

Patrícia Horta Alves

Educom.rádio
uma política pública em Educomunicação

Banca Examinadora

Presidente:

Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

São Paulo, de de 2007



Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

A minha avó *Eunice* que
encheu a minha vida de ternura.



Agradecimentos

Gostaria de agradecer em primeiro lugar ao meu orientador pela amizade nestes quatorze anos de caminhos percorridos .

Agradeço também ao meu companheiro, de todas as horas, Robson, a meus pais , meus irmãos, tias, tios, primos, primas e sobrinhos, antes de tudo meus amigos e sempre presentes em minha trajetória.

Vários amigos também tornaram este trabalho possível: Valdinete de Souza, Cláudia Lago, Claudemir Viana, Richard Romancini, Márcia Coutinho, Ana Marotto, Eliany Salvatierra, Marciel Consani, Eliana Brito e Andréa Uglar,

Agradeço também aos professores doutores Dilma de Melo Silva (USP) e Liana Gotlieb (Casper Líbero), que participaram da banca de qualificação desse trabalho e contribuíram com sugestões.

Também gostaria de lembrar de todos que participaram do educom.rádio.



RESUMO

O projeto tem como objetivo analisar a formulação e implementação do Programa Educomunicação pelas Ondas do Rádio – EDUCOM.RÁDIO, em escolas públicas de ensino fundamental do Município de São Paulo (2001-2004) à luz do encontro entre as noções de política pública e extensão universitária, encontro este vivenciado nos projetos dirigidos pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo.

Palavras chaves: políticas públicas, governo local, cidade de São Paulo, educomunicação, extensão universitária.



ABSTRACT

This work aims to analyse the planning and implementation of EDUCOM.RADIO (“Educommunication by the Radio waves”), a program that happens in basic education public schools in the city of São Paulo (2001 - 2004). This theme is highlighted by the rush between public policy and extended learning, wich is experienced within the projects of NCE-ECA/USP (Communication and Education Group/ Communication and Arts School of São Paulo University).

Keywords: public policies, local government, city of São Paulo, educommunication, extended learning.



SUMARIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - O NCE E A EDUCOMUNICAÇÃO	12
CAPÍTULO I - O NCE E A EDUCOMUNICAÇÃO	12
1. 1 – O NCE – NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	12
1.2 - GÊNESE TEÓRICA E PRÁTICA DA EDUCOMUNICAÇÃO	20
1.2.1 – ALGUMAS MATRIZES	20
1.2.2 – APERFEIÇOAMENTO DAS MATRIZES: APARECEM AS <i>MEDIAÇÕES</i>.	33
1.2.3 –COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: EDUCOMUNICAÇÃO.	41
CAPÍTULO II – POR UMA EXTENSÃO <i>COMO</i> (EDU)COMUNICAÇÃO	56
2.1 ALGUNS MARCOS DO DESENVOLVIMENTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL.	57
2.2 - DUAS OBJEÇÕES À EXTENSÃO: PEDRO DEMO E PAULO FREIRE	67
2.3 - ASPECTOS INSTITUCIONAIS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	72
2.4- À MANEIRA DE RÉPLICA	81
2.5 – EXTENSÃO <i>COMO</i> COMUNICAÇÃO	101



CAPÍTULO III SÃO PAULO - A CIDADE E SEUS CONTRASTES	107
3. SÃO PAULO – A CIDADE E SEUS CONTRASTES	107
3.1. A URBANIZAÇÃO PRETÉRITA	115
3.2 SÃO PAULO: DE VILA NA CAPITANIA A CIDADE NA PROVÍNCIA	124
3.3. A METRÓPOLE DE SÃO PAULO – UMA SEGUNDA FUNDAÇÃO	132.
CAPÍTULO IV - SÃO PAULO UMA CIDADE EDUCADORA	151
4. SÃO PAULO UMA CIDADE EDUCADORA	152
CAPÍTULO V – EDUCOM.RÁDIO – RUMO A UMA CIDADE EDUCOMUNICADOR	172
5. – EDUCOM.RÁDIO – RUMO A UMA CIDADE EDUCOMUNICADOR	173
6.CONCLUSÃO	196
BIBLIOGRAFIA	216



INTRODUÇÃO



Um início de conversa...

Chegamos à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em 1991, respondendo a um cartaz que anunciava uma bolsa de Iniciação Científica¹ em projeto² coordenado pela Profª Drª Dilma de Melo Silva.

É com carinho que sempre lembraremos este primeiro momento, pois foi aí que nos deparamos com o primeiro trabalho de campo na nossa formação acadêmica. Em sua sala, ao sermos entrevistada para a bolsa, a Profª Dilma nos falava da importância do Programa de Iniciação Científica na carreira de um jovem que inicia a graduação. Dizia ela então, num jeito descontraído e bem particular: “Somos colegas, pois eu também vim das Ciências Sociais. Não se acanhe nunca em me perguntar sobre as dúvidas que venha a ter no curso”. Começamos assim nossa vida acadêmica, em meio ao entusiasmo e rigor dessa pesquisadora.

Em 1993, sob recomendação da Profª Dilma, travamos nosso primeiro contato com o conceito de “Educação para a Comunicação” e passamos a integrar, também como bolsista de **Iniciação**

¹Uma das modalidades de bolsas concedidas aos estudantes de graduação para que, ligados a grupos de pesquisa, desenvolvam estudos financiados por agências de fomento. Essa modalidade tem como objetivo “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante participação em projeto de pesquisa, orientado por pesquisador qualificado” (<http://www.cnpq.br/areas/pibic/index.htm>).

² A pesquisa **Migrações Sociais e Redes Sociais**, aqui mencionada, foi resultado de um projeto integrado entre universidades brasileiras (Universidade de São Paulo - USP e Universidade do Rio de Janeiro - UFRJ) e a Universidade de Hannover. O trabalho de campo no Estado de São Paulo, mais precisamente no Município de São Bernardo do Campo, ficou sob coordenação da Profª Drª Dilma de Melo Silva.



Científica, agora vinculada ao CNPq³, a equipe do Projeto de Pesquisa *A Comunicação de Resistência no Movimento Popular ligado à Igreja Católica*⁴, que teve como coordenador o Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares⁵.

Em 1996, é fundado o Núcleo de Comunicação e Educação⁶ na Escola de Comunicações e Artes, como resultado da iniciativa do Departamento de Comunicações e Artes – ECA/USP de institucionalizar as áreas de pesquisa⁷ vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, visando o aprofundamento de diferentes vertentes teóricas e o fomento de pesquisas na área.

³ O **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico** – CNPq é uma agência de pesquisa brasileira que tem como missão promover o desenvolvimento científico e tecnológico, necessário ao progresso do país, através do financiamento para execução de pesquisa.

⁴ A Pesquisa *A Comunicação de Resistência no Movimento Popular ligado à Igreja Católica*, obteve financiamento do CNPq (Processo Nº502071/91-5), sendo parte integrante das pesquisas desenvolvidas pelo **Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos** – CBELA, como também das atividades acadêmicas promovidas pelo Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – CCA-ECA/USP no período de 1991 a 1993. Gostaríamos de nos ater um pouco a esta investigação por ela se tratar um marco em nossa formação acadêmica como pesquisadora na área, apontando experiências, que possibilitaram a convergência entre a *comunicação de resistência* e a *educação conscientizadora* na implantação de *políticas de educação popular*. Embora tenha ingressado no Projeto na fase de conclusão, este período se mostrou muito profícua, tendo em vista a leitura da bibliografia especializada e o contato freqüente com a equipe de pesquisadores: Prof. Ismar (comunicação impressa), Denise Cogo (*comunicação radiofônica*) e Francisco Sogari (*comunicação audiovisual*, com ênfase em vídeo).

⁵ Neste momento, gostaríamos de abrir um parêntese e atentar para o começo de uma parceria com o Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, que, enquanto orientador, teve um papel fundamental em nossa vida acadêmica. O Prof. Ismar vem estabelecendo parâmetros para a nossa participação no debate para a legitimação do campo de inter-relação Comunicação/ Educação, possibilitando assim a reflexão que se concretizará com a finalização desta pesquisa.

⁶ O **Núcleo de Comunicação e Educação** foi aprovado pelo Conselho de Departamento de Comunicações e Artes em Reunião Ordinária de 04 de novembro de 1996 (INSTITUIÇÕES DO DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES, 1996: 23). Neste mesmo ano, é eleita a primeira diretoria do NCE tendo como coordenador geral o Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares e como Conselho Consultivo as Professoras Doutoras: Maria Felisminda de Rezende e Fusari (FE-USP); Elza Dias Pacheco, Nelly de Camargo e Liana Gottlieb.

⁷ A linha de pesquisa *Comunicação e Educação*, entre 1992 e 1996, impulsionou o surgimento do **NCE**, do Laboratório de Pesquisas em Infância, Imaginário e Comunicação – **LAPIC**, do Centro de Cibernética Pedagógica – **CCP** e do **Laboratório de Gestão de Processos Comunicacionais** – **CCA-ECA/USP**.



Estes espaços transformaram-se em sedes, no CCA, de parte do trabalho de pesquisa. Nos Núcleos ou Laboratórios fundam-se os grupos de estudos, desenvolvem-se cursos, organizam-se eventos científicos, constituem-se de banco de dados e acervos documentais, de onde surge o interesse em pesquisar políticas públicas em Educomunicação decorreu de nossa atuação, culminando com o convite para integrar a coordenação do Programa Educomunicação pelas Ondas do Rádio entre 2001 e 2004,



HIPÓTESE

Esta tese que ora apresentamos visa estabelecer as linhas gerais da **análise de uma política pública em Educomunicação** empreendida pelo **Núcleo de Comunicação e Educação** da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE-ECA/USP).

O seu foco volta-se, mais precisamente, para a análise das estratégias escolhidas pelo **NCE** para a formulação, implementação e avaliação do **EDUCOM.RÁDIO** na rede municipal de ensino fundamental da Cidade de São Paulo em consonância com os processos políticos desencadeados pela Secretaria Municipal de Educação e o contexto institucional vigente.

Estes termos nos alicerçam na estruturação da nossa **HIPÓTESE CENTRAL: a de que o Programa Educomunicação pelas Ondas do Rádio – EDUCOM.RÁDIO se consistiu numa política pública em Educomunicação, fruto da relação estabelecida entre o Núcleo de Comunicação e Educação e a Secretaria Municipal de Educação.**

Decorrem, a partir de tais considerações, outras QUATRO HIPÓTESES ESPECÍFICAS:

PRIMEIRA HIPÓTESE ESPECÍFICA: a de que o EDUCOM.RÁDIO foi formulado como um conjunto de cursos de extensão universitária, na modalidade de Difusão Cultural, e ao longo de sua a implementação se transformou numa política pública em Educomunicação;



SEGUNDA HIPÓTESE ESPECÍFICA: a **transformação do EDUCOM.RÁDIO em política pública** está intrinsecamente ligada a existência de uma convergência entre o conteúdo do programa, os atores envolvidos e os mecanismos disponíveis para sua execução;

TERCEIRA HIPÓTESE ESPECÍFICA: a **dimensão operacional do EDUCOM.RÁDIO propiciou o surgimento de redes sociais de implementação consolidada** no decorrer do desenvolvimento da dimensão jurídico-administrativa do programa, ou seja, entre a primeira e sétima fases, apontando caminhos para definição uma política pública em **Educomunicação**.

QUARTA HIPÓTESE ESPECÍFICA: **as redes sociais de implementação se configuram na esfera do local e se articulam na ordem do cotidiano**.

Tomando particularmente a área educacional e os conceitos que subsidiam o campo da Educomunicação, este trabalho aborda o ciclo de vida do **EDUCOM.RÁDIO** como um marco de referência para a consolidação de **uma política pública em Educomunicação**.... transformando-se em objeto de nossa tese doutoral.



OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa é mapear e analisar a gênese e o percurso do **EDUCOM.RÁDIO**, com o intuito de investigar os processos político-administrativos e os conteúdos da política pública que caracterizam as especificidades e complexidade das redes de implementação, as atitudes e os objetivos dos atores políticos, os instrumentos de ação e os elementos de adaptação das estratégias políticas

Para que seja possível o alcance da meta pretendida faz-se necessário a realização dos seguintes objetivos específicos:

- Analisar a política pública a partir do ponto de vista da ação do NCE;
- Concentrar a análise na natureza da política pública, que o **EDUCOM.RÁDIO**, como problema-foco da nossa pesquisa, busca responder;
- Descrever e analisar as etapas de formulação, implementação e avaliação do **EDUCOM.RÁDIO**;
- Mapear e analisar as redes de implementação, consolidadas em meio ao processo de implementação do **EDUCOM.RÁDIO**;



ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta investigação se inscreve no âmbito das relações entre políticas públicas, extensão universitária e práticas educacionais, que incorporam conceitos e categorias oriundos dos campos da Comunicação, da Educação e das Ciências Sociais.

Partimos do pressuposto de que a formulação e implementação do **EDUCOM.RÁDIO** nas escolas de ensino fundamental da rede pública de São Paulo alterou os marcos que delimitavam uma formação de professores para constituir-se numa política pública em Educação, na qual surgem novos elementos de ação e participação concretizadas em redes sociais de implementação do programa na esfera pública local, ou seja, no espaço da escola.

Esta pesquisa será desenvolvida partir de um *estudo de caso*, que terá como unidade de análise o **EDUCOM.RÁDIO**.

Será aplicado o estudo de caso de tipo etnográfico como defendem alguns autores ao se referirem a diferentes aplicações deste método, apontando para outros desdobramentos deste procedimento.

O método etnográfico desempenha um papel central na antropologia contemporânea e em suas interfaces com os estudos de Comunicação, sendo aquele método muito caro para a teoria interpretativa da cultura (GEERTZ: 1989).

Compreender a antropologia interpretativa significa desvendar a prática etnográfica, definida por GEERTZ, como uma *descrição densa*, isto é, uma análise e interpretação de estruturas superpostas de inferências e implicações em busca de seu significado, com o objetivo de alargar o conhecimento humano.



GEERTZ identifica três características na descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social; a interpretação tem por objetivo preservar esse discurso e fixá-lo em formas pesquisáveis. Tal abordagem permite ao pesquisador ingressar no universo conceitual onde vivem seus sujeitos, dialogar com eles, tentando manter a análise das formas simbólicas ligadas aos acontecimentos sociais.

O mesmo ocorrendo em outros âmbitos disciplinares, como na Sociologia, na Educação, entre outros.

Pela forma como será desenhada nossa estratégia de pesquisa pode caracterizar nosso estudo como **um estudo de caso do tipo etnográfico**.

Assim, para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. (ANDRÉ, 1995: 31)

As justificativas para a escolha do método, citadas por ANDRÉ, adequam-se aos nossos objetivos, na medida em que o estudo do **EDUCOM.RÁDIO** compreende uma unidade particular, cujo forte elemento de interesse, já referido, refere-se à constituição de política pública em **Educomunicação**.

Apesar das críticas realizadas ao estudo de caso, acreditamos em sua validade a partir de reflexões como as de LOPES (1990) quanto à confiabilidade de uma pesquisa estar diretamente ligada ao exercício da vigilância epistemológica que todo pesquisador deve manter ao longo de uma investigação.

Para os resultados sejam obtidos, teremos inicialmente uma análise descritiva, proveniente da pesquisa etnográfica, valendo de todo o



material colhido na pesquisa. A partir da descrição etnográfica e recorrendo-me ao quadro de autores e conceitos que nortearão o trabalho será possível esboçar uma análise interpretativa da investigação realizada.



CAPÍTULO I
O NCE E A
EDUCOMUNICAÇÃO



1. 1 – O NCE – NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Para contextualizar o surgimento do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, faz-se necessária a referência a alguns marcos precursores que influenciaram diretamente o processo que culminou na sua formação e que se desdobra na sua atuação subsequente.

No período de 1991 a 1993 dá-se, sob a coordenação do Profr. Dr. Ismar de Oliveira Soares, a realização da Pesquisa *A Comunicação de Resistência no Movimento Popular ligado à Igreja Católica*, obteve financiamento do CNPq¹ (Processo N°502071/91-5), sendo parte integrante das pesquisas desenvolvidas pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos – CBELA., como também das atividades acadêmicas promovidas pelo Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – CCA-ECA/USP².

Em 1994 realiza-se o Projeto *A Comunicação Social na Educação*³, coordenado pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, vinculado ao Laboratório de Gestão de Processos Comunicacionais – CCA-ECA/USP. O projeto realiza a sistematização e edição de um

¹ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq é uma agência de pesquisa brasileira que tem como missão promover o desenvolvimento científico e tecnológico, necessário ao progresso do país, através do financiamento para execução de pesquisa.

² Foi a partir de 1993 que passamos a integrar, na condição de bolsista de Iniciação Científica, o corpo de pesquisadores encarregados de realizar esta pesquisa. Vínhamos então de uma rica experiência, também como bolsista de Iniciação Científica, sob a orientação da Profa. Dra. Dilma de Melo Silva, de quem partiu a indicação para o trabalho junto ao projeto “A comunicação de Resistência no Movimento Popular Ligado à Igreja Católica”, que marcou o nosso primeiro contato com a noção de “Educação para a Comunicação”.

³ Dessa experiência participamos como colaboradora em apoio técnico.





catálogo de cursos de curta duração (20 horas), destinados à capacitar professores da rede pública de ensino.

Esses cursos abordavam os campos da inter-relação Comunicação Social/Cultura/Educação, voltando-se às seguintes temáticas⁴: *teorias da recepção; comunicação e linguagem; cultura, comunicação e educação; arte, comunicação e educação; leitura e análise dos produtos da indústria cultural; comunicação e defesa do consumidor; uso dos recursos da comunicação no ensino; planejamento e gestão da comunicação na educação.*

Ainda em 1994, o Laboratório de Gestão de Processos Comunicacionais – CCA-ECA/USP abre a primeira turma do Curso de Pós-Graduação, *Lato Sensu*. Junto ao curso, cria-se um núcleo de "Comunicação e Educação"⁵ e inicia-se uma pioneira publicação periódica: a revista *Comunicação e Educação*, publicada em parceria com a Editora Moderna. Trata-se do primeiro periódico editado no país voltado especialmente para discutir, analisar e investigar as questões relativas ao espaço comunicação/educação. Atualmente a revista tem como parceiro para sua publicação a Editora Segmento.⁶

⁴ Sob Supervisão Geral do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, os cursos contavam com a coordenação dos professores doutores: Adilson Citelli, Dilma de Melo Silva, Elza Dias Pacheco, Heloisa Dupas Penteado, José Luís Proença, José Manuel Moran, Maria Aparecida Baccega, Mary Enice Ramalho de Mendonça, Maria Felisminda de Resende e Fusari, Maria Lourdes Motter, Maria Nazareth Ferreira, Marília Franco, Sueli Mara S. P. Ferreira, Waldomiro Vergueiro, entre outros

⁵ Na Revista *Comunicação & Educação* (Ano I, Nº1), a Profª Drª Maria Aparecida Baccega nos coloca que o objetivo básico desse núcleo de estudo (tenha-se claro que não se trata ainda do NCE, Núcleo de Comunicação e Educação, que só será fundado um pouco mais tarde, como adiante se verá) é a formação de profissionais capazes de "usar os recursos da comunicação/cultura no processo de ensino/ aprendizagem"; de "planejar os processos de comunicação/ cultura próprios do ambiente educacional" e de "desenvolver critérios e métodos para a análise das políticas e dos processos comunicacionais que se produzem através da indústria cultural, dos chamados meios massivos, como o cinema, a televisão, o rádio, os jornais, as revistas". No mesmo artigo, a autora afirma que "o suporte da formação deste profissional é o que poderíamos chamar de uma 'pedagogia para os meios', enfocada a partir da ciência da comunicação, que apresenta uma natureza multidisciplinar e se constitui com base na transdisciplinaridade" (BACCEGA, 1994, p. 8-9).

⁶ Neste mesmo ano, iniciamos nossa contribuição para a Revista *Comunicação & Educação*, como colaboradora na Seção *Boletim Bibliográfico*, sob responsabilidade do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares e da Profª Drª Anamaria Fadul, cabendo-nos a indicação de uma bibliografia especializada em Comunicação e Educação, como também a publicação da *Videografia História para Professores de 2º Grau*.

Em 1996, tomamos parte, em nível de Iniciação Científica⁷, na pesquisa orientada pelo Prof. Ismar Soares, que tinha por objetivo realizar um mapeamento do perfil dos especialistas nas diversas áreas da inter-relação Comunicação/ Educação.

Nesta pesquisa, nosso orientador propõe uma organização dos dados a partir de uma relação prévia de nomes de pesquisadores e agentes culturais por ele coletada em encontros, congressos, seminários, centros de pesquisa e sedes dos programas voltados para a temática Comunicação/ Educação, acrescida de um levantamento bibliográfico a partir da produção acadêmica de alguns especialistas da área (com atenção especial para a produção dos países ibéricos e latino-americanos).

Elabora-se assim um rol de especialistas, intitulado *Diretório dos Especialistas e Investigadores em Comunicação e Educação*⁸, compondo uma amostragem significativa dos profissionais que atuavam nesta área de convergência desses dois campos.

A sistematização do *Diretório* e o levantamento da produção científica na área vão oferecer subsídios para a formulação de um projeto integrado de pesquisa, intitulado *A Inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino-americana (o perfil dos pesquisadores e dos especialistas na área)*, financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo -

O boletim pautava-se em pesquisa sobre o uso de filmes em vídeo como subsídio às aulas de história, desenvolvida a partir de catálogo⁶ elaborado pelo pesquisador Antônio Reis Junior, o que resultaria numa série de cursos e oficinas por nós oferecidos a professores de 1º e 2º graus, nos anos subsequentes, promovendo estratégias para a leitura crítica da TV e do Vídeo em sala de aula.

⁷ Bolsa PIBIC-CNPq, intitulada *O Perfil dos Especialistas nas diversas áreas da Inter-relação Comunicação/Educação*, orientada pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, no período de 1996 a 1997.

⁸ *Através da produção científica dos “Seminários Latino-americanos de educação para a televisão”, promovidos respectivamente no Chile, em 1984; no Brasil, em 1986; na Argentina, em 1988 e no Chile, em 1990, foram produzidos relatórios que sedimentaram diferentes trabalhos de pesquisa na área da inter-relação Comunicação e Educação. A participação nesses seminários e em outros encontros e congressos internacionais que abordaram a inter-relação Comunicação e Educação permitiu ao pesquisador Ismar de Oliveira Soares, a formação do “Diretório de Especialistas em Comunicação e Educação”, com mais de mil endereços localizados em 48 países.* (BARI, 2002. p. 6)



FAPESP⁹ e pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo.

Gostaríamos de ressaltar aqui a importância desta pesquisa¹⁰ na trajetória do NCE, dado o seu caráter fundador, paradigmático para a legitimação de um campo de pesquisa que prevê a aproximação de duas áreas distintas e consolidadas, a área da Comunicação e a área da Educação.

Os resultados da pesquisa apontaram para a consolidação de um novo campo de intervenção social, fundamentado na inter-relação Comunicação/ Educação, ou simplesmente Educomunicação, que inaugurava um novo paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares com novas categorias analíticas (SOARES, 1999, 23).

Em consonância com tais propósitos objetivou-se a sistematização, avaliação e articulação das práticas dos especialistas e pesquisadores, a partir de sub-áreas específicas, ainda que complementares, denominadas: a) *estudos epistemológicos sobre o campo Comunicação/ Educação*; b) *mediação tecnológica em espaços educativos*; c) *educação para a comunicação*; d) *gestão da comunicação no espaço educativo*¹¹.

⁹A Pesquisa Integrada - *A Inter-relação Comunicação e Educação no Âmbito da Cultura Latino-americana (O Perfil dos Pesquisadores e Especialistas na Área)* - foi registrada como Processo FAPESP Nº 96/07259-2.

¹⁰ Equipe de **Pesquisadores que integraram a Pesquisa Integrada FAPESP- A Inter-relação Comunicação e Educação no Âmbito da Cultura Latino-americana (O Perfil dos Pesquisadores e Especialistas na Área)**: Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, Prof^a Dr^a Maria Cristina Costa, Prof^a Dr^a Yara Maria Martins Nicolau Milan, Prof. Dr. Pedro Gilberto Gomes, Doutoranda Angela Schaun, Doutoranda Nadia Lauriti, Doutoranda Maria Verônica R. de Azevedo, Doutoranda Margarita Victoria Gomez, Doutoranda Irenilda de Souza Lima, Doutoranda Ana Magda Alencar Correia, Mestra Hilana Reis, Mestrando Edson Gabriel Garcia, Mestranda Eliany Salvatierra, Mestranda Manoela Lopes Lourenço, Mestranda Patrícia Horta Alves, Mestranda Vânia Valente, Mestranda Valéria Aparecida Bari, Profa. Maria Noemi Gonçalves do Prado, Graduado Fernando Peixoto Vieira (FFLCH-USP). Graduandos: Mauricio Fiore, Janina Simioni, Beatriz de Mattos Flauaus e Leandro Saraiva, Grazia Burmann, Inna Thais Martins Fernandes, Tatiana Carla Santiago Macedo, Andréa Souza Ramos, Nicoli Chagas Rangel e André Tobler.

¹¹ Ismar Soares (2000, p.23), posteriormente acrescenta mais uma sub-área ao rol aqui apresentado, a saber: “expressão artística mediada pela produção midiática”. O



O ano de aprovação desta pesquisa, em 1996, marca também a fundação do Núcleo de Comunicação e Educação¹² na Escola de Comunicações e Artes, como resultado da iniciativa do Departamento de Comunicações e Artes – ECA/USP de institucionalizar as áreas de pesquisa¹³, visando o aprofundamento de diferentes vertentes teóricas e o fomento de pesquisas na área. Estes espaços transformaram-se em sedes, no CCA, de parte do trabalho de pesquisa. Nos Núcleos ou Laboratórios fundam-se os grupos de estudos, desenvolvem-se cursos, organizam-se eventos científicos¹⁴, constituem-se bancos de dados e acervos documentais.

Importa destacar aqui a expressão formal dos objetivos do Núcleo de Comunicação e Educação. São eles:

I. Favorecer a reunião de especialistas envolvidos com programas e projetos de intervenção cultural e/ou pesquisas acadêmicas nas diversas áreas de inter-relação Comunicação social/Cultura/Educação, entre as quais:

artigo aqui citado apresenta e sistematiza dados e conclusões de pesquisa realizada pelo autor nos Estados Unidos entre 1999 e 2000, em projeto financiado pela FAPESP e desenvolvido na Marquette University, Wisconsin, EUA.

¹² O **Núcleo de Comunicação e Educação** foi aprovado pelo Conselho de Departamento de Comunicações e Artes em Reunião Ordinária de 04 de novembro de 1996 (MALCHER, 2001, p. 110). Neste mesmo ano, é eleita a primeira diretoria do NCE tendo como coordenador geral o Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares e como Conselho Consultivo as Professoras Doutoras: Maria Felisminda de Rezende e Fusari (FE-USP); Elza Dias Pacheco, Nelly de Camargo e Liana Gottlieb.

¹³ Foi junto à linha de pesquisa Comunicação e Educação, entre 1992 e 1996, que se deu o surgimento do **NCE**, do Laboratório de Pesquisas em Infância, Imaginário e Comunicação – **LAPIC**, do Centro de Cibernética Pedagógica – **CCP** e do **Laboratório de Gestão de Processos Comunicacionais – CCA-ECA/USP**.

¹⁴ Em 1996, o NCE assumia a responsabilidade de sediar o I Congresso Internacional em Comunicação e Educação e I Encontro Mundial de Comunicação e Educação, promovido pelo World Council for Media Education – WCME, em parceria com o SESC-Pompéia, o Instituto Cultural Itaú e o Colégio rio Branco, reunindo 160 especialistas de 60 países. A pesquisadora Valéria Bari em sua dissertação, intitulada *Por uma epistemologia do campo da educomunicação: a inter-relação Comunicação e Educação pesquisada nos textos geradores do I Congresso Internacional de Comunicação e Educação*, analisa o discurso dos especialistas na área.



- a do estudo desta inter-relação enquanto fenômeno cultural emergente;

- a do uso dos recursos da comunicação (tecnologias educacionais) no ensino;

- a da leitura “crítica” ou “ativa” dos meios de comunicação na educação formal ou não-formal;

- a da gestão da comunicação nos diversos espaços onde se processa a educação formal e não-formal;

II. Animar e articular grupos de estudos avançados com programas e projetos na área;

III. Realizar pesquisas que visem identificar as vertentes teóricas que sustentam as pesquisas e o trabalho de intervenção cultural dos especialistas na área;

IV. Colaborar na formação de novos pesquisadores na área;

V. Criar um acervo documental, levando em consideração vários tipos de materiais impressos, audiovisuais e multimidiáticos;

VI. Difundir o banco de dados formado a partir dos resultados de pesquisas desenvolvidas na área da inter-relação Comunicação social/Cultura/Educação, facilitando aos próprios especialistas e



pesquisadores, bem como aos profissionais da comunicação e da educação, o acesso às informações sobre os referenciais teóricos e metodológicos que sustentam os programas e projetos de educação para com a Comunicação Social;

VII. Promover a publicação de trabalhos de interesse do Núcleo. (BACCEGA apud MALCHER, 2001, p. 110)

Desde 1996, quando foi fundado, o **Núcleo de Comunicação e Educação** da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE-ECA/USP) tem atuado no sentido de ampliar e buscar caminhos de integração da comunicação no espaço educativo. Para isso, vem promovendo, sob coordenação geral do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, uma série de pesquisas¹⁵, projetos, programas¹⁶, redes sociais e eventos focados na inter-relação comunicação/educação. O NCE defende a idéia de que esta inter-relação comunicação/educação ganhou densidade própria e apresenta-se hoje como um campo de intervenção social específico, denominado Educomunicação.

As práticas orientadas a partir dos princípios da Educomunicação procuram propiciar a introdução dos recursos da informação e da comunicação no ambiente educativo, não apenas como instrumentos didáticos (tecnologias educativas) ou objeto de análise (leitura crítica dos meios), mas, principalmente, como meio de expressão e de produção de cultura.

¹⁵ Todas as atividades do **NCE** fundamentam-se em pesquisas acadêmicas, em nível de pós-doutorado, doutorado, mestrado e especialização, voltadas para identificar a natureza da inter-relação Comunicação/Educação.

¹⁶ Vide Quadro – Projetos e Programas. Anexo



Ao longo da sua trajetória, o NCE transformou-se num espaço agregador de pesquisadores¹⁷ e especialistas¹⁸, no qual o debate, os estudos e as práticas da Educomunicação funcionam como catalisadores e formadores de novas competências, informações, “saberes”, possibilitando a disseminação e construção do conhecimento e a legitimação de um campo deste estudo.

Para tanto, o NCE reúne docentes, pesquisadores e discentes de pós-graduação e graduação de várias instituições nacionais e internacionais, envolvidos com a área, objetivando o resgate, o acúmulo e a disseminação de informações, apoiando para tanto pesquisas e promovendo projetos e programas de extensão universitária.

¹⁷ Segundo o Banco de Dados da Biblioteca da ECA, www.rebeca.eca.usp.br, estão catalogadas 54 teses e dissertações sobre Educomunicação. Destes 54 trabalhos, 40 (28 dissertações e 12 teses) foram defendidos entre os de 1996 e 2004, entre os quais 80% estabeleceram um vínculo de pesquisa com o NCE.

¹⁸ Foram contratados entre os anos de 1998 e 2005, 862 profissionais liberais, entre supervisores coordenadores, palestrantes, mediadores e assistentes, para o desenvolvimento de projetos e programas promovidos pelo NCE (Vide Quadro Projetos e Programas – NCE).



1.2. GÊNESE TEÓRICA E PRÁTICA DA EDUCOMUNICAÇÃO

1.2.1 – Algumas Matrizes

O percurso que leva ao surgimento do campo de inter-relação comunicação/educação compreende a assimilação de algumas matrizes teóricas vinculadas a experiências práticas de comunicação alternativa. Neste segmento queremos evocar duas das matrizes que são, ao nosso ver, mais emblemáticas: a Leitura Crítica da Comunicação e o modelo de experiência que deu conseqüência prática a essa abordagem, a Comunicação de Resistência (também chamada de Comunicação Popular ou Alternativa) capitaneada por segmentos da Igreja Católica.

Em meados do século XX – período do imediato pós-guerra – nos deparamos com os questionamentos da herança moderna de uma crença universalizante no poder libertador que a técnica poderia exercer na melhoria progressiva da vida humana.

O sonho alimentado no século anterior quanto à presença de técnica para a libertação e a emancipação do homem, começava a ser questionado. Afinal, não só as duas grandes guerras não levaram a isso, como todo o processo pós-guerra, especialmente, a guerra fria conduzia ao questionamento do próprio modelo de sociedade em que imperava o poder da técnica, como exemplo da própria industrialização que alimentava o desenvolvimento do capitalismo. O apelo às categorias estruturais de explicação da vida



individual, tanto a psicologia, quanto pelas diferentes formas de organização da cultura e da vida social, fazia ressurgir a busca da compreensão da estrutura do todo como determinante da relação com o particular. O peso das estruturas sociais e econômicas, como categorias explicativas da vida social, justificava posturas que então começaram a surgir a partir da economia, da antropologia e da sociologia (SOUSA, 1999, p. 18).

É nesse contexto que se dá a emergência de uma Teoria Crítica da Comunicação¹⁹. A Teoria Crítica representa um importante vetor na análise da comunicação contemporânea. Para Mauro Wolf, a identidade central desta teoria se daria na construção analítica dos fenômenos que investiga simultaneamente e na como capacidade de identificar em relação a esses fenômenos as forças sociais que provocam.

A manipulação do público – perseguida e conseguida pela indústria cultural entendida como forma de domínio das sociedades altamente desenvolvidas – passa assim para o meio televisivo, mediante efeitos que se põem em prática nos níveis latentes das mensagens. Estas fingem dizer uma coisa e dizem outra, fingem ser frívolas, mas, ao situarem-se para além do conhecimento do público, forçam o seu estado de servidão. (...) Através do material que observa, o observador é

¹⁹ A **Teoria Crítica da Comunicação** foi formulada a partir da produção teórica do Instituto de Pesquisas Sociais da Universidade de Frankfurt, à qual se vinculavam Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin (década de 30) e , mais tarde, Herbert Marcuse.



continuamente colocado, sem o saber, na situação de absorver ordens, indicações, proibições. (WOLF, 1987, p. 81)

Para Ismar de Oliveira Soares (1990), sempre preocupado em identificar as linhas de convergência entre as concepções e análises do campo da comunicação e do campo da educação, tais estudos se processam no contexto de uma “*vertente funcional-estruturo-culturalista*” de educação formal para a decodificação de imagens e mensagens e têm como certo que, uma vez alertada sobre as propriedades manipulatórias dos meios de comunicação de massa, a população se protege de seus efeitos, não se deixando influenciar.

Ismar Soares ressalta contribuição de Antônio Pasquali (1963) ao apontar o papel dos meios audiovisuais em sociedades subdesenvolvidas como as latino-americanas, trazendo indicações no sentido de alterar a produção de programas midiáticos, intervindo na emissão, assim como no sentido de educar a população para se posicionar frente aos meios de comunicação de massa dentro de um processo de leitura crítica destes meios.

Tais estudos, chamados de *leitura crítica da comunicação*, deram-se, numa primeira direção, a partir de uma abordagem pautada na análise estrutural das narrativas, que, originada nos estudos dos textos literários, é retomada nas abordagens dos textos comunicacionais como, por exemplo, o discurso da imprensa e das mensagens publicitárias. Outra direção, seguida pela mesma corrente, foi a da análise das imagens, mensagens visuais cuja particularidade requer elementos e aportes teóricos para um tratamento que iria além das problemáticas primeiras da análise do texto lingüístico.

No artigo *Comunicação e Cultura de Resistência – uma retrospectiva*, Denise Cogo (1994) traça uma retrospectiva da relação da comunicação com a cultura de resistência, refazendo o percurso



dos estudos de Comunicação e a trajetória do movimento popular na América Latina, fortemente centrada no ideário de educação libertadora de Paulo Freire. A autora recupera o contexto da contraposição entre essa nova concepção de cultura e a *noção mecânica de comunicação*. Objetiva, assim, retomar o debate que impulsionou, na América Latina, a partir da década de 70, as primeiras experiências de *comunicação de resistência*²⁰. Por *noção mecânica de comunicação* a autora refere-se ao modelo clássico de comunicação humana que consiste num processo linear composto de três elementos essenciais: emissor, mensagem e receptor.

Essa concepção linear do processo de comunicação orientou diferentes escolas e correntes de investigação sobre os meios de comunicação, vertentes que surgiram inspiradas numa *Teoria Matemática da Informação*²¹ desenvolvida por matemáticos no início do século XX e que fez surgir os conceitos de Emissor e Receptor, que serão mais tarde retomados pela Teoria da Comunicação.

A partir dos anos 40, a teoria matemática da comunicação cumpre a função importante na dinâmica de transferência e transposição de

²⁰ A autora afirma que as primeiras experiências de *comunicação de resistência* assumem diferentes denominações, entre elas: comunicação popular, comunicação grupal, comunicação alternativa, comunicação dialógica, comunicação libertadora, comunicação participativa.

²¹ No Dicionário de Comunicação (RABAÇA ; BARBOSA, 2001, p. 721) o verbete “**Teoria da Informação**” aparece definido como “...uma teoria científica, voltada para a formulação e o entendimento matemático dos processos de transmissão de informações, ou seja, para o estudo do comportamento estatístico dos sistemas de comunicação. A necessidade prática de quantificação da informação, para definição de capacidade de determinados **canais**, determinou o surgimento da teoria da informação, inicialmente na engenharia de telecomunicações (como os estudos de Nyquist, Hartley e Shannon) e posteriormente aplicada também à engenharia eletrônica e à cibernética (como os trabalhos de Wiener). (...) **Sobre a utilidade da teoria da matemática da informação para o estudo do processo comunicacional, Márcio Tavares d’Amaral observa que ‘tratar a comunicação através das categorias de informação, redundância, ruído e entropia é sem dúvida útil de um ponto de vista descritivo e operacional. Neste sentido, a teoria da informação há de servir a determinados setores da engenharia, à cibernética, à teoria dos sistemas, à sociologia, à economia e a outros setores das ciências humanas. Mas não poderá nunca esgotar nem dirigir o conhecimento global da comunicação. Não é nem toda a eventual ciência da comunicação, nem sua teoria piloto. Sob, esse aspecto, teoria da informação é rigorosamente diferente de teoria da comunicação.’**”



modelos científicos próprios das ciências exatas. Baseada nas máquinas de comunicar geradas durante a guerra, a noção de informação adquire definitivamente sua condição de símbolo calculável.
(MATTELART ; MATTELART, 1997, p.41)

No âmbito da atividade educacional, podemos caracterizar esta postura como estando vinculada a uma visão tradicional da educação, centrada numa prática pedagógica na qual se espera do professor (emissor) o máximo de eficiência na transmissão de conteúdos e valores, tomados como informações, aos alunos, sendo estes tomados como receptores. Para tanto, formulam-se estratégias de ensino lineares e unidirecionais, nas quais são eliminadas, de maneira coercitiva, se necessário, qualquer interferência (fonte de ruído) externa ao programa previamente estabelecido pelo professor para uma “boa aula”, esperando-se do aluno (receptor) um comportamento passivo, de mero receptáculo de saberes e informações.

O modelo matemático é criticado pela maneira como concebe a troca de informações, baseada numa perspectiva de linearidade de transmissão de mensagens que não prevê a interação e o diálogo entre aqueles que participam do ato comunicativo. No campo educacional, a crítica a este esquema de transmissão de conhecimento, vertical e autoritário foi celebrenemente qualificado por Paulo Freire como modelo de *educação bancária*. A crítica lançada por Freire, como, de resto, o conjunto da sua contribuição teórica, tem influenciado autores tanto no campo da comunicação quanto no da educação.

A educação bancária se pode assim qualificar como um tipo de comunicação informacionista. O sujeito é imaginado como um receptáculo



vazio de informação, como objeto da atividade educativa o depósito último no processo da recepção do saber. Em outras palavras, o educando é um banco de dados sempre disponível para extrair ou colocar cifras, dados, informação e conhecimento solicitados no momento que assim deseje o professor²². (SIERRA, 2000, p.53).

Neste sentido, o educador Paulo Freire surge como o grande inspirador para estudiosos latino-americanos que passam a incorporar a corrente que pressupõe a *comunicação dialógica e libertadora* como alternativa ao modelo linear vigente. Dentro desta perspectiva, o diálogo e a participação se impõem como as grandes chaves tanto para a construção de um novo modelo de comunicação, como para o entendimento entre os universos, até então distintos, da comunicação, da educação e da cultura.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos da criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dinamizando a realidade. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE apud COGO, 1994, p.5).

Sob estes parâmetros, comunicação, educação e cultura se entrelaçam. Esta aproximação fornece o ponto de partida para estudos centrados nos conceitos de *comunicação participativa* e *comunicação popular* validados por estudiosos como Juan Diaz

²² Tradução livre



Bordenave, Mário Kaplun e Jesus Martín-Barbero, como também para experiências impulsionadas pela Igreja Católica.

Ao analisar a Comunicação de Resistência na Igreja Católica, Ismar de Oliveira Soares (1994) contextualiza o momento abordado, em que a Igreja apresentava ao mundo sinais renovadores de sua doutrina.

Motivada por mudanças iniciadas pelo Concílio Vaticano II (Roma, 1965) e aprofundadas pelos encontros promovidos pela Conferência do Episcopado Latino-Americano – CELAM (Medellin, Colômbia – 1968 e Puebla, México – 1979), a Igreja e os cristãos se confrontam com a realidade, afirmando seus ideais de justiça, solidariedade e dialogicidade (GOMES, 1995, p. 27). Tais mudanças redimensionaram o papel do leigo na organização e sua atuação da vida eclesial, como também conduziram a uma reorientação da prática evangelizadora, colocando o desafio representado pela mídia neste processo.

Assim, ganham nova dinâmica as práticas instauradas por organizações do laicado com forte inserção na questão social, como a JEC (Juventude Estudantil Católica), JOC (Juventude Operária Católica) e JUC (Juventude Universitária Católica)²³.

Consoantes a isso, na América Latina em geral e no Brasil em particular, surgiram inúmeras organizações leigas que proporcionavam campo de atuação para o cristão em meio ao mundo no qual estava inserido. A maior consequência disso, em

²³ A chegada da Ação Católica no Brasil dá-se por volta de 1935. Na década de 50 e 60, ela se modifica para Ação Especializada, sendo constituída dos ramos juvenis (Juventude Agrária Católica – JAC, Juventude Estudantil Católica – JEC, Juventude Independente Católica – JIC, Juventude Operária Católica – JOC, Juventude Universitária – JUC) e dos ramos adultos, dos quais dois se firmaram (Ação Católica Independente – ACI e Ação Católica Operária – ACO). O termo *especializada* liga-se à especialização por setores da sociedade, sendo que cada um representava a Igreja no seu meio respectivo e o seu meio dentro da Igreja, trazendo-lhe os problemas e as preocupações. (WANDERLEY, 1984, p. 89)



termos de Brasil, foi o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base. As CEBs são a presença da Igreja nos movimentos populares, muitos dos quais surgidos desde 1964, onde captavam, refletiam e atuavam numa linha crítica. (GOMES, 1995, p. 28)

Ismar de Oliveira Soares (1988) atribui a Paulo Freire significativa contribuição na concepção dos pressupostos básicos do que posteriormente seria conhecido como Nova Teoria Cristã para a Comunicação:

Nos núcleos das CEBs permanentemente vivificados pela leitura da realidade à luz da bíblia (círculos bíblicos) foi possível assimilar os ensinamentos do Concílio dentro da pedagogia democrática e dialógica da comunicação interpessoal e grupal sugerida por Paulo Freire no final da década de 50 e início de 60. (SOARES, 1988, p. 337)

As concepções que ampararam essas atividades tiveram um processo de gestação associado ao desenvolvimento de investigações na América Latina entre as décadas de 60 e 80, centradas na formulação de uma *comunicação de resistência* fortemente vinculada à promoção da *participação popular* e formação das camadas populares para uma *leitura crítica dos meios*.

