da vida social sendo ator, sujeito e não apenas um observador. Cada um dos jovens foi participando dentro das suas limitações. O revezamento de funções foi importante para que todos experimentassem de tudo e pudessem escolher o que lhes fosse mais característico.

A imagem dos jovens, de forma geral, na mídia está ligada a problemas sociais, como desemprego, envolvimento com drogas, catástrofes, entre outras. São jovens de baixa renda, alguns moradores de favelas. Esse preconceito é notado por eles, que em diversos momentos falam em mudar a imagem do jovem, mostrar o que existe de bom, como os projetos de cultura existentes nas suas comunidades. Além disso, eles são exemplos tanto para suas famílias quanto para as comunidades. Esse reconhecimento é importante para a auto-estima desses jovens que antes eram vistos como problemas a serem resolvidos.

Outros estudos já haviam constatado esse aumento da auto-estima. Ressalte-se ,ainda, o fato de os jovens passarem a ser produtores, autores e, neste caso, também educadores.

Essa pesquisa procurou investigar as inter-relações entre Educação e Comunicação. De maneira alguma seria possível definir e nomear cada uma dessas. Educação e Comunicação são duas grandes áreas do conhecimento de relevância social. Os projetos das organizações não-governamentais que envolvem a produção de mídia como um processo educativo resultaram em práticas de cidadania e de participação. Esses resultados são, de certa forma, objetivos dessas instituições do Terceiro Setor e da Educação. A contribuição desse tipo de experiência é relevante tanto para a área de Educação quanto para a de Comunicação.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). *Retratos da Juventude Brasileira – Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, Almerindo Janela. *Os lugares da Educação*.(1989) In: SIMSON, Olga R. de M. Von.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs) *Educação não formal: cenários de criação*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2001

BARBERO, Jesús Martín. *Dos meios as mediações – Comunicação, cultura e hegemonia*. Editora UFRJ, Rio de Janeiro: 2001.

\_\_\_\_\_ & REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora Senac, 2001.

BELLONI, Maria Luiza Belloni. *Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e prática*. In: BELLONI, Maria Luiza. *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

BRAGA, José Luiz & CALAZANS, Regina. *Comunicação e Educação: questões delicadas na interface*. São Paulo, Hacker Editores, 2001.

BUCHT, Catharina e FELITZEN, Cecilia Vom. *Perspectivas sobre a criança e a mídia*. Brasília: Unesco, SEDH/Ministério da Justiça, 2002.

BUCKINGHAM, David. *A posição da produção – A educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens do Reino Unido*. In: CARLSSON, Ulla e FELITZEN, Cecilia Von (orgs). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez; Brasília DF: Unesco, 2002.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. *Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias*. In: *Revista de Saúde Pública* V.30 n.3 São Paulo Junho/1996. Disponível no site [www.scielo.org](http://www.scielo.org). Pesquisa realizada em 01/07/2005.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. *Televisão/Video na comunicação educativa: concepções e funções*. In : *TV na Escola e os desafios de hoje: Curso de extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC*.



Coordenação de Leda Maria Rangearo Fiorentini e Vânia Lúcia Quintão Carneiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ª Edição revisada, 2002.

\_\_\_\_\_. *Produção audiovisual na escola: desenvolvimento da análise e da expressão*. In: Boletim do Salto para o Futuro, 2002- Séries: TV na escola e os desafios de hoje. Disponível no site [www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto)

\_\_\_\_\_. *Integração da TV na prática, na formação do professor: desejos, propostas, desconfianças, aprendizados*. In: PORTO, Tânia Maria Esperon (Coord. do GT). Anais Grupo de Trabalho 16 Educação e Comunicação – 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – 5 a 8 de outubro de 2003, Poços de Caldas, MG.

CARVALHO, Ana M. A, BERALDO, Katharina E. A, PEDROSA, Maria Isabel *et al.* *O uso de entrevistas em estudos com crianças*. *Psicol. Estud.*, maio/ago. 2004, vol. 9, nº2, p.291-300. Disponível no site [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação. Linguagem em Movimento*. São Paulo: Editora Senac, 2000.

CORDELIAN, W., GAITAN, Juan Antonio & OROZCO, Guillermo Gomez. *A Televisão e as crianças*. In: Revista Comunicação e Educação, São Paulo, (7): 38 a 44, set/dez, 1996.

DELLORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2001.

FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Rubem (org). *O Trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1996.

FERNANDES, Rubem César. *Privado porém Público – o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERRÉS, Joan. *Televisão e Educação*. Artes Médica, Porto Alegre: 1996.

FÍGARO, Roseli. *Sujeito, Comunicação e Cultura*. Entrevista com Jesús Martín-Barbero. In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (15): 62 a 80, maio/ago, 1999.