Nesta linha, destacamos, como afirmamos anteriormente, as obras de Juan Diaz Bordenave e Mário Kaplun, atentos à implantação de políticas de educação popular e educação para os meios de comunicação social. Os autores têm como foco central o conceito de participação como determinante tanto para a prática da comunicação



popular, como para a educação transformadora.

Para Juan Diaz Bordenave a comunicação alternativa visa deliberadamente promover ou facilitar a participação e, portanto, passa a denominar-se *comunicação participativa* ou *participatória*.

Na Comunicação Participatória todos os interlocutores exercem livremente seu direito à auto-expressão, como uma função social permanente e inalienável; geral e intercambiam seus próprios temas e mensagens; solidariamente criam conhecimento e saber, e compartilham sentimentos; organizam-se e adquirem poder coletivo; resolvem seus problemas comuns e contribuem para a transformação da estrutura social de modo que ela se torne livre, justa e participativa. (BORDENAVE, 1983, p. 91)

Esse mesmo autor salienta o pré-requisito de uma situação de liberdade para que possa se instaurar uma situação de comunicação. Deste modo, quando temos processos sedimentados na opressão, necessariamente temos uma condição de “não-comunicação” ou “incomunicação”.

Para superar a *incomunicação* predominante na sociedade, Diaz Bordenave propõe o planejamento do uso dos meios de comunicação numa visão análoga à “pedagogia do oprimido”.

Não pedagogia para ele (oprimido), mas dele. Os caminhos da liberação são o do oprimido que se libera: ele não é a coisa que se resgata é o sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de



maneira consciente e mistificada, tem sido prática de dominação. A prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FIORI apud BORDENAVE; CARVALHO, 1979, p. 211)

A comunicação participatória é uma maneira de fazer comunicação, necessariamente dialógica e multilateral dentro de qualquer processo grupal ou coletivo originado de ambientes educacionais, políticos ou técnicos. Para tanto requer a prática da auto-expressão em liberdade, o espírito solidário, o planejamento da ação e a criação conjunta do saber, do conhecimento.

Mário Kaplun (1985) ratifica a importância da educação na prática da comunicação, afirmando que ao fazermos comunicação popular almejamos sempre um resultado educativo. Daí conceber que os meios de comunicação devem se colocar como geradores de uma “educação transformadora”, porém pontua que para cada tipo de educação podemos associar uma determinada concepção e uma determinada prática de comunicação. Diante desta proposição retoma os escritos de Juan Diaz Bordenave quando este assinala a existência de três modelos fundamentais de concepções pedagógicas de acordo com o quadro abaixo: Educação que enfatiza os conteúdos; Educação que enfatiza os efeitos; Educação que enfatiza o processo. As distinções entre esses modelos são apresentadas esquematicamente por Kaplun no quadro que segue:



QUADRO 1 - OS TRÊS MODELOS DA EDUCAÇÃO

OS TRÊS MODELOS DA EDUCAÇÃO	ENFASE NOS CONTEUDOS	ENFASE NOS RESULTADOS	ENFASE NO PROCESSO
CONCEPÇÃO	BANCÁRIA	MANIPULADORA	LIBERTADORA TRANSFORMADORA
PEDAGOGIA	EXOGENA	EXOGENA	ENDÓGENA
LUGAR DO EDUCANDO	OBJETO	OBJETO	SUJEITO
FIO CONDUTOR	PROFESSOR – TEXTO	PROGRAMADOR	SUJEITO-GRUPO
RELAÇÃO	AUTORITÁRIA – PATERNALISTA	AUTORITÁRIA – PATERNALISTA	AUGESTIONADA
OBJETO AVALIADO	ENSINAR – APRENDER (REPETIR)	TREINAR – FAZER	PENSAR-TRANSFORMAR
FUNÇÃO EDUCATIVA	TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO	TÉCNICAS – CONDUTAS ENGENHARIA DO COMPORTAMENTO	REFLEXÃO – AÇÃO
TIPO DE COMUNICAÇÃO	TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÃO	INFORMAÇÃO/ PERSUAÇÃO	COMUNICAÇÃO/ DIÁLOGO
MOTIVAÇÃO	INDIVIDUAL: PREMÍOS E CASTIGOS	INDIVIDUAL: ESTÍMULO E RECOMPENSA	SOCIAL
FUNÇÃO DO DOCENTE	ENSINAR	INSTRUIR	FACILITADOR/ ANIMADOR
GRAU DE PARTICIPAÇÃO	MÍNIMA	PSEUDO PARTICIPAÇÃO	MÁXIMA
FORMAÇÃO DA CRITICIDADE	BLOQUEADA	EVITADA	ALTAMENTE ESTIMULADA
CRIATIVIDADE	BLOQUEADA	BLOQUEADA	ALTAMENTE ESTIMULADA
PAPEL DO ERRO	FALHA	FALHA	CAMINHO / BUSCA
MANEJO DO CONFLITO	REPRIMIDO	ELUDIDO	ASSUMIDO
RECURSOS DE APOIO	REFORÇO TRANSMISSÃO	TECNOLOGIA EDUCATIVA	GERADORES
VALOR	OBEDIÊNCIA	LUCRO UTILITARISMO	SOLIDARIEDADE/ COOPERAÇÃO
FUNÇÃO POLÍTICA	CONFORMAÇÃO	CONFORMAÇÃO/ ADAPTAÇÃO	LIBERAÇÃO

FONTE: KAPLUN, 1985, p. 58



Essa tipologia de modelos educativos orienta a análise de Kaplun sobre as experiências de comunicação popular, embasada na formulação e implementação de programas e políticas de formação de comunicadores populares. Os modelos citados são encarados como categorias de análise, tipos ideais, ou seja, nunca podem ser encontrados em seu estado puro na realidade, conforme esclarece o autor. Em ações comunicativas concretas, eles interagem entre si.

Kaplun reconhece que privilegia a abordagem centrada no *processo* como a possibilidade de plena participação do sujeito na construção de uma educação problematizadora. É o modelo pedagógico que Paulo Freire chama de “educação libertadora” ou “transformadora”.

O que importa aqui, mais que ensinar coisas e transmitir conteúdos, é que o sujeito aprenda a aprender; que seja capaz de raciocinar por si mesmo, de superar as constatações meramente empíricas e imediatas de seu entorno (consciência ingênua) e desenvolver sua própria capacidade de deduzir, de relacionar, de elaborar sínteses. (KAPLÚN, 1987, p. 52)

Segundo Cogo (1994), o movimento popular não faz, portanto, a comunicação pela comunicação, mas a pratica no marco de um processo transformador no qual o componente comunicacional se une ao pedagógico e organizativo. Neste sentido, a autora retoma Mário Kaplún para quem a comunicação cumpre um papel fundamental no movimento de base como instrumento de organização e educação populares. Esta concepção se reflete no trabalho das CEBs, ao propiciar um espaço que privilegia a fala, valoriza as relações interpessoais e dinamiza a formação de seus



participantes, constitui-se no berço e no motor de muitos movimentos populares enquanto espaços alternativos de transformação da sociedade. Citando Berger, a autora enfatiza a importância da Igreja como uma das principais articuladoras do movimento social dos anos 60 no Brasil, especialmente no que concerne a expressão através da CEBs.

É neste período que as três formas de comunicação se entrelaçam e representam setores sociais claramente diferenciados. A comunicação massiva se relaciona com os interesses do capital internacional; a comunicação alternativa com a organização dos intelectuais em torno de um projeto histórico nacional e a comunicação popular com a organização dos movimentos sociais de base (BERGER apud COGO, 1994, p. 10).

Deste modo, percebemos a estreita relação de via dupla entre os movimentos sociais e a Igreja: as CEBs garantindo a presença da Igreja nos movimentos populares, ao mesmo tempo em que servem como um espaço de articulação destes movimentos de resistência.

No que concerne à relação entre Igreja, Sociedade e Comunicação, a Igreja constata que *“muitos destes meios estão vinculados a grupos econômicos e políticos nacionais e estrangeiros, interessados em manter o status quo social”* (ESTUDOS DA CNBB, 1997, p. 15). A constatação é determinante para a ênfase dada pela Igreja à elaboração de projetos²⁴ na área

²⁴ Um dos projetos que merecem destaque foi elaborado pela UCBC - União Cristã Brasileira de Comunicação, prevendo cursos de educação para os meios. O programa, intitulado LCC – Leitura Crítica da Comunicação teve uma abrangência nacional e possibilitou uma aproximação com o movimento popular, dando vazão aos anseios da época por uma comunicação participativa. Como um espaço destinado ao debate social, possibilitando aí a reflexão e o questionamento das teorias e propondo reformulações das práticas da Comunicação então vigentes no Brasil e na América Latina, surge, em 1969, a UCBC.



da comunicação e na formação das pessoas visando garantir às comunidades maior capacidade expressiva frente à perspectiva de denúncia dos fatores determinantes de manipulação ideológica que sustentavam o que se entendia como uma “ordem de dependência e dominação” da sociedade civil na América Latina.

1.2.2 – Aperfeiçoamento das matrizes: aparecem as *mediações*.

No fim da década de 1970, os estudos de comunicação na América Latina começaram a evidenciar um deslocamento metodológico que trará uma nova e promissora vertente para esse campo de investigação científica. Trata-se não apenas de uma operação *teórica* de ruptura, mas de uma reconfiguração de perspectiva que transcende em grande medida as disputas intelectuais e apresenta-se como resposta, no plano teórico e metodológico, às mutações verificadas na constituição do social e do político, mutações que se acentuariam nas décadas seguintes.

A nova postura metodológica é influenciada pela tradição dos Estudos Culturais britânicos, que, segundo Martinez (1994), foi pioneira em abrir possibilidades para uma teoria da interpretação, formulando questões de cunho social sobre as práticas da classe trabalhadora inglesa frente às forças ideológicas e hegemônicas. As investigações supunham que os meios massivos exerciam uma grande influência sobre a audiência, porém introduziam o fator de reelaboração dos textos midiáticos pelos receptores que criavam uma “cultura paralela” e expressavam suas aspirações por meio de seus produtos e programas.

Nesse contexto, os estudos de E. P. Thompson e R. Hoggart sobre a cultura dos trabalhadores tiveram grande importância. Nestas obras temos a cultura sendo analisada a partir de dentro, interpretada pela própria classe trabalhadora, que cria uma cultura



paralela, resistente à massificação a que está exposta, incorporando a cultura massificada e ressignificando-a para expressar uma visão própria de mundo.

Até meados da década de 70, os teóricos consideravam que o texto era a única forma de se chegar à interpretação de audiência. Entretanto, a partir destas novas perspectivas teóricas, a etnografia de audiência se converte num recurso importante para a investigação qualitativa da recepção. Ela requer do pesquisador a reconstrução do significado da mídia a partir do olhar do sujeito (WHITE, 1998, p. 58). Os estudos de audiências nos forneceram uma imensa variedade de interpretações entre os receptores e destes frente às diversas mídias.

As novas possibilidades de abordagem da comunicação abertas pelos teóricos ingleses propiciaram aos colegas latino-americanos o encorajamento necessário para redirecionar o seu olhar metodológico, voltando-o para o problema da recepção. Com isto, rompiam com uma arraigada visão funcionalista que centrava a sua atenção nos “meios”, reduzindo a abordagem da história da comunicação à uma história dos meios contada a partir da relação destes com as forças produtivas e com os interesses de classe.

Laivos desse funcionalismo se fizeram notar até mesmo em manifestações do marxismo e da semiótica. À direita e à esquerda, entre ilustrados e populistas, grassava a mesma visão de que o que importava aos estudos da comunicação era compreender os “efeitos” causados sobre uma massa indefesa de espectadores. Para a esquerda, os “reflexos culturais” dos espectadores passivos, assim como a maioria dos processos sociais, participaria da reprodução automática da ordem social. Para o populismo de inspiração romântica ou nacionalista, a comunicação de massa é a fonte de uma influência deletéria que degrada a cultura popular, sendo esta encarada como corpo coerente, unitário e original, expressão acabada do autêntico.



Com diferentes nuances, o que permanece aí é a visão mítica de uma dominação globalmente unificada, seja pelo “imperialismo”, seja pelas modalidades totalitárias de controle social mobilizadas a partir de um Estado monolítico. No âmbito da comunicação, captada de acordo com uma concepção instrumentalista dos meios com forte inspiração do modelo informacional mcluhaniano, a massificação generalizada seria o desdobramento de uma estratégia unitária de dominação.

O que a nova postura metodológica dos estudos em comunicação vem questionar é, para começar, essa visão de uma dominação plenamente eficaz, sem brechas, sem fissuras, sem contradições. Surge a percepção de que à dominação social encontra não apenas aceitação, resignação e cumplicidade por parte dos dominados, mas também exercícios pontuais de resistência, de contraposição, de negação disseminadas numa esfera social politizada em que surgem formas espontâneas ou organizadas, individuais ou coletivas de reação à ordem dominante. Da mesma forma, os meios de comunicação de massa não constituem um vetor único de imposição cultural. A pretendida linearidade da comunicação postulada pelos teóricos que vêem a comunicação somente a partir dos meios, reduzida à informação projetada por um único vetor, dá mostra de um cabal esgotamento de suas ferramentas teóricas. Evidencia-se para os pesquisadores a existência de uma outra “gramática”, de uma outra “lógica na produção de sentido” que tem lugar na “experiência vital e social” dos grupos e manifesta-se como “atividade de desconstrução que se realiza na decodificação” (MARTÍN-BARBERO, 2004a, p. 113).

O *massivo* deixa agora de ser visto como uníssono tonitrante, o espaço cultural perde a sua aparência uniforme e mostra-se cindido por uma pluralidade de atores e identidades, matizado por zonas de tensão que fazem da *cultura* um exercício permanente de *mediação* da comunicação com o popular. Os receptores passam a ser vistos como sujeitos não apenas da cumplicidade as também de



um processo dinâmico e compartilhado de decodificação e réplica ao discurso dominante. Patenteia-se, assim, a necessidade de levar em conta a mediação que faz do massivo e do popular forças interpenetrantes, de contextualizar a produção dos meios de comunicação a partir da atividade social de produção de significados que se dá no cotidiano das comunidades de receptores. Fica evidente...

...a impossibilidade de seguir identificando o massivo com o que acontece nos meios, já que no massivo toma corpo um novo paradigma cultural que ultrapassa os meios e que nos obriga a referir o sentido destes, fora deles mesmos, aos mediadores, aos modelos culturais e por conseqüência aos contextos – religioso, escolar, familiar, etc. – a partir dos quais, ou em contraste com os quais, os grupos e os indivíduos vivem essa cultura. (MARTÍN-BARBERO, 2004a, p. 130)

Confrontada com a problemática da recepção e das mediações, a pesquisa da comunicação passa a rever os seus padrões epistemológicos na tentativa de encontrar formas de interpretar cientificamente as dinâmicas de re-semantização que se dão no espaço cultural. Da reconfiguração do aparato teórico-metodológico necessário à explicação dos processos de comunicação, surgem como estratégicos três campos de investigação: “a ordem ou a estrutura internacional da comunicação, o desenvolvimento das tecnologias que fundem as telecomunicações com a informática e a chamada comunicação participativa, alternativa ou popular” (MARTÍN-BARBERO, 2004a, p. 114).

Ao estabelecer como um dos seus centros de interesse a comunicação participativa, a investigação científica é compelida a



resgatar o popular da condição de subordinação a que o tinha submetido os mandarins da cultura aristocrática e a teoria mecanicista da comunicação começa-se a ver o popular como constituído de uma dinâmica própria, jamais sufocada pelos intentos massificadores da mídia ou pela superposição hierárquica da cultura “esclarecida”.

Analiticamente, pode-se agora identificar o “popular como memória”, relacionado a uma matriz cultural segregada, hostilizada mas que resiste nos interstícios da vida cotidiana da comunidade, nos bairros, nos mercados, nas praças, na vizinhança, nos encontros familiares dos fins de semana, no intercâmbio simbólico que esses espaços propiciam, fazendo circular livremente as senhas de identidade, funcionando como ancoradouros da memória das classes populares. Paralela a esta dimensão do popular, figura o “popular-massivo”. Longe de ser apenas força esmagadora e uniformizante, o massivo apresenta na relação com o popular a ambigüidade de um e de outro. O massivo é negação mas também mediação do popular. Nega, na medida em que atua por sobre as diferenças, as identidades culturais, procurando homogeneizá-las com substância uniforme de uma mesma “massa”. O massivo é a “imagem que a burguesia faz das massas” mas é também a imagem da própria classe dominante que ela pretende ver interiorizada pelas massas e modo a propiciar a legitimação da hegemonia burguesa. No entanto, o massivo é também mediação do popular. A exemplo do que fizeram os escravos trazidos da África para o Brasil colonial – utilizando a iconografia cristã da Igreja como representações de entidades das religiões africanas, que sobreviveram apesar das interdições da Igreja e dos Senhores, o popular continua o trabalho de resignificação dos símbolos da cultura dominante, “moldando” no material simbólico que lhe é oferecido pelos meios de comunicação de massa a sua própria imagem identitária, a expressão de suas expectativas e desejos, ressemantizando aquilo



que lhes é oferecido como suposta causa eficiente de um mero “efeito” (MARTÍN-BARBERO, 2004a, p. 121).

Por tudo isso, a compreensão da comunicação passa a requerer por parte do pesquisador e do agente social que pretenda protagonizar uma ação consciente na esfera da comunicação popular já não pode centrar a sua atenção nos suportes técnicos e nas mensagens, mas, sobretudo nos processos de mediação impulsionados pela pulsão identitária de indivíduos e comunidades.

O resgate dos modos de réplica do dominado desloca o processo de decodificação do campo da comunicação, com seus canais, seus meios e suas mensagens, para o campo da cultura, ou melhor, dos conflitos articulados pela cultura, dos conflitos entre a cultura e a hegemonia. Aceitar isso é também algo completamente diferente de “relativizar o poder das mídias”. O problema de fundo coloca-se agora em outro nível: já não no nível das mídias, mas sim no dos “mediadores” e dos modelos culturais. (MARTÍN-BARBERO, 2004a, p. 127)

Entender as dinâmicas culturais através das quais a construção das identidades se processa na contemporaneidade se torna tão mais imprescindível quanto mais radical é a remodelação dos espaços públicos na paisagem urbana das grandes cidades, e das cidades da América Latina em particular. Cidades que se projetam como desafio ao nosso entendimento de como se processa nelas um ordenamento social malgrado a precariedade das políticas públicas de habitação e serviços, a multiculturalidade, a remodelação profunda dos antigos padrões de pertencimento étnico-comunitários, movimentos maciços de migração, encolhimento do



mercado de trabalho, insegurança, degradação da qualidade de vida.

Atento ao que se passa nas megalópoles da América Latina, Nestor Garcia Canclini observa:

As grandes cidades do continente, que os governos e os migrantes camponeses imaginavam até há poucos anos como avanços de nossa modernização, são hoje os cenários caóticos de mercados informais nos quais multidões procuram sobreviver sob formas arcaicas de exploração, ou nas redes da solidariedade ou da violência. (CANCLINI, 1999, p. 18)

São mutações histórico-sociais dessa natureza que levam autores com Canclini (1999) e Martín-Barbero (1997) a reinventar instrumentos metodológicos capazes de alcançar algum potencial explicativo diante de fenômenos como a “hibridização” ou a “mestiçagem” das culturas populares. Beatriz Sarlo faz uma síntese dessa discussão, e aponta ela mesma para a radicalidade do desafio teórico posto pela realidade contemporânea.

No telhado das casas, nas ladeiras enlameadas ocupadas pelas favelas, ao longo das autopistas de acesso às cidades, nos conjuntos habitacionais arruinados, as antenas de televisão traçam as linhas imaginárias de uma nova cartografia cultural. (...). É preciso descartar qualquer idéia que relacione o que está acontecendo com o que aconteceu no passado: se é certo que dificilmente se pode evocar a época em que as culturas populares viviam em universos absolutamente fechados, o que hoje se passa tem uma aceleração e uma profundidade desconhecidas (SARLO, 1997, p. 101-102).



Nesse contexto, não é difícil compreender porque as mediações – como zonas de articulação que se realizam em torno das instituições e processos de produção de sentido que se dão nas práticas cotidianas, que ocorrem entre as diversas esferas enquanto negociação de sentidos entre o universal e o particular, entre o público e o privado – se tornaram um aspecto chave para que tenhamos acesso ao conhecimento da realidade contemporânea. Não se trata, com em certos estudos da semiótica aplicada, de olhar para um fenômeno da comunicação isolado e esmerar-se em explicá-lo exaustivamente num exercício de virtuosismo erudito. Trata-se agora de compreender o que se passa no nosso entorno social e o que afeta decisivamente as nossas vidas. Que o conceito de mediação tenha se tornado tão relevante apenas reflete o papel estratégico que a comunicação desempenha atualmente na vida social.

Mas trata-se também da apropriação das ferramentas metodológicas que possam fazer alguma diferença quando se trata de interferir politicamente na sociedade, propondo formas alternativas de comunicação. E nesse aspecto a mediação também adquire uma importância decisiva como chave para compreender os processos que envolvem a comunicação na sua forma atual e para resgatar o popular, conferindo-lhe uma oportunidade de manifestar-se com autonomia. Compreender as mediações afasta definitivamente a idéia de que são os meios e, dentre estes, apenas os grandes meios podem desempenhar um papel relevante. O argumento definitivo é, mais uma vez, de Martín-Barbero:

Embora dito de muitas maneiras e com alcances muito diversos, desde os utópicos até os fechados a possibilidades de intervenção imediata, um propósito fundamental parece definir o alternativo em matéria de comunicação na América Latina: transformar o processo, a forma dominante e



normal da comunicação social, para que sejam as classes e os grupos dominados os que tomem a palavra. E, nesse sentido, a comunicação alternativa não é aqui nada de novo, já que, desde as experiências pioneiras de Paulo Freire, projetadas depois a muitos grupos em todos os países do continente, tem estado ligada mais à liberação da fala, da atividade e da criatividade popular que à potência ou ao tipo de mídia utilizada. Isso é importante. Isso é importante precisamente para que se possa ir de encontro à moda que nos chega, reduzindo o alternativo às possibilidades “dialógicas” que abrem algumas mídias novas. Não estou afirmando que as alternativas de comunicação popular devam ser unicamente marginais às grandes mídias, que não podem existir aquelas alternativas que envolvam as grandes mídias, ou as mídias massivas; estou alertando contra a velha e perigosa ilusão – mcluhaniana – de que “o alternativo possa vir do meio em si mesmo”. (MARTÍN-BARBERO, 2004a, p. 119-120)

1.2.3 –Comunicação e educação para o século XXI: Educomunicação.

A tentativa de recolocar a educação em sintonia com ambiente social e cultural profundamente modificado pela presença das mídias, pela globalização e pela reestruturação dos modos de ser e viver dos indivíduos e grupos sociais exige que assumamos a tarefa de tentar



compreender o processo de articulação entre a comunicação, a cultura e a educação sob a influência das novas tecnologias da comunicação que passaram a exercer um papel fundamental na sociedade globalizada. Temos que enfrentar também o desafio de reformular a nossa compreensão sobre o lugar, o papel e a importância da cultura na sociedade, já que as antigas noções a esse respeito se tornaram obsoletas em face da verificação de que a mediação tecnológica não é mais apenas um acessório instrumental, mas adquiriu uma nova espessura e densidade, convertendo-se em aspecto estrutural de um processo social complexificado.

Educadores e pesquisadores precisam de novos instrumentos teóricos e metodológicos que possibilitem a compreensão dos novos modos de percepção e de linguagem, de uma nova sensibilidade emergente que em pouco tempo alteraram profundamente o estatuto cognitivo e as pré-condições institucionais do saber. Os aspectos mais relevantes que hoje dizem respeito à atividade educacional não podem ser compreendidos fora da relação que mantêm com a complexificação que hoje verificamos nos processos de constituição da identidade individual e coletiva, processos, que como vimos, são inseparáveis da comunicação, da relação entre o popular e o massivo e da mediação como dimensão vinculante da significação que os sujeitos atribuem ao mundo e a si mesmos.

As três principais formas institucionais nas quais se baseou o processo de construção da identidade individual e coletiva na modernidade – o trabalho, a política e a escola – mostram-se agora em estado de profunda crise, uma crise que tem abalado, para muitos, o significado da existência, solapado as referências identitárias, desintegrando a segurança que deriva do sentido de pertencimento, fazendo com que indivíduos e comunidades sintam ameaçados os centros estáveis de auto-afirmação. Uma paisagem cultural que há algum tempo se tinha por mais ou menos inteiriça, ainda que dividida entre uma cultura popular reverenciada pelos românticos e uma cultura erudita celebrada pelos aristocratas, apresenta-se hoje fragmentada,



multiplicando os referentes a partir dos quais os indivíduos e grupos se reconhecem enquanto tais.

Não admira que, nesse contexto, os indivíduos reajam violentamente na forma de exclusão do outro, como parte de um mecanismo de defesa da própria identidade ameaçada. Ressurgem, assim, os fundamentalismos religiosos, a xenofobia, a rigidez dos velhos códigos morais numa busca desesperada por espaços reconhecíveis de memória e solidariedade.

Uma reação coerente a esse panorama de fragilização dos fundamentos identitários depende da construção de uma alternativa que incorpore a diversidade cultural como valor a ser preservado; depende da instauração de uma convivência multicultural capaz de propiciar possibilidades de interação entre variadas experiências e memórias em espaços comuns de sociabilidade. É imprescindível que, nesses espaços, se propiciem as condições necessárias para a vigência de uma forma de comunicação na qual o reconhecimento e a autoafirmação identitária de dê fora dos padrões hierárquicos tradicionais; que se tornem espaços regulados por uma nova ética comunicacional a partir da qual a identidade não resulta do gregarismo, da mera aglutinação grupal, mas da possibilidade de expressão livre dos desejos, crenças, sensibilidades e de tudo que possa constituir elos de sentido, vinculações entre os indivíduos e os grupos. Trata-se de construir canais de comunicação e participação com franco acesso e franca liberdade de expressão a partir dos quais se dará o intercâmbio comunicacional entre diferentes identidades.

Estamos diante da imperiosa necessidade de criar mecanismos de promoção da cidadania política e cultural, mas não mais à maneira moderna, que tenta colocar a cidadania acima das identidades de gênero, étnicas, raciais. Busca-se agora uma cidadania não mais baseada no universalismo mas no multiculturalismo, uma cidadania acolhedora em relação às variadas manifestações da diversidade



cultural, que reconheça plenamente todos os matizes de identidades e de diferenças.

A educação mostra-se profundamente afetada pelas evidências presentes nesse diagnóstico e pelas demandas dele resultantes. A revolução tecnológica, que alterou profundamente os processos simbólicos que constituem o ambiente cultural retirou da escola a posição de centralidade que ela possuía em relação à cultura. A escola deixou de ser o lugar por excelência do aprendizado. Verificamos hoje que o ambiente educacional constitui um espectro difuso, desprovido de centro, um ambiente que assume a forma de um “ecossistema comunicativo” dinâmico, indiferente aos ritmos institucionais e que faz circular uma grande multiplicidade de saberes e proporciona diferentes formas de aprender.

No entanto, ainda é predominante uma postura de resistência por parte da escola no sentido de manter-se como único lugar legítimo de produção do saber, deixando de reconhecer que, por força dos fatos, já perdeu essa condição. Essa resistência começa a sofrer abalos quando professores e teóricos da educação são chamados a responder indagações como as feitas por Martín-Barbero:

...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 significa aprender a 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 o está fazendo, como pode pretender ser hoje um verdadeiro espaço social e cultural de produção e apropriação de conhecimentos? (2001, p. 58-59)

O mesmo Martín-Barbero conclama a escola a abandonar a sua postura de resistência e a incorporar as novas formas de sociabilidade, de cultura e de saber que já fazem parte do cotidiano de crianças e jovens; convida-a a abrir-se para abrigar as novas formas de identidade das novas gerações.

...que a escola – da primária à universidade – pense menos nos *efeitos* ideológicos e morais dos meios, e mais no ecossistema comunicativo que configura a sociedade ao mesmo tempo como modelo e trama de interações, conformada pelo conjunto de linguagens, escrituras, representações e narrativas que alteram a percepção das relações entre o tempo do ócio e o do trabalho, entre o espaço privado e o público, penetrando de forma já não pontual – pela imediata exposição ao, ou em contato com, o meio – mas transversal a vida cotidiana, o horizonte de seus saberes, gírias e rotinas. (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 56-57)

Estamos hoje diante de uma profunda transformação que estabelece uma relação inaudita entre a cultura, a tecnologia e a comunicação; que reintegra ao campo da cultura o mundo dos sons e das imagens que foi desprezado pelo discurso lógico e pela



racionalidade ocidental. O hipertexto, fazendo interagir sons, imagens e textos; o audiovisual, o rádio, a imprensa (que se preserva ao lado das contínuas inovações tecnológicas no campo das mídias), tudo isso contribui para tornar mais espessa a esfera da circulação de símbolos, feita agora de “hibridizações” com as quais as novas gerações se familiarizam cada vez mais precocemente.

Contudo, a escola cometeria um grande erro se tentasse se adaptar a essa realidade partindo de uma visão mecanicista, tecnicista, limitando-se a aparelhar-se com as novas tecnologias, mas mantendo intactas os velhos procedimentos de ensino baseados na idéia de transmissão do saber. Isso constituiria uma falsa resposta aos desafios colocados pelo ambiente cultural. Equipar-se com novos suportes técnicos não significa que a escola tenha compreendido a papel estratégico que tem a comunicação para a educação.

Ao reduzir a comunicação educativa à sua dimensão instrumental, isto é, ao uso das mídias, o que se deixa de fora é justamente aquilo que é estratégico pensar: a inserção da educação nos processos complexos de comunicação da sociedade atual, no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado produzido pelas mídias. Um entorno difuso de informações, linguagens e saberes, e descentrado com relação aos dois centros – escola e livro – que ainda organizam o sistema educativo vigente. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 59)

O que importa é que a escola seja capaz de incorporar a mediação, nos termos já definidos aqui, ao seu ambiente interno. E isso implica em abrir-se à incorporação do entorno comunicacional feito de trocas simbólicas, de processos de ressignificação através dos quais os indivíduos afirmam a sua subjetividade e a sua identidade. Implica em



ter uma clara visão da inter-relação entre comunicação e educação que foi preconizada entre nós por Paulo Freire.

A “pedagogia da autonomia”, de Freire, propõe uma ruptura com os padrões pedagógicos tradicionais baseados na relação hierárquica fundada no monopólio do saber pelo professor e numa estratégia de transmissão desse saber para o aluno. Contrário a essa distinção entre um *sujeito* que sabe e um outro que supostamente nada sabe e que apresenta-se, portanto, como um mero *objeto* da ação do primeiro, Paulo Freire propõe uma pedagogia baseada na “intersubjetividade”, na “intercomunicação”, na interação entre sujeitos que são “co-participantes” da produção compartilhada do conhecimento, “sujeitos interlocutores” atuando em condições de plena reciprocidade. É esse modelo de ação educativa, fundamentalmente baseada na comunicação, que Paulo Freire chama de “educação como prática da liberdade”:

...para nós, a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”, não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”. Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. (FREIRE, 1977, p. 78)

Martín-Barbero (2001, p. 17), que atribui a Paulo Freire o papel de fundador de uma teoria da comunicação genuinamente latino-americana, resgata a contribuição teórica do autor brasileiro e propõe que, inspirados em Freire, comecemos a pensar numa “alfabetização



em comunicação”, pensando agora numa ruptura da hierarquia dos códigos que permita que as imagens e símbolos que povoam o nosso ambiente comunicacional sejam legitimamente incorporados ao intercâmbio simbólico promovido pela escola no intuito de permitir a auto-afirmação dos sujeitos no processo de comunicação. Pois toda prática autêntica de comunicação, seja qual for o código utilizado, é válida quando se tem em mente a emergência do sujeito autônomo. O importante é que haja aí a reciprocidade indispensável para que se funde a “dialogicidade” defendida por Paulo Freire e reafirmada por Martín-Barbero: “o eu não se torna real a não ser na reciprocidade da interlocução.” (2001, p. 34)

Tudo isso é condição para uma ruptura com a “cultura do silêncio”, baseada em códigos de humilhação, submissão e alienação e que resulta na negação da qualidade de sujeito do aluno e do outro, de forma geral. A cultura do silêncio confisca a subjetividade, impedindo o sujeito de “dizer-se a si mesmo”. A escola é tributária freqüente dessa forma de autoritarismo, produzindo a violência simbólica que, desvelada pela crítica de Martín-Barbero, evidencia que “o gosto pela palavra oca, pelo falatório, é apenas a contraface do mutismo profundo que se expressa na ausência de participação e decisão” (2001, p. 25-27).

Uma outra contribuição teórica importante na tarefa de pensar a relação entre a educação e a comunicação é a que nos é oferecida por Guillermo Orozco Gomes (1997).

Orozco situa alguns desafios cujo enfrentamento é necessário para que a escola e a educação se ponham em sintonia com o novo ambiente cultural proporcionado pela influência das mídias. Como dimensões desses desafios ele identifica a dimensão dos *conteúdos* que compreende os aspectos quantitativos e qualitativos da torrente de mensagens que os meios fazem circular, mensagens que estão relacionadas a variados aspectos da vida social, econômica e política.

O segundo aspecto fundamental destacado pelo autor diz respeito à forma e diz respeito à capacidade que os meios de comunicação têm



de produzir e transmitir mensagens cujo significado se constitui do entrecruzamento entre diferentes linguagens, que articulam signos e códigos com novos aparatos tecnológicos. Esse processo já tornou possível, segundo Orozco, distinguir uma linguagem “videotecnológica” bastante diferente das linguagens convencionais (oral, escrita, visual e audiovisual). Diz Orozco:

Estamos atualmente assistindo ao desenvolvimento de elementos e combinações semióticas novas e distintivas que começam a ser os sistemas lingüísticos do futuro e que se diferenciam dos anteriores a partir da lógica de suas articulações. Assim, vários pesquisadores fizeram notar que a lógica gramatical que permite articular tanto a linguagem escrita quanto a oral, e que de alguma maneira também se encontra na linguagem visual (ainda que essa já se diferencie precisamente por compartilhar também a lógica da imagem), desaparece para dar lugar a uma lógica videotecnológica, na qual a racionalidade deixa espaço a uma caprichosa justaposição de signos de diversos tipos e procedências (visuais, auditivos etc.) com a finalidade de espetáculo. (1997, P. 58)

Há ainda a dimensão da *eficácia* da aprendizagem que provém dos Meios de Comunicação de Massa, eficácia que seria evidenciada no fato de que os jovens aprendem mais e mais rapidamente a partir do contato com os MCM. Essa eficácia estaria, segundo o autor, colocando a escola em desvantagem. Há, finalmente, a dimensão da *relevância* atribuída pelas crianças e jovens aos conteúdos que lhes são acessíveis através dos meios de comunicação. Eles atribuem uma importância



muito mais significativa ao que lhes chega através da TV, do rádio, da Internet do que àquilo que a escola lhes apresenta de forma pouco ou nada atraente.

A partir desse elenco de desafios impostos à escola pelos meios de comunicação, Orozco propõe uma opção para a escola e para a educação – praticar o que ele chama de “jogo da mediação”:

...os desafios educativos que nos colocam os Meios de comunicação de Massa nos empurram a um dilema: ou enfrentamos os MCM com astúcia, estratégia e métodos ou corremos o risco de perder a relevância como educadores. Isto é, corremos o risco de ficar fora da “jogada educativa” (1997, p. 61).

E acrescenta:

Isso coloca um super desafio educativo a todos os que estamos no jogo e queremos continuar dentro da cancha: ou fazemos dos meios aliados ou os MCM seguirão sendo nossos inimigos e competindo conosco, deslealmente, fazendo-nos perder relevância na educação das crianças e, finalmente, deixando-nos marginalizados de seu desenvolvimento educativo real, ou seja, esse que se dá fora do espaço da escola. (1997, p. 62)

Praticar o jogo da mediação significa, neste caso, significa abrir espaços de interlocução, reciprocidade, dialogicidade, abertura em relação às novas linguagens e códigos e uma atuação do educador no sentido de estabelecer uma postura problematizadora através da qual a escola se apropria dos temas do cotidiano e os converte em conhecimento coletivamente produzido. O jogo da mediação implica



também numa concepção de educação que não se restringe ao espaço institucionalizado da escola:

É necessário exercer explicitamente uma mediação que oriente a aprendizagem dos estudantes fora da aula, que permita recontextualizá-la, sancioná-la sob diversos critérios éticos e sociais, permitindo aproveitar o que de positivo oferecem os MCM, capitalizando para a escola a informação e as demais possibilidades que esses meios nos trazem. Para dizê-lo de maneira simples e em relação ao meio que mais dores de cabeça nos causa, a TV: de professores repressores (mas com pouca eficácia) dos alunos por ver tanta TV, há que se passar a ser professores mediadores das distintas experiências como telespectador. (1997, p. 63)

A Educomunicação as matrizes teóricas que se baseiam em conceitos como dialogia, mediação, comunicação alternativa, comunicação participativa. Autores como Paulo Freire, Martín Barbero, Mário Kaplun, Guillermo Orozco Gómez entre outros constituem referências da reflexão sobre o que-fazer educacional. Essas referências, aliadas a intervenção prática e a contínua reflexão sobre elas permitiram que chegássemos a uma concepção de Educomunicação como a que expressa o professor Ismar de Oliveira Soares:

Educomunicação é o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais (tais como



Educomunicação é chamada a mostrar que a violência não é apenas aquela que se dá sob a forma de confronto físico ou verbal ostensivo. A agressão física, a tentativa de ferir ou aniquilar fisicamente o outro é apenas uma das formas de violência praticadas na vida social. Violência é toda tentativa de *violação* do *ser* do outro, da sua identidade individual e coletiva, da sua condição de sujeito. O que é mais característico da violência é que ela opõe um sujeito a um objeto da ação violenta. Quem é vítima da violência vê-se, no momento em que a violência é praticada, reduzido à condição de objeto da ação violenta de outro, o sujeito. Pelo que depreendemos da crítica que Paulo Freire faz a uma educação que pretende se fazer como transmissão, e não como co-intencionalidade de sujeitos interagindo dialogicamente no processo de co-produzir o conhecimento, fica claro que a escola *promove a violência* quando reserva para uns a condição de sujeito e para outros a condição de objeto da ação educativa. E trata-se aí de uma violência particularmente perversa, porque prescrita institucionalmente e socialmente legitimada: a afirmação da “autoridade pedagógica” por meio da “violência simbólica” enquanto...

...inculcação de um arbitrário cultural realizando-se numa relação de comunicação pedagógica que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógico, do mesmo modo que o arbitrário do conteúdo inculcado não aparece jamais em sua verdade inteira... (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 26)

Ora, na medida em que se compromete a romper com os padrões hierárquicos de uma educação fundada na idéia de transmissão do tipo que nega-se a reconhecer no aluno a figura de um co-produtor do conhecimento, privando-o do direito de pronunciar a sua própria palavra, expressão da sua identidade sócio-cultural; na medida em que se empenha em abrir canais de expressão e participação, em franquear



espaços para o pronunciamento da subjetividade de todos os envolvidos nas ações da escola, a Educomunicação está se propondo, entre outras coisas, a combater a violência simbólica praticada nos espaços escolares. E enfrentar a violência simbólica é enfrentar, de modo não tão indireto quanto se imagina, outras formas de violência, como a violência doméstica, policial e urbana em geral, pois estas são, na verdade, variações daquele modelo fundamental e, em muitos casos, determinante: a violência simbólica.



CAPÍTULO II
POR UMA EXTENSÃO *COMO*
COMUNICAÇÃO



CAPÍTULO II – POR UMA EXTENSÃO *COMO* COMUNICAÇÃO

2.1 Alguns marcos do desenvolvimento da Extensão Universitária no Brasil.

Não se têm uma definição conceitual da Extensão Universitária que contemple a diversidade de formas que ela assume em diferentes momentos históricos e na expressão prática de diferentes iniciativas. Sendo uma atividade “com historicidade própria, em que, muitas vezes, mesmo sem o apelo da denominação ‘Extensão’, tem-se ações que podem ser enquadradas como tal” (ROCHA, 2001, p. 13), o chamado “extensionismo”¹ suscita intensa polêmica num contínuo debate em que se confrontam posições que, para além da generalidade do conceito, visam estabelecer um perfil apropriado para a prática da Extensão que seja coerente com as atribuições precípua da Universidade.

De todo modo, num contexto contemporâneo, podemos afirmar que a Extensão Universitária é uma modalidade de ação da Universidade que deriva de um duplo influxo: de um lado há a ascendência da sociedade civil e do Estado no sentido de que a

¹ Roberto M. G. Rocha (2001, p. 13) define o extensionismo como “a ação decorrente do exercício da Extensão Universitária em suas várias modalidades ou formulações em que se incluem: cursos de Extensão; atividades de assistência técnica; prestação de serviços no campo social, no educacional, no sanitário, no jurídico e no de difusão cultural; atuação em projetos de ação comunitária ou similares; assessorias ou consultas; realização de levantamentos; elaboração de planos e projetos; difusão de resultados e pesquisas.” Essa definição, válida no seu aspecto formal, deixa em aberto a decisiva questão que definirá o estatuto acadêmico da extensão: a de como essa atividade se articula com o Ensino e a Pesquisa.



instituição social encarregada de produzir conhecimento deva se encarregar também de reverter parte desse conhecimento em favor daqueles que a ele não tiveram o acesso devido e que se vêem em estado de carência material e organizacional para o enfrentamento dos problemas que os afetam. De outra parte, há a ascendência da própria Universidade, personificada nos seus principais segmentos internos – professores e alunos –, que vêem a atividade de Extensão como algo que, articulado ao Ensino e à Pesquisa, confere uma dimensão empírica ao processo de construção do conhecimento, propiciando a alternância dialética entre teoria e prática como requisito epistemológico para uma melhor qualidade científica do conhecimento produzido, além de agregar um valor humano e político à existência da Universidade².

No Brasil, a Extensão Universitária possui uma história que pode ser vista de forma panorâmica pela identificação de alguns de seus marcos mais importantes em termos de formulação e implementação.

As primeiras experiências de Extensão Universitária no país se dão a partir de 1911, com a criação da Universidade de São Paulo. Pesa, nesse início, a influência da experiência da Universidade de Cambridge, na Inglaterra, em meados do século XIX, quando a Universidade voltou-se para a Extensão como uma forma de diversificar as suas atividades em vista das necessidades geradas pela Revolução Industrial e promoveu “cursos voltados para os ausentes da instituição que, sem formação acadêmica regular, desejam obter maior grau de instrução” (TAVARES, 2001, p. 74). Igual influência derivou de um modelo norte-americano, do mesmo período, em que a Extensão Universitária se deu sob a forma de “experiências do extensionismo cooperativo rural que serão os núcleos do surgimento das Escolas Superiores Rurais ou Universidades Rurais”

² Veremos mais adiante que essa necessidade epistemológica pela qual a Universidade justifica a Extensão está associada a interesses mais concretos, interesses políticos e materiais que uma perspectiva sociológica sobre o funcionamento do “campo científico” pode identificar.



(ROCHA, 2001, p. 17). A importação desses modelos influenciará tanto a promoção de cursos e conferências gratuitos e abertos ao público em geral na USP logo a partir da sua fundação quanto a criação, na década de 20, da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG e da Escola Agrícola de Larvas/MG, ambas voltadas para a prestação de serviços na área rural e a assistência técnica aos agricultores.

Em 1931 surge o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/31), a primeira referência legal à Extensão Universitária no Brasil. A Extensão é aí concebida sob a forma cursos e conferências, de caráter utilitário, de maneira isolada e autônoma. Um ministro da época, Francisco Campos, fez a defesa das novas atividades nos seguintes termos:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade, dando assim maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível de cultura geral do povo... apud NOGUEIRA, 2001, p. 58).

Por traz dessa idéia de concessão de uma “atmosfera” mais douta aos que não compunham a elite que de fato a respirava e da benemérita proposta de “elevar o nível da cultura geral do povo” não se esconde somente a hierárquica visão de uma cultura mais elevada que podia, ela mesma, trazer para um patamar mais proeminente a cultura inferior do povo havia o propósito político de propagar os ideais de uma classe hegemônica. A Extensão atuaria como “divulgadora da ideologia do regime forte e autoritário defendido por Campos” (TAVARES, 2001, p. 75).



Na prática...

As atividades desenvolvidas foram instrumento de divulgação do ensino ministrado nas Universidades, complementando a formação dos seus alunos e atualizando os seus egressos. Enfim, beneficiou a classe que já tinha acesso ao ensino superior, mantendo excluídas desses benefícios as camadas populares que não tinham poder econômico nem político. (NOGUEIRA, 2001, p. 59)

Em 1961 dá-se a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024). Permanece patente o distanciamento entre o texto legal e a prática efetiva e não se observa nenhuma mudança significativa na concepção da Extensão Universitária, concebida ainda como promoção de cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, sem vínculo efetivo com as atividades de Ensino e Pesquisa. Mas nessa época, entre 1960 e 1964, uma inflexão política inovadora da atividade extensionista aparece nas iniciativas dos estudantes universitários, norteadas politicamente pela União Nacional dos Estudantes. Pela primeira vez a Extensão Universitária foi encarada em alguma medida numa perspectiva de “análise crítica da sociedade brasileira”, conforme mostra o documento que traz a resolução de um dos três Seminários Nacionais da Reforma Universitária realizados pela UNE no período. Na busca de estabelecer um maior compromisso da Universidade com os segmentos populares, com o proletariado e com os trabalhadores rurais, o documento afirma a intenção de:

...fazer da Universidade uma trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa das reivindicações operárias,



participando de questões junto aos poderes públicos e possibilitando aos poderes públicos cobertura aos movimentos de massa.(apud SOUZA, 2000, p. 38)

Note-se aí o germe de uma idéia que será abortada no período subsequente, com o advento do regime autoritário, mas que vale a pena ressaltar por ser a primeira vez que ela se apresenta nesses moldes, isto é, associada a uma perspectiva de crítica social e ação política autônoma: a ação combinada da Extensão Universitária e dos “poderes públicos”, que assume a forma de uma associação das ações extensionistas e das políticas públicas.

Foi também a primeira vez que a extensão Universitária foi encarada como atividade passível de uma avaliação crítica das ações e dos resultados por parte dos atores: “sua maior contribuição foi a metodologia de trabalho utilizada, que possibilitava a reflexão sobre as ações realizadas” (NOGUEIRA, 2001, p. 59).

O golpe militar de 1964 vem interromper essa perspectiva de crítica social e engajamento político. Doravante, durante todo o período autoritário, os alunos serão “recrutados” como meros executores de projetos de cunho assistencialista formulados e implementados sem nenhuma relação com a prática docente da Universidade ou com os seus departamentos. Os principais projetos de Extensão desse período se farão também sem nenhuma interferência do Ministério da Educação e estarão subordinados diretamente, e de forma sintomática, ao Ministério do Interior, com o apoio das Forças Armadas. É o caso do Projeto Rondon, instituído em nível nacional em 1968 e abarcando sobretudo as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Uma das preocupação principais que deram origem ao projeto foi a preocupação dos militares com a chamada “segurança nacional” e com a integração territorial do país – na prática, uma forma de ocupar os espaços sociais, imprimindo a tutela do Estado como precaução contra possíveis



veleidades de autonomia organizacional e reivindicatória, inclusive por parte dos estudantes.

A forma como foi concebido o Projeto evidencia sua subordinação às idéias desenvolvimentistas que representavam o novo movimento político do país. Ele se originou a partir da idéia de colocar a juventude universitária próxima da realidade brasileira e, assim, possibilitar a sua participação no processo de desenvolvimento. [...] o Projeto dava aos estudantes a possibilidade de vivenciar os problemas nacionais e lhes mostrava que eram necessárias muito mais do que as “críticas descomprometidas” que se habituaram a fazer. (SOUZA, 2000, p. 63)

Outro projeto de destaque foi o CRUTAC (Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária), criado em 1966. Voltado para a atuação dos estudantes junto às comunidades rurais, o projeto propôs inicialmente atividades ligadas à área da saúde, estendendo-se posteriormente a outras áreas. Politicamente, a intenção do projeto era demonstrar preocupação com as condições de vida da população pobre do interior do país e, assim, legitimar o governo militar junto a esse segmento.

Ainda em 1968 dá-se a promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (nº 5.540). A lei reproduz uma concepção que é um híbrido das mais antigas vertentes da Extensão Universitária transplantadas sem maiores ponderações sobre a especificidade local: a concepção europeia que enfatizava a Extensão Universitária como realização de cursos e conferências e a concepção norte-americana que concentrava-se na prestação de serviços. Permanece o quadro de dissociação entre a extensão e a docência, sem a participação dos departamentos



universitários no planejamento e implementação das ações e resumindo-se, afinal, como assistencialismo prestado por estudantes recrutados diretamente, sem a mediação da Universidade.

Na década de 1970, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras traça as Diretrizes da Extensão Universitária. Trata-se ainda de uma tentativa de sensibilizar os reitores das diversas universidades para a necessidade da Extensão; propõe-se a integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão como tripé de sustentação da Universidade. Em 1975, o MEC formula o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, como a primeira política de Extensão Universitária no Brasil, e cria a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE). O Plano é formulado no contexto da disputa de espaço e poder entre o MEC e outros ministérios que comandavam ações extensionistas envolvendo estudantes universitários. Forma-se então, a pedido dos reitores, uma Comissão Interministerial envolvendo o MEC e o Ministério do Interior com o objetivo de integrar os programas CRUTAC, coordenado pelo MEC e o Projeto Rondon, coordenado pelo Ministério do Interior.

A realização do Plano de Trabalho de extensão Universitária e a criação do CODAE, malgrado não superem as tensões resultantes das disputas ideológicas entre concepções distintas sobre o papel da Extensão por parte dos profissionais do próprio MEC e das universidades, apresenta-se como um marco político importante em razão de trazer um aprimoramento do conceito de Extensão Universitária que supera as legislações anteriores, notadamente no que respeita ao caráter complementar do Ensino, da Pesquisa e da Extensão e à abertura para atender a um público não acadêmico:

O Plano amplia as formas pelas quais a extensão se deveria processar: cursos, serviços, difusão cultural, difusão de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária, além de outras formas de atuação, de que a realidade na qual a instituição se encontrasse



inserida viesse a necessitar. Pode ser considerado outro avanço do Plano o fato de ele superar a proposta da Lei nº 5.540/68, que restringia a Extensão à participação de estudantes, agora procurando envolver também os docentes.

O que se percebe, a partir da intensa atuação do CODAE e dos fundamentos do Plano de Trabalho de Extensão Universitária, é que a reflexão sobre a questão da Extensão, de fato, se iniciara. Mesmo extinta a CODAE, os efeitos de sua ação permaneceram, a necessidade da mudança fora colocada e as bases estavam lançadas. (NOGUEIRA, 2001, p. 66)

O ano de 1987 marca o acontecimento inaugural do desenvolvimento mais recente do conceito e da forma institucional da Extensão Universitária no Brasil. É neste ano que se reúne pela primeira vez o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. O Fórum surge movido pela necessidade de unificar a política de Extensão Universitária em nível nacional, criando orientações gerais comuns que servissem de referência para as diversas universidades, e pela necessidade de institucionalizar internamente a atividade extensionista das Universidades bem como definir uma forma de interlocução com o MEC, a exemplo do que ocorria com outras atividades acadêmicas.

As principais diretrizes alcançadas pelo Fórum no momento da sua fundação são: a necessidade da institucionalização da Extensão no quadro das Instituições de Ensino Superior e do MEC; a indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão; o caráter interdisciplinar da ação extensionista; o reconhecimento do saber popular e da importância da troca entre este e o saber acadêmico;



a necessidade de financiamento da Extensão como responsabilidade governamental.

Do perfil geral constituído a partir das diretrizes assumidas pelo Fórum destaca-se a ruptura com o padrão assistencialista, passando a Extensão a ser encarada não como uma prestação de serviço mas como um trabalho social, na medida em que “é uma ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam à transformação social” (TAVARES, 2001, p. 79). Igualmente digno de nota é a ruptura com uma noção de Extensão vista como uma atividade secundária na vida acadêmica; a Extensão passa a ser vista como uma modalidade de prática acadêmica que tem por objetivo articular as atividades de Ensino e Pesquisa com as demandas advindas da sociedade.

A conceituação assumida pelos pró-reitores expressa uma nova postura da Universidade diante da sociedade. A sua função básica de produção e de socialização do conhecimento, visando à intervenção na realidade, possibilita acordos e ação coletiva entre Universidade e população, o que, de um lado, retira o caráter de terceira função da Extensão, para dimensioná-la, de outro, como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma Universidade voltada aos problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções por meio da Pesquisa, visando a realimentar o processo de ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta. (TAVARES, 2001, p. 78)



A vigilância crítica recomenda uma apreciação prudente do novo padrão normativo instaurado pelo Fórum. Sua real eficácia só pode ser observada como decorrência das práticas efetivas que possa suscitar. Cumpre lembrar que, já em 1973, ainda durante a ditadura militar, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE), utilizava uma terminologia bastante ousada para falar de Extensão Universitária: “Falava-se em realimentação, mão dupla, retroalimentação e outras terminologias similares...” (ROCHA, 2001, p. 23). Este fato evidencia que a assimilação de uma retórica audaciosa não implica na efetividade de uma prática coerente com os princípios esboçados, pois, no plano prático, isso não impedia que as atividades de extensão fossem implementadas como “meros instrumentos para reforçar os planos governamentais de um Estado autoritário” (SOUZA, 2000, p. 69).

Assim, quando o Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras explicita as diretrizes da prática extensionista e evidencia a dinâmica dialética e transformadora que se deseja imprimir a essa prática, devemos ter claro que a efetivação dessas intenções depende de um processo de assimilação de valores pelos atores e instituições no curso de uma prática permanentemente renovada pela reflexão. E para que a reflexão cumpra esse papel de renovação da prática, de assimilação subjetiva de novos valores que orientam a ação dos atores, torna-se imprescindível a articulação entre o ensino, a pesquisa e a prática extensionista como dimensões de uma mesma práxis. Essa articulação se explicita de forma exemplar na atuação do NCE.

A exemplaridade dessa experiência empírica de atuação pode ser melhor dimensionada se a submetemos ao teste das concepções mais críticas sobre o conceito e a prática extensionista. É o que tentaremos esboçar a seguir a partir dos aportes críticos empreendidos por Pedro Demo e Paulo Freire.



2.2 - Duas objeções à Extensão: Pedro Demo e Paulo Freire

Pedro Demo (2001) faz forte crítica à noção corrente de Extensão Universitária. Para ele, a idéia de Extensão deriva do fato de que a Universidade, acossada pelo fato de que “não consegue trazer o desafio social e sobretudo da cidadania para dentro da proposta curricular”, “inventa vinculações sociais compensatórias” que acabam por figurar como “excrescência” ou como “bijuteria social”. A idéia de Extensão, nos moldes atuais, só subsiste, segundo Demo, com base na incapacidade da Universidade de definir e tornar efetiva a “qualidade política” da formação que oferece aos seus alunos. Por qualidade política, Demo entende a adoção de um modelo de aprendizagem calcado na pesquisa permanente, crítica, criativa, na contramão do modelo “instrucionista” baseado numa sobrecarga de aulas em que o professor trata o conhecimento de forma abstrata e separada da práxis, da intervenção efetiva na realidade social como parte de um compromisso educativo que não se submete às forças do Mercado (2001, p. 141-158).

Uma vez que não consegue assumir esse compromisso e definir o critério político de sua atuação com base nas suas funções precípuas de “reconstruir conhecimento e educar novas gerações” a Universidade tenta preencher a lacuna da falta de atuação política assumindo uma idéia de Extensão “como algo fora da organização curricular”, fora do “mandato científico e educativo” que ela deve exercer. A Universidade é levada então a atuar em projetos de Extensão como algo acessório, intermitente, com o caráter de prestação de serviços que caberiam na verdade à política social pública desempenhada pelo Estado (2001, p. 141-158).

“No fundo, a Extensão quer responder ao desafio da qualidade política na formação universitária. Entretanto, nisto surge a primeira



contradição frontal: se qualidade política for compreendida como razão de ser da formação universitária, não pode ser “Extensão”, mas referência essencial.” (2001, p.152)

Para Demo, as atividades que hoje são designadas como Extensão não carecem de um nome próprio, uma vez que elas deveriam fazer parte do processo regular de reconstrução sistemática do conhecimento que deve se dar na Universidade. A intervenção prática sobre a realidade é conseqüência de uma postura pedagógica baseada no fato de que “não se aprende sem pesquisar e elaborar” (2001, p. 146). Essa intervenção não deveria, pois, ser posta como um momento destacado da rotina acadêmica, nem mesmo a título de “estágio” feito pelos alunos na etapa final dos seus cursos:

Na verdade, todo curso precisaria conectar-se com a prática todos os semestres, à medida que traz para dentro de si problemas que a prática sugere e exige, sem prejuízo da teoria. A prática é apenas outra forma – necessária – para fazer teoria, assim como teoria é parte integrante de qualquer prática, se quiser manter-se crítica e criativa. (DEMO, 2001, p. 154)

No lugar, pois, da conhecida trilogia – Ensino, Pesquisa e Extensão – Demo propõe o duo *reconstruir o conhecimento* e *educar as novas gerações* como aspectos que definem o papel essencial da Universidade. Na nova proposta fica abolida a visão “instrucionista” embutida na palavra ensino, bem como a instância especial da Extensão, “este cabide onde tudo pode ser pendurado” e em que se apóiam aqueles que se dedicam a “inventar à-toa atividades que, a título de Extensão, são espúrias ao ambiente acadêmico e de aprendizagem” (DEMO, 2001, 155).



O segundo aporte crítico ao qual podemos submeter o sentido extensionista do Educom.rádio é a análise feita por Paulo Freire na década de 1960. Tendo como pretexto a experiência educacional que o autor teve no Chile e o problema da comunicação entre técnicos agrícolas envolvidos em projetos de extensão rural e camponeses daquele país, o pequeno ensaio denominado *Extensão ou comunicação?* assumiu status de referência fundamental e é considerado por muitos “um verdadeiro divisor de águas no que se refere à conceituação da Extensão Universitária” (ROCHA, 2001, p. 21-22).

O ponto de partida do confronto crítico de Paulo Freire com a Extensão é o próprio conteúdo semântico do termo – *extensão*. Evocando os estudos modernos da Semântica e da Lingüística, Freire apóia-se em autores como Pierre Guiraud e Ferdinand Saussure, para mostrar que a palavra extensão tem o seu significado vinculado a um certo “campo lingüístico” dentro da estrutura da língua. Essa forma de abordagem baseia-se na idéia de que a língua funciona como sistema ou estrutura da qual cada termo adquire significado a partir da relação estrutural que mantém com outros termos intercambiáveis. No caso do termo *extensão*, Paulo Freire procura demonstrar que ele está estruturalmente vinculado a um “campo semântico” no qual se interpenetram conceitos como “transmissão”, “sujeito ativo (o que estende)”, “conteúdo (que é escolhido por quem estende)”, “recipiente (do conteúdo)”, “messianismo (por parte de quem estende)”, “superioridade (do conteúdo, de quem entrega)”, “inferioridade (dos que recebem)”, “mecanicismo (na ação de quem estende)”, invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão de mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem)” (1977, p. 21-22).

Para Freire, o pertencimento do termo *extensão* a esse campo associativo de conceitos não é um mero detalhe, “um purismo lingüístico, incapaz de afetar a essência mesma do que fazer extensionista”. Ele chama a atenção para a “força operacional dos



conceitos”, intrinsecamente ligada à visão de mundo que orienta a ação dos homens (1977, p. 23).

Nessa perspectiva, segundo Freire, o conceito de *extensão* reflete e condiciona (– atenção para o sentido dialético da interação entre a linguagem e a prática que ela procura significar) uma modalidade de prática que está em irreconciliável contradição com um “que-fazer educativo libertador”. A Extensão se basearia num fundamental “equivoco gnosiológico”, que consiste em imaginar que o conhecimento seja algo passível de transmissão entre indivíduos situados em dois pólos distintos da relação: o pólo onde se situa a pessoa que *sabe* e *projeta* esse saber consumado em direção a uma outra pessoa, e o pólo onde se situa esta outra pessoa, a quem cumpre *receber* o saber projetado – portanto, alguém que *não sabe*.

O que a Extensão não levaria em conta é que a produção do conhecimento é sempre um ato coletivo que requer um contexto de “dialogicidade” instaurado entre “sujeitos cognoscentes mediados pelo objeto cognoscível” (1977, p. 28) e, por não reconhecer esse requisito fundamental, concebendo, ao contrário, o conhecimento como algo estático, previamente estabelecido e passível de transmissão, a Extensão se tornaria incompatível com a idéia de uma ação educativa de caráter libertador. A incompatibilidade deriva, portanto, tanto da falta de uma concepção adequada da condição ontológica do homem como “um ser da ‘práxis’; da ação e da reflexão” como do equivoco sobre o que seja o conhecimento:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a



realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 1977, p. 27)

O “equivoco gnosiológico” envolvido na Extensão faria dela um instrumento de “invasão cultural” através do qual o sujeito da Extensão sobrepõe hierarquicamente e em seguida impõe a sua visão de mundo, o sistema de valores que adota, o seu espaço histórico-cultural à visão de mundo, ao sistema de valores e ao espaço histórico-cultural do outro sujeito reduzido, segundo esse padrão hierárquico de valores culturais, à condição de objeto que pode ser conquistado, manipulado, domesticado etc.

O conceito de extensão nega, dessa forma, “o homem como ser de decisão” e porta ostensivamente uma conotação de invasão cultural; está intrinsecamente relacionado a uma perspectiva de “anti-dialogicidade”. Ao propor a substituição da noção de *extensão* pela de *comunicação*, Paulo Freire tem em vista o resgate do homem como um ser ontologicamente vinculado à práxis, do conhecimento como atividade que requer a intersubjetividade, do diálogo entre homens como condição imprescindível do conhecimento do mundo e do reconhecer-se a si mesmo. A tarefa do educador, segundo ele, “corresponde ao conceito de *comunicação*, não ao de *extensão*” (1977, p. 24).



2.3 - Aspectos institucionais da Extensão Universitária

Paulo Freire e Pedro Demo demarcam posições frontalmente adversas à Extensão, seja qualificando-a como uma “excrecência”, fruto da incapacidade da Universidade de “saber colocar o compromisso social dentro de seus mandatos essenciais, que são reconstruir conhecimento e educar novas gerações” (DEMO, 2001, p. 155), seja atribuindo-lhe o “equivoco gnosiológico” que consiste em pretender operar mecanicamente uma transferência de saber que contraria a lógica própria da produção do conhecimento no espaço da Educação.

A contundência crítica dessas duas abordagens e a falta de uma reação teórica da mesma envergadura que lhe oponha resistência nos leva às seguintes indagações: como e por que a Extensão Universitária mantém a sua força institucional e continua a arregimentar adeptos nas Universidades? Quais as bases conceituais e institucionais de sua vigência e do seu contínuo fortalecimento?

Ao nosso ver, a dificuldade para que as investidas de Paulo freire e Pedro Demo encontrem uma via prática, politicamente eficaz, de superação real da situação que é objeto de crítica reside no fato de que, em ambos os casos, a crítica empreendida ressent-se de uma decisiva parcialidade na medida em que não leva em conta os fundamentos sociais da produção dos desempenhos discursivos e do modelo prático de intervenção que pretendem combater. As “armas da crítica”, conforme a beligerante metáfora marxista, só se convertem em “crítica das armas”, isto é, só encontram o caminho da eficiência prática e transformadora, se o desempenho crítico estiver firmemente enraizado no solo concreto das relações sociais fora do qual a crítica é mera fraseologia impotente.



No caso da atividade acadêmica, seus fundamentos sociais são o objeto de uma Sociologia do Conhecimento. Já vai longe o tempo em que se concebia a atividade científica como um território “supraterreno”, livre de ser conspurcado por exigências que não fossem determinadas internamente pela livre especulação, pelo intercâmbio autônomo e quase lúdico entre teorias e conceitos numa busca plenamente desinteressada pela Verdade. Ruiu a ilusão sobre o domínio resguardado de uma ciência pura, assepticamente afastado de toda e qualquer necessidade social. A Sociologia do Conhecimento, com acentuada expressão na obra de Pierre Bourdieu, oferece uma alternativa a essa visão transcendente bem como a sua contraversão que apresenta, do lado oposto do debate, uma outra forma de parcialismo que insiste em ver a ciência como um derivado mecânico de toda sorte de injunções sociais e influências político-econômicas. A noção de *campo*³, formulada por Bourdieu, permite mostrar que, para além das pressões exercidas pelo mundo social global que envolve a atividade científica, esta se desenvolve no interior de um “espaço relativamente autônomo”, um “microcosmo dotado de suas leis próprias”. As leis que determinam o funcionamento desse microcosmo denominado campo (ou subcampo) – seja ele literário, artístico, jurídico ou científico, podendo este ser particularizado em diversos campos disciplinares – são leis de caráter social, mas fundamentalmente distintas das leis que determinam o funcionamento do macrocosmo social circundante (2004, p.20-21).

A Extensão Universitária se constitui hoje modelo objetivado de ação que permeia vários campos disciplinares. Como tal, ela alcançou uma acentuada densidade institucional. Uma crítica conseqüente da Extensão Universitária terá maior eficácia se levar em conta, além da sua dimensão conceitual, os mecanismos institucionais que determinam o seu funcionamento. A partir dessa perspectiva, tem-se a compreensão de que não se mostra muito produtiva uma reação intelectual que vise simplesmente eludir a Extensão, uma vez que ela se

³ Conferir a página XX do presente trabalho.



apresenta como segmento mais ou menos estável de práticas objetivadas que, interiorizadas pelos atores, orientarão a conduta destes. Estando de tal modo imbricada na estrutura do campo científico, os conflitos epistemológicos que concernem à Extensão tendem a ser absorvidos no interior desse campo, de modo a figurar como embate entre forças que reivindicam a legitimidade científica de suas posições. Nesse contexto, ao nosso ver, a crítica mais eficaz não é aquela que abdique de todo compromisso em relação ao fortalecimento institucional da Extensão, mas aquela que, atuando conscientemente no contexto das alianças políticas internas ao campo científico, seja capaz de redefinir os modelos objetivados de ação, figurando como intervenção política no interior do campo, capaz de alterar o desempenho da atividade extensionista.

Acompanhemos, pois, as indicações de Bourdieu sobre a definição da noção de campo, sobre a estrutura que o define e sobre o seu funcionamento. Esse contexto teórico nos auxiliará a estabelecer uma posição que, compreendendo o lugar institucional que a Extensão ocupa atualmente, permite situar a contribuição do NCE e da Educomunicação nessa área.

Nem olímpicamente afastada de toda interferência da sociedade, nem mecanicamente subordinada a essa interferência, a ciência, concebida sob a ótica do campo científico, apresenta-se como terreno relativamente autônomo no qual a estrutura e o funcionamento do campo determinam as condições sociais da produção do discurso científico. Essas condições apresentam-se como condições epistêmicas, isto é, o contexto discursivo no qual se insere cada discurso particular, e condições institucionais e sociopolíticas, ou seja, o contexto social no qual se dá a intensa luta entre os agentes pela ocupação de posições de poder e autoridade, posições estas definidas pela “distribuição do capital científico”, que determina, baseado em critérios de competência técnica e poder político, a quais agentes caberá o monopólio da autoridade científica.



Nota-se que o exercício da ciência está longe de ser “uma espécie de partenogênese, a ciência engendrando-se a si própria, fora de qualquer intervenção do mundo social” (BOURDIEU, 2004, p. 20):

De fato, o mundo da ciência, como o mundo econômico, conhece relações de força, fenômenos de concentração do capital e do poder ou mesmo de monopólio, relações sociais de dominação que implicam uma apropriação dos meios de produção e de reprodução, conhece também lutas que, em parte, têm por móvel o controle dos meios de produção e reprodução específicos, próprios do subuniverso considerado. (BOURDIEU, 2004, p. 34)

Como espaço no qual encontra-se objetivamente definida a relação entre os agentes, cada campo apresenta formas ou modelos objetivados de práticas que tendem a ser interiorizados e passam a fazer parte daquilo que Bourdieu chama de *habitus*, isto é, da estrutura mental dos atores como uma “espécie de sentido do jogo que não tem necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional num espaço” (1989, p. 62). Assim, é freqüente que, por trás da intenção declarada do agente, esconda-se a intenção objetiva, situada dentro de uma estrutura de relações objetivas a partir das quais é possível explicar a forma concreta das interações do interior do campo.

Concretamente, a ação dos agentes é movida pela tentativa de assegurar posições de poder em relação aos seus pares, posições estas que correspondem ao peso relativo do capital científico apropriado por cada agente. Bourdieu oferece uma definição precisa do que ele chama de capital científico, acentuando as características que esse capital pode assumir:



...os campos são o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico: de um lado, um poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer carreiras) que ela assegura. De outro, um poder específico, “prestígio” pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de ares ou da fração mais consagrada dentre eles (por exemplo, com os “colégios invisíveis” de eruditos unidos por relações de estima mútua). (2004, p. 35)

Para adquirir o status de campo, um determinado ramo da ciência deve autonomizar-se em relação às influências externas, isto é, passar a funcionar com base, sobretudo, nas suas próprias leis internas, na “estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem ou não fazer”. Isto não significa que o princípio de autonomia do campo esteja isento de ser permanentemente confrontado com forças heterônomas, isto é, problemas e demandas externos às relações objetivas que definem o campo e que pressionam no sentido de encontrar expressão no interior deste. Mas o grau de autonomia de um campo pode ser dimensionado pela sua capacidade de “refratar” ou “retraduzir” as exigências externas de modo que estas sejam sempre



“mediatizadas pela lógica do campo”. Por outro lado, “a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em essencial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). No limite, as pressões externas podem exceder o poder de refração do campo e atingir o grau de entropia que leva a sua dissolução.

Tomemos agora o caso da Extensão Universitária à luz da densidade explicativa do conceito de *campo*, que tentamos sintetizar acima. Essa abordagem poderá, talvez, além de demarcar um ponto de vista sociológico sobre a Extensão Universitária, evidenciar algumas limitações mais evidentes da crítica lançada por Pedro Demo e Paulo Freire.

Os marcos históricos da Extensão Universitária esboçados no início deste capítulo podem ser entendidos como uma escansão histórica da legitimação social dessa atividade. Trata-se de um processo progressivo por meio do qual a Extensão que vai se tornando objetivamente reconhecível em um contexto social abrangente e em relação a um microcosmo específico de relações sociais – o campo científico. Trata-se de um processo cumulativo no qual vai se constituindo um capital simbólico ligado à atividade extensionista que circula no interior de uma estrutura de relações objetivas e que conferirá à Extensão Universitária um lugar no interior do campo científico. A Extensão torna-se, progressivamente, um expediente prático e epistemológico exigido do campo científico; ela ocupa, portanto, uma certa posição em relação à ordem institucional desse campo.

A atividade extensionista, praticada no interior do campo científico, faz parte do repertório de modelos objetivados de ação que aí se manifesta. Como tal, a Extensão participa das propriedades que aí funcionam como capital simbólico, propiciando o reconhecimento de competências, autoridade e prestígio, ajudando a definir e redefinir as “regras do jogo” próprias do campo e a estipular as posições de poder que cabem a cada agente de acordo com o capital simbólico



acumulado. Os mecanismos institucionais que a Extensão coloca a serviço do campo científico, como o controle específico exercido sobre postos, contratos, subvenções, instrumentos próprios de consagração, prêmios, distinções etc., fazem dela um lugar específico na geografia institucional onde se dá a disputa de poder por parte agentes vinculados ao campo e esses agentes passam a dedicar-lhe especial atenção.

A consolidação do aparato institucional que funciona em torno da atividade extensionista redundou na criação de postos exclusivamente dedicados à Extensão, concentrando, junto ao centro do poder político-institucional da Universidade, uma forte porção de poder “temporal” (BOURDIEU, 2004, p. 41), isto é, o controle de certas condições simbólicas e materiais para a produção e reprodução de uma correlação de forças próprias ao campo científico: trata-se das Pró-Reitorias de Extensão Universitária, expressão do poder político-institucional da Extensão. Como vimos, as Pró-Reitorias de Extensão Universitária são instâncias politicamente ativas no sentido da institucionalização da atividade extensionista, a ponto de criarem uma articulação política entre as suas mais importantes unidades, como a aliança representada no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Outro índice desse processo avançado de institucionalização da Extensão Universitária são os encontros, congressos seminários, simpósios e as publicações impressas e eletrônicas⁴ dedicadas ao seu universo temático. É nesses eventos,

⁴ Constituem exemplos de publicações dedicadas à Extensão Universitária as que são citadas neste capítulo. Uma rápida sondagem feita por nós no sistema eletrônico DEDALUS, a Base de Dados Bibliográficos da USP, catálogo global que congrega dados do acervo das várias bibliotecas dessa Universidade, mostrou a ocorrência de 1291 registros a partir do indexador “Extensão Universitária”. Utilizando o mesmo indexador no sistema GOOGLE de busca de dados na Internet, encontramos 1.160.000 registros. Feita sem maior aprofundamento e depuração de dados, essa sondagem é indício da objetivação do universo da Extensão Universitária. É particularmente relevante notar aqui que entre esses milhares de registros encontra-se o da *Revista de Cultura e Extensão - USP*, apresentada pelo pró-reitor de Cultura e Extensão, Adilson Avansi de Abreu, como uma revista que “editada semestralmente, tanto em papel quanto em meio eletrônico, se constitui num espaço de discussão de idéias, de narrativa de experiências e práticas, em que diferentes pontos de vista encontram diálogo e as reflexões críticas sobre as ações culturais e as atividades de extensão permitirão iluminar trilhas que buscam consagrar a transversalidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (PRCEU-USP, 2007)



livros e periódicos que os agentes desempenham as suas estratégias discursivas pela conquista do capital simbólico e definem, num trabalho coletivo de conceptualização em que se confrontam concepções, os critérios científicos válidos no universo da Extensão. Completam esse contexto institucional da Extensão Universitária os inúmeros núcleos, bases e laboratórios que tem entre suas atribuições a atividade extensionista.

A Extensão tem ganhado visibilidade própria como espaço institucionalizado para o qual se dirigem os esforços de muitos agentes, sequiosos por apoderarem-se de certas posições de prestígio e poder que ela pode oferecer, não só no interior dos campos disciplinares de origem desses agentes, mas no espaço da Extensão enquanto tal. No entanto, a prática da Extensão requer sempre a associação a algum campo disciplinar já estabelecido ou a algum ramo do saber que aí funciona como capital simbólico. É importante perceber que o lugar que a Extensão ocupa na estrutura de relações do campo científico impede que ela venha a autonomizar-se como um campo separado. Ela depende dos desempenhos discursivos próprios de cada campo disciplinar ao qual se vincula em cada uma das suas ações. A Extensão é obrigada a assumir uma forma parasitária, tomando emprestados esses desempenhos discursivos que vêm de fora, adotando aquele que melhor se adaptar a cada ação específica que pretenda realizar. A autonomização da Extensão implicaria na sua capacidade de “refratar” ou “retraduzir” essas influências (convertidas de vínculo associativo dentro da estrutura comum do campo científico em influências “heterônomas”), adaptando-as a um discurso que lhe seja próprio.

Em vez de apresentar-se como campo autônomo, a Extensão é uma das formas pelas quais o campo científico e os diversos campos disciplinares já constituídos respondem a exigências que lhe são externas. É em resposta a forças heterônomas – demandas sociais, interesses econômicos e políticos (por vezes condenáveis) – que surge



grande parte das atividades de Extensão desencadeadas nos diversos campos disciplinares. Esse tipo de exigência externa, tomado como “corpo estranho” que vem perturbar o funcionamento regular do campo científico, é alvo freqüente dos críticos da Extensão. Ora, se a Extensão pode, de um certo ponto de vista, se apresentar como veículo de uma intromissão heterônoma – espécie de “cavalo de Tróia” que se insinua na “cidadela protegida” do campo científico, atentando contra a sua autonomia –, maior ainda é o risco de que as forças heterônomas se façam sentir sobretudo sobre a própria Extensão Universitária, impondo as mais sérias dificuldades à sua possível autonomia enquanto campo. Na verdade, a extensão Universitária tem funcionado como uma espécie de “filtro”, mecanismo de refração que permite ao campo científico assimilar exigências externas sem desconfigurar a sua estrutura interna. A Extensão é o mecanismo institucional mediatizador de duas necessidades do campo científico: inovar cientificamente, adaptando a escolha dos seus objetos e métodos aos imperativos do entorno social, e preservar o núcleo da identidade científica, sem se deixar dominar, por exemplo, pelas imposições do Mercado, uma vez que a Extensão opera como mecanismo regulado pela comunidade acadêmica.

Essas breves observações, que visam colocar a Extensão no quadro da estrutura institucional que lhe dá suporte, figuram aqui como exercício de contextualização que nos auxiliará a estabelecer uma adequada compreensão da Extensão Universitária e uma melhor avaliação da pertinência da crítica que lhe é dirigida por autores como Pedro Demo e Paulo Freire.



2.4- À maneira de réplica

É possível concordar com a crítica feita por Demo e aderir ao sentido utópico de sua proposta, assentindo sobre o mérito de um modelo *ideal* de Universidade que consegue equacionar perfeitamente a sua atuação científica e educativa com as demandas sociais; uma Universidade que lograsse finalmente chegar ao termo de uma politização consciente do conhecimento por ela produzido. O problema está em como dar consequência prática ao projeto utópico. É mais uma vez o antigo problema da relação entre teoria e prática que deve ser ressaltado aqui e que pode ser colocado em termos familiares à filiação teórica do pensamento de Demo, isto é, em termos marxistas. Talvez seja útil relembrar a segunda das Teses sobre Feuerbach:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas *prática*. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis – é uma questão puramente *escolástica*.
(MARX, 1986. p. 12)

Trata-se, pois, de ter claro que a crítica teórica só se converte em crítica prática, transformadora se tiver plena consciência das mediações sociais que envolvem o seu objeto. É nesse sentido que evocamos a noção de *campo*, de Bourdieu, porque ela torna possível evidenciar as mediações sociais presentes na prática da Extensão Universitária, possibilitando uma análise mais objetiva que poderá mostrar-se mais consistente em vista da intervenção transformadora.



Pedro Demo investe pesadamente *contra* a Extensão; pretende colocá-la fora das razões intrínsecas da Universidade. Diríamos que ele tenta, na medida das forças que sua crítica possa despender, condenar a Extensão a uma espécie de degredo, já que considera ilegítima a sua presença no mundo acadêmico. O problema, ao nosso ver, é que Demo subestima a complexidade da questão que envolve a Extensão Universitária ao abordá-la a partir de um ponto de observação parcial, que divisa diante de si apenas os objetivos estritamente acadêmicos que envolvem a atividade extensionista. No princípio da sua argumentação reside um equívoco decisivo que influenciará o curso que ela vai assumir: o de revestir-se do manto do “puro” (des)interesse acadêmico, promovendo-se em advogado de uma “petição de princípio” expedida em nome da ciência. Ora, da breve síntese que fizemos acima sobre a teoria dos campos, podemos depreender que não existe um tal lugar “neuro” de onde pontifica a ciência em estado “puro”. A compreensão dos argumentos científicos só se faz completa se formos capazes de situar com precisão o lugar social de onde provém o discurso científico. Bourdieu nos mostra que esse lugar, para além de ser um lugar no quadro de relações sociais globais, é um lugar no quadro de relações sociais e de embate entre forças e interesses que compõe um microcosmo, uma estrutura de relações sociais objetivadas: o campo científico.

Não se pode esperar de todo cientista, e de Pedro Demo entre os mais destacados, que interponha ao seu discurso um preâmbulo confessional em que exponha as *razões interessadas* que o comandam, antes de partir para as *razões supostamente imanentes e desinteressadas* proferidas em nome da ciência. Um tal procedimento implicaria num grau de desmistificação que acarretaria uma perda de credibilidade do discurso (existe, pois, um interesse que comanda essa omissão). A questão aqui é que a crítica feita à Extensão Universitária por Pedro Demo, ao mesmo tempo em que não situa o seu próprio lugar social (da crítica, praticada de forma reflexiva), deixa de levar em conta o espaço de relações sociais em que se situa o



objeto da sua crítica, isto é, a Extensão Universitária. Ao nosso ver, reconhecer o espaço institucional, isto é, o microcosmo de relações sociais objetivadas que abriga e faz funcionar a Extensão é uma condição indispensável para melhor compreendê-la e conferir eficácia à crítica que pretende transformá-la.

Demo critica a Extensão Universitária com base no argumento de que ela excede as funções precípuas da Universidade. Para ele, se corretamente concebida e colocada “no devido lugar”, a Extensão já se acha contemplada na tarefa de reproduzir o conhecimento e de educar as novas gerações, estas sim atividades que constituem a razão de ser da Universidade. Um ponto de vista mais abrangente consideraria a Extensão Universitária como confluência de duas exigências que partem de lugares distintos.

Primeira exigência: a Extensão é uma necessidade interna da Universidade, que busca qualificar politicamente a sua atuação na produção e difusão do conhecimento, na tentativa de evitar que o conhecimento se torne um produto alienado e alienante, separado da vida social. Conectar a produção do conhecimento com a vida social resulta num acréscimo de qualidade científica do Ensino e da Pesquisa, na medida em que incorpora o componente dialético de uma práxis que confere dinamismo à atividade científica e impede a sua reificação. Demo reconhece, nesses termos, essa necessidade, embora não a Extensão como a sua expressão institucional. Ao nosso ver, reside aí, nessa negação peremptória da Extensão enquanto atividade legítima, a magnificência crítica e a esterilidade prática da argumentação de Demo. Vejamos por quê.

A exigência epistemológica de vincular a produção do conhecimento à intervenção prática sobre a realidade, conferindo-lhe uma dimensão política que visa transformar a realidade social, humanizando a prática científica, gerou uma resposta institucional, um conjunto de práticas objetivadas que permeia vários campos disciplinares, passando a fazer parte da estrutura de relações



objetivadas que compõe o campo científico. Essa resposta institucional é hoje reconhecida como Extensão Universitária. A densidade institucional alcançada pela Extensão evidencia, uma vez mais, que a atividade científica, apesar de toda sublimação que consiste em apresentá-la como busca desinteressada da Verdade auto-gestada pela subjetividade transcendente dos cientistas, é uma atividade social que requer formas objetivadas, reconhecidas pelos agentes e situadas no âmbito de estruturas funcionais que regem a relação entre eles. A Extensão Universitária tornou-se parte desse espaço de relações estruturadas, o campo científico, e adquiriu ela mesma uma densidade institucional própria. Uma vez alcançado esse grau de institucionalização, todo discurso que diga respeito à Extensão deve, para ser minimamente aceito, situar-se no interior do campo de forças em disputa. A eficácia política desse discurso depende diretamente da legitimidade que lhe seja atribuída pelos agentes engajados no campo. De todos os discursos, aquele que tem menos eficácia política é o que se pretende situado fora do campo específico, e tanto mais se ele pretende ser a negação do próprio campo instituído. No caso de um discurso voltar-se contra a legitimidade de um modelo objetivado de ação que participa da estrutura do campo científico, a reação esperada é a de todos os agentes engajados em tal atividade que visam preservar o capital simbólico adquirido argumentando em favor da legitimidade da atividade em questão. O debate sobre a Extensão Universitária, observado a partir da intervenção de Demo, apresenta-se como forma exemplar desse embate entre forças antagônicas no interior do campo científico. Pois o que Demo pretende é nada menos do que questionar a legitimidade institucional da Extensão Universitária:

Se a atividade de Extensão estiver adequadamente encaixada no mandato científico e educativo da Universidade, não precisamos mais dela, não porque tenha se tornado inútil, mas porque foi colocada no seu



devido lugar. (...) É preciso, pois, colocar a Extensão no seu devido lugar, e com isso despedir-se dela. (DEMO, 2001, p. 156)

Dissemos mais acima que é possível concordar com o intento utópico de Demo. De fato, é uma perspectiva aprazível pensar numa Universidade que conseguisse fundir o Ensino, a Pesquisa e a Extensão numa perfeita simbiose que tornaria supérflua a Extensão enquanto tal, uma vez que ela seria o desdobramento natural das atividades de Ensino e Pesquisa – e, aliás, em tal caso, a distinção entre estas seria apenas formal, já que a Pesquisa seria parte da rotina permanente de formação de alunos e professores. Chegaríamos então à fórmula *reconstrução do conhecimento e educação das novas gerações* como expressão de uma harmonia finalmente conquistada. Mas esse quadro, pintado com as tintas de uma imaginação audaciosa, esmaece quando se observa a paisagem real em torno dele. O que essa paisagem mostra por toda parte é uma série de instituições sociais construídas no solo histórico das relações entre os homens num trabalho coletivo que resulta em padrões objetivados de conduta reunidos em conjuntos estruturais que funcionam como microcosmos reguladores capazes de conferir o mínimo de estabilidade ao desempenho dos sujeitos.