FRANCO, Marília. *Linguagens audiovisuais e cidadania*. In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (9): 32 a 35, maio/ago, 1997.

FRANÇA, Vera Regina Veiga. *Representações, mediações e práticas comunicativas*. In: PEREIRA, Miguel, GOMES, Renato Cordeiro e FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain (orgs). *Comunicação, Representação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979. 2ª Edição.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17ª Edição.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000 (Guia da Escola Cidadã; v.1)
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século – um olhar desde a América latina*. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*, Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. Coleção Educação Contemporânea.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Ed. 5. São Paulo: Atlas, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor*. 2.ed – São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época)
- \_\_\_\_\_. *Movimentos Sociais e Educação*. 3ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- GOMES, Edison. *Rede Jovem: um lugar de comunicação e sociabilidade*. Belo Horizonte, 2004. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG.
- IBGE. *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil: 2002/IBGE*, Gerência do Cadastro Central de Empresas. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.
- KAPLÚN, Mario. *Processos educativos e canais de comunicação*. In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (14): 68 a 75, jan./abr, 1999.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. São Paulo: Edusc – Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002.
- LA TAILLE, Yves de. *Autonomia e Identidade*. In: Revista Criança. Dezembro, 2001 nº 3. Páginas 16 –18.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, Maria Lúcia Pinto. *As ONGs no enfrentamento da exploração, abuso sexual e maus tratos de crianças e adolescentes – Pós 1993*.

LIMA, Gracia Maria Lopes de. *Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica – estudo de caso do programa “Cala-Boca Já Morreu”*. São Paulo: USP/ Escola de Comunicações e Artes/Departamento de Comunicações e Artes, Dissertação de Mestrado, 2002.

LORENZONI, Anelise de Lima. *A escola como espaço para o desenvolvimento da autonomia*. In: FERREIRA, Liliana Soares e BONETI, Lindomar Essler (orgs) *Educação & Cidadania*. 2 ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2001.

LUDKE, Menga & ANDRE, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINO, Luiz C. *De qual comunicação estamos falando?* In: HOHLFELDT, Antônio, MARTINO, Luiz C. e FRANÇA, Vera Veiga (org). *Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.

Mídia e Educação: perspectivas para a qualidade da informação. Brasília, 2000. Realização: ANDI, MEC, IAS, Unicef, NEMP, Fundescola e Consed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: Guareschi, Pedrinho A e Jovchelovitch (orgs) *Textos em Representações sociais*. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MORALES, Carlos Antonio. *Provisão de serviços sociais através de organizações públicas não-estatais: aspectos gerais*. In: BRESSER PEREIRA, L. C. e GRAU, N. C. (orgs). *O público não-estatal na reforma do Estado*. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais. Investigações em psicologia social*. Editado em inglês por Gerard Duveen; Traduzido do inglês por Pedrinho <sup>a</sup> Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

O’SULLIVAN, Tim. *Conceitos-chave em estudos de Comunicação e Cultura*. Piracicaba:Unimep, 2001.

OROZCO, Guillermo Gomez. *Televisión – audiencias y educación*. Buenos Aires: Editora Norma, 2001.

\_\_\_\_\_. *Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos*. In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (10): 15 a 23, set/dez. 1997.

PASTORELLI, Ivanéa Maria. *Manual de Imprensa e de Mídia do Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Orange Star, 2001 .

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. *Comunicação comunitária e educação para a cidadania*. In: PCLA - Volume 4 - número 1: outubro / novembro / dezembro 2002. Disponível no site <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm#Resumo>

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Televisão e Escola. Conflito ou Cooperação?* Cortez Editora: São Paulo, 1991 (Coleção Educação Contemporânea)

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser e GRAU, Nuria Cunil. *Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal*. In: BRESSER PEREIRA, L. C. e GRAU, N. C. (orgs). *O público não-estatal na reforma do Estado*. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania – O papel da escola na formação para a democracia*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSSETTI, Fernando. *Educação pela Comunicação: Uma pedagogia para o século 21*. Artigo publicado na revista Conjuntura Social, do Instituto Ayrton Senna, em 2001.

\_\_\_\_\_. *Projetos de Educação, Comunicação & Participação – Perspectivas para políticas públicas*. Educarte – Educação, Comunicação e Arte/ Central de Projetos / Unicef, 2003. Texto disponível no site: <http://rossetti.sites.uol.com.br/>

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. *Conceitos e Modelos da Comunicação*. Ciberlegenda Número 5, 2001 ([www.uff.br/mestcii/ines1.htm](http://www.uff.br/mestcii/ines1.htm)).

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação & Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SCHAUN, Angela. *Educomunicação – Reflexões e Princípios*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.