No caso da constelação estrutural que aqui nos interessa, o campo científico, o trabalho social que o constituiu e continua permanentemente a constituir-lo – afinal o campo científico, como todo campo, “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23) – estabeleceu, entre outras, três formas objetivadas de ação que se dão no seu interior: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Um discurso científico, cujo estatuto é reconhecido por uma parcela considerável de agentes do campo, advoga que essas atividades devem permanecer estreitamente articuladas, retroalimentando-se continuamente de modo a fortalecerem-se como conjunto que define a função da Universidade.





Esse intento programático de articulação não impede que essas atividades, como formas objetivadas de ação, sejam distintas. De fato, na fisiologia do campo científico, essas três atividades são instâncias distintas de obtenção do capital simbólico que definem o status relativo dos agentes envolvidos na disputa por posições no interior do campo. No entanto, se essas atividades mantêm sua distinção, é por força do arranjo estrutural que as mantém ligadas como dimensões articuladas do campo científico.

Baseado nesse contexto que situa institucionalmente a Extensão Universitária, podemos fazer, de início, duas objeções à crítica proferida por Pedro Demo. A primeira diz respeito à postura política que essa crítica encerra. Não cabe questionar a legitimidade dessa crítica, no sentido de que trata-se de um discurso que traz o lastro da autoridade de um agente destacado do campo científico e é validado sobretudo pela pertinência da sua motivação fundamental: a de conferir qualidade política ao conhecimento científico produzido na Universidade. Mas esses princípios de validação, próprios das regras do jogo praticadas no campo científico, deixam em aberto a questão de discutir a pertinência da estratégia política adotada e de algumas medidas práticas sugeridas no bojo dessa estratégia.

Quanto à estratégia, pode-se questioná-la dando conseqüência política à compreensão da posição da Extensão Universitária no contexto do campo científico. Sendo a Extensão um modelo objetivo de ação enraizado na estrutura de relações objetivas que compõe o campo científico, fica claro que não se trata de algo circunstancial ou arbitrário. A Extensão é fruto de um processo de larga duração no qual as relações sociais internas ao campo assumem uma determinada forma a partir da disputa entre as forças que o constituem, sendo essas relações interiorizadas pelos agentes na forma de um *habitus*⁵ duradouro. Na

⁵ “O *abitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo.” (BOURDIEU, 2004b, p. 144)

medida em que não é fruto de uma intenção arbitrária, o campo não se transforma instantaneamente a partir da vontade de um dos seus agentes; sua mudança, em condições normais, só pode ser fruto de uma redefinição da correlação de forças que estabelece uma nova posição hegemônica em torno da qual se agrupa um segmento considerável dos agentes do campo. É claro que há casos excepcionais, como observa Bourdieu:

...as oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais à sua força sobre o campo, isto é, ao seu capital de crédito científico ou, mais precisamente, à sua posição na estrutura da distribuição do capital. Isso é verdadeiro, salvo nos casos inteiramente excepcionais, nos quais, por uma descoberta revolucionária, capaz de questionar os fundamentos da ordem científica estabelecida, um cientista redefine os próprios princípios da distribuição do capital, as próprias regras do jogo. (2004a, p. 25)

Aqui, mais uma vez, a exceção confirma a regra e as regras de um campo são o fruto de um longo período de maturação, de modo que possuem uma grande tendência à coesão e a permanência, sendo, contudo, suscetíveis a mudanças parciais. Quando se propõe, como no caso de Pedro Demo, uma alteração radical da estrutura do campo, faz-se a opção política de resultado mais improvável. Quando se leva em conta tudo que está em jogo (no sentido que Bourdieu dá à palavra “jogo” como expressão da dinâmica de funcionamento do campo), quando se tem uma noção mais exata do funcionamento do microcosmo social em que está inserida a Extensão Universitária, fica claro que a atitude de lançar os mais agudos anátemas contra a Extensão,



qualificando-a derrisoriamente como atividade supérflua, “bijuteria social”, “excrecência”, “resíduo” etc. (DEMO, 2001, p. 152), consiste praticamente em dar as costas à disputa, abandonar a arena, deitando fora a criança e a água do banho. Ao teorizar sobre a noção de campo, Bourdieu deixou também lições sobre um certo pragmatismo necessário aos que aí se colocam como agentes:

Querer fazer a revolução em um campo é concordar com o essencial do que é tacitamente exigido por esse campo, a saber, que ele é importante, que o que está em jogo aí é tão importante a ponto de se desejar aí fazer a revolução.

Entre pessoas que ocupam posições opostas em um campo, e que parecem radicalmente opostas em tudo, observa-se que há um acordo oculto e tácito a respeito do fato de que vale a pena lutar a respeito das coisas que estão em jogo no campo. (2004b, p. 140-141)

Uma boa dose de pragmatismo se faz necessária mesmo para a crítica mais severa de uma determinada ordem. Saber o que é preciso conservar para que haja possibilidade efetiva de transformação é uma postura conseqüente que impede que nos tornemos reféns de apenas duas alternativas excludentes: o reacionarismo empedernido e o extremismo inócuo que pretende fazer tábula rasa de tudo o que existe e recusa toda transformação parcial. Ambas as alternativas resultam sempre na permanência inalterada do estado de coisas vigente.



A estratégia política extremada de uma ruptura total com os padrões que só adquiriram vigência após longo processo de gestação por meio de um permanente embate entre as forças atuantes no campo vem amparada num argumento largamente assentido: a necessidade de conciliar a qualidade formal e a qualidade política do conhecimento produzido na Universidade. Mas as medidas práticas que o autor sugere expressam a pouca viabilidade da estratégia adotada.

Quando Pedro Demo acusa a Universidade de ser “um monte de salas de aula”, no sentido de estarem presas ao que ele chama de “instrucionismo” (2001, p. 145) ou quando diz que para coordenar as atividades curriculares “de aprendizagem e manejo do conhecimento” que viriam substituir o atual modelo de Extensão “não seria necessária uma entidade do tipo ‘Pró-Reitoria de Extensão’, muito menos com este nome banal e banalizante” (2001, p. 153) é a pouca importância que ele dá à dinâmica de institucionalização definidora da estrutura de relações do campo que se expressa.

Ele deixa de levar em conta que a aula é a mais antiga tradição da história da Universidade; portanto, é parte daquilo que deu forma e sustentação à essa instituição, propiciando que tenhamos hoje condições para, legitimamente, argumentar que, sustentada apenas nesse modelo de elocução magistral, de transmissão unidirecional de certos conteúdos não chegamos a formar pessoas com autonomia suficiente para dar continuidade à obra de produção (ou de “reconstrução”, como o autor prefere) do conhecimento. Contudo, a aula permanecerá como parte da vida acadêmica porque é um modelo de ação convertido em *habitus*, porque é uma representação social incorporada por numerosos agentes e faz parte da estrutura objetivada de relações que define o campo acadêmico. Isso não significa que devemos nos render incondicionalmente a uma tradição venerável, mas que a mudança só pode se dar num processo de redefinição de uma correlação de forças entre o antigo e o novo.



No caso da Pró-Reitoria de Extensão, deve-se ter claro que ela é a representação temporal e política do estágio de objetivação a que chegou a atividade extensionista no campo acadêmico. Para que hoje possamos discutir o sentido da Extensão foi necessário um longo processo cumulativo de conquista da legitimidade desse tema e dessa atividade no meio acadêmico. As instâncias de poder temporal ligadas à Extensão são resultado dessa conquista. O reconhecimento da necessidade de uma articulação entre a qualidade formal e a qualidade política do conhecimento produzido na Universidade passa, na prática, pela construção de instrumentos de poder político capazes de ocupar lugares estratégicos a partir dos quais se pode viabilizar novas iniciativas e distribuir o capital simbólico que fortalece as posições dos agentes. Qualquer tentativa de desestabilizar ou de negar legitimidade a essas instâncias de poder político resultaria num efeito regressivo em relação às conquistas até agora efetivadas na área da Extensão. É sempre possível questionar e propor alternativas às concepções vigentes e à forma de utilização desses instrumentos institucionais, mas abrir mão deles significa desconhecer os mecanismos de funcionamento do campo acadêmico, retirando das propostas inovadoras os meios políticos de sua implementação.

Como alternativa ao modelo “instrucionista” de Educação centrada em aulas Demo propõe, em nome da justa reivindicação de conferir “politicidade” à produção de conhecimento, uma espécie de generalização da prática extensionista, que passaria, junto com a atividade de Pesquisa, a se tornar um “expediente permanente de aprendizagem e atualização” (DEMO, 2001, p. 145-146). Trata-se de uma proposta inserida num ideal de mudança que inclui uma drástica redefinição do papel do professor na Universidade: “As funções do professor parecem ser cada dia mais duas: orientar e avaliar. No meio disto, há sempre lugar para a aula, mas apenas supletivamente” (DEMO, 2001, p. 151)

Façamos um exercício teleológico, na esteira das projeções lançadas por Demo.



Que não nos detenha o escrúpulo exagerado de questionar uma certa ortodoxia que parece haver ao submeter a educação praticada na Universidade à uma interpretação um tanto simplista da afirmação de que teoria e prática devem andar juntas. Tal interpretação postula que o aprendizado só se realiza efetivamente se vinculado *instantaneamente* a uma intervenção prática sobre a realidade, como se todo aprendizado teórico tivesse que ser imediatamente instrumentalizado como receita prática de intervenção, sendo a teoria reduzida à condição de manual do pragmatismo intervencionista; como se sequer se pudesse conceder à prática um certo comedimento, fazendo-a presente como *perspectiva*, projetada na medida em que as mediações teóricas necessárias a uma intervenção conseqüente são laboriosamente formuladas, discutidas, apreendidas na sua lógica conceitual. Além disso, é certo que nem todas as disciplinas prestam-se imediatamente a uma “aplicação” prática; nem por isso o treinamento intelectual que essas disciplinas propiciam é algo que se limita a uma dimensão formal, política e socialmente inútil. Essas disciplinas cumprem um papel dentro do campo científico e, amiúde servem de base para a elaboração de um conhecimento mais afeito à aplicação prática.

Com isso não queremos afirmar que Pedro Demo, que goza de digno respaldo como estudioso da teoria do conhecimento, seja tributário de um vulgarismo semelhante ao que acabamos de caracterizar. Mas, no ensaio que tomamos aqui como referência, no teor da sua proposta de alternativa à Extensão, ele não se resguardou o suficiente em relação a essa interpretação deturpada e simplista da dialética entre teoria e prática.

Num exercício projetivo do que seria a realização do ideal postulado por Demo de uma Extensão “dissolvida” no exercício cotidiano da Educação como Pesquisa e como prática política de “intervenção alternativa” (DEMO, 2001, p. 149), podemos prever alguns riscos contra os quais ele não deu sinais de previsão. Suponhamos a concretização desse ideal. A atividade regular de professores e alunos envolveria de imediato a Pesquisa e a Extensão nos moldes concebidos



por Demo. Alunos primeiro-anistas e mesmo veteranos, individualmente ou em grupos, teriam como atividade regular, prescrita no currículo do curso, a formulação e a execução de uma proposta de intervenção junto à comunidade, sob a orientação (supostamente atenta e rigorosa) de um professor. De imediato detectamos aí o risco do espontaneísmo, a tendência a ceder ao impulso de uma boa intenção política que leva a uma prática levada a cabo sem uma mediação teórica consistente, por maior que seja o cuidado do professor que orienta tais atividades. Bem sabemos que a vida acadêmica, em especial no quadro brasileiro, que conhecemos de perto, está largamente permeada por uma cultura do simulacro, dos artifícios, do relaxamento quanto à exigência de rigor científico, tanto por parte de uma parcela importante dos alunos quanto de uma parcela proporcional dos professores, sem o consentimento dos quais tais práticas não existiriam. Quais as garantias de que essa cultura desvirtuadora não açambarcaria o exercício rotineiro da Extensão quando esta se tornasse uma prática tão regular quanto são as aulas e provas que Demo condena de forma tão veemente? O que asseguraria que a Extensão não se tornaria mero expediente burocrático de alunos apressados em concluir a todo custo os seus cursos com o menor esforço possível? Diria Demo que no seu modelo não haveria espaço para a cultura acadêmica degradada que graça hoje em dia. Mas o que proporcionaria essa nova cultura acadêmica?

A cultura acadêmica nada mais é do que o conjunto das representações interiorizadas de práticas objetivadas no campo acadêmico: precisamente aquilo que Bourdieu chama *habitus*. Com isso voltamos à concepção de campo e de como ele resulta de uma dinâmica de forças, uma trama de disputas que gradualmente assume a forma de uma estrutura de relações objetivadas. A Universidade e as formas de atuação que ganham vigência no seu interior não resultam de um decreto, de uma determinação fundante; constituem-se como resultado dinâmico de uma correlação de forças ativas. E os intentos de mudança só podem se concretizar na medida em que conquistem o consentimento de legitimidade e a adesão ativa de uma parcela



representativa dos agentes do campo. As novas práticas precisam aí objetivar-se, num processo de conquista de um valor simbólico do qual os agentes tentam se apropriar, e, finalmente, ser subjetivamente incorporadas, interiorizadas como sentido indelével do jogo. Terão então passado a fazer parte da cultura acadêmica. Fica claro que não se pode, arbitrariamente, substituir uma estrutura de relações objetivas já consolidada por um modelo engenhosamente fabricado na imaginação.

Há ainda uma outra indagação necessária envolvendo uma suposta concretização do ideal (que não é, como se vê, apenas de um novo modelo de Extensão, mas de um inédito modelo de Universidade) de Pedro Demo: qual seria a real responsabilidade da “intervenção alternativa”, apregoada por ele, em relação à eficácia prática e à realização das expectativas das comunidades atingidas?

Ao que parece, o modelo de “intervenção alternativa”, do modo como é concebido, não pode oferecer uma tal responsabilidade. A intervenção, neste caso, é pensada sobretudo a partir de uma necessidade epistemológica de uma nova forma de aprendizado que beneficiaria a formação de alunos e professores da Universidade. Mas o que aconteceria se o novo modelo de Extensão sofresse as distorções que aventamos acima? Mesmo que esse modelo servisse de alguma forma para promover uma melhor qualidade da Educação universitária, serviria para atender às expectativas mais prementes das comunidades no interior das quais se daria a intervenção?

Vale lembrar que os projetos de Extensão são objeto de uma expectativa por parte dos segmentos sociais por eles atingidos. Não seria uma postura responsável, da parte da comunidade acadêmica, centrar suas expectativas nos resultados eventuais de uma livre experimentação que poderia trazer os mais interessantes dividendos para a construção do conhecimento, mas pouco ou nenhum para a transformação das condições reais de vida de uma população que se vê frustrada em suas esperanças. Essa necessária responsabilidade, o devido respeito em relação ao reiterado desamparo que as iniciativas



extensionistas, uma vez implementadas, se comprometem em minimizar, exige um rigoroso controle por parte da Universidade sobre os seus projetos de Extensão, controle que dificilmente se conseguiria em relação a uma miríade de ações feitas em nome do mero experimentalismo.

Fica claro que, além da exigência epistemológica pela qual a Universidade expressa a necessidade de por a produção do conhecimento em relação constante com uma prática e assim produza uma emulação que atua sobre o processo cognitivo, a Extensão também é fruto de uma *segunda exigência*: a que parte da carência de segmentos sociais historicamente excluídos, vítimas de um quadro de desigualdade social agravado pela concentração da renda e pelo confisco da cidadania típicos do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e reforçados pela hegemonia neo-liberal. Frente à dupla face da pobreza que atinge esses segmentos excluídos – “pobreza material” e “pobreza política”⁶ (DEMO, 2000, p. 10) – , a Extensão Universitária, conforme seja a sua orientação, é uma forma de contrabalançar, pela adoção de uma concepção estratégica do desenvolvimento humano, a perspectiva assistencialista das políticas sociais do Estado baseadas na distribuição de benefícios, perspectiva esta que, trocando a noção de direito conquistado pela do beneplácito e do favor, resulta no mero adiamento do déficit de cidadania para com os mais humildes.

Aqui, o cuidado que devemos ter é o de não supor, por ingenuidade ou oportunismo, que essa *segunda exigência* (a exigência de um engajamento social no sentido de minorar as dificuldades que impedem o encontro de alguns segmentos sociais com a cidadania), assim como a *primeira exigência* (a exigência epistemológica de conferir

⁶ Está claro que Pedro Demo reconhece o aspecto externo da Extensão, isto é, a necessidade dela por parte dos segmentos sociais que estão fora da Universidade, mas a sua proposta parece voltada sobretudo para o aprimoramento do processo interno de um melhor desempenho cognitivo por parte de alunos e professores da Universidade, embora os termos de uma perspectiva não impositiva, dialógica, crítica e participativa envolvendo a interação entre os atores da Universidade e os atores externos a ela estejam bem colocados na sua crítica. O que falta, ao nosso ver, é um direcionamento de controle e eficácia da atividade extensionista.



à produção do conhecimento um terreno empírico de experimentação em vista de uma melhor qualidade científica), esteja acima dos condicionamentos sociais e políticos próprios do campo acadêmico ou científico. Não podemos escapar do logro de um conhecimento “puro” para nos abrigarmos agora sob uma outra falácia, uma outra forma de proclamar as nossas “boas intenções”. Pois aqueles agentes do campo acadêmico que, talvez por não conseguirem se destacar na área da pesquisa e se verem obrigados a ocupar outros espaços que lhes garanta o prestígio necessário, passam a evocar o discurso da “demanda social” permanecem, assim como os adeptos do “puro interesse científico”, na ilusão de estar fora das determinações do campo.

...a retórica da “demanda social” que se impõe, particularmente numa instituição científica que reconhece oficialmente as funções sociais da ciência, inspira-se menos numa preocupação real em satisfazer as necessidades e as expectativas de tal ou qual categoria de “clientes” (...), ou mesmo em ganhar assim seu apoio, do que em assegurar uma forma relativamente indiscutível de legitimidade e, simultaneamente, um acréscimo de força simbólica nas lutas internas de concorrência pelo monopólio da definição legítima da prática científica. (BOURDIEU, 2004, p. 47)

Isso não invalida, ao nosso ver, o aspecto da demanda social como justificativa legítima da atividade extensionista. O que fica evidente é, em primeiro lugar, que essa não pode ser a única justificativa para a prática da Extensão, pois assim estaríamos desvinculando a Extensão do Ensino e da Pesquisa, coisa que tornaria



sem sentido a sua vigência no seio da Universidade. Em segundo lugar, essa justificativa deve ter um caráter político num duplo sentido: político em relação ao desejo legítimo por parte de qualquer ator social (sobretudo se se trata de alguém que tem como atividade a produção do conhecimento – fator cada vez mais relevante para o desenvolvimento humano das sociedades contemporâneas) de interferir nos rumos da sociedade, mobilizando os recursos que de alguma forma possam estar à sua disposição, mas também, mais uma vez, político no sentido de agregar ao desejo de mudança social as ambições associadas à conquista de legitimidade no interior do campo acadêmico.

Em países como o Brasil, marcados historicamente pela marginalização social e política de vastos segmentos da população, a Extensão Universitária apresenta-se como via de intervenção política da sociedade civil que cria novos referenciais para as políticas públicas dos governos, substituindo a concessão de benefícios e a tendência assistencialista pelo fomento da “cidadania politicamente competente e adequadamente instrumentada pelo conhecimento” (DEMO, 2000, p. 12), como expressão da capacidade humana de construção da própria história, do resgate da identidade individual e coletiva dos atores e do desenvolvimento humano que possibilita a capacidade autônoma de orientar o próprio destino. Demo reconhece com muita propriedade o papel político que a Extensão deve ter em relação à necessidade de conquista da cidadania por parte dos segmentos excluídos dessa condição, mas, infelizmente, no modelo de Extensão que projeta, não compreende a necessidade de valorizar e aperfeiçoar as conquistas institucionais feitas no âmbito da Extensão.

Nesse sentido, propor, como ele o faz, o aniquilamento completo de tudo o que existe em matéria de Extensão e uma refundação que parta do ponto zero, não parece razoável em nenhum dos sentidos políticos a que nos referimos há pouco.

Os problemas sociais se manifestam num ritmo próprio, e não guarda nenhum respeito em relação ao ritmo das disputas político-



científicas através das quais a Universidade define os modelos ideais de suas práticas e os mecanismos institucionais capazes de viabilizá-las. A premência dos problemas sociais não pode esperar a fabricação política do consenso acadêmico para enfim se tornar objeto de intervenção. As disputas intelectuais, em que as partes envolvidas não obedecem outro ritmo senão o do rigor de suas definições e o dos ritos acadêmicos que definem a sua condição de legitimidade, não devem constituir pretexto para o imobilismo. Se não queremos elevar o conhecimento à condição de demiurgo que funda a prática somente depois de ter assegurada a sua própria perfeição, podemos conceber a Extensão Universitária como intervenção efetiva, como dimensão constitutiva de uma práxis a partir da qual as concepções e as condições políticas do seu exercício serão continuamente reformuladas, mas sempre num sentido progressivo.

Sobre a crítica que Paulo Freire faz à Extensão, só nos cabe dizer que ela diz respeito menos à Extensão em si do que às formas que ela pode assumir quando perde de vista a perspectiva humanista e libertadora que deve orientar toda atividade educacional. Não entra na argumentação de Paulo Freire nenhuma consideração a respeito do lugar institucional no qual a atividade extensionista se situa. Não podemos criticar Paulo Freire por ele ter abordado a Extensão a partir do ponto de vista da intencionalidade pedagógica que a orienta na maioria dos casos. Mas o reconhecimento das mediações institucionais a partir das quais a Extensão se define como atividade reconhecível poderia levar Freire a perceber que, além do “campo lingüístico”, existe um outro campo, o campo acadêmico, estruturado na forma de relações institucionais entre agentes e modalidades objetivas de ação por eles incorporadas, e que esse campo é *também* definidor da aplicabilidade dos conceitos, definição que não se dá prioritariamente a partir da coerência semântica, mas da disputa simbólica entre os agentes do campo objetivando conquistar e hegemonizar posições de poder político.



A distinção essencial entre o campo de associações semânticas e o campo político institucional revela uma assimetria quanto aos critérios que podem definir o sentido do termo *comunicação* e do termo *extensão*. Paulo freire confronta os dois termos a partir de um critério *epistemológico*, em que a qualidade do conceito define uma relação explicativa do objeto, a ação educacional. Com base nesse critério, a sua distinção e a prioridade conferida ao termo *comunicação* tem uma validade correspondente à justa celebridade que adquiriu o seu ensaio – *Comunicação ou extensão?* – entre estudiosos e educadores interessados em compreender sentido humanista e emancipador da educação. Se, contudo, o olhar que faz a distinção entre comunicação e Extensão adota como critério as determinações políticas do campo acadêmico, vemos que o termo comunicação corrigiria o virtual “equivoco gnosiológico” do conceito de extensão, mas não preencheria o papel institucional da Extensão. Teríamos, então, um vazio institucional onde antes havia a Extensão. Isso porque essa denominação cumpre o papel de uma “senha” que permite identificar um lugar na topografia do campo acadêmico, senha que permite a alguns agentes se apropriarem do valor relativo que ela adquire como capital simbólico no contexto das relações estruturais do campo. Já o termo *comunicação* denomina um processo, uma relação de caráter semiótico difusa e de larga envergadura, no sentido que se faz presente numa enorme diversidade de contextos e de áreas da ação humana, entre os quais a Educação e a *Extensão*. Além disso, sabemos que, no campo acadêmico, a comunicação apresenta-se como centro de convergência de agentes (professores, pesquisadores, alunos) que se empenham em associar a ela um capital simbólico específico, conferindo-lhe um estatuto disciplinar próprio. Parte da dificuldade de alcançar esse intento deve-se justamente ao fato de a comunicação ser um processo difuso e abrangente abordado por diferentes disciplinas, da Matemática à Antropologia. Um bom exemplo da inviabilidade de substituir institucionalmente o termo Extensão por comunicação seria a séria ambigüidade que o novo termo geraria em relação à disciplina que tenta conquistar um lugar específico no campo acadêmico.



Um olhar mais atento pode observar que Paulo Freire não está tão isento assim de considerações de caráter institucional.

Não ocorreria a Paulo Freire substituir o termo *educação* por *comunicação*. No entanto, está claro que a comunicação tem para a Educação a mesma importância estratégica que tem para a atividade que denominamos Extensão. Pode-se argumentar nesse ponto que o termo educação não comporta nenhuma conotação que remeta à idéia de transitividade, como acontece com o termo extensão, mas esse argumento está longe de ser infalível. Basta pensarmos em certos usos correntes da palavra: “Dona Judite *educou* três gerações de crianças da sua cidade”; “É preciso *levar* a educação para as crianças e os jovens da periferia”; “A escola Anísio Teixeira *fornece* ótima educação aos seus alunos”; e, para encerrar essa breve lista de exemplos, um *slogan* que serve de título a um *best seller* da “pedagogia de auto-ajuda” : “*Quem ama educa*”.

Vemos aí um exemplo da relação de transitividade entre um sujeito e um objeto da ação verbal, remetendo à idéia de uma atividade, daquele que educa, contraposta a uma passividade, daquele que é objeto da ação de educar. Vemos a educação tomada no sentido estático de algo cristalizado, um “bem” que pode ser “levado” ou “fornecido” por um sujeito a outro, sendo este último, diria Paulo Freire, “convertido em objeto”. Vemos, por fim, uma enorme contrafação do pensamento educacional de Paulo Freire na forma de um reclame publicitário de uma pedagogia de banca de jornal, vendendo a idéia de que há um sujeito que pode amar e educar um *objeto* ausente. Nada poderia estar mais distante do ideal freireano de uma educação que se faz por intermédio do diálogo como “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1977, p. 43).

Apesar de todas as distorções semânticas a que se torna suscetível o termo *educação*, distorções que sem dúvida se relacionam



a uma prática igualmente distorcida, não é necessário abandonar o termo consagrado pelo uso para assimilar à prática que ele denomina as noções fundamentais de dialogicidade, comunicação, co-participação, co-intencionalidade e outras mais, todas constitutivas de um projeto de educação como humanização e como prática da liberdade. O mesmo vale para a atividade institucionalmente nomeada como Extensão.

Em suma, mesmo levando em conta a “força operacional dos conceitos”, a sua força de objetivação, é preciso ter igualmente em conta a relação dialética que eles mantêm com a prática à qual estão associados; a plasticidade, condição essencial da relação do homem com o mundo, concerne também à linguagem que se utiliza no curso dessa relação, de modo que há sempre a possibilidade de ressemantizar, ressignificar as palavras que conferem sentido ao mundo e à atividade humana sobre ele. O termo *extensão*, assim como o termo *educação*, pode revestir-se, *ou não*, de uma intencionalidade libertadora e humanista, dependendo fundamentalmente de como os agentes se posicionam teórica e praticamente no contexto da correlação de forças que faz do campo científico ou acadêmico uma arena de disputas pela hegemonia das concepções e das formas objetivadas de ação relacionadas.





2.5 – Extensão *como* comunicação

Os procedimentos adotados nas práticas extensionistas do Núcleo de Comunicação e Educação evidenciam uma opção clara pela Extensão *como* comunicação e esta é a única postura coerente para uma ação que se baseia nos princípios da Educomunicação.

A Educomunicação não reivindica para si a condição de um conhecimento neutro. A politicidade lhe é inerente e marca a sua distinção em relação àquilo que já foi descrito como “discurso competente”.

Na acepção dada por Marilena Chauí (1980, p. 3-13), o “discurso competente” é aquele que, ocultando o lugar social e político a partir do qual é pronunciado, procura apresentar-se sob o manto ideológico da cientificidade como expressão de uma racionalidade imanente ao objeto, prescrevendo formas de ação e cooperação consideradas racionais segundo a lógica do especialista ou do corpo de especialistas erigidos em porta-vozes da *ratio* científica. Assim procedendo, essa prática discursiva reforça a estratégia de dominação que dispõe em posições hierárquicas os interlocutores, autorizando a manifestação de uns ao mesmo tempo em que desautoriza o pronunciamento da maioria. Tacitamente, atribui-se a essa maioria a qualificação de incompetência enquanto sujeitos sociais e políticos, convertendo-a em mero objeto de uma intervenção externa. O mecanismo da dominação se completa com a autorização, por parte dos agentes que encarnam o ideal de competência, para que alguns indivíduos, na condição de pessoas privadas, se tornem reprodutores do discurso competente em uma forma secundária ou derivada. Com isso produz-se a aparência de uma restituição da qualidade de sujeitos que foi confiscada, enquanto se mantém, na realidade, a

condição de objetos, aprimorada por uma interiorização das regras da dominação, da noção de superioridade do saber competente.

Vinculada umbilicalmente à idéia de resgate da condição de sujeitos, aos preceitos de uma comunicação e de uma educação como processos de mediação e dialogicidade, vinculada a matrizes teóricas como aquelas cuja apresentação esboçamos no capítulo anterior, a Educomunicação só pode entender a Extensão *como* comunicação, no exato sentido em que Paulo Freire compreende a educação como comunicação, por paradoxal que pareça colocar essa afirmação diante da alternativa exclusiva que Paulo Freire formula: extensão *ou* comunicação. A educomunicação reconhece (e dá consequência prática a esse reconhecimento) a *mediação* como dimensão insuprimível da relação dos sujeitos sociais e de sua cultura com a comunicação. Atribui a essa dimensão o caráter constitutivo da própria qualidade de *sujeitos* aí implicada. Portanto, a ação educacional recusa peremptoriamente qualquer tipo de cerceamento ou submissão da capacidade dos sujeitos de investirem suas intenções subjetivas na construção e reelaboração de significados.

Falar de sujeitos significa falar de desempenhos ativos por parte dos atores, seja como intérpretes das mensagens midiáticas (no processo de ressemantização dessas mensagens a partir de referenciais culturais próprios do contexto receptivo), seja na apropriação dos recursos técnicos e da linguagem da mídia para produzirem suas próprias mensagens, seja no desempenho simultâneo das atividades de produção e recepção de mensagens no contexto escolar das atividades de ensino-aprendizagem. Numa perspectiva educacional, importa sobretudo a recusa definitiva de uma tradição de *subestimação* da condição de sujeito implicada nesses desempenhos, tradição reproduzida tanto a partir de uma vertente ainda influente dos estudos de comunicação (que limita o seu olhar sobre a comunicação à esfera da emissão, dos meios, dos esquemas industriais de produção) quanto a partir da própria escola (centrada nos esquemas de transmissão de um saber estático).



A subestimação é a face complementar do “discurso competente” a que se refere Marilena Chauí, mas foi Paulo Freire que a caracterizou em cores mais vivas como...

...uma inegável descrença no homem simples. Uma subestimação do seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer: o de sujeito dessa procura. Daí a preferência por transformá-lo em objeto do “conhecimento” que se lhe impõe. Daí este afã de fazê-lo dócil e paciente receptor de “comunicados”, que se lhe introjetam, quando o ato de conhecer, de aprender, exige do homem uma postura impaciente, inquieta, indócil. Uma busca que, por ser busca, não pode conciliar-se com a atitude estática de quem simplesmente se comporta como depositário do saber. (1977, p. 46)

O projeto Educom.rádio apresenta-se como exemplo do intercurso dinâmico entre Universidade, Sociedade e Estado que torna a Extensão Universitária o exercício político de uma práxis. Ele atendeu à necessidade urgente de reformulação parcial da prática político-pedagógica de uma rede de escolas públicas, conferiu feição prática, de intervenção política ao conhecimento produzido na Universidade por meio de suas pesquisas e influenciou decisivamente a emergência de uma política pública do governo municipal de São Paulo. Além disso, materializou uma experiência empírica capaz de retroalimentar as atividades de pesquisa que continuam a ser desenvolvidas na Universidade sobre a inter-relação comunicação-educação. Conquistou assim, no mínimo, a condição de exceção e face da tendência de que “...dificilmente programas de Extensão aparecem como ‘Pesquisa’, ou, mais propriamente, como reconstrução do conhecimento” (DEMO, 2001, p. 152).



Observar a questão da Extensão Universitária como uma demanda convergente, todavia distinta, da Universidade, por um lado, e da sociedade, por outro, nos interpela no sentido de ajustar a nossa tentativa de cumprir adequadamente o mandato da Universidade quanto ao Ensino e à Pesquisa à necessidade de uma intervenção que, em muitos casos, não pode ser retardada. É preciso ter claro que os critérios acadêmicos ideais nem sempre se ajustam às exigências da realidade concreta. O campo da educação é um bom exemplo disso. As atividades extensionistas são aí uma forma de fazer face ao rápido processo de massificação da educação e às mudanças tecnológicas que se intensificaram especialmente ao longo das últimas duas ou três décadas e que a formação universitária não pode acompanhar a contento em termos de qualidade e quantidade. É forçoso constatar que ainda hoje 42% dos professores brasileiros da educação pública de nível fundamental e médio não têm curso superior e que a formação continuada para estes e para os demais professores da rede pública é hoje uma necessidade premente que as instituições universitárias não conseguem suprir apenas com base nas suas atividades curriculares estritas a tempo de provocar um efeito que venha beneficiar as novas gerações que continuam a ingressar e a concluir o ciclo escolar vitimados por um ensino de qualidade deficiente. Como então, em face desse quadro, podemos nos aferrar de forma inflexível à idéia de que “...não é adequado a Extensão organizar um projeto de capacitação dos professores da rede escolar, porque *stricto sensu* deveria fazer parte do curso de Educação curricularmente falando” (DEMO, 2001, p. 142)?

Ao nosso ver, enquanto a Universidade luta para resolver as suas disputas em torno da organização curricular que melhor atenderia a uma perfeita simbiose entre Ensino, Pesquisa e Extensão, a atividade extensionista deve prosseguir, submetida a um critério de avaliação que aprecie o grau de articulação que ela consegue manter com o Ensino e a Pesquisa.



Nessa perspectiva, o projeto Educom.rádio figura como audaciosa tentativa de articular a Extensão ao mandato acadêmico, com o mérito adicional de não se limitar ao molde das “atividades assistenciais, compensatórias, remediadoras ou atenuantes [que], quando interrompidas, aumentam o desamparo e prolongam o sofrimento” (BOTOMÉ, 2001, p. 162). Articulado a uma política pública e propiciando um tipo de formação orientada para o desdobramento e a multiplicação, o Educom.rádio desvencilha-se de uma perspectiva imediatista de curto alcance. Estar vinculado a uma política pública implica em preconizar ações que tenham o abrigo institucional necessário, incluindo as condições legais e materiais e os novos referenciais de valor que darão acolhimento e incentivo às práticas dos atores. Promover um tipo de formação tendente ao desdobramento e à multiplicação implica em superar o aspecto meramente instrumental das práticas defendidas, ou seja, superar o habitual receituário de práticas reificadas destinado a uma reprodução mecânica por parte de indivíduos encarados como meros reprodutores. A metodologia de trabalho empregada durante o curso buscou fundar, simultaneamente, as ações e o sentido que lhes é inerente, como dimensões inseparáveis de uma mesma práxis. Assim procedendo, acredita-se operar uma mudança no próprio *etos* da ação pedagógica, alterando de forma duradoura a visão de educadores e educandos em relação às suas atividades. Tendo vivenciado a experiência de uma nova dinâmica comunicativa no processo de ensino-aprendizagem, educadores e educandos assimilam como dimensão permanente os valores de uma prática colaborativa, reconfigurando suas imagens e as expectativas em relação a esse processo. O novo padrão ético fará parte de uma exigência cotidiana que, pelo caráter exemplar, tende a atrair e cativar outros atores e a multiplicar-se em novas ações e no engajamento crescente dos membros da comunidade.



CAPÍTULO III

SÃO PAULO

A CIDADE E SEUS CONTRASTES

3. São Paulo – a cidade e seus contrastes

Em setembro de 2001, iniciava-se o programa de formação de professores e estudantes **EDUCOM.RÁDIO - Educomunicação para Ondas do Rádio: construindo a paz pela comunicação**. A proposta atenderia à demanda da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME-SP) de programar políticas educativas de prevenção e combate à violência, envolvendo todas as escolas municipais de ensino fundamental.

O EDUCOM.RÁDIO se constituiria, desta forma, numa experiência peculiar e inovadora, uma vez que, além de reunir o governo local e a universidade pública, sua formulação tinha em vista a desafiadora relação quantidade/ qualidade dada pela natureza programa. Tal desafio implicaria em um ponto central tratado por Aldaíza Sposati - rejeitar a perspectiva de um projeto-piloto e se defrontar com o paradigma de *megacidade*, a *mega-São Paulo*.

...falar do volume das necessidades da mega-São Paulo é tema cotidiano. Ela nos obriga a enxergá-la como planetária, mundial mas também local e vizinha no cotidiano. Ela é exemplo paradigmático do grande fenômeno da megacidade. (...) Atingir a qualidade em São Paulo implica efetivamente em assumir a sua quantidade. Este argumento é fundamental para São Paulo. A cidade não suporta mais projetos-piloto. Experiências que diluem a relação quantidade e qualidade (1996, p.4-5).



Estas considerações nos levam a indagar *de que cidade estamos falando? Para quem estamos falando? Para quem foi formulado o educom.rádio? Em que região de São Paulo o programa foi executado? E, finalmente, como o programa foi implementado nas escolas municipais da cidade?*

Ao completar 450 anos em 2004, a cidade de São Paulo, com uma área de 1.509km², abrigava em seu território uma população calculada em 10.804.867 milhões de habitantes, alcançando uma densidade demográfica de 7.077,4 hab./km², o que a define como município-pólo da maior região metropolitana brasileira. Com taxa de crescimento anual oscilando em torno de 0,8%, estima-se que em 2010 sejam largamente superados os 11 milhões de habitantes. A magnitude e a densidade demográfica podem ser acompanhadas na Tabela 02, que mostra o crescimento da população urbana entre 2000 até 2005.

São Paulo¹ – a cidade e região metropolitana² – notabiliza-se na história brasileira por seu intenso crescimento populacional marcado pelo desempenho econômico oriundo da produção cafeeira no século XIX e da constituição de um programa de substituição das importações e expansão do mercado interno e externo, na primeira metade do século XX .

² Foram criadas em inícios dos anos 70, por meio das Leis Complementares, as primeiras nove Regiões Metropolitanas (RM), a saber: Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo. A partir da Constituição de 1988 ficou a cargo dos Estados da Federação a competência de criar novas RMs. A Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) é constituída atualmente por 39 municípios numa área de 8.051km², entre eles a Capital, concentrando 48,04% da população de todo o Estado, atingindo uma densidade demográfica de 2.220 habitantes por km². Segundo o *Projeto Análise das Regiões Metropolitanas do Brasil – Como Andam as Metrôpoles Brasileiras: São Paulo*, desenvolvido pelo Observatório das Metrôpoles, em 2005, o processo de evolução urbana da Grande São Paulo configura a emergência da estrutura metropolitana, caracterizada pela agregação num conjunto urbano contínuo e orgânico de áreas pertencentes a diversos municípios; pela escala, da ordem de vários milhões, da população residente e/ou exercendo atividades nessa área e, finalmente, pelo desenvolvimento de um sistema complexo de pólos de concentração de atividades terciárias em vários níveis. Este último e mais recente fenômeno, marcado pela estruturação de blocos industriais na segunda metade do século XX, acentuou a extensão de áreas ocupadas pelos usos urbanos, traduzindo-se na incorporação de áreas de novos municípios à conurbação principal. Neste texto nos valeremos de duas definições para Metrôpole: cidade grande; nação, em relação às suas colônias.



TABELA 01 - Evolução da População Residente

Brasil, Estado de São Paulo, Região Metropolitana e Município de São Paulo 1980, 1991, 2000 e 2004

Unidades Territoriais	1980	1991	2000	2004
Brasil	119.002.706	146.825.475	169.799.170	181 132 001
Estado de São Paulo	25.040.712	31.588.925	37.032.403	39 743 807
Região Metropolitana de S.Paulo	12.588.725	15.444.941	17.878.703	19 080 087
Município de São Paulo	8.493.226	9.646.185	10 434 252	10 804 867

Fonte: IBGE - Censos demográficos

Secretaria Municipal do Planejamento-SEMPA / DIPRO - Estimativas, 2001 a 2005

Segundo Ricardo Gaspar, a Região Metropolitana de São Paulo continua concentrando segmentos industriais de ponta, como a indústria de material elétrico e de comunicação, e a de máquinas e equipamentos, refletindo opções empresariais pela proximidade do mercado e outras vantagens dinâmicas da capital. Desta forma, São Paulo se mantém no cenário nacional como pólo irradiador, apesar do processo de reestruturação industrial, com a perda líquida de empregos, mas com ganhos de produtividade, o que deteve a trajetória declinante do segmento industrial verificada nas décadas de 1970 e 1980 (GASPAR, 2006, p.14).

Figura 01: Região Metropolitana de São Paulo



Fonte: http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/guia/mapas/0001/mapa_grande_sao_paulo.jpeg



A partir da década de 90, a cidade de São Paulo se distingue como centro de sofisticados serviços auxiliares à produção do sistema financeiro nacional e de grandes empresas estrangeiras que operam no país, além de sua condição de pólo consumidor e produtor de insumos e bens industriais.

Embora as taxas de crescimento econômico tenham refletido no cotidiano, provocando uma melhoria das condições de vida de toda a população brasileira, criando uma nova classe média urbana, a riqueza gerada se manteve concentrada nas mãos de uma pequena parcela da população.

O binômio ritmo acelerado de crescimento e explosão demográfica, traço predominante na constituição das metrópoles, influenciaria significativamente a dinâmica de ocupação do solo, gerando demandas para acomodar toda essa população em um determinado território, fazendo surgir, segundo Ermínia Maricato, grandes contingentes populacionais sem acesso a direitos sociais e civis básicos: legislação trabalhista, previdência social, moradia e saneamento, entre outros. Pela primeira vez em sua história, afirma a autora, o Brasil tem multidões concentradas em vastas regiões - morros, alagados, várzeas ou mesmo planícies - marcadas pela pobreza homogênea. (MARICATO, 2000, p.23)

São Paulo, caso exemplar deste fenômeno, define-se em seu desenho, segundo Milton Santos, por uma *modernização incompleta*, em que *se justapõem e superpõem traços de opulência, devidos à pujança da vida econômica e suas expressões materiais, e sinais de desfalecimento, graças ao atraso das estruturas sociais e políticas. Tudo que há de mais moderno pode aí ser encontrado, ao lado das carências mais gritantes* (SANTOS, 1990, p.13).

Deste modo, a urbanização se por um lado insere a sociedade brasileira na modernização ao mesmo tempo contraria este processo ao recriar o atraso expresso em novas formas de apropriação do espaço. Vejamos alguns indicadores a seguir.



No que concerne à educação, a SME-SP registrou cerca de um terço do montante de registros de matrículas ocorridos no ensino fundamental em 2004³ na Cidade de São Paulo, totalizando 556.489 matrículas. Estes estudantes se distribuíram em 465 em escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) e foram atendidos por 20.773 docentes. A rede municipal efetuou 3.213 matrículas no ensino médio e contou com 133 docentes em seus quadros, enquanto o ensino pré-escolar computou 275.875 matrículas e 8.237 docentes (INEP, 2004).

O Censo Demográfico 2000 indicou uma freqüência às escolas na ordem de 96% da população entre 7 a 14 à escola, porém registrou que 329.240 pessoas a partir de 15 anos nunca freqüentaram os bancos escolares, apresentando uma taxa de analfabetismo funcional na População de 15 a 24 Anos de 5,6% entre as mulheres e 7% entre os homens.

São 207.160 domicílios localizados em favelas, enquanto 14,25% de domicílios particulares estão vagos.

No que concerne aos equipamentos culturais, temos 235 salas de cinema, 362 bibliotecas e 273 equipamentos culturais, sendo, públicos e privados, há uma concentração de 117 equipamentos e 23.401 assentos na região da Subprefeitura da Sé (SEADE, 2006).

Também se verificou que o segmento da população que tem a maior taxa de mortalidade por agressões ou homicídios⁴, no triênio 2000-02, são homens entre 15 e 24 anos. São registrados 247 óbitos para cada 100.000

³ Na Cidade de São Paulo, em 2004, foram realizadas 1.576.594 matrículas no Ensino Fundamental: 742.207 matrículas oriundas da rede estadual; 187, da rede federal; 556.489 da rede municipal e 277.771 da rede particular. Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Censo Educacional 2004.

⁴ A violência configura-se, segundo Márcio Porchmann, como um fenômeno da sociedade contemporânea que atinge prioritariamente os jovens, principalmente aqueles que sofrem os efeitos de um processo de exclusão social. Apesar da violência não ser determinante do processo de exclusão social ela pode ser vista como expressão e conseqüência da nova realidade produzida pelo acirramento da competição social, das alterações dos valores morais e da nova lógica da sociabilidade que conforma a sociedade de consumo (PORCHMANN, 2004, p.51)



homens. O dado mostra-se assustador quando verificamos que a mesma taxa para as mulheres corresponde a 14,40 óbitos.

Para São Paulo, segundo Maria Helena Jorge, a morte de jovens por acidente de trânsito foi suplantada pela ocasionada por causas externas. Estes óbitos há quase quinze anos constituem o tipo de violência mais relevante chegando a atingir no município uma parcela superior a 60%. Entre as causas que mais são apontadas estão o consumo de bebidas alcoólicas e o uso de drogas. Outro ponto que merece destaque é o porte de armas de fogo. (JORGE, 2002, p.52-53)

O Educom.rádio, apresentado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP faz parte da construção de estratégias de prevenção e combate à violência nas escolas pelo Projeto Vida – SME-SP como previsto na Lei 13.096, de 08 /12/2000.

A formulação aprovada perfazia não só o mapa dos distritos da cidade de São Paulo, mas a cidade toda, numa distribuição por fase. Desta forma, a cidade não se limita a mero cenário, mas que um espaço de mediação em que se desenrola um programa de formação de professores e estudantes em Educomunicação.

Abaixo temos a distribuição das escolas pelas regiões de São Paulo ao longo do 3 anos e meio:

TABELA 02 – DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS POR REGIÕES

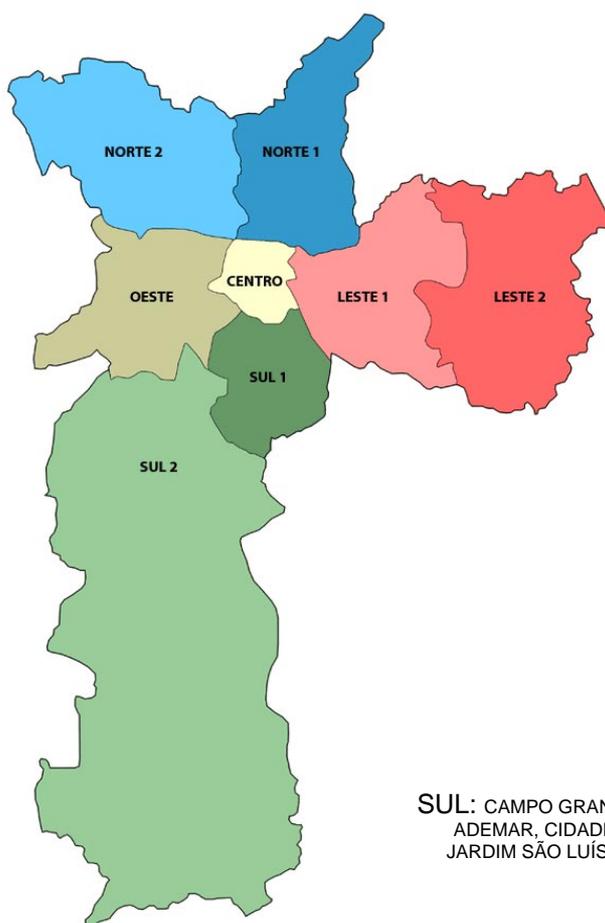
REGIÕES	2001	2002	2003	2004
NORTE	06	21	33	21
CENTRO/SUL	02	07 ⁵	11	06
SUL	04	14	22	14
OESTE	02	07	11	07
LESTE	12	47	66	47
TOTAL	26	95	143	191

Fonte: http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/guia/mapas/0001/mapa_distritos.jpeg

⁵ Em 2002, as turmas formadas por cursistas de 94 EMEFs e turma de educadores da CONAE.



FIGURA 02 – DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS POR REGIÕES



LEGENDA- REGIÕES

NORTE: ÁGUA RASA, ANHANGUERA, BRASILÂNDIA, CACHOEIRINHA, CASA VERDE, FREGUESIA DO Ó, JAÇANÁ, JAGUARÁ, JARAGUÁ, LIMÃO, MANDAQUI, PARI, PERDIZES, PERUS, PIRITUBA, SANTANA, SÃO DOMINGOS, TREMEMBÉ, TUCURUVI, VILA GUILHERME, VILA LEOPOLDINA, VILA MARIA, VILA MEDEIROS.

CENTRO/SUL: BELA VISTA, CAMPO BELO, CURSINO, IPIRANGA, JABAQUARA, LIBERDADE, MOEMA, SACOMÃ, SAÚDE, SÉ, VILA MARIANA.

SUL: CAMPO GRANDE, CAMPO LIMPO, CAPÃO REDONDO, CIDADE ADEMAR, CIDADE DUTRA, GRAJAU, ITAIM BIBI, JARDIM ANGELA, JARDIM SÃO LUÍS, MARSILAC, PARELHEIROS, PEDREIRA, SANTO AMARO, SOCORRO, VILA ANDRADE.

OESTE: BUTANTÃ, ITAIM BIBI, JAGUARÉ, MORUMBI, PINHEIROS, RAPOSO TAVARES, RIO PEQUENO, VILA SÔNIA.

LESTE: ÁGUA RASA, ARICANDUVA, ARTUR ALVIM, BELÉM, CANGAÍBA, CARRÃO, CIDADE LÍDER, CIDADE TIRADENTES, ERMELINO MATARAZZO, IGUAATEMI, ITAIM PAULISTA, ITAQUERA, JARDIM HELENA, JOSÉ BONIFÁCIO, MOOCA, PARQUE DO CARMO, PONTE RASA, SÃO LUCAS, SÃO MATEUS, SÃO MIGUELPAULISTA, SÃO RAFAEL, SAPOPEMBA, TATUAPÉ, VILA CURUÇÁ, VILA FORMOSA, VILA JACUÍ, VILA MATILDE, VILA PRUDENTE.

Podemos identificar esta cidade como um “ator social” (CASTELLS; BORJA, 1996), que como tal não se confunde unicamente com o governo local, porém o inclui e aparece tanto como projeção da sociedade no espaço⁶, como quanto uma construção social em que interagem o material e o simbólico, dando forma e sentido à vida de um

⁶ Nestor Goulart Reis discorre sobre o processo de urbanização como produto das ações de agentes sociais, que determinam as condições de apropriação, produção, uso e transformação do espaço. (1995, p.4-5)



grupo que se esforça para transformar, mediante a apropriação, o espaço anônimo num espaço pleno de sentido (REGUILLO-CRUZ, 1999, P.78). A *cidade*, “palco-personagem” (ROLNIK, 1994), adquire uma centralidade na vida política, econômica, social e cultural, na medida em que protagoniza a articulação entre administrações públicas, organizações sociais, setores intelectuais e profissionais e meios de comunicação social (CASTELLS, BORJA, 1996, p.152).

Desta forma, como propõe Raquel Rolnik (1994), impõe-se a tarefa de “desmontar o espaço urbano” com o intuito de captar as marcas da constituição da nova ordem social impressas na geografia transformada da cidade. Concebe-se, então, estas “marcas” como construtos que permitem as articulações das relações dos significados envolvidos no fenômeno estudado.

Se tomarmos a cidade como expressão concreta da história de uma sociedade, sugerimos um passeio por alguns marcos históricos, com o intuito de melhor conhecermos a cidade de São Paulo e suas contradições, pontuaremos algumas das especificidades do processo de urbanização no Brasil.



3.1. A Urbanização Pretérita⁷

Pero Vaz Caminha

A descoberta

Seguimos nosso caminho por este mar de longo
Até a oitava da Paschoa
Topamos aves
E houvemos vista de terra

História do Brasil
Pau Brasil
Oswald de Andrade

Os primeiros séculos de ocupação portuguesa na América não foram movidos pela pressão demográfica. Por isso muito pouco de *urbano* encontramos nas primeiras aglomerações do século XVI. No começo, pontua Milton Santos, a *cidade*⁸ era bem mais a emanção do poder longínquo, uma vontade de marcar presença num país distante, resultado de um povoamento cujo eixo propulsor se situaria nos planos político e econômico voltados para o mercado externo (1993, p.17).

A colonização da América Portuguesa está intrinsecamente associada aos processos de formação dos Estados Nacionais na Europa, que teriam colocado Portugal na dianteira da expansão do comércio marítimo e possibilitado o alargamento de seus domínios. No entanto, a experiência portuguesa até então se restringia a criar postos

⁷ **A Urbanização Pretérita** é o título que Milton Santos escolheu para o segundo capítulo em sua obra a Urbanização Brasileira.

⁸ A designação de *cidade* representava o nível hierárquico mais elevado de uma aglomeração urbana na Colônia, sendo sua fundação prerrogativa da Coroa Portuguesa. A cidade dispunha de um estatuto particular, porém se distinguia dos demais centros urbanos por ser a sede de uma jurisdição territorial e por abrigar a sede da autoridade eclesial (TEIXEIRA, 2003, p.56).



e feitorias em territórios densamente povoados e com uma produção organizada, dos quais pudesse extrair produtos de interesse no mercado europeu sem maiores esforços. (GOULART REIS, 1995)

De dimensões continentais, o Brasil apresentava uma floresta de difícil penetração, uma população pouco densa e escassa produção, o que fez com que o seu povoamento não representasse a prioridade para a Coroa Portuguesa. Ao cabo dos primeiros anos, o Brasil, segundo Bóris Fausto, ainda se apresentava como um território cujas possibilidades de exploração e contornos geográficos eram desconhecidos. Por vários anos, pensou-se que não passava de uma grande ilha. Chamada de *Vera Cruz*, depois de *Santa Cruz*, e por fim de *Brasil*, associado à primeira riqueza da terra em seus primeiros tempo, o pau-brasil. (FAUSTO, 2002, p.16).

Sérgio Buarque de Holanda atenta sobre o início da exploração nos trópicos:

Essa exploração dos trópicos não se processou, em verdade por um empreendimento metódico e racional, não emanou de uma vontade construtora e enérgica: fez-se antes com desprezo e certo abandono. Dir-se-ia mesmo que se fez apesar de seus autores. E o reconhecimento desse fato não constitui menoscabo à grandeza do esforço português (HOLANDA, 1991, p.12).

Centrados, portanto, na expansão do comércio com as Índias, os portugueses se limitaram a vistoriar o litoral e instalar não mais que feitorias⁹ ou entrepostos para a extração e comercialização do pau-brasil. Nestor Goulart Reis acrescenta que o Brasil foi submetido a uma política colonial que visava organizá-lo como uma imensa retaguarda

⁹ Pontos fortificados na costa brasileira cuja função restringia-se à extração e comercialização de produtos nativos, principalmente o pau-brasil.



rural para os mercados europeus. Essa foi a diretriz básica da política colonizadora até o final do século XVII (1995, p.8).

Milton Santos se reporta aos estudos de Nestor Goulart Reis sobre a nossa evolução urbana, incluindo como elementos explicativos do que chama de “o sistema social da Colônia” aspectos como: a organização político-administrativa (capitanias, governo-geral e câmaras municipais), as atividades econômicas rurais (e suas camadas sociais correspondentes) e as atividades econômicas urbanas (e seus atores) (SANTOS, 1993, p.17-27).

A organização político-administrativa no sistema colonial funda-se no pressuposto de que qualquer ação do governo português para o povoamento ou exploração das novas terras então descobertas convergiria para as diretrizes da colonização determinadas pelo “exclusivo metropolitano”¹⁰, que ditava a economia “de tal forma que a produção em grande escala para a exportação geraria ganhos e acumulação de capitais na metrópole” (FAUSTO, 2002, p. 57).

O aumento do interesse comercial dos franceses¹¹ nas costas brasileiras impulsionaria uma primeira ação efetiva de colonização com a Coroa vendo-se obrigada a adotar medidas que incluíam a criação de assentamentos, promovendo a instalação de forma permanente de um segmento da população europeia na América portuguesa. Foram assim criadas as Capitanias Hereditárias¹², com o objetivo de efetivamente promover a ocupação do território em consonância com os interesses mercantis vigentes.

¹⁰ O *exclusivo metropolitano* consistia na exclusividade do comércio externo em favor da metrópole, assumindo as formas de arrendamento, de exploração direta pelo Estado, de criação de companhias privilegiadas de comércio beneficiando determinados grupos comerciais metropolitanos (FAUSTO, 2003, p. 27)

¹¹ Os franceses não reconheciam o Tratado de Tordesilhas e sustentavam o princípio que a posse da terra era de quem efetivamente a ocupassem.

¹² A Coroa portuguesa implanta o sistema de exploração, anteriormente adotado nas Ilhas Madeira e Açores, baseado em Capitanias Hereditárias, o que resulta na divisão das terras conhecidas em faixas, paralelas à linha do equador, dispostas entre o litoral e o meridiano de Tordesilhas.



Os documentos de concessão¹³ das Capitâneas eram entregues aos *capitães donatários*¹⁴, garantindo-lhes amplos poderes administrativos e econômicos, possibilitando-lhes arrecadar tributos¹⁵, instalar engenhos, exercer a justiça, fundar vilas, doar *sesmarias*¹⁶, alistar colonos para fins militares, adquirir mão de obra escrava e formar milícias sob o seu comando (FAUSTO, 2003).

A partir de então os centros urbanos propagaram-se, lentamente, pelo território brasileiro, inseridos em um sistema de exploração colonial, cujo sentido básico era abastecer o mercado europeu com produtos alimentícios ou minérios. Para tanto, a Metrôpole portuguesa incentivou o empreendimento comercial baseado na produção em larga escala de poucos itens exportáveis, oriundos de grandes propriedades rurais (os latifúndios), resultado do trabalho compulsório (FAUSTO, 2003).

Sérgio Buarque de Holanda pontua que a agricultura aqui praticada assumia um caráter de *produção de índole semicapitalista* direcionada à geração de riquezas e não o *zelo carinhoso pela terra, tão peculiar ao homem rústico entre os povos genuinamente agricultores*. Deste modo observa o autor:

¹³ Os donatários eram os “possuidores da terra” e não seus proprietários. A concessão do lote não os autorizando desfazer-se do bem que lhes eram destinados, atribuindo apenas ao rei o direito de vender, modificar ou extinguir as capitâneas.

¹⁴ Os capitães donatários “constituíam um grupo diversificado, no qual havia gente da pequena nobreza, burocratas e comerciantes, tendo em comum suas ligações com a coroa. (...) Nenhum representante da grande nobreza se incluía na lista dos donatários, pois os negócios na Índia, em Portugal e nas ilhas atlânticas eram, por essa época, mais atrativos” (FAUSTO, 2003, p.44)

¹⁵ As normas que regiam a arrecadação dos tributos eram encontradas na Carta Foral. Tal documento definia as taxas devidas à Coroa e aos donatários correspondentes à exploração pelos colonos dos bens extraídos de suas sesmarias, como: o pau-brasil, os metais preciosos, a instalação de engenhos, moinhos de água, entre outros.

¹⁶ Por sesmaria entende-se “uma extensão de terra virgem cuja propriedade era doada ao sesmeiro com a obrigação, raramente cumprida, de cultivá-la no prazo de cinco anos e de pagar o tributo devido à coroa”. (FAUSTO, 2003, p.44/45). Merece destaque a doação de sesmarias que originariam os futuros latifúndios, um dos pilares do sistema agromercantil movido pela produção açucareira baseada no trabalho compulsório ou pouco qualificado.



Numa produção de índole semicapitalista, orientada sobretudo para o consumo externo, teriam de prevalecer por força critérios grosseiramente quantitativos. Em realidade, só com alguma reserva se pode aplicar a palavra “agricultura” aos processos de exploração da terra que se introduziam amplamente no país com os engenhos de cana. (...) A verdade é que a grande lavoura, conforme se praticou e ainda se pratica no Brasil, participa, por sua natureza perdulária, quase tanto da mineração quanto da agricultura. Sem o braço escravo e terra farta, terra para gastar e arruinar, não para proteger ciosamente, ela seria irrealizável. O que vinha buscar o português era, sem dúvida, a riqueza, mas a riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho. (HOLANDA, 1991, p.18).

Ao longo dos dois primeiros séculos de domínio português as vilas e cidades foram construídas, estrategicamente, na costa brasileira, em encostas de rios, baías e ancoradouros, com o intuito de impedirem a entrada de concorrentes, facilitarem o escoamento de mercadorias e promoverem o ingresso de expedições ao sertão do país. Esta disposição urbana sugere a Roger Bastide um arranjo peculiar de uma formação *ganglionar*, em que *células primordiais* se multiplicariam dando nascimento, ao seu redor, a outras células, até que todas acabariam por se encontrarem formando o Brasil (BASTIDE, 1978, p.26).

Estes núcleos urbanos, no entanto, eram constituídos por uma grande maioria da população que ainda residia no campo. Sergio Buarque de Holanda pontua que os portugueses instauraram uma *civilização de raízes rurais*, em que as cidades são virtuais, ou



simplesmente propriedades rústicas dependentes (HOLANDA, 1991, p.41).

A centralidade das propriedades rurais define a vida colonial e os atores sociais que a compõem. Deste modo, o domínio rural é exercido pelo círculo familiar, sob a autoridade do patriarca, o proprietário de terra. Seu pátrio poder ilimitado e incontestável atingia todas as esferas da vida social. A entidade privada precede a entidade pública. Sendo assim, a família colonial fornecia a idéia mais normal de poder, de respeitabilidade, de obediência e de coesão entre os homens. (HOLANDA, 1991, p.41-60)

O resultado é a sobreposição do público ao privado. Este traço da cultura colonial encontra sua feliz manifestação nos escritos citados por Sérgio Buarque de Holanda, de Frei Vicente do Salvador:

Notava as coisas e via que mandavam comprar um frangão, quatro ovos e um peixe para comer, e nada lhe traziam, porque não se achava na praça, nem no açougue, e, se mandava pedir ditas coisas e outras mais às casas particulares, lhas mandavam. Então disse o bispo: verdadeiramente que nesta terra andam as coisas trocadas, porque toda ela não é república, sendo-o cada casa.
(HOLANDA, 1991, p.49)

As esferas do público e privado não só se apresentam profundamente imbricadas como o privado delimitaria a ação do público. Outro flagrante dessa relação nos é proporcionado por Oswald de Andrade no poema *Senhor Feudal*:

Se Pedro Segundo
Vier aqui
Com historia
Eu boto elle na cadeia



Os grupos sociais¹⁷ se resumiam ao proprietário de terra (o *senhor* e seu núcleo familiar) e escravos. O escravo é um bem cujo principal fim se restringe a exercer a força de trabalho nas terras em lhe são determinadas pelo senhor. O escravo não é indivíduo é uma propriedade, assim como são as terras. O escravo só é dono de seu próprio corpo no quilombo ao fugir ou quando conseguisse comprar sua própria alforria.

Na Colônia, portanto, a vida urbana dependia intrinsecamente do meio rural, condicionando-se ao afluxo dos senhores de terra e suas famílias. As casas urbanas, e certamente as melhores, pertenciam quase todas aos proprietários rurais e permaneciam fechadas a maior parte do ano ou eram habitadas apenas pelo pessoal de serviço. Vilas e cidades tinham vida intermitente, animavam-se somente nas festas e procissões, estabelecidas rigidamente pelo calendário oficial, ou nos períodos de embarque de safras, dando impressão de decadência aos viajantes que por lá passavam, como se a população houvesse desertado (GOULART REIS, 1995, p. 17).

Bóris Fausto assinala que a própria capital da Colônia foi descrita por Frei Vicente de Salvador como “uma cidade de casas sem moradores”, em que seus proprietários “passavam mais tempo em roças rurais”. A população urbana, detinha-se o frei, “constava de mecânicos que exerciam seus ofícios, de mercadores, de oficiais de justiça, fazenda, de guerra, obrigados à residência” (2002, p.36) .

Ermínia Maricato sublinha que este setor agrário se sustentaria como epicentro da economia brasileira até 1930, quando o Estado passou a investir decididamente em infra-estrutura para o

¹⁷ Surgem outras divisões sociais, como, por exemplo, os grandes comerciantes, entre os quais uma elite traficante de escravos, assim como segmentos da burocracia administrativas.



desenvolvimento industrial visando à substituição de importações. (2000, p.22).

Roger Bastide sublinha que o processo de industrialização se fez tardio, por razões inerentes ao sistema colonial. Seja o pacto colonial que impedia a abertura de fábricas na colônia e garantia o *exclusivo metropolitano*, seja a economia estritamente rural.

O fazendeiro não precisava comprar nada, a não ser o sal e os objetos de luxo ostentados nas grandes recepções; não oferecia mercado, pois para os produtos industriais. Além disso, para construir fábricas era preciso capital; e todo o capital disponível dos senhores de engenho e dos barões do café escoava-se na compra dos escravos necessários ao trabalho da terra, ou na renovação elevada (...) De outro lado, o trabalho dos escravos tornava inútil a industrialização; não se produz se não para vender, e não se pode vender a trabalhadores que não dispõem de um salário em dinheiro (BASTIDE, 1964, p.146-147) .

O que pesa quando se pesquisa a vida colonial brasileira como tecido de valores e significados, afirma Alfredo Bosi, *é justamente essa complexa aliança de um sistema agromercantil, voltado para a máquina econômica européia, com condição doméstica tradicional, quando não francamente arcaica nos seus mores e na sua políticas.* E ressalta entender por *sistema* uma totalidade articulada objetivamente, enquanto o termo *condição* toca nos modos ou estilos de viver e sobreviver.

A condição senhorial e a condição escrava supunham um desempenho de papéis no sistema produtivo, objeto de uma análise funcional da economia do açúcar, mas não se reduziam ao exercício das ações correspondentes a esses



mesmos papéis. Condição traz em si as múltiplas formas concretas da existência interpessoal e subjetiva, a memória e o sonho, as marcas do cotidiano no coração e na mente, o modo de nascer, de comer, de morar, de dormir, de amar, de chorar, de rezar, de cantar, de morrer e ser sepultado. (BOSI, 1992,p.26-27)



3.2 SÃO PAULO: DE VILA NA CAPITANIA A CIDADE NA PROVÍNCIA

Frei Vicente do Salvador

Prosperidade de São Paulo

Ao redor desta vila
Estão quatro aldeias de gentio amigo
Que os padres da Companhia doutrinam
Fora outro muito
Que cada dia desce do sertão

História do Brasil
Pau Brasil
Oswald de Andrade

Não fugiria à regra a Capitania de São Vicente, cuja ocupação iniciou com a conquista do litoral, a fundação de vilas e a edificação de engenhos. Porém a qualidade do solo e a distância dos portos da Metrópole, em relação ao Nordeste, impunham-se como obstáculos à produção e escoamento do açúcar para o mercado europeu, levando os colonos a enveredarem por empreendimentos mais rentáveis como a produção de cachaça e a realização de campanhas que desbravariam o sertão em busca de indígenas a serem escravizados e metais preciosos.

Com exceção de São Vicente e Pernambuco, as capitanias hereditárias não obtiveram sucesso no Brasil, seja pela falta de recursos ou pouca experiência de seus donatários, seja por ataques de indígenas ou estrangeiros.

O que leva à Coroa portuguesa promover uma reformulação administrativa, que consolidando o Governo Geral, com sede em



Salvador, e retomando ,ao mesmo tempo, por meio de compra, os lotes anteriormente doados.

Por essa época é que situamos a fundação da Vila de São Paulo do Piratininga. Os estudos históricos assinalam a criação de uma casa para educação e catequese dos guaianases edificada por padres jesuítas na aldeia Piratininga em 25 de janeiro de 1554 como marco para a sua fundação, porém, seria apenas, em 1560, que o povoado se firmaria como *vila* por ordem do terceiro Governador-Geral Mem de Sá, que autorizou a extinção e demolição da Vila de Santo André e, como conseqüência, a transposição de seus moradores para a Vila de São Paulo de Piratininga.

1554 - Janeiro 25. *Primeira missa celebrada no altar ligeiramente construído sob casa de palha, junto ao colégio de Piratininga. Este colégio e povoação que assim começavam, ficaram desde então conhecidos pelo nome de **São Paulo do Piratininga*** (MARQUES, 1980, 332)

A dimensão de mobilidade, dispersão, instabilidade, enfatizada por Fernando Novais, expressa-se já na formação da Vila de São Paulo de Piratininga, contrapondo-se ao caráter rural, estável, permanente e sedentário do litoral brasileiro produtor de açúcar (1997, p.25).

Vários foram os obstáculos superados para se consumir o povoamento da região do planalto paulista, o que resultou numa ocupação dispersa do território pelos portugueses. São muitos os relatos das dificuldades enfrentadas na transposição das barreiras naturais. O acesso ao planalto era tão difícil que , segundo Florestan Fernandes, designavam-no de “zona mediterrânea”.

O sistema tecnológico dos brancos fornecia-lhes poucos recursos para vencer os obstáculos e as barreiras naturais. Eis como Fernão Cardim



descreve a viagem que fez a caminho do mar: “O caminho é tão íngreme que às vezes íamos pegando com a mão” (FERNANDES, 1974, p.249)

Outro ponto que merece destaque refere-se ao fato da Coroa favorecer o povoamento e a exploração das regiões costeiras, onde seria mais fácil reunir e embarcar os produtos rendosos no comércio europeu, desestimulando a escalada das serras em direção ao sertão.

Os gêneros do sertão nunca chegariam a portos onde os embarcassem, ou se chegassem seriam com despesas tais, que aos lavradores não fariam conta de largá-los pelo preço, por que se vendessem os da marinha (FERNANDES, 1974, P.250)

Nesta região deparamo-nos com uma colonização peculiar marcada pela fraqueza de uma agricultura exportadora, forte presença da cultura indígena, querela entre missionários e colonizadores pelo controle dos índios, escassez da moeda e freqüente uso da troca. (FAUSTO, 2002, p. 50)

Sob uma economia agrícola voltada para a subsistência ou para as expedições ao sertão, o planalto do Piratininga veria surgir um segmento social distinto dos proprietários de terra ou colonos. Seriam caçadores de índios, farejadores e exploradores de riquezas, que só quando forçados, tornavam-se colonos. Segundo Sérgio Buarque de Holanda, seriam empreendedores, que distantes de se desfazerem dos vínculos com a metrópole, desafiariam a mata cerrada e a superfície irregular redesenhando a geografia brasileira (HOLANDA, 1982, p.68).

Tendo como referência Sergio Buarque de Holanda, Laura de Mello e Souza reporta-se aos hábitos cotidianos desenvolvidos pelos sertanistas de Piratininga para destacar a dimensão de mobilidade



destes que eram, por excelência, integrantes de bandos e circulavam, por vezes, anos a fio, nas lonjuras, nas fronteiras, cortando sertões, vencendo rios pestilentos, lutando contra ataques inimigos e cometendo atrocidades. (SOUZA, 1997, p. 43-81). Oswald de Andrade expressa poeticamente o espírito sertanista numa “carta” em versos atribuída pela imaginação do poeta a Fernão Dias Paes:

Partirei
Com quarenta homens brancos afora eu
E meu filho
E quatro tropas de mossos meus
Gente escoteyra com pólvora de chumbo
Vossa Senhoria
Deve considerar que este descobrimento
É o de maior consideração
Em rasam do muyto rendimento
E também esmeraldas

Vale atentar que a presença de índios e mamelucos nas expedições não só eram freqüentes, quanto por muitas vezes superavam em grande número os brancos. Bóris Fausto cita a grande bandeira de Manuel Preto e Raposo Tavares que atacou a região do Guaíba em 1629, contando com 69 brancos, 900 mamelucos e 2 mil indígenas.

Alfredo Bosi observa que o “bandeirismo” como sublimação do contexto de agressão e defesa que definiu as incursões paulistas, as reações que os indígenas e os missionários lhes impuseram e o uso e abuso do nativo e do africano pelo português tanto no nível do sistema global quanto nos hábitos enraizados da corporeidade (BOSI, 1992, p.29).

A Vila de São Paulo de Piratininga se beneficiou com o apresamento de nativos,¹⁸ destacando-se como um dos principais pontos de saída das expedições para o interior. Em 1878, Manuel

¹⁸ Estes nativos apresados eram em grande parte absorvidos nas próprias economias paulistas, em especial no cultivo do trigo. (FAUSTO, 2003, p.97).



Eufrásio de Azevedo Marques, em obra intitulada *Apontamentos históricos, geográficos, biográficos, estatísticos e noticiosos da Província de São Paulo: seguidos da Cronologia dos acontecimentos notáveis desde a fundação da Capitania de São Vicente até o ano de 1876*, chega a atribuir às bandeiras “o rápido progresso”¹⁹ da Vila de São Paulo, “adiantando-se com o tempo em população e comércio, avantajando-se às povoações de São Vicente e Santos”, chegando a atingir “o predicamento de cabeça da capitania” (1980, p.241).

A região de São Paulo, eminente e arrebatada ao mais alto daquele hemisfério, aonde se sobe pela íngreme e dilatada serra de Paranapiacaba, foi no seu princípio vila de Piratininga, e de presente é cidade do nome do glorioso Apóstolo tutelar, e um dos três governos que na repartição do sul são entre si independentes e só sujeitos ao governador da Bahia, capitão-geral de todo o Estado (PITA, 1976, p.69).

A condição de *cidade*, no entanto, será alcançada por decreto imperial em 11 de julho de 1711, cerca de 150 anos depois, como resultado da disputa liderada por paulistas contra os portugueses pela posse das minas descobertas pelos sertanistas, conhecida como Guerra dos Emboabas. Desta feita, separam-se a Província de Minas Gerais e São Paulo. Esta separação prejudicou a Província de São Paulo, pois além de perder efetivamente o controle sobre as novas riquezas da província mineira, assistiria a descoberta de novo caminho de escoamento de ouro e escravos que transformaria o Rio de Janeiro em pólo comercial.

Portugal, que até momento prestara relativa atenção à Colônia americana, desfecharia um processo de centralização administrativa,

¹⁹ A idéia de “progresso” deve ser aqui relativizada diante da precariedade das construções e da pobreza da população associada à condição urbana nos séculos XVI e XVII.



intensificado com a descoberta de metais preciosos no sertão. Desta forma, estabeleceria normas para arrecadação de impostos, criaria milícias e nomearia burocratas para a supervisão e aplicação “da lei e da ordem”, principalmente na região mineradora. No entanto, o Brasil setecentista ainda se caracterizava como uma extensa área com baixa densidade demográfica e concentração populacional em sua larga faixa litorânea. As antigas capitanias foram definitivamente incorporadas à Coroa.

Como poucos centros capitaneavam a atividade de mineração, a grande lucratividade da extração de minérios provocou uma explosão demográfica nas regiões mineradoras, desencadeado pelo fluxo migratório interno e por uma corrente imigratória europeia e africana. Estima-se que em meio século tenham afluído algo em torno de 600 mil portugueses, acrescido a este montante um número ainda maior de mão de obra escrava. (GOULART REIS, 1995, p. 31-32)

O deslocamento e a concentração da população geraram uma nova articulação na economia interna provocada pelo surgimento de uma demanda por transporte, serviços e alimentos, inexistentes até então, quando o mercado interno era regido pelas normas da subsistência. Vemos aí surgir uma cidade diferenciada, que se transformou em palco para uma comunidade que abrigava, além dos mineradores, comerciantes, padres, advogados, juizes, militares, fazendeiros, artesãos. Embora entre os mais ricos desta nova sociedade que emergia deparássemos com proprietários de terra que investiam na mineração.

A cidade mineradora carregaria em seu seio a forma embrionária da urbanidade característica de uma comunidade de base industrial em que as atividades agropecuárias são geradas como complementares à economia urbana, com níveis complexos de integração e de divisão sócio-espacial do trabalho (MONTE-MÓR, 2001).

Segundo Roberto Monte-Mór (2001), é nesse momento que, pela primeira vez, mercados urbanos expressivos se constituem, resultantes



da distribuição de renda²⁰ proveniente da atividade extrativa mineradora que permitem um acúmulo de riquezas por atores locais (individuais e coletivos), particularmente as Ordens Terceiras, gerando uma economia urbano-regional tão dinâmica que impulsionaria uma cultura local, expressa nas artes plásticas, na arquitetura, na música, nos movimentos literários, na imprensa e no debate político. Não é de se espantar que, ressalta o autor, a organização política que originaria uma tentativa de revolução republicana tenha seu foco nas cidades mineradoras.

As cidades da mineração apresentavam uma população livre expressiva (em alguns momentos, superior à população escrava, caso raro no país), uma classe média urbana desenvolvida com o comércio e o artesanato que coloca novas exigências culturais, amplia e diversifica as funções urbanas centrais e aprofunda, local e regionalmente a divisão sócio-espacial do trabalho (MONTE-MÓR, 2001).

Deparamo-nos com a efervescência de um mercado regional, em que gado e alimentos foram transportados da região sul e negociados em Minas. Do Sul vieram não apenas o gado, mas as mulas, tão necessárias ao carregamento de mercadorias. Este fato fez com que começasse a ganhar destaque a figura do tropeiro, com o seu gado muar. Sorocaba, de insignificante povoado no interior de São Paulo, tornou um centro de venda para as tropas de burros. Com sua famosa

²⁰ Temos que ter em mente que esta “folga de enriquecimento”, como chamou Márcio Porchmann dada “até para homens livres e inclusive para o próprio pagamento da liberdade de poucos escravos” durante a economia de mineração do ouro e de diamantes, criava “a ilusão de fazer fortuna no eldorado da mineração”, porém esta possibilidade não romperia com o compromisso na ordem colonial. Vale atentar, no entanto, que economia que aí se instalara em muito se distinguiria da economia da exploração da cana-de-açúcar, cuja possibilidade de mobilidade social era praticamente inexistente (2004, p.32).



feira, transformou-se na passagem obrigatória dos comboios de animais, distribuídos principalmente em Minas. (FAUSTO, 2002: 53)

O comércio interno prosperou, deslocando o centro de decisões do campo para a cidade, do Nordeste para o eixo centro-sul. Minas Gerais tornou-se capitania, desmembrando-se do Rio de Janeiro e São Paulo e até a década de 40, despontava no cenário nacional como a mais populosa. O Rio de Janeiro transformou-se em pólo exportador de metais preciosos e importador de mão-de-obra e suprimentos, culminando em 1763 com a transferência da capital de Salvador para a cidade fluminense.



3.3. A METRÓPOLE DE SÃO PAULO – UMA SEGUNDA FUNDAÇÃO.

PAULICEA DESVAIRADA

Paisagem N.4

Os caminhões rodando, as carroças rodando,
rápidas as ruas se desenrolando,
rumor surdo e rouco, estrépitos, estalidos ...
E o largo coro de ouro das sacas de café!

Na confluência o grito inglês da São Paulo
Railway ...
Mas as ventaneiras da desilusão! a baixa do
café!...
Fogem os fazendeiros para o lar!... Cincinato
Braga!...
Muito ao longe o Brasil com seus braços cruzados
...
Oh! as indiferenças maternais!... ,

Os caminhões rodando, as carroças rodando,
rápidas as ruas se desenrolando,
rumor surdo e rouco, estrépitos, estalidos ...
E o largo coro de ouro das sacas de café!...

Lutar!
A victoria de todos os sozinhos!
As bandeiras e os clarins dos armazéns abarrotados...
Hostilizar!... Mas as ventaneiras dos braços
cruzados!...

E a coroação com os próprios dedos!
Mutismos presidenciais para trás!
Ponhamos os (Victória!) colares de presas inimigas!

Enguirlandemo-nos de café-cereja!
Taratá! E o pean de escárnio para o mundo!

Oh! este orgulho máximo de ser paulistamente!!!

Paulicea Desvairada
Mário de Andrade



A segunda fundação de São Paulo surge com a introdução de um novo ciclo econômico na agroindústria brasileira, a cultura cafeeira, assim como dos primeiros passos dados pela industrialização na Província de São Paulo.

A cidade de São Paulo passara de mais um entreposto comercial das para as minas a centro financeiro do país. Torna-se o lugar por excelência dos acontecimentos. Os interesses da cafeicultura se confundem com os programas de Estado. O mineiro Artur Bernardes, com os paulistas Cincinato Braga à frente do Banco do Brasil e Sampaio Vidal como Ministro da Fazenda, garante a defesa permanente do café e reafirma a política café-com-leite. As variações de preço das sacas do café, as oscilações no mercado europeu, o fim da primeira grande guerra e as geadas nas plantações pautavam a agenda política do fim dos anos vinte. “a baixa do café!...”. As alianças políticas entre a elite cafeeira e o Estado se concretizam na construção de enormes armazéns enormes que abrigariam as safras nos entrocamentos ferroviários. Mario de Andrade nos convida para a nova fundação da São Paulo como cidade de um Brasil que se torna urbano. A cidade para onde convergem o novo e o arcaico. Ritmo e tempo. A cidade reinventada. A velocidade, o movimento, o barulho, a máquina e a ironia compõem a paisagem. *Este orgulho máximo de ser paulistamente.*

O Brasil, que fora durante os séculos anteriores, segundo Milton Santos, um “grande arquipélago” formado por *subespaços*, dispersos, evoluindo segundo lógicas próprias ditadas em grande parte por relações com o mundo exterior, inicia seu processo de urbanização (1993, p.26).

Ermínia Maricato relembra que o Brasil já apresentava cidades²¹ de grande porte desde o período colonial, mas é somente na virada do

²¹ Milton Santos (1993) aponta que no Brasil viviam cerca de 2.850.000 habitantes no fim do período colonial, dos quais se estimava 5,7% correspondiam à população



século XIX para o século XX que presenciáramos a explosão demográfica que consolidaria o Brasil-urbano.

A cidade de São Paulo traduziria este Brasil-moderno, impulsionado pela emergência do trabalhador livre, pela Proclamação da República, por uma indústria incipiente e pela necessidade do mercado interno. Porém, carregaria em seu ventre a ambigüidade: o rebento urbano-industrial que, ao nascer já respirava os ares republicanos, acomodaria em seu seio as marcas dos interesses de uma sociedade colonial.

A cidade moderna do poema *Paisagem*, de Mário de Andrade, se opõe ao relato da cidade imperial de que fala Manuel Eufrásio de Azevedo Marques, em seus apontamentos sobre a Província de São Paulo. Meio urbana, meio rural a cidade de São Paulo rascunha em seus traçados prédios públicos, igrejas, hospitais, cadeia, cemitério, chácaras, escolas:

A cidade de São Paulo acha-se edificada no extremo Norte de uma colina, tendo como que a seus pés a grande planície que começa nas margens do rio Tamanduateí e que se estende a grande distância, oferecendo assim as belas perspectivas que a distinguem e tornam aprazível a sua habitação. O que é propriamente cidade compreende as freguesias da Sé, Santa Efigênia, Bom Jesus do Braz e Senhora Consolação. No seu recinto acham-se o palácio do governo e as repartições públicas estabelecidos no antigo colégio dos jesuítas; a Sé catedral, o mosteiro de São Bento, os conventos do Carmo e são

urbana distribuída principalmente em capitais, entre elas: Belém, São Luís do Maranhão, Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. Ainda capital da Colônia, na virada dos séculos XVII para o XVIII, entre as quais podíamos apontar alguma com a população atingindo o marco de 100.000 habitantes, como é o caso de Salvador Este dado se torna relevante para entendermos a dimensão deste parâmetro, além Santos, quando lembramos que as colônias inglesas na América do Norte, neste mesmo período, não reuniam em suas aglomerações mais que 30.000 habitantes.



Francisco (funcionando neste a faculdade de direito e respectivas aulas preparatórias, casa da Misericórdia, as igrejas da Misericórdia, Senhora do Rosário, Santo Antônio, Senhora dos Remédios, São Gonçalo, Senhora da Boa Morte, São Pedro, Recolhimento de Santa Teresa, Santa Efigênia, Capela do Seminário Episcopal, Recolhimento da Senhora da Luz, Capela da senhora da Consolação, do cemitério municipal, do antigo cemitério do Braz e de Santa Cecília. São dignos de menção outros edifícios públicos tais como a casa penitenciária, chamada de correção, a casa da câmara e cadeia, o quartel, a estação de ferro de Santos a Jundiá que está situada no pitoresco bairro da Luz, o Jardim Público, e finalmente um bom número de prédios e chácaras bem construídas, colégios de instrução elementar, hotéis, etc. Entretanto, como cidade central, São Paulo, não obstante a excelente posição em que está colocada e os belos arrabaldes que a rodeia, apresenta ainda um aspecto monótono e quase tristonho pelo pouco movimento de comércio em grosso e de fábricas. Suas ruas são irregulares e mal dispostas, mas têm em grande parte bom calçamento (MARQUES,1980, p.242).

Inicialmente chamadas de “freguesias”, numa franca referência à presença portuguesa, estas divisões administrativas atribuíam a São Paulo a condição de cidade, uma área urbana que se contrapunha a zona rural. As observações²² acima citadas referem-se a uma cidade da

²² Como dito anteriormente a obra de Manuel Eufrásio de Azevedo Marques é publicada em 1878 com o título de *Apontamentos históricos, geográficos, biográficos*,

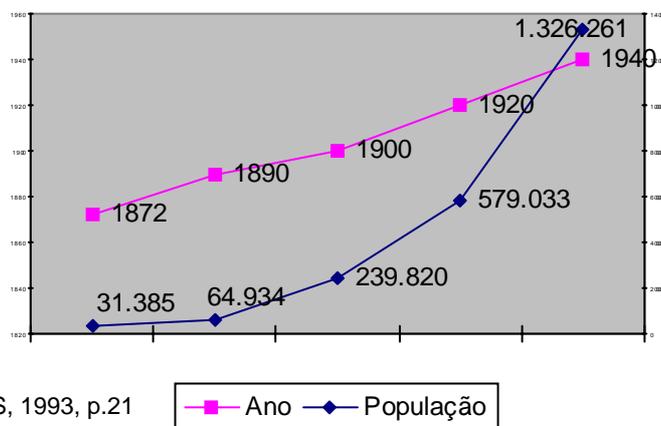


segunda metade do século XIX, quando São Paulo abandonaria a condição de entreposto comercial e começaria a abrigar as famílias paulistas abastadas com o desenvolvimento da lavoura cafeeira, oriundas em grande parte das fazendas ou cidades de menor porte da região oeste da Província. O “pitoresco bairro da Luz” abrigaria os primeiros palacetes neoclássicos, instalando os fazendeiros e suas famílias afastados dos alinhamentos das ruas.