SILVA, Edson e MOTTI, Ângelo (coord.). *Uma década de direitos – avaliando resultados e projetando o futuro*. Campo Grande: UFMS, 2001.

SIMSON, Olga R. de M. Von.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs) *Educação não formal: cenários de criação*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2001

SOARES, Ismar de Oliveira. *Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação*. 1997. Texto disponível no site [www.educomradio.com.br](http://www.educomradio.com.br)

SPEZIA, Domingos Sávio. *Organizações sem fins lucrativos: Conceitos e Tipologias*. In: Apostila para fins didáticos, agosto de 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude e políticas públicas no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2003 nº24

TACCA, Maria Carmen V. R. *Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento*. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás e SIMÃO, Livia Mathias (orgs) *O outro no desenvolvimento humano: diálogo para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

*Tirando Acordos do Papel: um manual para jovens avaliarem a política nacional de juventude*. Nações Unidas – Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais, 2004

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão; revisão da tradução Leonardo Avritzer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TODA Y TERRERO, José Martinez de. *O impacto moral e social dos meios de comunicação*. In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (7): 38 a 44, set/dez, 1996.

TORO, José Bernardo. *Mobilização Social – “um modo de construir a democracia e a participação”*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Recursos Hídricos e Amazônia Legal, Secretaria de Recursos Hídricos, Associação Brasileira de Ensino Agrícola Superior – Abeas, Unicef, 1997.

TV na Escola e os Desafios de Hoje: Curso de Extensão para professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC/Coordenação de Leda Maria Rangearo Fiorentini e Vânia Lúcia Quintão Carneiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ª edição, 2002..

Universidade de Joinville. *Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos*. Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação – A Observação*. Editora Plano, 1ª Edição, 2004.

VIEGAS, Waldyr. *Fundamentos de metodologia científica*. Brasília: Paralelo 15, Editora Universidade de Brasília, 1999.

VIVARTA, Veet (coord). *Remoto Controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes* São Paulo: Cortez, 2004.

VOLPI, Mário. *Fórum DCA: a defesa dos direitos da criança e do adolescente*. In: *O Impacto Social do Trabalho das ONGs no Brasil*. Abong. São Paulo, 1998.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso Planejamento e Métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WOLF, Mauro. *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

WOLTON, Dominique. *Pensar a Comunicação*. Tradução de Zélia Leal Adghirni. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

## ANEXOS

### ENTREVISTA SOBRE A ONG

**Nome do entrevistado:**

**Profissão:**

**Função na ONG:**

**Há quanto tempo está na ONG?**

- 1. Quando e por que surgiu a AIC?**
- 2. Quem a criou?**
- 3. Qual a área de atuação da ONG?**
- 4. Qual o objetivo da AIC?**
- 5. Qual o seu público-alvo? Quantos pessoas atende?**
- 6. Quais os projetos desenvolvidos na ONG?**
- 7. Por que realizar um trabalho com jovens?**
- 8. Qual a estrutura da ONG? O que cada área faz?**
- 9. Quais as principais conquistas? Já é possível falar em resultados? Esses resultados são locais?**
- 10. Quais os maiores problemas enfrentados?**
- 11. Quais os principais parceiros? Como é feita essa parceria? Os parceiros também têm intenção de trabalhar com os jovens? Por quê?**
- 12. A AIC faz parte de alguma rede de ONGs ou instituições?**
- 13. Existem pesquisas acadêmicas ou outras sobre a instituição?**

## ENTREVISTA INDIVIDUAL

1. Como é o Rede Jovem de Cidadania?
2. Como surgiu o projeto CUCO? Ele é uma continuação do Rede Jovem de Cidadania? Uma nova etapa ou um projeto separado?

### Prática de Comunicação

– Produção audiovisual e radiofônica

3. O que vocês já produziram?
4. Como foi essa produção? Que significado essa experiência teve para vocês?
5. Existiam funções definidas? Quais eram?
6. O que vocês acharam da experiência de produzir? É diferente de ser telespectador, ouvinte ou leitor?

– Comunicação Comunitária

7. Na opinião de vocês o que é comunicação comunitária?
8. Por que trabalhar com comunicação Comunitária?
9. Existe alguma relação entre fazer comunicação comunitária e a sua realidade?
10. Interesse pela comunidade e pela sociedade – A partir dessa experiência houve um comprometimento com a comunidade ou com a ONG? *Quem eram esses jovens? Eles foram fazer parte do projeto por que queriam? Qual era a intenção deles ao procurar o projeto?*
11. Qual era a sua motivação para fazer parte do projeto?

- EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

- PARTICIPAÇÃO

12. Como foi a elaboração do projeto Cuco?
13. Vocês participaram?
14. Teve a ajuda de outras pessoas? Quem?
15. Quando e como as decisões são tomadas e quem controla o “jogo”?
16. O que vocês fazem no projeto? Qual a função de um jovem multiplicador?
17. Vocês que escolheram ser jovens multiplicadores?
18. O que é preciso para se tornar um jovem multiplicador?
19. Eles fazem parte de uma organização de juventude nacional ou internacional?
20. Como foi a formação?
21. Você já se considera pronto?
22. O que você aprendeu é suficiente?
23. O que você quer aprender mais?
24. O que vocês aprenderam com o projeto?
25. Vocês conhecem outros projetos semelhantes ao CUCO ou ao Rede Jovem de Cidadania? Existe troca de experiências?
26. Qual o objetivo de vocês com o projeto? Onde vocês querem chegar?
27. O que vocês aprendem aqui?
28. O que vocês aprendem na escola?
29. O que significa cidadania?



- 30. Fazer parte do projeto ajuda a conhecer melhor sua comunidade? Em que aspecto? Você identifica problemas e soluções?**
- 31. Vocês participam de outras atividades da AIC? Quais? Por quê?**

# QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Nº \_\_\_\_\_

Faculdade de Educação - Mestrado em Tecnologias na Educação

Mestranda: Naitê Santos de Almeida

## QUESTIONÁRIO

O presente questionário faz parte da pesquisa de mestrado *Educação e Comunicação em ONGs: Estudo a partir das percepções dos jovens envolvidos na produção audiovisual em uma ONG de Belo Horizonte*, a ser defendida no departamento de Educação da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa preservará sua privacidade, ocultando sua identidade. Conto com sua ajuda e desde já agradeço a colaboração.

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Sexo: 1. Masculino 2. Feminino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Você está estudando atualmente?

1. . Sim Se sim: em que série ou ano você está?

2. . Não Se não: até que ano da escola você estudou?

3.1. Em qual tipo de escola você estuda?

1. . Pública

2. . Particular

3. . Pública e Particular

3.2. Se você não está estudando atualmente, em qual tipo de escola você estudava antes?

1. . Pública

2. . Particular

3. . Pública e Particular

4. Qual desses utensílios você tem em casa?

1. . Televisão

5. . Câmera de filmadora

2. . Vídeo e/ou DVD

6. . Telefone fixo

3. . Rádio

7. . Telefone celular

4. . Máquina fotográfica

8. . Computador

5. Você costuma assistir filmes locados?

1. . Sim Se sim: qual o gênero que você mais gosta de assistir? \_\_\_\_\_

2. . Não

6. Você costuma ir ao cinema?

1. . Sim Se sim: qual o gênero que você mais gosta de assistir? \_\_\_\_\_

2. . Não

7. Você costuma assistir televisão?

1. . Sim Se sim: qual o melhor horário para assistir televisão?(Manhã, Tarde ou Noite) \_\_\_\_\_

2. . Não

7.1 O que você mais gosta de assistir na televisão?

- |   |  |   |
|---|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> . Telejornal    | 2. <input type="checkbox"/> . Programas infantis     | 3. <input type="checkbox"/> . Desenho animado |
| 4. <input type="checkbox"/> . Novela        | 5. <input type="checkbox"/> . Programas de auditório | 6. <input type="checkbox"/> . Filmes          |
| 7. <input type="checkbox"/> . Documentários | 8. <input type="checkbox"/> . Séries                 | 9. <input type="checkbox"/> .                 |

Quais? \_\_\_\_\_

8. Que outros meios de comunicação você tem acesso? (Nessa pergunta você pode marcar mais de um item)

- |  |   |  |                                       |
|--|---|--|---------------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> . Rádio    | 2. <input type="checkbox"/> . Televisão | 3. <input type="checkbox"/> . Revistas | 4. <input type="checkbox"/> . Jornais |
| 5. <input type="checkbox"/> . Internet | 6. <input type="checkbox"/> . Outros.   |  |                                       |

Quais? \_\_\_\_\_

9. Como você conheceu a Associação Imagem Comunitária (AIC)?

---

---

---

---

10. De qual(s) projeto(s) da AIC você faz parte?

---

11. Há quanto tempo você faz parte desse projeto?

---

12. Por que escolheu fazer parte desse e não de outro projeto da AIC?

---

---

---

13. O que você aprendeu com o projeto que você participa?

---

---

---

---

14. Você participa de outros projetos de outras organizações não-governamentais (ONGs)? Se sim, qual o nome do projeto e sua área de atuação?

---

---

---

15. Na sua opinião, o que significa Cidadania?

---

---

---

---

---

---

---

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)