Com a ascensão da cultura cafeeira, as condições do mercado internacional reformulariam o papel estratégico da cidade de São Paulo, alçando-a a centro da economia brasileira, vendo florescer uma fase em que se consolidaria como centro financeiro do Império e palco político para a República.

Entre 1872 e 1940, a população paulistana cresce assustadoramente. Afluíram para São Paulo mais um milhão e duzentas pessoas em aproximadamente setenta anos, o que equivale dizer que a cidade configurou uma taxa de crescimento populacional superior a 5.700%. Estes números, segundo Nicolau Sevckenko, pareciam justificar o refrão ufanista de que “São Paulo é a cidade que mais cresce no mundo” (2003, p.108).

GRAFICO 1
**População da cidade de São Paulo
– 1872/1940**



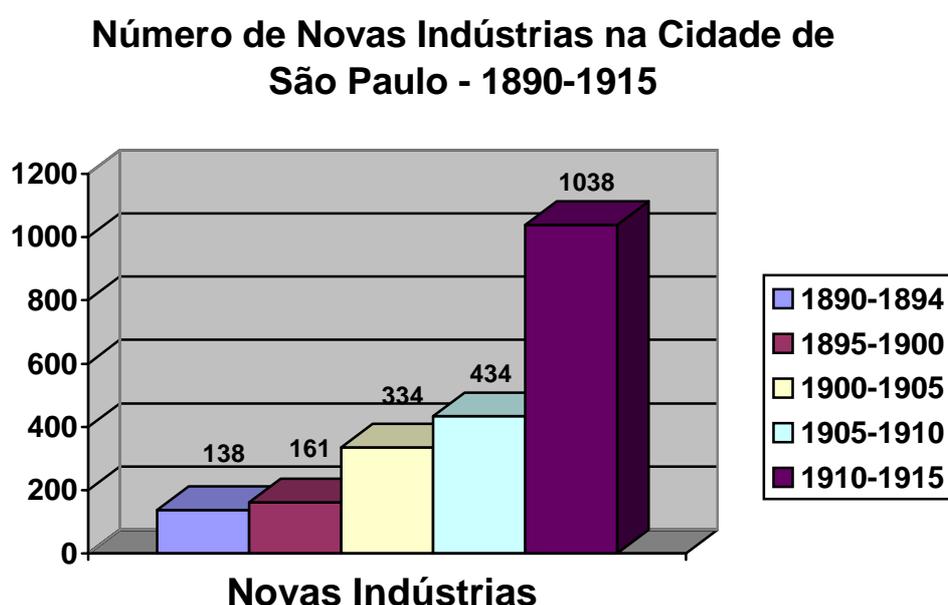
Fonte: IBGE; SANTOS, 1993, p.21

estatísticos e noticiosos da Província de São Paulo: seguidos da Cronologia dos acontecimentos notáveis desde a fundação da Capitania de São Vicente até o ano de 1876



As mudanças se refletem no espaço urbano. O parque industrial se diversifica, organiza-se e se multiplica, abrangendo os setores têxteis, alimentícios, serrarias e cerâmicas. Em 1915 já somam 1038 estabelecimentos na cidade de São Paulo.

GRAFICO 2



Fonte: ROLNIK, 1994, P.107

A estrutura ocupacional se altera, complexifica-se, Profissões tradicionais são reformuladas e surge um segmento: o operariado. Só em São Paulo em 1940 serão 174.367 operários (PEREIRA, 2001, p. 47). Atraídos pela acumulação de recursos, de oportunidades na indústria e no comércio, ou mesmo vislumbrando a possibilidade de enriquecimento acorreram a São Paulo indivíduos de todas as terras. O panorama étnico sofre modificações, a cidade de fronteiras abertas abrigaria brasileiros, alemães, sírios, ingleses, portugueses, espanhóis, italianos, entre outros. O censo de 1950 registraria 58 nacionalidades e 693.321 estrangeiros e naturalizados presentes no Estado de São



Paulo. Neste mesmo ano, São Paulo registraria 1.080.438 migrantes de outros estados.

Segundo Nicolau Sevcenko, estas multidões, atraídas pelo “ouro vermelho”, detentoras ou não de conhecimentos especializados, aportariam em São Paulo e não encontrariam sequer uma cidade: tinham que improvisar habitações e suas vidas. A partir de um fragmento colhido na coluna “Queixas e reclamações” do jornal Estado de São Paulo de 15 de junho de 1919, o autor comenta:

Exceto a área central e os bairros mais distintos projetos em direção às colinas, o restante da urbe, nos dizeres de um popular, apresentava “o aspecto de aldeia de garimpeiros do faroeste americano”. Não era certamente casual que essa imagem do mais completo improvisado e assentamento tumultuário viesse através de evocações do cinema contemporâneo, referidas à “corrida do ouro” da Califórnia. Havia, porém, os agravantes locais que nem o cinema e nem a cena americana poderiam ilustrar (SEVCENKO, 2003p.109).

Raquel Rolnik sintetiza muito bem esta primeira industrialização quando se refere à São Paulo como *cidade de fronteiras abertas (...)* palco que se prepara para ser território do capital. Portanto, a cidade de fronteiras abertas redefiniria seus espaços estabelecendo marcas que distinguiriam os lugares na ordem urbana.

Desta forma, a partir de 1870, a cidade se “refundaria” sob novas regras pautadas na exploração capitalista, ou seria melhor dizer, “sem qualquer regulamentação, submetida a uma prática especulativa” Segundo Nicolau Sevcenko, estes novos rumos tornariam desconexos entre si os vários bairros e setores do município, ao mesmo tempo que centralizava o comércio e os serviços, criando dificuldades extremas de



transporte e saturação de fluxos, já por si agravados pela topografia acidentada, pelos rios, alagados e trilhos ferroviários (SEVCENKO, 2003, p. 109).

Ermínia Maricato se refere às reformas urbanas entre o final do século XIX e início do século XX como delineadoras de um urbanismo moderno "à moda" da periferia do capitalismo promoveriam obras de saneamento básico e embelezamento paisagístico, implantando as bases legais para um mercado imobiliário de corte capitalista, ao mesmo tempo em que expulsaria uma parcela da população excluída desse processo *para os morros e as franjas da cidade*. (2000: p.22) Tais mudanças conjugariam saneamento ambiental, embelezamento e segregação territorial, prescrevendo uma topografia em que as distâncias estariam marcadas e a cidade dividida em setores distintos sob uma nova "ordem urbana".

Deste modo, podemos dizer que nem mesmo o crescimento inesperado da população na virada do século impediu que as famílias enriquecidas e um segmento médio se agregassem em locais distintos das camadas populares. Campos Elísios, porções da Santa Ifigênia, Liberdade, Higienópolis e, a partir de 1891, a Avenida Paulista acolheriam fazendeiros, negociantes e empresários do café .

A construção de novos bairros residenciais e elegantes, adequados aos preceitos sanitários, plásticos e comportamentais gerados no cotidiano burguês das cidades européias conseguiu forjar em São Paulo uma marcha contínua de vizinhanças homogêneas. Excluiu-se a proximidade dos menos favorecidos, desestimulando-se seu trânsito público nas ruas do bairro de elite (MARINS, 2004, p.172-175).

Um caso emblemático é a construção das *idades-jardins* pela *City of São Paulo Improvements and Freehold Co.* – Companhia City.



Projetado por arquitetos ingleses, os novos bairros-jardins inspiravam-se nas *gardens city* que se constituíram em uma proposta “de habitação suburbana para classes médias e pobres inglesas”, idealizadas com o intuito de minimizar as precárias condições de moradia existentes em grandes metrópoles industriais. Entretanto, da proposta que inspirou as cidades-jardins ou os bairros-jardins, só conservou o nome, pois os lotes com ruas sinuosas, arborizados e as casas situadas em jardins foram vendidos aos segmentos mais abastados. (MARINS, 2004, p.181).

Um outro ponto revelador do “urbanismo à moda da periferia” é que os novos loteamentos desbastariam as reminiscências da floresta tropical, assentada no topo da colina, ou por não condizer com os traços britânicos ou simplesmente por impedir a visão panorâmica na promoção de suas vendas (SEVCENKO, 2003, p.115).

Um dos incrementos valorativos para estes novos lugares seriam o caráter exclusivamente residencial apresentado por alguns terrenos, com o arruamento sinuoso dificultando o tráfego de transeuntes estranhos ao bairro ou visitantes inapropriados. Dizia o anúncio de vendas dos lotes²³:

Por que se deve comprar e construir neste bairro: (...) Porque Jardim América é em São Paulo o único bairro reservado exclusivamente para residências (...) Porque todo o proprietário tem a vizinhança garantida mediante a servidões mútuas (MARINS, 2004, p.182).

²³ A partir de 1911, a Companhia City expandiu o padrão da “cidade-jardim” para bairros como Anhangabaú, City Butantã, Alto de Pinheiros, Jardim Guedala, Boaçava, Caxingui. O modelo no entanto foi seguido por outros incorporadores edificando outros bairros, como: Jardim Europa, Jardim Paulistano, Cidade Jardim, Sumaré, Jardins das Bandeiras. Outros bairros mais tarde surgiram preservando características paisagísticas ou habitacionais: Jardim Paulista, Jardim Lusitânia, Vila Paulista, Vila Primavera, Perdizes, Água Branca, Paraíso, Vila América e parte da Consolação. Os bairros-jardins garantiram a São Paulo uma arquitetura padronizada e reorientou a concentração das elites paulistanas para a região sudoeste, desviando-se da vizinhança dos bairros industriais.



“Garantir uma vizinhança” pressupõe não só uma classificação dos espaços, mas uma hierarquização que permita uma distinção. São Paulo foi então fragmentada. As colinas ou alamedas retilíneas e arborizadas em que se localizavam os palacetes contrastavam com os bairros populares dispostos em lotes entremeados por galpões industriais, formando becos, cortiços e vilas.

Assim, pelas várzeas, acompanhando as linhas do trem, instalaram-se as indústrias e formaram-se os bairros operários: Brás, Pari, Mooca, Belenzinho, Bom Retiro, Barra Funda, Ipiranga, Vila Prudente, Água Branca. A classe média situaria suas residências em bairros adjacentes ao centro, entremeadas de bolsões de pobreza. (SEVCENKO, 2003, p.123)

A Light and Power²⁴ exerceria um papel decisivo na expansão da cidade ao localizar suas paradas finais em pontos extremos e de população rarefeita, suscitando a criação de loteamentos em áreas remotas. A medida que tais áreas eram vendidas, a região recebia os serviços básicos de transportes, eletrificação e gás oferecidos pela empresa que detinha o monopólio dos serviços essenciais na cidade de São Paulo – nada menos que a própria Light. Para Sevcenko, a Light foi:

... o mais danoso agente especulador, que comprometeu definitivamente o futuro da cidade, forçando seu desenvolvimento em bolsões desconexos, espaços discriminados, fluxos saturados e um pavoroso cemitério esparramado de postes e feixes de fios pendurados como varais em toda área urbana (SEVCENKO, 2003, p.122).

²⁴ Empresa de capital misto canadense-anglo-americano que monopolizava o fornecimento de transportes urbanos, telefones, eletrificação, gás e, posteriormente, água.



O historiador mais uma vez recolhe em fragmentos desta vez retirados das memórias de Jorge Americano, a límpida tradução do desastre causado pela empresa canadense em nome da especulação financeira e da espoliação imobiliária.

Se quiser avaliar a cidade, verá no mapa uma imensa aranha cujas pernas peludas são linhas de bonde da Light (o “polvo canadense”) rodeadas de casa [...] De permeio entre as pernas do “Canadian Octopus”, zonas verdes vazias. São Paulo tinha em 1922 a extensão de Paris, com três milhões de habitantes nesse tempo, para uma população de 600 mil habitantes em São Paulo (Apud SEVCENKO, 2003, p.124).

O caráter expansivo da urbanização expostos por Sevcenko e Americano, traço dominante da geografia paulistana, consistirá em um dos pontos centrais do debate sobre a democratização de acesso à moradia, que se entendem até o século XXI. O cerne do problema se encontra na relação entre a expansão da cidade e o crescimento elevado que originam os chamados “espaços vazios” destinados à especulação imobiliária. (SANTOS, 1993, p. 18-27)

Estes terrenos vazios atingem vultosas quantias, à medida que setores mais afastados do centro são ocupados. O crescimento radial à margem das “imensas pernas peludas” proporcionou muitas “zonas verdes vazias” retidas para uso do mercado imobiliário quando melhor lhe conviesse.

A área central da cidade, classificada como “não-civilizada”, também foi alvo de reformas em que se demoliriam moradias, alargaram-se ruas e avenidas, além de se construírem edifícios públicos monumentais, mesmo que ao custo da expulsão da maioria de seus antigos moradores para qualquer outro lugar onde pudessem morar:



sejam as periferias, sejam os cortiços, sejam as favelas, sejam as próprias ruas.

Um traço peculiar “desta cruzada civilizatória” seria a imposição de um projeto vertical para o centro da cidade, o que agravaria desastrosamente os problemas de estrangulamento do tráfego e concentração dos serviços até hoje sofridos pelos habitantes de São Paulo. Ficara no passado a cidade marcada pela *austeridade dos sobrados* e taipas em que se entreviam a antiga capitania dos sertanistas e tropeiros se dissolveria frente a projetos de embelezamentos e reformas sanitaristas.

Raquel Rolnik, em seus textos, nos apresenta alguns pontos que irão delinear o perfil de urbanização que se instaura, a partir dos primeiros anos do século XX, no Brasil, com particular atenção para cidade de São Paulo, como por exemplo, a segregação sócio-territorial (centro-periferia), a concentração de oportunidades na região central, e, finalmente o processo de transição da cidade escravocrata para uma cidade de fronteiras abertas.

Segundo a autora, é preciso considerar que as periferias cresceram mais do que o centro, o que implicou um aumento relativo das regiões pobres segregados nos espaços que habitam. Esta condição, ao ser cada vez mais “naturalizada”, cria um *apartheid* que separa nossas cidades em centros e em periferias.

O “centro” é o ambiente dotado de infraestrutura completa, onde estão concentrados o comércio, os serviços e os equipamentos culturais; e onde todas as residências de nossa diminuta classe média têm escritura devidamente registrada em cartório. Já a “periferia” é o lugar feito exclusivamente de moradias de pobres, precárias, eternamente inacabadas e cujos habitantes raramente têm documentos de propriedade registrados. (ROLNIK, 2006, p.201)



Outra consequência excludente do modelo expansivo é a concentração da grande maioria das oportunidades em um fragmento da cidade, com a ocupação das periferias precárias assumindo o perfil de bairros-dormitório. Para exercer qualquer atividade remunerada, multidões atravessam a cidade ao raiar do dia e retornam aos seus lares ao cair da noite, o que gera necessidade de circulação imensa, provocando assim o caos no trânsito cotidiano das grandes cidades. (ROLNIK, 2006, p.200-206)

Raquel Rolnik chama a atenção ainda para o fato de que a segregação sócio-territorial não se deu apenas seguindo critérios econômicos, tendo em vista que em trinta anos a cidade de São Paulo deixa para trás um passado de *“pouca importância de um país escravocrata para firmar-se como cidade-vanguarda da produção industrial (...) Esta transição, redefinição social, foi uma transformação multidimensional: mudaram enredos, palcos e personagens”* (1994, p.95).

Temos, assim, uma transição de uma *cidade escravocrata* para uma *cidade de fronteiras abertas*. A *cidade escravocrata* erguia-se sobre ordem definida, cujos limites estavam estabelecidos. Os atores sociais se resumiam ao senhor e ao escravo, cuja relação direta se dava uso da força e violência física, legitimado por discurso “científico” etnocêntrico. O escravo residia na senzala, tinha sua sobrevivência garantida pelo “seu” senhor/dono, que lhe impunha uma conduta, controlava sua circulação e aplicava-lhe castigos físicos.

A *cidade de fronteiras abertas* não comporta escravos, este é substituído pelo trabalhador livre e assalariado, constituído em um indivíduo, que reside em “casa de aluguel”, vende sua força de trabalho e possui mobilidade por entre as “fronteiras abertas” da cidade.

A autora aponta que em São Paulo, nem o negro, nem o caipira (homem livre não proprietário de escravos) foram tidos como aptos para ocupar o lugar do novo trabalhador. Economicamente, as vantagens



convergiriam para a contração da mão de obra imigrante européia em substituição a trabalho compulsório.

... ao mesmo tempo a opção pelo “braço livre europeu” significava usar a mão de obra “civilizada”, já que não era possível romper repentinamente com todo o arcabouço étnico-político da escravidão, montado mediante identificação “selvagem-inumano-cativo” (...) Abrir as portas para a pobreza européia, atraindo-a. e dar a ela lugar de assalariado implicou em diferenciar internamente a pobreza, produzindo ao mesmo tempo a figura do marginal e usando para isto uma estigmatização racial. Colada sobre ela estava definição dos lugares que cada grupo ocuparia na hierarquia do espaço social (ROLNIK, 1994, p.96).

Em 2001, esta estigmatização pode ser verificada em pesquisa desenvolvida por Suzana Pasternak e Lúcia Bógus. Ao se debruçarem sobre os dados sobre a Metrópole de São Paulo, afirmam que:

Para a população total, o percentual de negros e pardos em 1991 atingia quase 30% no Município de São Paulo, e crescia em direção à periferia, onde alcançava 41,38%. A associação cor-pobreza-periferia afirma-se de forma clara, ainda mais quando é verificada a proporção de negros e pardos nas favelas paulistanas em 1991 (53% da população favelada). Há fortes indícios da estigmatização de contingentes populacionais que, ao residir em determinados locais, são discriminados por uma combinação de fatores de



classe e etnorraciais (Wacquant, 1995)(PASTERNAK; BÓGUS, 2001, p. 79).

Nos idos de 1980, a população brasileira passara a ser majoritariamente urbana, em parte devido a explosão migratória inserida num modelo de desenvolvimento urbano excludente e concentrador, que confinaria uma grande parcela da população em periferias nas grandes cidades e regiões metropolitanas, privadas das condições básicas de urbanidade. Data deste período a canção “São Paulo, São Paulo”, do grupo Premeditando o Breque. A letra da canção identifica elementos característicos do ambiente de São Paulo – metrópole como sua diversidade, sua mestiçagem, sua poluição, sua violência, suas condições de moradia, as oportunidades reservadas à maioria da população e, ainda assim, seu humor peculiar:

É sempre lindo andar na cidade de São Paulo
O clima engana, a vida é grana em São Paulo
A japonesa loura, a nordestina moura de São Paulo
Gatinhas punks, um jeito yankee de São Paulo

Na grande cidade me realizar
Morando num BNH.
Na periferia a fábrica escurece o dia.

Não vá se incomodar com a fauna urbana de São Paulo
Pardais, baratas, ratos na Rota de São Paulo
E pra você criança muita diversão e poluição
Tomar um banho no Tietê ou ver TV.

Na grande cidade me realizar
Morando num BNH
Na periferia a fábrica escurece o dia.

Chora Menino, Freguesia do Ó, Carandiru, Mandaqui, ali
Vila Sônia, Vila Ema, Vila Alpina, Vila Carrão, Morumbi
Pari,
Butantã, Utinga, Embu e Imirim, Brás, Brás, Belém



Bom Retiro, Barra Funda, Ermelino Matarazzo
Mooca, Penha, Lapa, Sé, Jabaquara, Pirituba, Tucuruvi, Tatuapé

Pra quebrar a rotina num fim de semana em São Paulo
Lavar um carro comendo um churro é bom pra burro
Um ponto de partida pra subir na vida em São Paulo
Terraço Itália, Jaraguá, Viaduto do Chá.

Na grande cidade me realizar morando num BNH
Na periferia a fábrica escurece o dia
Na periferia a fábrica escurece o dia

Na segunda metade do século XX, o processo de industrialização no Brasil entrara em nova etapa, instalaram-se setores tecnologicamente avançados, destinaram-se à manufatura volumosos investimentos, a migração interna se intensificou e a urbanização, de fato, se consolidou. Fazia-se crer que uma “nova civilização urbano-industrial” se firmara nos trópicos, ao combinar as conquistas materiais do capitalismo com traços da cultura local.

Cidades com mais de 20.000 habitantes se multiplicariam pelo território brasileiro, aumentando sua participação no conjunto da população para 14,93% do total em 1940, atingindo os 28,43%, em 1960, para se constituírem nos anos 80 em mais da metade, ou seja, 51% (SANTOS, 1993, p.70)²⁵.

²⁵ Aglomerações urbanas com mais de 20.000 habitantes

Ano	População Total	% da População total do Brasil
1940	6.144.935	14,93
1960	19.922.252	28,43
1980	60.745.403	51,00

PARTE RELATIVA DOS AGLOMERADOS URBANOS COM MAIS DE 20.000 HABITANTES, NA POPULAÇÃO TOTAL BRASILEIRA

Ano	1940	1960	1980
Brasil	14,93	28,43	51,00
Norte	15,77	22,11	36,90
Nordeste	8,58	16,45	31,71
Sudeste	21,96	41,92	69,39
Sul	11,08	20,85	42,88
Centro-Oeste	1,85	14,12	45,57

Fonte: SANTOS, 1993, p.70.



Temos que atentar para as diferenças regionais, porém em todo país o processo de urbanização se consolida, revelando os seus maiores índices localizados na região Sudeste, que em 1980, concentraria cinco dos catorze centros urbanos com a população superior a 500.000 habitantes (SANTOS, 1993, p.70-74)

O Estado de São Paulo se firmaria no cenário nacional. A densidade demográfica que no começo do século acusara 5,6 habitantes/km², superaria os 50 habitantes/km² nos anos 60. A capital do Estado se espalharia pelo altiplano, em resposta a um crescimento vertiginoso, levando à duplicação, a cada 10 anos, de sua população, passando de cerca de um milhão e trezentos mil habitantes em 1940 a aproximadamente oito milhões e quinhentos em 1980.

Deste modo, cinco milhões de indivíduos que se dirigem a mesma uma cidade ao longo de quarenta anos. Trata-se de fenômeno demográfico que, segundo Ermínia Maricato, desencadeia um gigantesco movimento de construção urbana, pois se faz necessário o assentamento residencial dessa população, bem como a satisfação de suas necessidades de trabalho, abastecimento, transporte, saúde, energia, água, etc. (2000: p. 21).

Este fato pode ser percebido no período que vai de 1940 a 1980, quando a dinâmica de organização do sistema urbano brasileiro foi fortemente caracterizada pelas tendências à *dispersão*²⁶, da população em periferias distantes das áreas centrais caracterizados como **loteamento periférico- autoconstrução**, e pelo surgimento das primeiras favelas²⁷ na cidade de São Paulo.

Uma política pública em habitação surgida neste contexto foi o Banco Nacional da Habitação – BNH, integrado ao Sistema Financeiro da Habitação, a partir de 1964, que mediante a drenagem de recursos

²⁶ A dispersão foi resultado de uma “política de incentivo” à autoconstrução de casas próprias em loteamentos periféricos como solução à crise habitacional nas áreas centrais.

²⁷ As primeiras favelas em São Paulo aparecem somente no início da década de 40, em terrenos públicos na região central da cidade.



financeiros para o mercado habitacional traça o perfil dos grandes centros urbanos com a difusão da **verticalização**, que consolidaria uma nova linha no mercado de imobiliário privado, baseado no edifício de apartamentos, criando uma verdadeira explosão imobiliária. IComo observa Maricato, *o financiamento imobiliário não impulsionou a democratização do acesso à terra por meio da instituição da função social da propriedade*, aponta Maricato,

Essa era a proposta da reforma urbana preconizada pelos arquitetos no Congresso do IAB - Instituto de Arquitetos do Brasil - de 1963. A atividade produtiva imobiliária não subjugou as atividades especulativas, como ocorreu nos países centrais do capitalismo. O mercado não se abriu para a maior parte da população que buscava moradia nas cidades. Ele deu absoluta prioridade às classes médias e altas.
(MARICATO, 2000: p.23)

Milton Santos critica o modelo BNH e critica o seu caráter seu traço desarticulador da cidade, tendo em vista que as escolhas dos terrenos para a edificação dos conjuntos seguiram a linha de uma urbanização expansiva com a construção dos prédios distantes do centro da cidade.
(1993, p. 31)

Ermínia Maricato enfatiza que o poder público, promotor dos conjuntos habitacionais populares, não enfrentou a questão fundiária urbana. Em vez disso, desvia sua atenção dos “vazios urbanos para jogar a população em áreas completamente inadequadas ao desenvolvimento urbano racional, penalizando seus moradores e também todos os contribuintes que tiveram de arcar com a extensão da infra-estrutura”
(Maricato, 2000, p.23).



È nesse contexto, em que se cruzam o processo de urbanização, com as características aqui mencionadas, as características estruturais da sociedade brasileira, marcada pela desigualdade sócio-econômica, por uma cultura política que sustenta uma indefinição entre o público e o privado, com a conseqüente dificuldade de reconhecimento de uma esfera pública dos direitos, pela escalada do desemprego e da violência e pela ineficiência dos serviços públicos que surge uma proposta de políticas públicas com características como as que serão abordadas nos próximos capítulos.



CAPÍTULO IV

SÃO PAULO

UMA CIDADE EDUCADORA

4. SÃO PAULO

UMA CIDADE EDUCADORA

“há um modo espontâneo, quase como se as cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo de as cidades educarem” (Paulo Freire, Política e educação,)

De 2001 a 2004 transcorreu a administração municipal da prefeita Marta Suplicy, auto-denominada “Governo da Reconstrução”, que se propôs a articular em seu âmbito de atuação as políticas educacional, ambiental, cultural, esportiva, de saúde, urbana, assistencial e econômica.

A gestão municipal iniciada em 2001 anunciava como objetivo tendo vista que visa estimular a organização da sociedade civil e promover a reestruturação dos mecanismos de decisão, em favor de um maior envolvimento da população. Desta forma, foram promovidos em todas as instâncias do governo espaços direcionados a uma ampliação da participação da sociedade civil e da população na gestão da coisa pública.

No que concerne à educação foram definidas diretrizes para a orientação das políticas públicas municipais no intuito de transformar São Paulo em uma *Cidade Educadora* o que implicava na concepção



de uma educação pautada pela democratização da gestão, pela democratização do acesso e a garantia da permanência, assim como pela qualidade na educação.

Por Democratização da Gestão entendia-se:

A democratização da gestão tem para nós pelo menos dois significados fundamentais: contribuir para a realização da qualidade social da educação e permitir que a escola e o conjunto do sistema sejam geridos, no âmbito da competência de cada unidade ou instância, por coletivos representativos que aperfeiçoem as práticas democráticas na cidade (...) a democratização da gestão refere – se ao direito saudável de que a sociedade participe da construção e do acompanhamento da política educacional como forma de aperfeiçoamento da educação e do exercício da democracia... (Educação 1, 2001: 8)

A Qualidade Social da Educação atrelava-se diretamente à gestão democrática e formação do cidadão, garantindo-lhe o acesso “ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado, como instrumento de compreensão do mundo, das relações com a natureza, com a cultura e com a sociedade e de emancipação individual e coletiva, na perspectiva de construir uma sociedade justa e igualitária (...) A integração do sistema formal de Educação em um conjunto de relações políticas e sociais é que define para nós o sentido da ‘Cidade Educadora’” (Educação 3, 2001, p. 25)

Segundo Vera Souza, a democratização da gestão ocorreu com a ampliação dos fóruns de participação, por meio dos Conselhos de



Escola, dos Conselhos Regionais dos Conselhos de Escola (CRECEs), dos Grêmios Estudantis, do Orçamento Participativo (OP) e do Orçamento Participativo Criança.

Diante de tais diretrizes, a escola e o estudante tornaram-se os eixos norteadores da política educacional. Desta forma, a escola foi considerada o lugar por excelência da formação do cidadão, centrada construção e difusão da cultura, reconhecendo no estudante a condição de sujeito de sua própria história e integrante de uma comunidade escolar. Uma escola que permite a participação da população, possibilita a apropriação do espaço público e dos diferentes conhecimentos que nelas se produzam, objetivando desencadear a inclusão destas temáticas nas discussões de reorientação curricular (Cadernos Educação, 2001-2004).

A incorporação das Creches à Secretaria Municipal de Educação e sua transformação em Centros de Educação Infantil (CEIs) merece destaque como uma política pública, ratificando no plano administrativo o direito à educação de crianças de 0 a 4 anos. Vera Souza sublinha a importância desta transferência para a formação de professores como um marco político e institucional, uma vez que a educação infantil, historicamente, no município de São Paulo, estava ligada à Secretaria de Assistência Social (SOUZA, 2005, p.156).

Porém a “marca da gestão” foi a construção dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) que visou atender, de forma integrada, crianças, adolescentes, jovens e adultos nas áreas mais desprovidas da cidade de São Paulo, sendo a marca educacional do seu governo.

A idéia central do projeto é aproveitar o conceito de "praça de equipamentos" das periferias, ponto de encontro da comunidade local. Um conceito similar de Escola parque - que foi idealizado na década de 50, pelo educador Anísio Teixeira. Existe, ainda hoje, uma única escola do gênero em atividade na Bahia,



denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950 no bairro popular da Liberdade, em Salvador. ...A partir desta "inspiração", que veio ao encontro e fortaleceu a proposta político-social de uma administração pública e popular, surgiu o CEU - Centro Educacional Unificado, cujo objetivo central é o de contribuir com uma formação rica em termos de recursos educativos e culturais, que esteja integrada com a realidade da comunidade e direcionada a toda a família. É uma escola que visa formar cidadãos. (EducAção n° 4,2003, p.13)

A gestão da prefeita Marta Suplicy foi marcada por medidas polêmicas: a construção dos CEUs¹; a alteração da Lei Orgânica do Município (LOM)², assim como pela alternância de dirigentes: Fernando José de Almeida (jan/2001-fev/2002), Eny Marisa Maia (fev/2002-dez/2002), Nélio Bizzo (que permaneceu apenas seis dias), depois de 44 dias de vacância, o cargo foi assumido por Maria Aparecida Perez (março de 2003-dez/2004).

Apesar desta inconstância desde 2001, houve uma preocupação em manter as diretrizes da política educacional já anunciadas anteriormente, que eram largamente disseminadas pela publicação

¹ Segundo Vera Souza, a construção dos CEUs ocorreu apesar de não ter havido no setor educacional, com enormes discussões não a respeito de sua validade, mas quanto à aplicação de altas verbas e definições de prioridades, que para muitos não seria a construção desses centros.

² O Relatório *Educação na capital paulista – um ensaio avaliativo da política municipal (2001-2002)* afirma que a proposta apresentada pelo poder Executivo em dezembro de 2001, ampliando de 30% para 31 % os gastos do orçamento municipal em Educação causou uma certa polêmica na rede. Polêmica esta qualificada por Souza como “frustrações” geradas “em toda a rede” diante da distinção dos gastos em duas categorias: uma relativa à Manutenção e ao Desenvolvimento do Ensino (MDE), correspondendo aos 25% previstos constitucionalmente, e outra relativa aos 6%, utilizados para investimento em programas sociais.



EducAção³ (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA MUNICIPAL, 2003, p.13).

Em 2003, a Secretaria de Educação faz sua primeira retrospectiva:

Resgatando o percurso trilhado em relação à questão curricular, na revista EducAção 1 foi proposta uma reflexão aos educadores acerca de algumas questões, a saber, “(...) lugar do homem, determinantes, metas para acesso, gestão e aprendizagem, momento de avaliação, contribuição e relação entre a política educacional e o Projeto Político-Pedagógico da escola” (2001:11).

Em EducAção 2, propôs-se a criação do Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa – o GAAE4 –, que ganhou contornos próprios e singulares em cada NAE. Essa proposta concebeu a ação supervisora com nova configuração – unindo supervisão e formação –, aproximada da escola, eleita como locus de formação permanente, marca dessa Administração.

Na revista EducAção 3, dimensionou-se o Movimento de Reorientação Curricular como especialmente relevante para a implementação das três diretrizes da SME na busca da construção coletiva da Educação que queremos. (EducAção 4, 2003, p.5-6)

³ Ao longo da gestão municipal foi publicado o documento EducAção com o objetivo de conduzir a reorientação curricular, definindo-se como “um texto desencadeador de novas discussões” e fomentador de um processo dialógico de ação-discussão-reflexão-ação, em que se registraria o “exercício de uma reflexão coletiva, cerne de uma proposta que se baseia na dialogicidade permanente”, assim como se divulgaria as ações promovidas e projetaria as metas futuras (EducAção, 2003).



Em 2001, nomeado Secretário da Educação, o Prof. Dr. Fernando José de Almeida⁴ traça sua linha de trabalho, na qual retoma a concepção de escola como um espaço democrático e promotor da cidadania, fundando sua(s) política(s) na tríade: democratização da gestão da escola; democratização do acesso e garantia da permanência; e, construção da qualidade social da educação (Educação Nº2, 2001: 6).

Este plano de ação é publicado no Caderno Educação, com o objetivo de tornar este documento o gerador e o instigador da política educacional da Secretaria Municipal de Educação que então se iniciava, como também referendar a criação de espaços oficiais e legítimos para o diálogo com a comunidade escolar e a sociedade.

Logo em janeiro de 2001, foi publicada e entregue à comunidade escolar a primeira edição⁵ do Caderno, representando o marco inicial do debate com as escolas. Dizia:

Este documento visa iniciar um diálogo com a comunidade educativa, educadores, funcionários, pais e alunos da rede municipal sobre a retomada de uma escola bonita, alegre, fraterna, democrática e popular na cidade de São Paulo... Nosso diálogo tem como horizonte a construção de uma política educacional, numa cidade capaz de promover o desenvolvimento do ser humano em suas inúmeras possibilidades, incentivando-se, para isso, o prazer pela descoberta, a curiosidade, a capacidade de permanentemente aprender através de um processo de construção do conhecimento que instigue a criação e a reflexão crítica, que permita o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos, sempre como elementos basilares do exercício da liberdade, da cidadania e do

⁴ Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), exerceu a pasta de Secretário Municipal de Educação entre janeiro de 2001 e fevereiro de 2002.

⁵ O **Caderno Educação** teve cinco edições entre 2001 e 2004.



trabalho de forma criativa e significativa (Educação Nº1, apud Souza, 2005: 175).

Ainda neste documento, na tentativa de estabelecer um efetivo “diálogo com a comunidade educativa”, a SME propunha às escolas uma reflexão centrada em questões⁶ referentes à visão de educação, sociedade e projeto pedagógico de cada unidade escolar, no sentido de problematizar as idéias, projetos e experiências que serviriam de base para a reestruturação de uma política educacional que respeitasse a particularidades de cada região.

Com isso a Secretaria Municipal de Educação, segundo Souza, propôs a construção de uma escola que respeitasse a diversidade cultural e étnica; que se constituísse em referência para cada comunidade; que fosse espaço de criação e difusão cultural, permitindo que a população se apropriasse do espaço público e dos conhecimentos que nele se produzissem (SOUZA, 2005: 176).

O segundo documento, Educação Nº2, foi publicado em maio de 2001, historicizando o processo desencadeado no primeiro caderno⁷, analisando as questões levantadas a respeito das diretrizes da política educacional e, finalmente, sugerindo uma bibliografia para a Formação de Professores, indicada pelo Prof. Dr. José Cerchi Fusari, e novas questões⁸ que norteariam reflexões para a continuidade das discussões nas escolas.

Ao registrar este início de caminhada, recuperamos nesta segunda publicação definições determinantes para o entendimento da formação

⁶ Duas questões foram sugeridas para debate nas escolas: 1) O homem faz parte do programa de sua escola? Como isso se dá? 2) Na construção do Programa, ou seja, do Projeto Pedagógico da escola, que pressupostos sua escola considera determinantes?

⁷ Entre fevereiro e junho de 2001, uma série de encontros e seminários entre a DOT e os NAEs foram agendados.

⁸ Duas novas questões foram sugeridas: 1. Quais as situações que refletem a fragmentação da Ação Educativa nas Unidades Escolares e os desafios que devem ser enfrentados para sua superação? 2) Como as unidades Escolares entendem o pressuposto: A escola como “locus” de formação permanente.



da agenda política da Secretaria de Educação. Merecem destaque duas decisões de ordem organizacional tomadas neste primeiro semestre de 2001: a reestruturação da Diretoria de Orientação Técnica – DOT e a nova configuração administrativa em Núcleos de Ação Educativa.

A reestruturação organizacional da DOT finca-se “na crítica a uma visão fragmentada do Sistema educacional, à ausência de uma compreensão articulada dos segmentos envolvidos no processo educativo e no isolamento das escolas” (Educação Nº2, 2001: 5). Devemos observar que temos aí a redefinição de novos limites políticos, administrativos e geográficos.

FIGURA 03 – ESTRUTURA DA
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA – DOT



A representação foi identificada um círculo/sol. Deste modo, a estrutura proposta figurava a escola como centro irradiador do processo educacional e *lócus*, por excelência, da formação continuada, envolvidas pelos Núcleos de Ação Educativa – NAEs. Os NAEs e as escolas, por sua vez, contavam com os Grupos de Trabalho⁹ e a direção da DOT¹⁰ para a interlocução e organização do trabalho pedagógico

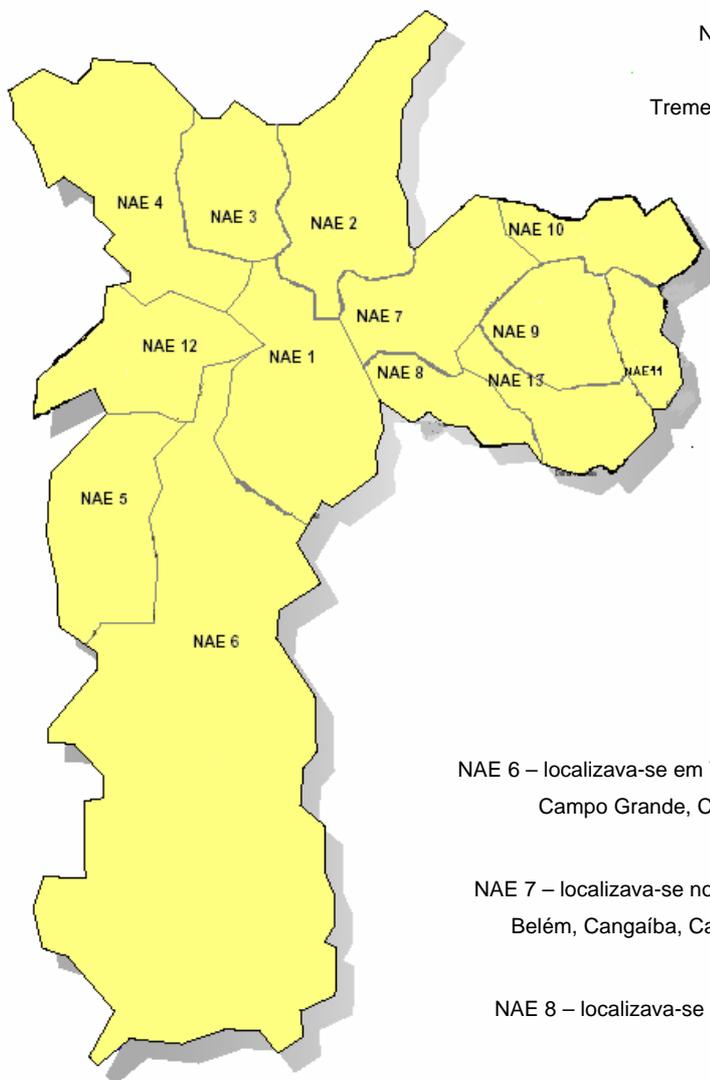
Como já pudemos perceber, a instância administrativa aglutinadora das escolas deixou de ser denominada de Delegacia Regional de Ensino Municipal (DREM) e passou a ser Núcleo de Ação Educativa (NAE). Esta substituição também ocorreu em nível central havendo a mudança de Superintendência Municipal de Educação (SUPEME) para Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE). Estas alterações foram ratificadas por meio do Decreto Nº40.430, de 10 de abril de 2001, redesenhando mapa político-administrativo da Secretaria de Educação na Cidade de São Paulo. Fundam-se novos territórios de ação, nos quais a escola é o ponto de partida.

⁹ Estrutura organizacional da DOT reuniu os seguintes Grupos de Trabalho: Educação Infantil; Educação Fundamental; Educação de Jovens e Adultos/MOVA; Gestão; Educação Especial (Inclusiva); Projetos Especiais; Pesquisa e Intercâmbio Cultural; Tecnologias da Informação e da Comunicação; Multimeios e Múltiplas linguagens; Formação Permanente/ Reorientação Curricular”. (Educação Nº2, 2001: 11)

¹⁰ “A DOT tem como responsabilidade básica a elaboração, planejamento, acompanhamento e avaliação da política pública pedagógica, criando condições e espaços para as contribuições dos NAEs e escolas a partir das diretrizes da atual administração”. (Educação Nº2, 2001: 11)



FIGURA 04 – DIVISÃO ADMINISTRATIVA SÃO PAULO – 2001/2002



NAE 1 – localizava-se na Vila Clementino e integrava os distritos de Bela Vista, Bom Retiro, Brás, Cambuci, Campo Belo, Consolação, Cursino, Ipiranga, Jabaquara, Liberdade, Moema, República, Sacomã, Santa Cecília, Santo Amaro, Saúde e Vila Mariana.

NAE 2 – localizava-se em Tucuruvi e integrava os distritos de Jaçanã, Mandaqui, Pari, Santana, Tremembé, Tucuruvi, Vila Guilherme, Vila Maria, e Vila Medeiros.

NAE 3 – localizava-se em Vila Arcádia e integrava os distritos de Brasilândia, Cachoeirinha, Casa Verde, Freguesia do Ó, Limão e Luz.

NAE 4 – localizava-se no Parque São Domingos e integrava os distritos de Anhanguera, Barra Funda, Jaguará, Jaraguá, Lapa, Perdizes, Perus, Pirituba, São Domingos e Vila Leopoldina.

NAE 5 – localizava-se no Campo Limpo e integrava os distritos de Vila Andrade, Jardim São Luís, Jardim Ângela, Capão Redondo e Campo Limpo.

NAE 6 – localizava-se em Veleiros e integrava os distritos de Campo Belo, Campo Grande, Cidade Ademar, Cidade Dutra, Grajaú, Itaim Bibi, Marsilac, Parelheiros e Santo Amaro.

NAE 7 – localizava-se no Tatuapé e integrava os distritos de Água Rasa, Belém, Cangaíba, Carrão, Mooca, Penha, Ponte Rasa, Tatuapé, Vila Formosa e Vila Matilde.

NAE 8 – localizava-se no Parque São Lucas e integrava os distritos de São Lucas, Sapopemba e Vila Prudente.

NAE 9 – localizava-se em Cidade Líder e integrava os distritos de Artur Alvim, Cidade Líder, Itaquera, Parque do Carmo e José Bonifácio.

NAE 10 – localizava-se em Vila Jacuí e integrava os distritos de Ermelino Matarazzo, Itaim Paulista, Jardim Helena, São Miguel Paulista, Vila Curuçá e Vila Jacuí.

NAE 11 – localizava-se em Vila Princesa Izabel e integrava os distritos de Cidade Tiradentes, Guaianases, José Bonifácio e Lajeado.

NAE 12 – localizava-se em Caxingui e integrava os distritos de Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Jaguaré, Jardim Paulista, Morumbi, Pinheiros, Raposo Tavares, Rio Pequeno e Vila Sônia.

NAE 13 – localizava-se em São Mateus e integrava os distritos de Aricanduva, Iguatemi, São Mateus e São Rafael.



Uma outra mudança foi necessária com a implementação em 2003 da reforma administrativa na cidade criando 31 subprefeituras (Lei 13.399, de 01/08/2002). As subprefeituras foram organizadas em sete coordenadorias: Ação Social e Desenvolvimento, Planejamento e Desenvolvimento Urbano, Manutenção da Infra-Estrutura Urbana, Projetos e Obras Novas, Administração e Finanças, Saúde e Educação.

Cabe ressaltar que desde a Constituição de 1988, os Municípios foram definidos como instâncias autônomas da Federação, o que reestruturou a dinâmica da gestão local e redefiniu a ação dos agentes urbanos. Portanto, um município não mais se subordinaria diretamente ao Estado, pois, desde então, estaria entre suas competências a de se organizar por carta própria, a Lei Orgânica Municipal (L.O.M.).

São Paulo foi, segundo Aldaíza Sposati, a primeira cidade a exercer o direito de realizar o próprio tratamento intra-urbano, após tal disposição constitucional, promovendo mudanças, entre elas a criação de uma unidade de divisão territorial¹¹ - o distrito, acabando com “a categoria de subdistrito, dando igual trato a todo o território da cidade, composto de 1.509 quilômetros quadrados”

Foram desta forma, aprovados pela Câmara Municipal, os 96 distritos censitários (Figura XX), com extensão determinados pela lei municipal no. 10.932, de 15/01/91, depois alterada pela lei no. 11.220 de 20/05/92. Apenas em 2002, atendendo aos princípios de autonomia, participação e descentralização política, administrativa e financeira, as subprefeituras são criadas. Essa estrutura teve a intenção de garantir uma maior aproximação do Governo com a comunidade local e uma atuação mais adequada e compatível com a complexidade da cidade.

Abaixo expusemos o rol de subprefeituras e distritos que compõem a malha urbana :

¹¹ Segundo Sposati, a reestruturação do solo paulistano resultou de *múltiplas discussões* que reuniria, entre outros, *especialistas do IBGE, SABESP, Eletropaulo e Correios, secretarias municipais e estaduais, representantes comunitários e dirigentes de serviços públicos*, evidenciando o caráter inusitado que assumiu o *debate interórgãos oficiais (municipais, estaduais e federais) com representantes dos bairros da cidade realizados no período de sua distritalização*, significando um relevante passo para o reconhecimento do território municipal (2001, p.29-35).



FIGURA 05

Subprefeituras e Distritos do Município de São Paulo



Neste sentido é que, em 2001, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) encontrou no Núcleo de Comunicação e Educação o terreno propício para o desenvolvimento das atividades de implementação do **EDUCOM.RÁDIO**, enquanto um programa de Formação de Professores que incluía, entre seus participantes, educadores e estudantes do ensino fundamental da Rede Pública do Município de São Paulo.

As propostas¹² geradoras do *Programa Educomunicação pelas Ondas do Rádio* foram apresentadas em meio a um cenário de reestruturação da DOT-SME/SP, sendo, primeiramente, discutidas na instância de um Projeto Especial, o **Núcleo Central do Projeto Vida**, vinculado ao Gabinete do Secretário de Educação do Município de São Paulo.

Atentemos para o fato de que o **Projeto Vida**, coordenado pelas Professoras Dirce Gomes e Sônia Almeida, foi criado em 2001, com o intuito de aplicar a Lei Nº. 13.096-00, DOM 14/12/00¹³, instituindo o **Programa de Prevenção da Violência nas Escolas**.

¹² Em maio de 2001, o NCE apresenta para apreciação do Projeto Vida a proposta **Novas Ondas – Gestão de Comunicação, via Rádio, em Escola numa Situação de Conflito**. **Novas Ondas** constituía-se, em um projeto-piloto, desenhado para uma escola pública de ensino fundamental – EMEF Benedito de Jesus Batista Laurindo (Pe. Batista) com duração de 12 meses. Esta proposta inicial foi recusada sob a alegação de que o Projeto Vida não incluiria em sua agenda projetos-pilotos ou ações que se restringissem a uma escola. Foi então que o **NCE** foi convidado, e porque não dizer, desafiado, a **formular uma linha de ação para o combate às diversas formas de violências nas escolas que abarcasse toda a rede de ensino fundamental da Cidade de São Paulo**. Ao NCE foi solicitada a formulação de uma política pública para as escolas de ensino fundamental da Cidade de São Paulo.

¹³ **Lei 13.096 de 2000 - Institui o Programa de Prevenção da Violência nas Escolas.**

A CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO DECRETA:

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Prevenção da Violência nas Escolas, a ser implantado prioritariamente nas escolas dos distritos ou bairros que apresentem maiores índices de violência no Município.

Art. 2º - São objetivos do Programa:

I - formar comissões de prevenção da violência nas escolas, vinculadas aos Conselhos de Escola, para discussão da questão da violência, suas causas e possíveis soluções;

II - desenvolver ações educativas e de valorização da vida, dirigidas a crianças, adolescentes e à comunidade;

III - implementar outras ações identificadas como formas de combate à violência;



O Projeto Vida ressaltava o papel da escola como um espaço de inclusão e de emancipação social, contextualizando a construção do saber na realidade e na compreensão destas relações, numa perspectiva de mudança e transformação desta realidade, promovendo esforços para que a Educação se afirme também como prioridade da sociedade, ultrapassando os muros das unidades escolares.

Com o intuito de fazer valer os objetivos previstos em lei, o **Projeto Vida** comprometia-se em “desenvolver ações educativas e de valorização da vida, dirigidas a crianças, adolescentes e à comunidade”; “aumentar o vínculo estabelecido entre a comunidade e a escola”; “garantir a formação de todos os integrantes da equipe técnica, do corpo docente e servidores operacionais da rede de ensino, com vistas a evitar a ocorrência de violência nas escolas”, prevendo a preparação dos profissionais da educação para que estimulem e exerçam "mediações de conflitos, de modo que os impasses possam ser substituídos pelo diálogo".

Outro ponto central na atuação do **Projeto Vida** estava no cumprimento do **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, especialmente em seu artigo 5º, segundo o qual "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei, qualquer atentado, por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais".

O **Projeto Vida** desenvolveu ações, visando situar o problema da violência que atinge professores, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar. Para tanto se propôs:

IV - aumentar o vínculo estabelecido entre a comunidade e a escola;

V - garantir a formação de todos os integrantes da equipe técnica, do corpo docente e servidores operacionais da rede de ensino, com vistas a evitar a ocorrência de violência nas escolas.

Parágrafo único - As comissões tratadas no inciso I deste artigo serão paritárias e formadas por professores, funcionários, especialistas da área de educação, pais, alunos e representantes da comunidade ligada a cada escola.



- Entender suas causas;
- Precisar os limites da atuação profissional;
- Exercitar formas não-violentas de resolver conflitos;
- Saber reconhecer sinais de violência contra os alunos e tomar providências previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA;
- Fazer funcionar as estruturas democráticas;
- Atuar rigorosamente dentro dos princípios éticos.

Para tanto, o **Projeto Vida** promoveu estudos e ações em educação, entre as quais os programas: O Projeto Escola Aberta¹⁴, o Projeto Educom.rádio, o Projeto Recreio nas férias¹⁵ e alguns outros projetos especiais¹⁶ como o Seminário Internacional Gênero e Educação: Educar para a Igualdade, e a Bibliografia Afro-Brasileira, com resenha de 40 títulos e, numa primeira tiragem, 30.000 exemplares, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem da cultura de matriz africana, parte da história do povo brasileiro. Segundo a Prof^a Dirce Gomes,

¹⁴ Possibilitar a abertura das Unidades Escolares durante os fins de semana, feriados, recesso e férias, como forma de prevenção da violência; Promover a articulação da escola/comunidade buscando uma interlocução com as lideranças locais para construir a convivência, a justiça e a paz; Resgatar o bem público na perspectiva da democratização dos equipamentos sociais; Incentivar o protagonismo juvenil, reconhecendo o jovem como sujeito do seu próprio processo de desenvolvimento; Garantir oportunidades iguais de acesso e de condições concretas de participação e expressão, por meio do desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e de lazer, assim como atividades programadas pelas Unidades Educacionais e que respondam às necessidades da comunidade escolar; Promover a articulação com a Secretaria Municipal de Cultura e a Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação e demais secretarias, conforme a necessidade para a realização de atividades que melhor atendam às demandas das Unidades Educacionais, somando com outros projetos já existentes. (EducAção Nº 4, p.9-11)

¹⁵ Uma ação articulada das Secretarias Municipais de Educação, da Cultura, do Esporte, Lazer e Recreação, do Verde e Meio Ambiente e do Abastecimento com o objetivo de promover o estreitamento da relação escolar com a comunidade. (EducAção Nº 4, p.9-11)

¹⁶ Projetos priorizando as questões de gênero, etno-raciais e multiculturalismo na formação curricular os debates sobre o negro, a mulher e o índio, do a exploração e os preconceitos históricos e culturais da sociedade. (EducAção Nº 4, p.9-11)



*a inserção do projeto **EDUCOM.RÁDIO** na proposta da Secretaria é permitir que o jovem possa ter voz e se organizar. “Esse será mais um instrumento para auxiliar a trazer o jovem para a escola, garantindo um processo de educação mais pleno de cidadania” (LEÃO, 2001:5)*

Ficou, portanto, a encargo do **Projeto Vida** implantar ações de prevenção e combate à violência, entendendo-a como um fenômeno que implica em uma nova exclusão social, que abrange indiscriminadamente parcelas da população, mas que atinge significativamente, de maneira mais preocupante, o jovem, principalmente aqueles que se encontram na periferia das grandes cidades em situação de vulnerabilidade social.

A vulnerabilidade juvenil foi tema de estudos realizados pela Fundação SEADE a pedido da Secretaria Estadual da Cultura, no contexto do projeto Fábrica de Cultura, que resultou na formulação de índice capaz de subsidiar políticas do governo do estado na prevenção da violência na cidade de São Paulo. Tendo como base os 96 distritos, o indicador mapeia as áreas em que os jovens estão mais expostos aos riscos da violência e a cooptação pelo crime, tendo como base de cálculo as seguintes variáveis¹⁷:

- taxa anual de crescimento populacional entre 1991 e 2000;

¹⁷ Todos os dados são referentes a 2000, com exceção da taxa de mortalidade por homicídio entre a população masculina de 15 a 19 anos, em que foram utilizados os dados de 1999, 2000 e 2001, e do percentual de jovens de 15 a 17 anos que não freqüentam escola, cujas informações referem-se a 1996. As fontes de dados utilizadas foram o Censo Demográfico de 2000 e a Contagem da População de 1996, da Fundação IBGE e o Sistema de Estatísticas Vitais, da Fundação SEADE. Fonte: <http://www.seade.gov.br/produtos/ivj/index.php>



- percentual de jovens, de 15 a 19 Anos, no total da população dos distritos;
- taxa de mortalidade por homicídio da população masculina de 15 a 19 anos;
- percentual de mães adolescentes, de 14 a 17 Anos, no total de nascidos vivos;
- valor do rendimento nominal médio mensal, das pessoas com rendimento, responsáveis pelos domicílios particulares permanentes;
- percentual de jovens de 15 a 17 anos que não freqüentam a escola.

A partir desta escala de pontos, foram gerados cinco grupos de vulnerabilidade juvenil:

- **Grupo 1: até 21 pontos** - engloba os nove distritos menos vulneráveis do município de São Paulo: Jardim Paulista, Moema, Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Pinheiros, Consolação, Vila Mariana, Perdizes e Santo Amaro;
- **Grupo 2: de 22 a 38 pontos** - engloba os 21 distritos que se classificam em segundo lugar entre os menos vulneráveis: Lapa, Campo Belo, Mooca, Tatuapé, Saúde, Santa Cecília, Santana, Butantã, Morumbi, Liberdade, Bela Vista, Cambuci, Belém, Água Rasa, Vila Leopoldina, Tucuruvi, Vila Guilherme, Campo Grande, Pari, Carrão e Barra Funda;
- **Grupo 3: de 39 a 52 pontos** – engloba os 25 distritos que se posicionam em uma escala intermediária de vulnerabilidade: República, Penha, Mandaqui, Cursino, Socorro, Ipiranga, Casa Verde, Vila Matilde, Vila Formosa, Jaguará, Brás, Vila Prudente, Vila Sônia, Freguesia do Ó,

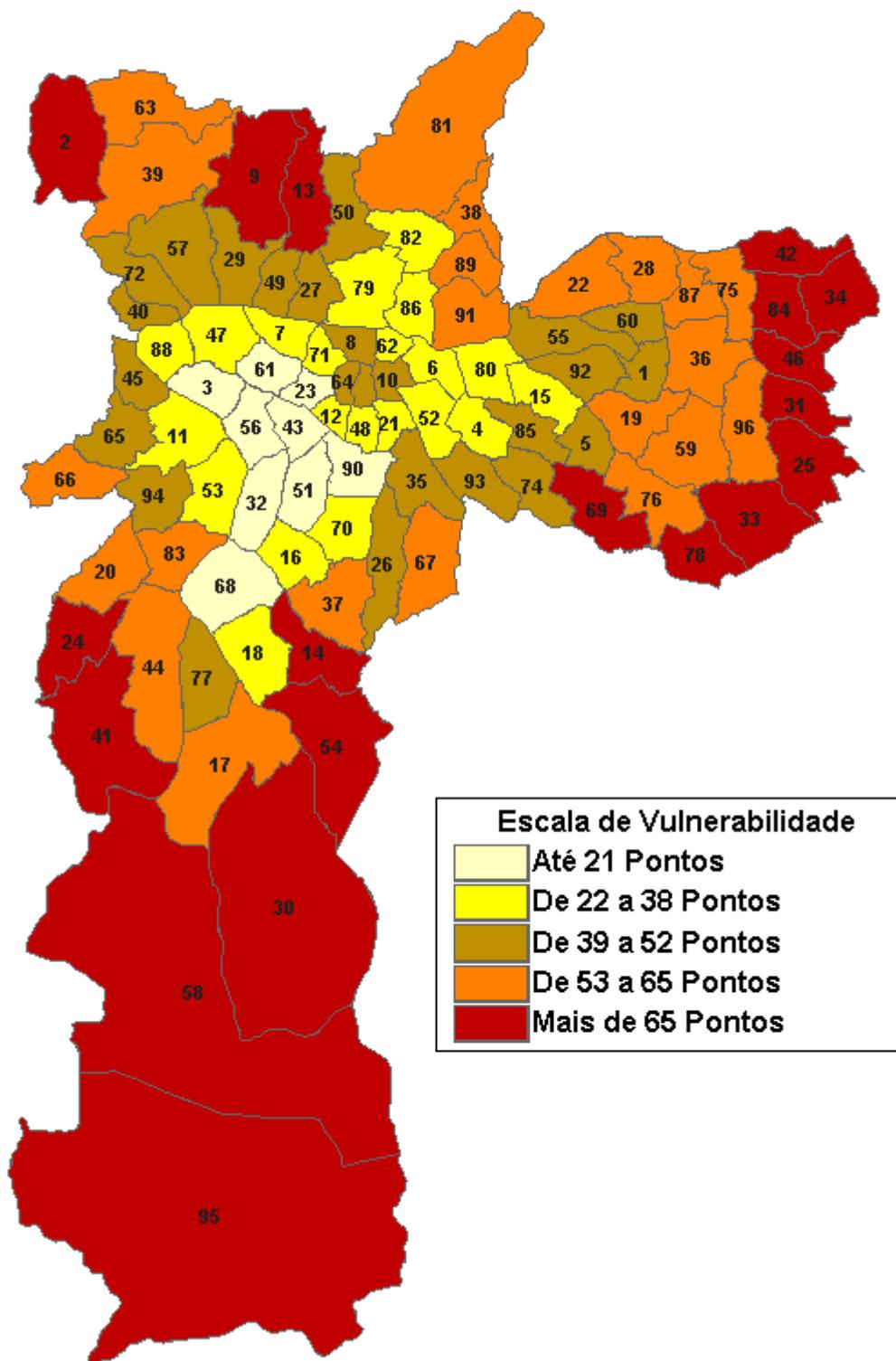


- Bom Retiro, São Lucas, Limão, São Domingos, Jaguaré, Rio Pequeno, Pirituba, Aricanduva, Sé, Artur Alvim e Ponte Rasa;
- **Grupo 4: de 53 a 65 pontos** - engloba os 22 distritos que se classificam em segundo lugar entre os mais vulneráveis: Sacomã, Jabaquara, Vila Medeiros, Cangaíba, Cidade Líder, Vila Andrade, Vila Maria, Tremembé, Ermelino Matarazzo, São Miguel Paulista, José Bonifácio, Jaçanã, Itaquera, Raposo Tavares, Campo Limpo, São Mateus, Parque do Carmo, Vila Jacuí, Perus, Cidade Dutra, Jardim São Luís e Jaraguá;
 - **Grupo 5: mais de 65 pontos** - engloba os 19 distritos com maior vulnerabilidade juvenil do município de São Paulo: Cachoeirinha, Vila Curuçá, Guaianases, Sapopemba, Capão Redondo, Lajeado, Anhangüera, São Rafael, Jardim Helena, Cidade Ademar, Brasilândia, Itaim Paulista, Pedreira, Parelheiros, Jardim Ângela, Grajaú, Cidade Tiradentes, Iguatemi e Marsilac.

O Figura 6 apresenta a distribuição espacial dos grupos de vulnerabilidade no município de São Paulo



FIGURA 06 – MAPA DE VULNERABILIDADE DA CIDADE DE SÃO PAULO



Tendo por certo que os dados aqui apresentados são baseados no Censo de 2000, quando o Projeto Vida acordou o NCE o Programa Educom.rádio, visou atingir 173 (38,02%) escolas com maior vulnerabilidade juvenil do município de São Paulo, a saber :

Distritos com mais de 65 pontos	Escolas Municipais
Anhangüera	5
Brasilândia	12
Cachoeirinha	6
Capão Redondo	15
Cidade Ademar	7
Cidade Tiradentes	16
Grajaú	12
Guaianases	6
Iguatemi e	13
Itaim Paulista	9
Jardim Ângela	9
Jardim Helena	8
Lajeado	5
Marsilac.	1
Parelheiros	5
Pedreira	8
São Rafael	6
Sapopemba	20
Vila Curuçá	10
Total	173



CAPÍTULO V

EDUCOM.RÁDIO

RUMO A UMA CIDADE
EDUCOMUNICADORA

5. EDUCOM.RÁDIO

RUMO A UMA CIDADE EDUCOMUNICADORA

Transcrição do áudio do vídeo

Locução Off: Está entrando no ar, a minha, a sua, a nossa, Rádio Educom.

Vinheta cantada (off): Atenção, meus amigos, no que agora eu vou falar, estamos falando da rádio escolar.

Sons e coro (off): A rádio está no ar! Rádio JJ - Jovem Já!

Sons e coro (off): Rádio Jovem, Novo Mundo!

Locução (off): Está no ar: Rádio Jovem, Novo Mundo.

Vinheta cantada - coro (off): Um, dois, três! Rádio Edu Prado!

Contribuindo para um mundo bem melhor!

José Alex: Agora é só aproveitar?

Caio: Porque a rádio está no ar.

Caio: Antigamente eu não me interessa por isso, pensava que era bobeira. E quando tinha jornal, assim essas coisas, eu nem assistia. Agora eu já sei que é um meio de comunicação e eu tenho que assistir porque faz parte do meu país. Grandes notícias, etc. Vale a pena, acordar de manhã, mas ter mais conhecimento.

Mayara: A gente aprendeu a analisar as coisas, atrás do que aparece.

Flávio: Não só aquilo que está sendo falado, tocado. A gente aprendeu a ver o que acontece também nesse processo.

Locução cantada (off): Fique ligado no que agora eu vou falar, é Rádio Interativa, entrando no ar.

Coro (off): Rádio Jovem, Novo Mundo!

Locução (off): Está no ar, Rádio Jovem, Novo Mundo!

Locução (off): Teodomiro Dias, a rádio que toca educação! Aqui, mais informações, notícias e alegria, para que você sinta mais emoção.

Coro canta (off): O Educom, oi, oi. Está entrando, oi, oi. Na nossa escola

Programa EDUCOM.RÁDIO

Pós-Produção: Renato Tavares

Fonte: Acervo Memória Audiovisual - NCE-ECA/USP

Supervisão Geral: Ismar de Oliveira Soares

Coordenação de Documentação: Márcia Coutinho Ramos Jimenez

Agradecimento: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo



Em que consistiu o Educom.rádio? Em um conjunto de cursos de formação de professores ou numa política pública? Se o Educom.rádio foi uma política pública, de que prática política estamos nos referindo? E enfim qual a configuração do Educom.rádio enquanto uma política pública para a Cidade de São Paulo? Essas questões orientaram nosso olhar sobre o Educom.rádio implementado na Cidade de São Paulo entre 2001 e 2004.

Este capítulo objetiva analisar processo dinâmico da implementação de uma política pública, que traz em seu cerne a Educomunicação expressas em processos que envolvem a mediação tecnológica, a educação para a comunicação e a gestão participativa, convergindo para resignificação do ambiente escolar como um espaço público para a prática da cidadania.

Em setembro de 2001, “O Educomunicador” anunciava em seu Nº 0 em primeira página: *Projeto leva o rádio a 455 escolas municipais*. Tinha-se dado a largada! Desde momento em diante o Programa **EDUCOM.RÁDIO** iria constar da agenda de formação de professores da rede pública de ensino por mais SETE FASES, semestrais, atendendo em cada fase a um número diferenciado de escolas municipais de ensino fundamental em São Paulo.

Devemos observar que a cada fase o **EDUCOM.RÁDIO** contava com um número de pré-determinado de escolas inscritas pelo Projeto Vida no Programa, respeitando uma distribuição de 25 vagas¹ por escolas de cada um dos 13 (treze) Núcleos de Ação Educativa², o que nos levou a uma programação de atendimento em que se incluía, por semestre, impreterivelmente, escolas de todas as regiões da Cidade de São Paulo. Tomemos como exemplo o quadro abaixo:

¹ As 25 vagas oferecidas a cada escola inscrita constituíam uma turma. Como sugestão para a distribuição das vagas de cada turma numa escola propúnhamos: 13 vagas para membros da escola, 10 vagas para estudantes e 2 vagas para membros da comunidade.

² A partir de 2003, são implementadas na cidade de São Paulo as Subprefeituras, o que interferiu nas estruturas de Núcleos de Ação Educativa como foi anteriormente ressaltado



QUADRO 02 – Estrutura por Fases - EDUCOM.RÁDIO

2001 – 2º Sem: 1ª Fase – 26 escolas
2002 – 1º Sem: 2ª Fase – 40 escolas 2º Sem: 3ª Fase – 55 escolas
2003 – 1º Sem: 4ª Fase – 65 escolas 2º Sem: 5ª Fase – 78 escolas
2004 – 1º Sem: 6ª Fase – 123 escolas 2º Sem: 7ª Fase – 68 escolas

O Programa EDUCOM.RÁDIO foi composto de uma série de três cursos de Extensão Universitária na modalidade de Difusão Cultural, do acompanhamento de uma Coordenação Operacional e da produção de materiais de apoio didático e de divulgação.

A Coordenação Operacional foi a instância responsável pela coordenação e gerenciamento para a consecução dos objetivos pretendidos, não apenas restrita a “uma ação administrativa, mas capaz articular o planejamento e execução de uma política de educomunicação à luz de processos de gestão da comunicação em espaços educativos” (SOARES, apud SILVA FILHO, 2002, 154).

Genésio Silva Filho, em sua tese de doutoramento sobre *Educomunicação e sua metodologia*, afirma que

a gestão de processos comunicacionais engloba ações que visam garantir a interconexão, sem setorização, gerar interdiscursos entre as áreas de ação, e potencializar o coeficiente comunicativo dos processos culturais. Isso requer que, em todas as etapas do processo, haja projetos que garantam a



convergência das áreas de intervenção para um mesmo objetivo (SILVA FILHO, 2002, p. 154).

A Coordenação Operacional garantiu o que Ismar Soares irá definir como:

um processo articulado e orgânico voltado, a partir de dada intencionalidade educativa, para o planejamento, execução e avaliação de atividades destinadas a criar e manter ecossistemas comunicacionais, entendidos como ambientes regidos pelo princípio da ação e do diálogo comunicativos(SOARES, apud SILVA FILHO, 2002, p.154)

À Coordenação Operacional coube a articulação do planejamento e da execução das ações para implementação das diretrizes do Programa Educom.rádio, tanto no que concerne à dinâmica das atividades dos cursos de extensão universitária, como a elaboração de materiais impressos, audiovisuais e multimidiáticos.

A Coordenação Operacional a partir de 2002 já contava com uma equipe composta por supervisor, coordenadores de área e auxiliares, assim como um calendário semanal de reuniões.

Os cursos de Difusão Cultural, intitulados Comunicação e Educação, Planejamento da Educomunicação e Comunicação e projetos Colaborativos para a Construção da Paz, perfaziam o quadro temático do Educom.rádio, com carga horária de 32 horas.

De acordo com a estrutura das fases, o Educom.rádio tinha a seguinte previsão de atendimento:



TABELA 03 – Educom.rádio – número de vagas

Fases	Estudantes	Professores	Integrantes da Comunidade	Subtotal
FASE 1	260	338	52	650
FASE 2	400	520	80	1000
FASE 3	550	715	110	1375
FASE 4	650	845	130	1625
FASE 5	780	1014	156	1950
FASE 6	1230	1599	246	3075
FASE 7	680	884	136	1700
TOTAL	4550	5915	910	11375

Para tanto, o educom.rádio se estruturou em **Palestras, Workshops, Oficinas e Reuniões de Área**, abaixo descritos:

a) Palestras de Educomunicação: discorriam sobre o **conceito de Educomunicação**, identificado nas pesquisas do NCE-ECA/USP como um campo de intervenção social que propicia a introdução dos recursos da informação no ensino, não apenas como recursos didáticos (tecnologias educativas), ou como objeto de análise (leitura crítica dos meios), mas principalmente como meio de expressão e de produção cultural, permitindo a conformação de ecossistemas comunicativos abertos à participação de todos os membros da comunidade escolar. Tinha como público-alvo os educadores, subdividindo-se em cinco temas: O Campo da Educomunicação; Práticas Educomunicativas; Linguagens da Educomunicação; Impacto dos Meios Sobre a Criança e o Adolescente; e, Políticas da Comunicação e Participação Popular.

b) Palestras de Eixo Temático: Discorriam sobre os eixos temáticos, previstos nos parâmetros curriculares nacionais, assim como abordavam conteúdos que possibilitam um entendimento da prática educacional, propiciando



elementos para os exercícios do fazer comunicacional de professores, estudantes e membros da comunidade. Tinha como público-alvo os educadores, subdividindo-se em cinco temas: Comunicação e Subjetividade; Comunicação e Meio Ambiente; Comunicação e Diversidade Cultural; Comunicação e Saúde; Comunicação e Protagonismo juvenil.

- c) Workshops:** A equipe do projeto educom.rádio realizava workshops de rádio, workshops de planejamento e workshops com os estudantes, nos quais estudantes e educadores tinham oportunidade de discutir, elaborar e implementar os conceitos de educomunicação relacionados com a produção de programas radiofônicos e sua inserção na prática pedagógica de cada escola. Eram previstos Workshops para Educadores e Workshops para Estudantes, a saber:

Workshops para educadores - Nos workshops de rádio, os profissionais da Comunicação discorriam sobre a História do Rádio, seus ídolos, especificidades da linguagem radiofônica, tipos de emissoras, gêneros radiofônicos e tipos de programação. Os workshops de planejamento tratavam da implementação dos conceitos de ecossistema comunicativo no planejamento pedagógico da escola, por meio da rádio-escola. Esses workshops contribuíram para a realização do Planejamento de Ação Educomunicativa na escola durante as oficinas de planejamento.

Workshops para estudantes - Nos workshops de estudantes eram desenvolvidas práticas radiofônicas, nas quais se trabalhava os conceitos de educomunicação, gestão participativa, ecossistema comunicativo e linguagem radiofônica.

- c) Oficina:** As oficinas eram realizadas por mediadores/as versavam sobre a prática radiofônica e o exercício do

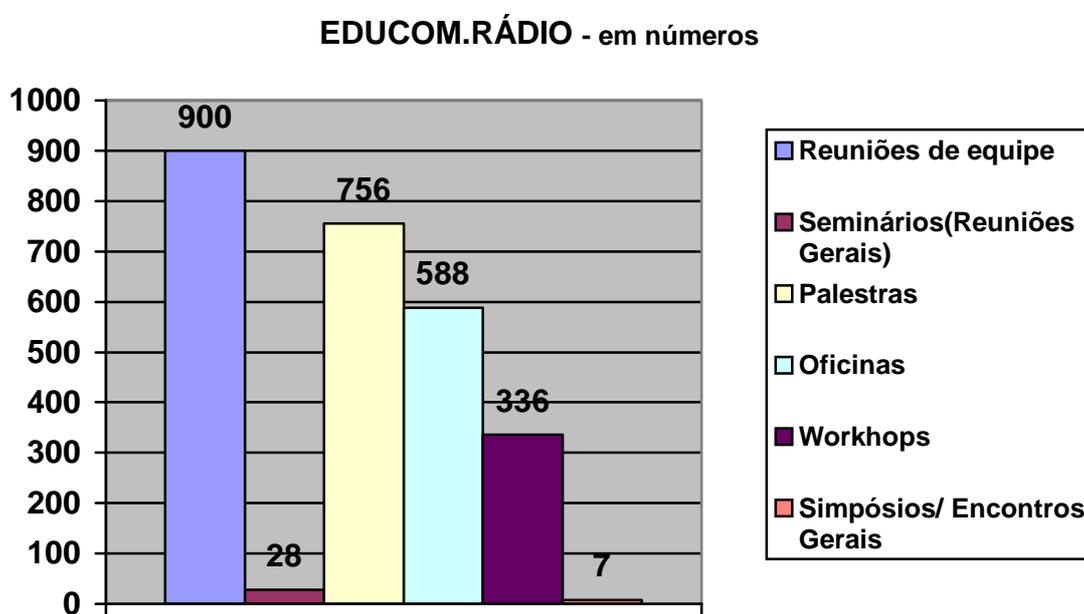


planejamento participativo, nas quais educadores e estudantes aprendiam, **juntos**, a elaborar, produzir, apresentar e avaliar programas radiofônicos, assim como planejavam a implementação do uso e da criação da rádio-escola e demais meios de comunicação no Projeto Pedagógico de sua escola.

d) **Reuniões de Área:** Consistiam em encontros para o planejamento e a avaliação das atividades previstas no Programa, assim como Simpósios e seminários.

Ao longo dos três anos e meio, foram realizados cerca de 756 palestras, 588 oficinas, 336 workshops, 7 simpósios ou encontros gerais, 28 seminários ou reuniões gerais de equipe e 900 encontros de planejamentos da equipe: As práticas desenvolvidas com cursistas pela equipe do NCE foi descrita em relatórios semanais de atividades, que compõem um banco de dados de aproximadamente 3.600 documentos, dos quais 2.613 estão em formato digital.

GRÁFICO 3



A certificação era fornecida apenas para os educadores, que tinham que fornecer a documentação necessária e ter a frequência mínima



exigida. Foram certificados 3.694 cursistas, o equivalente a 62,45% das vagas disponibilizadas.

Vale destacar que não podemos atribuir os 37,55% integralmente à desistência de cursistas, tendo em vista o caráter problemático das inscrições em um curso de formação opcional, fora do horário de trabalho e aos sábados.

A inscrição e as freqüências mereceram uma especial atenção da equipe central. Foram elaborados para a quarta e quinta fases relatórios que possibilitavam um acompanhamento detalhado da freqüência do cursista durante o programa. Assim temos para a quarta fase iniciou em 08 de março de 2003:

TABELA 04 - TOTAIS ATÉ 06 DE MARÇO DE 2003
(COLSUTA FEITA APENAS SOBRE DISQUETES E LISTAS INICIAIS)

ESCOLAS INSCRITAS	DOCENTES	ALUNOS	COMUNIDADE
60	644	547	131

TABELA 05 - FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS
TOTAIS ATÉ 06 DE MARÇO DE 2003
(COLSUTA FEITA APENAS SOBRE DISQUETES E LISTAS INICIAIS)

10 OU MENOS	11 – 15	16 – 20	21 – 25	26 OU MAIS
10	368	92	15	33

TABELA 06 - FORMATO - TOTAIS ATÉ 06 DE MARÇO DE 2003

TOTAL EM DISQUETE	TOTAL EM PAPEL
57	51

Na quarta fase foram certificados 612 educadores, o equivale a 95% de freqüência, haja vista que 644 foram os inscritos, embora tenhamos disponibilizado 845 vagas. A lista de inscritos nem sempre correspondia aos que de fato “apareciam” para fazer o curso. No quadro de freqüência



abaixo podemos constatar o que chamamos de “registro dos dois primeiros dias” para uma escola da quarta fase:

GRÁFICO 04 – INSCRIÇÕES – DOIS PRIMEIROS DIAS

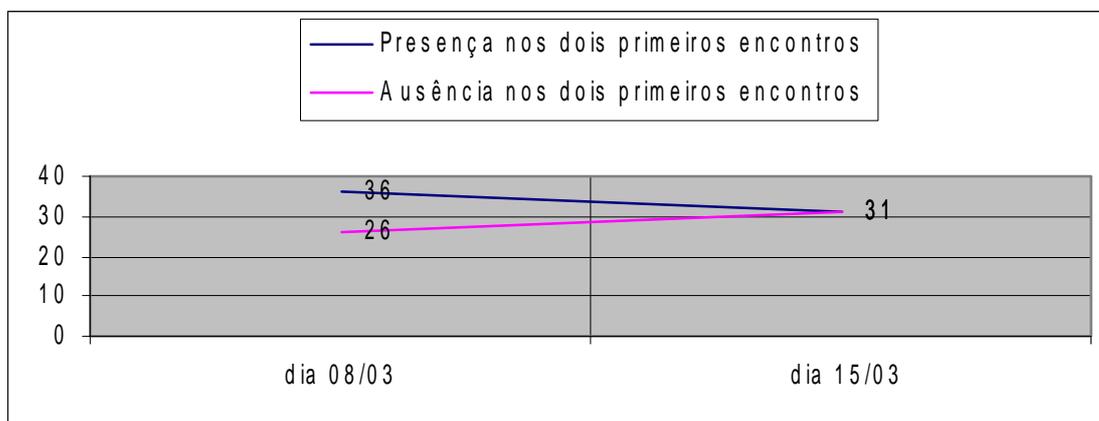


TABELA 07 - INSCRIÇÕES

TOTAL DE INSCRITOS:	62
PRESENTES NO DIA 08/MAR:	36
AUSENTES NO DIA 08/MAR:	26
PRESENTES NO DIA 15/MAR:	31
AUSENTES NO DIA 15/MAR:	31
PRESENTES NO DIA 29/MAR:	0
AUSENTES NO DIA 29/MAR:	0
PRESENTES NO DIA 05/ABR:	0
AUSENTES NO DIA 05/ABR:	0

Obs: As ausências calculadas para os dias 08 e 15 de março levam em consideração os cursistas que se inscreverem após o início da quarta fase



A participação dos cursistas, ou mesmo a apatia destes, foi tema em alguns relatórios da equipe do NCE. Sobre a prática em campo dos/as mediadores/as discorre a pesquisadora e jornalista Cláudia Funari em sua dissertação de mestrado, intitulada *A prática da mediação em processos educacionais: o caso do Projeto Educom.Rádio*:

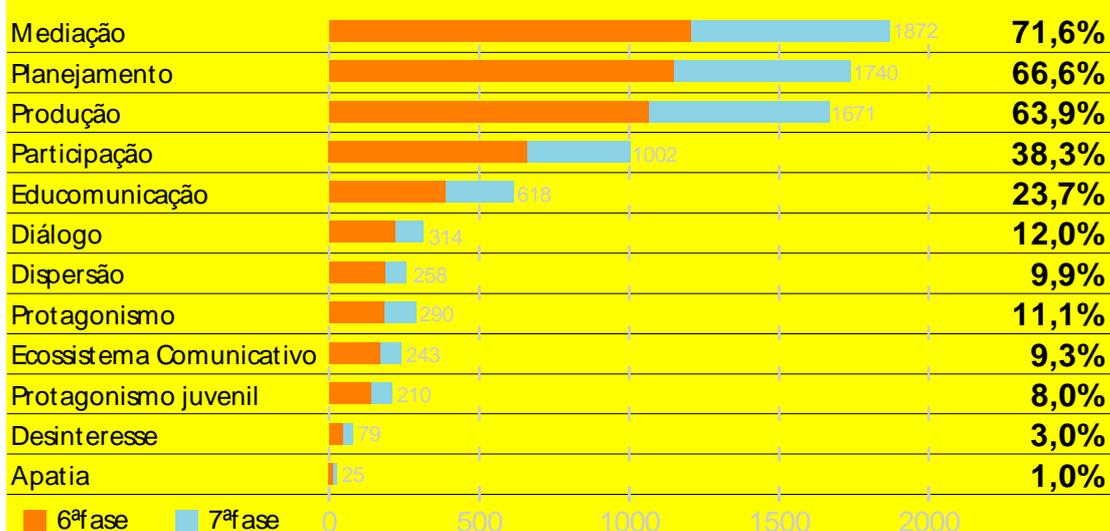
O conceito participação é trabalhado, na maioria das vezes, como objetivo a ser atingido. Os mediadores acreditavam ser preciso que os professores, alunos e membros da comunidade participassem das atividades propostas, através do diálogo, do ouvir e do produzir. O antagonismo à participação também aparece nos relatórios, como forma de documentar um tipo de comportamento adverso. A percepção deste comportamento reafirma a preocupação do mediador, que se ressentia quando detecta comportamentos como o desinteresse, a dispersão, e a apatia, palavras que foram encontradas com frequência na leitura qualitativa. Fizemos então, a busca das palavras: "desinteresse", "dispersão" e "apatia", com o objetivo de verificar sua ocorrência. (FUNARI, 2007)

Funari relata que o conceito *participação* tem 38,3% de ocorrências. A referência a atitudes de dispersão aparece em 9,9%, enquanto temos para o verbete desinteresse, 3,0%, e apatia, 1,0%. Foram pesquisados os relatórios correspondentes à 6ª e 7ª fases, perfazendo 2.613 documentos.



Gráfico.08

Ocorrência de conceitos nos relatórios da 6ª e 7ª fases



Fonte: FUNARI, 2007. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.

A produção de material no educom.rádio apresenta uma peculiaridade que atribuiríamos a natureza de um programa de longa duração que se permite

Visava-se com o programa implantação de práticas educomunicativas **para seus participantes e por seus participantes** – os membros da escola³ os estudantes e os membros da comunidade, vinculados às 455 escolas municipais de ensino fundamental⁴, permitindo, assim, à comunidade escolar dar respostas aos problemas de convivência diária no ambiente educativo.

³ O termo membro da escola foi escolhido por não se limitar apenas ao docente, abrangendo agentes escolares, vigias, cozinheiras, entre outros, como profissionais da educação a quem a formação era oferecida.

⁴ Vide Anexo 02 Lista das Escolas inscritas no Programa.



Quadro 03 – Estrutura por Pólos de Formação -EDUCOM.RÁDIO

2001 – 1ª Fase – Cinco Pólos – 26 escolas
2002 – 2ª Fase – Treze Pólos – 40 escolas
3ª Fase – Treze Pólos – 55 escolas
2003 – 4ª Fase – Treze Pólos – 65 escolas
5ª Fase – Treze Pólos – 78 escolas
2004 – 6ª Fase – Dezesete Pólos – 123 escolas
7ª Fase – Dez Pólos – 68 escolas

Dessa maneira, o Programa **EDUCOM.RÁDIO** destinou-se a capacitar a **comunidade escolar**, reunida em pólos de formação – as escolas-pólos, facilitando a aquisição dos conhecimentos e das habilidades indispensáveis para a promoção de uma prática dialógica, solidária e participativa no ambiente escolar.

Os pólos de formação, no entanto, não se restringiam às turmas oriundas das escolas públicas municipais, sendo o NCE um centro agregador da equipe, constituindo-se em constante pólo de atividade, seja de formação, seja de coordenação. Aqui vale destacar a colaboração da Escola de Comunicações e Artes, que cedeu salas e auditórios para preparação das ações prevista no educom.rádio. Para tanto, a equipe de profissionais vinculados ao NCE realizava reuniões específicas, semanais, para avaliação de atividades ocorridas e planejamento da programação para o encontro subsequente. Estas reuniões demandaram de cada integrante da equipe a capacidade pessoal para ordenar e utilizar os dados sistematizados no desenvolvimento de estratégias, métodos e técnicas para atender a situações diferenciadas.

Estas reuniões contavam com um grupo de especialistas que proporcionam um atendimento especializado, assim como uma formação continuada. Estes procedimentos correspondiam ao acompanhamento e avaliação dos processos de implementação do programa em cada escola-pólo.



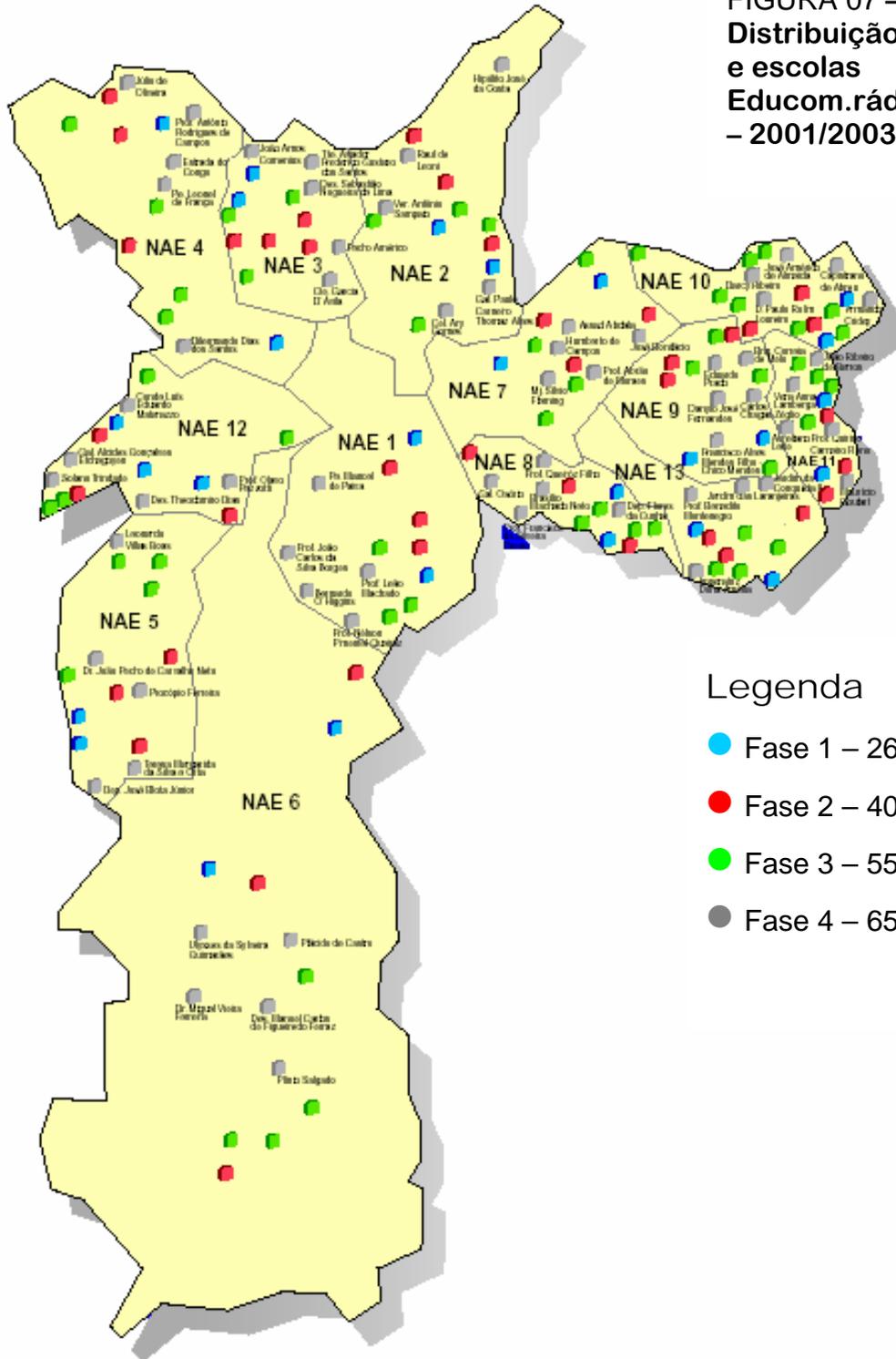
Os relatórios e documentos elaborados a partir destes encontros em pólos de formação no NCE subsidiaram a Coordenação Operacional na estruturação de redes de informação de acessibilidade garantida e atendendo a peculiaridades de cada grupo. Notemos ainda que os sistemas de informação montados e em uso desde o início do programa possibilitam estratégias de avaliação mais condizentes com seus objetivos de uma política pública.

A literatura especializada americana também tem chamado a atenção para algumas contribuições de uma política permanentemente acompanhada, implicando monitoramento constante do processo de implementação. Deste modo, a pesquisa de **policy oriented**, não se restringe apenas a diagnosticar, mas a corrigir o curso das ações, no momento em que os programas estão sendo executados, proporcionando maior grau de integração dos distintos corpos da política (administrativo, político e comunidade), o que fundamental para o desempenho da política (PEREZ, 1998:67).

Tome-se como exemplo a Figura 3, que mostra o mapa correspondente a quatro fases, e notaremos que a cada fase, participantes, oriundos de todas as regiões do município de São Paulo reuniam-se, em sintonia, para planejar e implementar um programa de educomunicação em suas escolas:



**FIGURA 07 –
Distribuição d
e escolas
Educom.rádio
– 2001/2003**



Deste modo, ao longo de 12 encontros, aos sábados, o **EDUCOM.RÁDIO** propiciou a compreensão das várias linguagens da informação e da comunicação no ambiente escolar, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como proporcionou um planejamento do plano político-pedagógico capaz de permitir a construção de um ecossistema comunicativo fundamentado na gestão participativa de seus atores.

A estrutura dos encontros constitui-se de dois momentos, divididos em programação matutina e vespertina. A **programação matutina** subdividia-se em duas turmas, a saber: uma turma de participantes adultos, composto em sua maioria de membros da escola e da comunidade, em palestras e *workshop*, e outra de estudantes em atividades planejadas especificamente para este público, como já mencionamos anteriormente.

A **programação vespertina** subdividia-se também em grupos, desta vez menores, separados por escola de origem, reunindo membros da escola e da comunidade com os estudantes. As atividades da tarde centravam-se em oficinas sobre linguagem radiofônica e planejamento da prática na escola. Tais oficinas constituíram-se em espaços privilegiados de discussão sobre as práticas pedagógicas dialógicas e participativas sob o viés da gestão da comunicação no ambiente educativo.

A linguagem radiofônica foi escolhida como central por permitir o resgate da oralidade do aluno, aspecto que tem se mostrado fundamental para ajudar a ampliar sua auto-estima. Outras mídias, no entanto, como o jornal e o vídeo, foram trabalhadas em sua interface com a linguagem radiofônica, possibilitando a integração de mídias na prática educativa (LAGO & ALVES, 2004, p.10) .



A aquisição dos equipamentos para as escolas ficou a cargo da Secretaria Municipal de Educação, que deveria adquirir uma rádio de caráter restrito, operando em faixa específica do dial, intramuros escolares, não colidindo, portanto, com a legislação sobre rádios comunitárias⁵.

O conceito de Educomunicação (SOARES, 1999), serviu, portanto, como norteador para a prática diária do conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação do **EDUCOM.RÁDIO** em todas as suas instâncias de atuação, tendo como fio condutor a promoção da cidadania.

⁵ A Legislação que prevê a instalação e funcionamento de rádios comunitárias no Brasil é basicamente a Lei 9.612, de 19 de fevereiro de 1998. Ela disciplinou legalmente o sentido das rádios comunitárias, estabelecendo baixas potências (máximo de alcance de transmissão de 1 km de raio) e sem finalidade lucrativa. A concessão de operação fica a cargo da Anatel e, até hoje, a matéria é motivo de inúmeras controvérsias. A questão da rádio difusão comunitária insere-se em um debate bem mais amplo, que diz respeito à questão da democratização da comunicação no Brasil. O projeto educom.rádio, projetado para passar ao largo dessa questão não caracterizando as rádios que se instalam nas escolas como “comunitárias”, todavia trabalha o tema sob o ponto de vista da necessidade de ampliação dos mecanismos de democratização da comunicação. Desta forma, incentiva a aproximação das escolas com rádios comunitárias de suas regiões, apoiando a possibilidade de trabalhos conjuntos. (LAGO&ALVES, 2004:nota de rodapé 3)



Esta investigação se inscreve no âmbito das relações entre políticas públicas, extensão universitária e práticas educacionais, que incorporam conceitos e categorias oriundos dos campos da Comunicação, da Educação e das Ciências Sociais.

Partimos do pressuposto de que a formulação e a implementação do **EDUCOM.RÁDIO** nas escolas de ensino fundamental da rede pública de São Paulo alteraram marcos que delimitavam o projeto a uma formação de professores para constituir-se numa política pública em Educomunicação, na qual surgem novos elementos de ação e participação concretizados em redes sociais de implementação do programa na esfera pública local, ou seja, no espaço da escola.

Como evidencia Marília Fonseca (2001, p. 22), num panorama recente, as diretrizes que orientam projetos educacionais implementados a partir da cooperação entre organismos internacionais de fomento, como o Banco Mundial (Bird); Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), e organismos estatais brasileiros evidenciam critérios segundo os quais a qualidade da educação é avaliada a partir da ênfase no “gerenciamento de resultados”. Estabelece-se assim a “necessidade de subordinar a avaliação educacional a uma filosofia educacional e a objetivos educacionais operacionalizáveis e de satisfação de necessidades básicas de aprendizagem”. Importa aí utilizar categorias de avaliação que não sejam “difíceis de serem identificadas e aferidas – como, por exemplo, a formação do espírito crítico”; a prioridade dos indicadores de avaliação recai, portanto, sobre “aspectos concretos voltados para a racionalidade tecnológica”.

Está claro que a filosofia que ampara o projeto Educom.rádio e a feição prática da sua implementação, embora possibilitem a obtenção de resultados parciais a curto prazo, não visam apenas esse limite temporal de obtenção de metas, mas compreende imprescindivelmente uma perspectiva de longo alcance que requer o amparo do caráter permanente de uma política pública que não esteja



pautada pela estreita visão de uma racionalidade de cunho tecnocrático. Essa perspectiva de longo alcance exprime-se no caráter exponencial do modelo educacional. Capacitar um certo número de profissionais da escola e um certo número de alunos não corresponde ao limite último das expectativas do projeto. É, digamos, o capítulo inicial de uma história com final em aberto. Ao fazer ingressar na escola, por meio de um pequeno grupo de professores, funcionários, pais e alunos, uma nova orientação para a prática educacional, pretende-se que a vigência efetiva dessa prática desencadeie um processo multiplicador, incorporando novos atores, reinventando procedimentos e relações, reconfigurando a cultura institucional que se expressa em novos modelos de conduta e ação incorporados à identidade individual e coletiva dos atores.

A aferição empírica dos resultados de um tal processo cumulativo deve, para ser coerente com a natureza conceptual do empreendimento, respeitar o ritmo de uma marcha evolutiva de médio e longo prazo, embora deva também acompanhar os estágios de desenvolvimento em que a mudança se efetua, como, por exemplo, a vigência de fóruns de gestão participativa, o nível de participação dos diversos segmentos (professores, direção, coordenação, membros da comunidade escolar, funcionários e alunos) nesses espaços de decisão, o planejamento e a implementação de novas ações envolvendo a mediação tecnológica em processos educacionais. Mas esse acompanhamento deve pautar-se sempre no equilíbrio entre o aspecto qualitativo e o quantitativo. Somente observando esse equilíbrio, a avaliação pode ser um instrumento efetivo de revisão e aprimoramento da política implementada, uma vez que se orienta pelo respeito às suas características específicas.

A compreensão da dinâmica temporal específica de uma política pública de educação e a adoção de uma concepção de avaliação condizente não impede que se leve em consideração aspectos como o controle quantitativo do desempenho escolar dos alunos e a quantidade de recursos despendida no financiamento, mas



afasta a visão economicista que quer fazer destes os únicos termos de uma equação voltada para a diminuição de custos.

A “visão economicista de diminuição dos custos” que comanda a intencionalidade do “modelo gerencialista” não cessa de evidenciar suas diferenças em relação ao modelo pedagógico e de gestão da educomunicação. A forma de avaliação com que esse tipo de racionalidade empresarial mede a eficácia de suas “estratégias de performatividade” baseando-se, por exemplo, no controle quantitativo do desempenho escolar, é só a expressão *final* (inclusive no sentido de que a avaliação não é tomada como fator de reorientação substantiva se suas concepções e métodos) de uma deturpação da coerência pedagógica em favor do cálculo econômico.

Tomemos dois exemplos de oposição diametral entre as políticas baseadas no modelo gerencialista e as que se vinculam à perspectiva da educomunicação.

No que respeita concepção do papel das mídias na educação, a educomunicação tem por base a idéia de *mediação*. O uso das mídias numa perspectiva educ comunicativa afirma a compreensão de que os meios de comunicação desempenham um papel pedagógico coerente quando são usados de modo a romper a unidirecionalidade da comunicação entre um emissor ativo e um receptor passivo, quando cria espaços e formas de interlocução e co-participação que trazem para uma dinâmica coletiva de trocas comunicacionais o universo simbólico e a identidade cultural de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os meios de comunicação tornam-se um recurso pedagógico que potencializa o grau de significação das mensagens emitidas e recebidas por múltiplos atores e o caráter de *produção coletiva de sentidos* no processo interativo de ensino-aprendizagem. A ninguém é reservado o status exclusivo de produtor/emissor ativo de mensagens nem, por outro lado o de expectador/receptor passivo. A todos os envolvidos na dinâmica coletiva de trocas comunicacionais é assegurado o direito e a oportunidade de expressão, de falar, emitir por variados códigos expressivos, ler, ver, ouvir, interpretar, de acordo com as matrizes



comanda a operação: “As instituições escolares podem ser mais efetivas em seu desempenho quando os pais são envolvidos com as escolas dos filhos. O envolvimento de muitas famílias se dá na forma de contribuição direta ou indireta com os custos da educação” (BIRD, 1980, p. 81 apud FONSECA, 2001, p. 30).

O projeto Educom.rádio apresenta uma marcante diferença em relação a essa visão economicista do papel da comunidade escolar. Longe de ser apenas contingente, essa diferença deriva dos próprios fundamentos da educomunicação. Ao entender como uma prioridade a conexão entre as práticas que se dão no interior da escola e as mediações sócio-culturais que compõem o entorno comunicacional da escola, ao pretender situar a escola no contexto de um ecossistema-comunicativo mais amplo, a educomunicação demarca a sua distinção tanto em relação ao uso meramente instrumental das mídias como próteses técnicas quanto em relação à instrumentalização da participação dos atores que circundam o ambiente escolar. A inserção tanto das mídias quanto da comunidade escolar no cotidiano escolar é aqui vista como forma de conectar aquilo que nunca deveria estar separado: a escola e a dinâmica comunicacional dos atores feita de práticas e saberes, de mediações que se dão cotidianamente no contato com as mídias e que necessitam ser inseridas no dia a dia da escola como condição para que se instaure um processo verdadeiramente dialógico de ensino-aprendizagem.

Mirando a inserção das mídias e da comunidade escolar no cotidiano escolar, como forma de conectar a escola ao ecossistema comunicativo, o projeto Educom.rádio tem o mérito de imprimir um novo vigor ao sentido do projeto político-pedagógico da escola. Isso porque o projeto político-pedagógico não figura aí como uma exigência administrativa imposta a partir de fora e que suscita uma resposta de caráter burocrático. Ao contrário, trata-se de evidenciar, a partir de uma reivindicação autêntica dos próprios atores, a necessidade objetiva de construção do projeto político-pedagógico



como condição de uma realização coletiva que se deseja alcançar. De exigência alienante, o projeto político-pedagógico passa a se constituir em imperativo da vontade coletiva dos sujeitos.

Vê-se que o projeto Educom.rádio afasta-se decididamente da condição de um projeto isolado destinado a promover na escola uma intrusão invasiva desconectada de diretrizes já existentes como a que prevê a adoção da prática de construção do projeto político-pedagógico como forma de “recuperar a identidade social da escola e de seus mestres, que só pode ser construída no exercício de suas práticas cotidianas” e de “politizar o cotidiano escolar, tomando consciência de suas práticas, estruturas e competências” (FONSECA, 2001, p. 41).

Ao instaurar uma reflexão renovada sobre a prática educacional e renovar essa prática por intermédio de novas ações carregadas de um sentido revigorado, o Educom.rádio reforça e revitaliza o projeto político-pedagógico como forma de pensar coletivamente a escola e a função social que ela deve exercer. Dá-se, assim, vigência prática à noção de que

Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar. (VEIGA, 2001, p. 56)



CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

O EDUCOM.RÁDIO: UMA POLÍTICA PÚBLICA

O **EDUCOM.RÁDIO** – *Educomunicação pelas Ondas do Rádio*¹ foi idealizado a partir do **EDUCOM – Programa em Educomunicação**², desenvolvido pelo **NCE-ECA/USP** com o objetivo de formular, implementar e avaliar “políticas de gestão de processos comunicacionais em ambientes educativos” (EDUCOM – PROGRAMA DE EDUCOMUNICAÇÃO, 2000, p. 3).

O **EDUCOM.RÁDIO** iniciava suas atividades em setembro de 2001, destinando-se a “capacitar integrantes do ensino fundamental da rede pública municipal, facilitando a aquisição de conhecimentos e das habilidades indispensáveis para que promovam os diferentes modos de comunicação em sala de aula e no conjunto da prática educativa para a promoção da paz”.

Como já mencionado, a proposta desenhada pelo **NCE** e executada durante o período de setembro de 2001 a dezembro de 2004, atenderia à demanda da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME-SP) de programar políticas educativas de prevenção e combate à violência, envolvendo todas as escolas municipais de ensino fundamental.

¹ O **Programa Educomunicação pelas Ondas do Rádio** foi resultado de um contrato firmado entre a Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo – CONAE- SME/SP e a Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo – FUSP.

² O **EDUCOM – Programa em Educomunicação** foi formulado, em outubro de 2000, com o intuito de capacitar e assessorar grupos de professores das redes públicas de educação do Estado e do Município para o desenvolvimento de projetos em educomunicação, de acordo com metodologia específica do campo da inter-relação comunicação/educação.



Desta forma, encontrou o terreno fértil para sua formulação e sua implementação tanto na redefinição do conceito de extensão universitária, como em ações empreendidas pelo Município de São Paulo neste período.

A reformulação dos pilares que orientam a extensão universitária tem significativa importância para a compreensão do Programa **EDUCOM.RÁDIO**, que extrapola uma prestação de serviço ao poder público.

O **EDUCOM.RÁDIO** atende à nova concepção da integração universidade-sociedade definida como um “*processo educativo, cultural e científico que integra o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade*”.

3

Neste sentido, repensar esta relação universidade-sociedade significava entendê-la como o instrumento que democratiza o conhecimento produzido e ensinado na Universidade e atende às demandas da sociedade, colocando na agenda da extensão universitária a **formação do cidadão e a inclusão social**.

No que concerne à esfera de ação do Estado, o **EDUCOM.RÁDIO** contempla em seu bojo as premissas desta nova gestão municipal, na qual se distingue nitidamente a centralidade de conceitos como *participação, dialogicidade, formação do cidadão e inclusão social*, tão caros ao **NCE**, em suas diretrizes de pesquisa e de extensão universitária.

³ O PNE – Plano Nacional de Extensão Universitária, desde 1998, concebe extensão como : ...o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Tal conceito é incorporado normas da Universidade de São Paulo em RESOLUÇÃO Nº 4940, DE 26 DE JUNHO DE 2002 - (D.O.E. - 03.07.2002). <http://leginf.uspnet.usp.br/>



Em vista disso, vale ressaltar que, embora partamos do pressuposto de que **política pública** é o modo de operar do Estado – o Estado em ação –, ela pode (e deve) assumir a forma de um conjunto de práticas e normas emanadas de um ou vários atores públicos. Tal condição nos permite abordar o “**ato de fazer política pública**” como uma **ação social**, na qual se estabelece **uma relação entre atores governamentais e a sociedade civil**.

Porém esta afirmação, embora pareça conclusiva, apenas nos coloca o problema por nós enfrentado a cerca da relação Estado/ Sociedade Civil hodiernamente. Duas grandes tendências polarizadoras, de pronto, apresentam-se neste debate: enquanto muitos criticam o controle excessivo do Estado sobre a sociedade civil, outros o acusam de ineficácia em desempenhar as funções de que se incumbe perante a sociedade civil.

Segundo Boaventura de Souza Santos, em ambas as tendências acima delineadas, entre tantas outras concepções que poderíamos anunciar igualmente contraditórias, deparamo-nos com a distinção entre Estado e Sociedade Civil, disposta também em formulações como “a separação entre o político e o econômico, a redução do poder político ao poder estatal e identificação do direito com o direito estatal” (1997, p.117).

Partindo deste pressuposto, chegamos, segundo Santos, a um dos considerados maiores dualismos do pensamento ocidental moderno: Estado/ Sociedade Civil. Nesta concepção, o Estado moderno é uma realidade construída, uma criação artificial, como se expressa o autor ao citar Hayek: “as sociedades formam-se, mas os estados são feitos.” (SANTOS, 1997, 117).

A modernidade do Estado, portanto, caracterizar-se-ia pela sua organização formal, unidade interna e soberania absoluta, fundada sobre um sistema jurídico unificado e centralizado, em contraposição à Sociedade Civil concebida como o domínio da vida econômica, das relações sociais e espontâneas orientadas pelos interesses privados.

Diante da formulação de distinção Estado/Sociedade Civil, Santos propõe uma alternativa que é a construção de modos básicos de produção de



poder que se articulam de maneiras específicas. Assim as análises das sociedades capitalistas não se restringiriam a esta dualidade, elas conteriam espaços (que também seriam tempos) estruturais, entre os quais se enumera: o espaço doméstico, o espaço da produção, o espaço da cidadania e o espaço mundial. Cada espaço estrutural é um fenômeno complexo constituído por cinco componentes elementares: uma unidade de prática social, uma forma institucional privilegiada, um mecanismo de poder, uma forma de direito e um modo de racionalidade. Cada um dos espaços estruturais e sua forma de poder se apresentam interdependentes por uma lado e autônomos por outro, o que lhes garante articulações internas e uma variação de combinações nas relações sociais.

Assim temos como proposição de Santos os seguintes espaços:

- o *espaço doméstico* é constituído pelas relações sociais (os direitos e os deveres mútuos) entre os membros da família, nomeadamente entre o homem e a mulher e entre ambos (ou qualquer deles) e os filhos. Neste espaço, a unidade de prática social são os sexos e as gerações, a forma institucional é o casamento, a família e o parentesco, o mecanismo do poder é o patriarcado, a forma de juridicidade é o direito doméstico (as normas partilhadas ou impostas que regulam as relações quotidianas no seio da família) e o modo de racionalidade é a maximização do afeto.
- *espaço da produção* é constituído pelas relações do processo de trabalho, tanto as relações de produção ao nível da empresa (entre produtores diretos e os que se apropriam da mais-valia por estes produzida), como as relações na produção entre trabalhadores e entre estes e todos os que controlam o processo de trabalho. Neste contexto, a unidade da prática social é a classe, a forma institucional é a fábrica ou empresa, o mecanismo do poder é a exploração, a forma de juridicidade é o direito da produção (o código da fábrica, o regulamento da empresa, o código deontológico) e o modo de racionalidade é a maximização do lucro.
- *espaço da cidadania* é constituído pelas relações sociais da esfera



pública entre cidadãos e o Estado. Neste contexto, a unidade da prática social é o indivíduo, a forma institucional é o Estado, o mecanismo de *poder* é a dominação, a forma de juridicidade é o *direito territorial* (o *direito oficial estatal*, o único existente *para* a dogmática jurídica) e o *modo* de racionalidade é a maximização da *lealdade*.

- *espaço da mundialidade* constitui as relações econômicas internacionais e as relações entre Estados nacionais na medida em que eles integram o sistema mundial. Neste contexto, a unidade da prática social é a nação, a forma institucional são as agências, os acordos e os contratos internacionais, o mecanismo de poder é a troca desigual, a forma de juridicidade é o direito sistêmico (as normas muitas vezes não escritas e não expressas que regulam as relações desiguais entre Estados e entre empresas no plano internacional) e o modo de racionalidade é a maximização da eficácia.

Mapa estrutural das sociedades capitalistas

	Componentes elementares	Unidade de prática social	Forma institucional	Mecanismo de poder	Forma de direito	Modo de racionalidade
Espaços Estruturais						
Espaço Doméstico		Sexos e gerações	Família	Patriarcado	Direito Doméstico	Maximização de afetividade
Espaço de Produção		Classe	Empresa	Exploração	Direito de Produção	Maximização de lucro
Espaço de Cidadania		Indivíduo	Estado	Dominação	Direito Territorial	Maximização de lealdade
Espaço Mundial		Nação	Contratos, acordos e organizações internacionais	Troca Desigual	Direito Sistêmico	Maximização de eficácia



Acima de tudo, Santos advoga: “esta concepção permite mostrar que a natureza política do poder não é um atributo exclusivo de uma determinada forma de poder. É antes o efeito global da combinação de diferentes formas de poder” (1997, p. 126). A partir deste quadro conceitual proposto, autor analisa a sociedade civil portuguesa e verifica que ela é mais complexa que a constatação da sua condição de sociedade semiperiférica, fraca e pouco autônoma que lhe é atribuída pelas sociedades centrais.

Santos discorre sobre os feixes de relações sociais que podem ser encontradas na sociedade civil portuguesa e conclui que esta pode ser classificada como fraca e pouco autônoma no que concerne aos espaços de produção e de cidadania, porém a sociedade civil portuguesa se mostra, no espaço doméstico, muito forte, autônoma e auto-regulada, chegando até mesmo a ser mais forte, autônoma e auto-regulada que as sociedades civis centrais. Portanto,

a centralidade do Estado português enquanto Estado semiperiférico distingue-se assim e antes de mais da dos Estados dos países centrais por ser mais autoritária e menos hegemônica e por ser mais difícil determinar onde o Estado acaba e o não-Estado começa. Mas, para além disto, e um tanto paradoxalmente, este tipo de centralidade é uma centralidade que não se sabe impor eficazmente, ou seja, cujos resultados de exercício ficam sempre aquém da lógica que lhes subjaz (SANTOS, 1997, p.127-130).

Assim, ao contrário do que se passa nos países centrais, é tão importante determinar a autonomia relativa do espaço de cidadania (do Estado) em relação aos restantes espaços estruturais como determinar



a autonomia relativa destes em relação àquele, evitando o reducionismo da distinção Estado/sociedade civil, particularmente inadequada, segundo o autor, para análise de sociedades semiperiféricas. Podemos assim pontuar que a dicotomia Estado/ Sociedade Civil nos revela a polarização entre o público e o privado restringindo o espaço das mediações nas sociedades semiperiféricas.

Em sua tese, intitulada ***O Espaço Público como uma Rede de Atores***, Jackeline de Andrade se acerca do debate entre público e privado. Afirma a autora que, na prática, a separação entre público e privado não é demarcada por limites ou polarizações, mas convive por entre fronteiras difusas que se interpenetram continuamente. As mediações são, portanto, necessárias, principalmente quando se compreende que as relações entre Estado, mercado e sociedade são uma expressão histórico-cultural particular. O público é uma realidade socialmente construída que deve ser compreendida no seu sentido prático (ANDRADE, 2004, p.7).

Assim, pontua a autora, a questão centra-se em compreender como a força da ação social do Estado, da sociedade e do mercado se relacionam na formação do espaço público. Onde o conceito de público se amplia para além da dimensão estatal, demandando por um reequilíbrio de forças nas bases da regulação social que necessitam ser repensadas em suas dimensões institucional e prática. O público é um espaço em construção no qual são definidas as bases de ação social e de compartilhamento de responsabilidades capaz de resultar na construção da cidadania (ANDRADE, 2004, p.7-8). Como dizia Herbert de Souza, o Betinho:

O público é o que nos permite hoje escapar do dilema entre o privado e estatal, entre mercado e Estado, entre direito de uns poucos e o de todos. Nesse sentido, o público é o espaço da solidariedade, da igualdade, da participação, da diversidade, da liberdade. Enfim, o público é a expressão da democracia aplicada ao conceito do que deve e pode ser universal. (SOUZA, Apud. ANDRADE, 2004, p.)



Sob tal perspectiva podemos inserir o educom.rádio como o lócus de articulação entre a ação do Estado e organizações não estatais para a formação do cidadão.

Andrade recorre mais uma vez a Boaventura de Souza Santos para afirmar que a configuração deste espaço público em que o Estado convive com interesses e organizações não estatais, um novo contrato social mais inclusivo deve ser firmado, incluindo igualmente os espaços-tempo local, regional e global, bem como os critérios de igualdade e de diferença. (ANDRADE, 2004, p.5-8)

Portanto, conforme advogará Klaus Frey, a compreensão da dinâmica social passa necessariamente pelo reconhecimento do entrelaçamento e de inter-relações complexas entre o global e o local nas práticas sociais. Sendo assim, a cidade e a comunidade como bases da organização social e política desempenham um papel fundamental nos processos de significação social e de formação de identidade, assim como na articulação dos diferentes atores em torno de objetivos comuns de desenvolvimento. Este processo de afirmação das cidades e municípios tem como central o papel dos meios de comunicação, principalmente a Internet ao representarem um potencial de emancipação social, no sentido de uma maior democratização do acesso à informação e ao poder social e político (FREY, s/d, p.1-3).

Para Klaus Frey, as respostas dos governos locais a estes desafios são bastante heterogêneas. Porém, não restam dúvidas de uma sociedade democrática e não-excludente cabe aos poderes locais um papel fundamental, sobretudo no que diz respeito à preparação e ao fortalecimento das comunidades locais para poder responder adequadamente ao avanço tecnológico e aos efeitos desintegradores do capitalismo contemporânea e se valer das novas potencialidades em benefício do desenvolvimento social sustentável. (FREY, idem)



Afirma o autor, se por um lado se percebe a complexidade dos processos de tomada de decisão local e uma sobrecarga na agenda urbana com a geração de emprego, a promoção da segurança pública e o combate à poluição e deterioração ambiental, entre outros temas relevantes, por outro se observa uma propensão por governos locais em experimentar novas formas de participação social, entre as quais:

- o fomento ao desenvolvimento tecnológico, com a criação de parques tecnológicos,
- a implementação de medidas tributárias de redistribuição,
- o estímulo a uma economia solidária local através de programas de micro-crédito,
- a cooperação com outras cidades por meio de consórcios intermunicipais e da inserção em redes de cidades no âmbito nacional e internacional,
- as parcerias com a iniciativa privada e organizações não-governamentais na prestação de serviços públicos,
- modernização da administração pública e o sistema político mediante a inserção das TICs e da Internet nos processos político-administrativos e, finalmente,
- criação de condições sociais, tecnológicas e políticas favoráveis à autonomia e ao empoderamento de comunidades locais e a práticas sociais de solidariedade.

Este cenário, no entanto, no Brasil, é determinado por dois principais vertentes de reflexão teórica sobre o Estado e a Gestão Pública, norteados por de experiências práticas em gestão urbana. .

Desta forma, deparamo-nos com uma primeira abordagem chamada de “social democracia”, que segundo Frey, adota um modelo gerencial, em que o gestor público é avaliado conforme sua capacidade de



alcançar as metas estabelecidas pelo sistema de decisão política. O modelo gerencial é inspirado na prática do gerenciamento de empresas privadas, buscando transferir instrumentos de gerência empresarial para o setor público. Incluem-se aí diretrizes a orientação para o cidadão ou o cliente para a obtenção de resultados; a utilização do contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos; a descentralização administrativa e incentivos à criatividade e à inovação como estratégias principais; finalmente, a transferência de ampla autonomia e responsabilidade aos gerentes públicos (Bresser-Pereira, Apud FREY, s/d).

A outra abordagem “democrático-participativa” visa estimular a organização da sociedade civil e promover a reestruturação dos mecanismos de decisão, em favor de um maior envolvimento da população. Desta forma, há uma reinvenção do setor governamental e administrativo que passa a ter um aumento do controle social e uma ampliação da participação da sociedade civil e da população na gestão da coisa pública. Enquanto o modelo gerencial visa isolar o gestor público das pressões oriundas da sociedade, o modelo democrático-participativo requer novas habilidades do gestor público, sobretudo em relação à articulação e à cooperação com os mais variados atores políticos e sociais.

Na prática da realidade municipal, salienta Klaus Frey, estas abordagens apresentam-se mescladas tendo os governos locais, comprometidos com o discurso democrático-participativo, recorrido a instrumentos de gestão, defendidos pelo novo gerencialismo, assim como governos evocam a revolução gerencial no setor público, vêem-se obrigados a abrir espaços para a participação popular frente a necessidade de enfrentar as crescentes demandas locais, ou mesmo, recuperar a sua legitimidade política perante a população de eleitores.

Klaus Frey coloca ainda que cada vez fica mais difícil distinguir estas duas abordagens, em princípio, antagônicas nas suas origens, diante da apropriação do discurso da cidadania e da participação por concepções



gerenciais e, por outro lado, temos estratégias de privatização e de parcerias público-privado defendidas pelos adeptos do modelo democrático-participativo.

Diante deste cenário, surgem as análises relacionadas à governança urbana como ponto de partida para a criação de redes, com o intuito de restaurar a legitimidade do sistema político pela criação de novos canais de participação e parcerias entre o setor público e o setor privado ou iniciativas voluntárias, contribuindo para novas formas democráticas de interação público-privada. Nessa abordagem de governança emancipatória a ênfase está no aumento de poder social, ou seja, a inclusão e o fortalecimento dos não poderosos nos processos de tomada de decisão política, enquanto que a eficiência administrativa é considerada um objetivo subordinado.

Vale destacar que as redes sociais e informacionais como base estrutural de qualquer sistema de cooperação público-privada ganham destaque na nova sociedade da informação, não obstante as divergências que os diversos conceitos de governança apresentam no debate sobre políticas públicas.

Em vista disso, podemos ressaltar, entre as definições propostas pelas Ciências Políticas para a empiria e a prática política, a formulação que se volta para “os resultados que um dado sistema político produz, ancorando-se numa avaliação das estratégias escolhidas para a solução de problemas em campos específicos” (FREY, 2000: 213).

Salienta FREY (2000) que tais resultados produzidos por um sistema político correspondem ao âmbito das políticas públicas. A análise de políticas públicas – *policy analysis*, no entanto, não se restringe a aumentar o conhecimento sobre programas e planos de ação implementados por políticas setoriais, mas a inter-relação entre as instituições políticas, os processos políticos e os conteúdos da política.

Deste modo, a literatura sobre **policy analysis** diferencia três dimensões da política, a saber: **Polity** (dimensão institucional), **Politics** (dimensão processual) e **Policy** (dimensão material).



O autor ressalta que estas diferenciações teóricas das dimensões da prática política nos auxiliam na construção de um instrumento analítico-conceitual para a elaboração de uma **policy analysis**.

Quadro 04 – Dimensões da Política- Policy Analysis

POLITY	Instituições políticas	Dimensão institucional	Refere-se à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo.
POLITICS	Processos políticos	Dimensão processual	Tem-se em vista o processo político, frequentemente de carácter conflituoso, no que se diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição.
POLICY	Conteúdos políticos	Dimensão material	Refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas.

Tais categorias são tipos ideais que nos permitem evidenciar aspectos peculiares da política analisada, porém nunca se deve perder de vista a realidade onde estas dimensões se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Segundo SCHUBERT (apud FREY, 2000:217), *“a ordem política concreta forma o quadro dentro do qual se efetiva a política material por meio de estratégias políticas de conflito e de consenso”*.



Um estudo de políticas públicas necessariamente promoveria uma análise das interdependências recíprocas entre as instituições políticas (**polity**), os processos políticos (**politics**) e os conteúdos concretos das políticas (**policy**).

Merilee GRINDLE discute a influência do contexto político na implementação de políticas. Assim elabora um modelo de processo político em que os limites e os condicionantes do processo ocorreriam em função do conteúdo da política, do contexto político de implementação e do espaço administrativo em que se desenvolve a política. (Viana, 1996: 28)

Deste modo, devemos atentar para um detalhamento da relação entre a dimensão processual e a dimensão material na **policy analysis**, o que nos permite discriminar fatores favoráveis e entraves bloqueadores, deixando clara a interdependência entre os processos e os resultados da política.

Outras três categorias que ganham relevância na **policy analysis** são **policy networks**, **policy arenae** **policy cycle**.

Definidas como *interações das diferentes instituições e grupos tanto executivo, legislativo como da sociedade na gênese e na implementação de uma determinada policy*, a **policy networks** abrange as redes de relações sociais que se repetem periodicamente, a ponto de seus integrantes evidenciarem uma certa confiança entre si e estabelecerem opiniões e valores comuns (FREY, 200:221).

As características particulares das policy networks são estruturas horizontais de competências, densidade comunicativa bastante alta, barreiras de acesso relativamente baixas e, inter-relacionado com isso, um controle mútuo comparativamente intenso. (PRITTWITZ, apud FREY, 2000: 221)

Mais um elemento importante da abordagem da **policy analysis** é a chamada **policy arena**.



Segundo FREY, a concepção de **policy arena**⁴ refere-se aos processos de conflito e de consenso dentro das diversas áreas de políticas, partindo do pressuposto de que as reações e expectativas das pessoas afetadas por medidas políticas têm um efeito determinante no processo político de decisão e de implementação. (FREY, 2000:223)

Devido ao fato de que as redes e as arenas das políticas setoriais podem sofrer modificações no decorrer dos processos de elaboração e implementação das políticas, a concepção de **policy cycle** torna-se fundamental na **policy analysis**.

O **policy cycle** engloba o caráter dinâmico e a complexidade temporal dos processos político-administrativos, ao subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resoluções de problemas.

Segundo a concepção do modelo de **policy cycle**, o processo de resolução de um problema consiste de uma seqüência de passos, regidos por uma dinâmica de interação mútua entre os atores envolvidos.

Processos de aprendizagem política e administrativa encontram-se de fato em todas as fases do ciclo político, mas pode – ou deve – acompanhar as diversas fases do processo e conduzir a adaptações permanentes do programa e, com isso, propiciar uma reformulação contínua da política. (FREY, 2000:229)

Comum a todas as estas concepções temos as etapas da *percepção e definição de problemas, agenda setting, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e finalmente avaliação de políticas.*

A concepção de **policy analysis** parece em princípio apropriada para a análise de políticas públicas no contexto da realidade brasileira, porém é imprescindível, no nosso entender, uma adaptação da abordagem às particularidades da situação política e institucional vigentes, além de mostrar as próprias limitações da proposta em

⁴ FREY atribui a introdução desta categoria no debate científica a Theodore Lowi.



questão.

Ao levar em conta as dimensões de uma política pública podemos, segundo PEREZ(1998), esboçar um modelo de pesquisa de processo de implementação que procura captar as relações complexas entre variáveis dependentes (graus e formas da implementação), variáveis intervenientes (comportamentos de agentes envolvidos na implementação) e variáveis independentes (estrutura de operação da rede envolvendo as dimensões organizacionais, jurídicas, financeira e apoio logístico). Além disso considera-se, ainda, nesse nível a dinâmica de ação dos atores (grau de conhecimento do processo, sistema de incentivo e de punição, opiniões, interesses, etc).

Um modelo dessa natureza pode ter como objetivo a reconstituição do processo de implementação, identificando os obstáculos e os elementos facilitadores, assim como o grau de adesão e resistência dos agentes implementadores.

No trabalho discutimos aspectos relevantes para a compreensão de um ciclo de políticas com o intuito de destacar especificidades de cursos de extensão universitária para a formação de professores da rede pública municipal que por meio de sua implementação se transformou em uma política pública em Educomunicação promovido pela Secretaria Municipal de Educação e implementado pela Universidade. Em 2005, o educom se concretiza como uma ação do estado e se transforma em Lei:

DECRETO Nº 46.211, DE 15 DE AGOSTO DE 2005

Regulamenta o Programa EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, instituído no Município de São Paulo pela Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004. JOSÉ SERRA, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

D E C R E T A:

Art. 1º. O Programa EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, instituído no Município de São Paulo pela Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004, será implementado nos termos deste decreto.



Art. 2º. Para os fins deste decreto, considera-se educomunicação a inter-relação entre processos e tecnologias da informação e da comunicação e as demais áreas do conhecimento e da vida social, ampliando as habilidades e competências e envolvendo diversas linguagens e formas de expressão para a construção da cidadania.

Art. 3º. A prática educucomunicativa será desenvolvida por meio de projetos destinados a: I - possibilitar a alfabetização midiática da população; II - ampliar o acesso da população atendida pelo sistema de educação e cultura do Município às tecnologias da informação e da comunicação;

III - promover a gestão dos estúdios de rádio ou de multimeios disponibilizados tanto nas unidades educacionais quanto nos equipamentos de cultura da Prefeitura do Município de São Paulo, propiciando que a população colabore com o Poder Público na difusão de informações de interesse da educação, saúde, esporte, cultura e meio ambiente;

IV - capacitar crianças e adolescentes para o uso da linguagem radiofônica e dos demais recursos da comunicação, considerando as particularidades das comunidades envolvidas, respeitada a legislação em vigor;

V - incentivar especialmente a prática da radiodifusão de interesse público, mediante projetos nas áreas de rádio e televisão comunitárias;

VI - implementar formas coletivas de expressão como as festas populares e folclóricas e a dança, que resgatam a identidade coletiva, expressa na cultura popular.

Art. 4º. Compete às Secretarias Municipais de Educação, Cultura, Saúde, Esportes, Lazer e Recreação e do Verde e Meio Ambiente, bem como aos demais órgãos municipais e às Subprefeituras:

I - incluir as práticas educucomunicativas em seus planejamentos anuais;

II - designar funcionários devidamente capacitados para implementá-las e coordená-las;

III - destinar recursos financeiros para as despesas decorrentes.

Art. 5º. No caso específico da Secretaria Municipal de Educação, o Programa EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio será



desenvolvido precipuamente nas unidades educacionais, articulado ao seu projeto pedagógico, na perspectiva de se instalar uma rede de comunicação que estimule a utilização de diferentes linguagens, em especial a radiofônica, na formação da competência comunicativa e da construção da leitura e da escrita.

Parágrafo único. As atividades do Programa EDUCOM deverão integrar o Programa "São Paulo é uma Escola", sendo desenvolvidas prioritariamente em horário extra-escolar.

Art. 6º. Incumbe, ainda, à Secretaria Municipal de Educação:

I - assegurar o equipamento de produção e transmissão radiofônica às escolas municipais já beneficiadas pelo programa em desenvolvimento;

II - ampliar, gradativamente, o número de escolas envolvidas no programa, abrangendo os membros da comunidade escolar e do entorno, inclusive os diretores, coordenadores pedagógicos, professores, servidores, alunos e ex-alunos;

III - assegurar a manutenção do equipamento que produz e transmite os programas radiofônicos nas escolas municipais já beneficiadas e nas que virão a fazer parte do programa; IV - promover, por meio da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação, cursos de formação inicial e continuada a todos os envolvidos;

V - acompanhar e avaliar, por intermédio das Coordenadorias de Educação, as atividades desenvolvidas no programa.

Art. 7º. As Secretarias e órgãos envolvidos poderão firmar convênios ou acordos de cooperação com instituições públicas ou privadas para a viabilização do Programa EDUCOM.

Art. 8º. Fica constituído, no âmbito da Prefeitura do Município de São Paulo e vinculado à Secretaria Municipal de Educação, o Comitê Gestor encarregado da implantação e implementação do programa de que trata este decreto.

§ 1º. No prazo máximo de 30 (trinta) dias a contar da publicação deste decreto, o Comitê Gestor será constituído, devendo ser integrado, por 1 (um) representante de cada uma das seguintes Secretarias, segmentos e entidades da sociedade civil, na seguinte conformidade:

I - Secretaria Municipal de Educação;



- II - Secretaria Municipal da Saúde;
- III - Secretaria Municipal de Cultura;
- IV - Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação;
- V - Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente;
- VI - instituições de ensino superior com experiência em docência e pesquisa na área de educomunicação;
- VII - grêmios estudantis das escolas municipais;
- VIII - professores da Rede Pública Municipal de Ensino;
- IX - Sindicato dos Jornalistas;
- X - Sindicato dos Radialistas;
- XI - entidades voltadas ao desenvolvimento da prática da comunicação educativa.

§ 2º. Cada representante contará com um suplente.

§ 3º. O Comitê Gestor elegerá seu Presidente, Vice-Presidente e Secretário

Executivo para mandato de 1 (um) ano, renovável por uma vez.

§ 4º. O mandato dos demais membros do Comitê Gestor será de 2 (dois) anos, renovável por uma vez.

§ 5º. O Comitê Gestor reunir-se-á, ordinariamente, uma vez a cada 2 (dois) meses e, extraordinariamente, quando convocado por seu Presidente.

§ 6º. As atividades do Comitê Gestor não serão remuneradas.

Art. 9º. São competências do Comitê Gestor:

- I - definir diretrizes gerais para a implantação e implementação do programa;
- II - sugerir ações educacionais a serem promovidas pelas Secretarias e órgãos municipais;
- III - credenciar instituições prestadoras de serviço ou universidades candidatas às ações de formação;
- IV - acompanhar e avaliar os programas desenvolvidos pelas Secretarias e órgãos municipais, objetivando seu redimensionamento;



V - estabelecer contatos com a Agência Nacional de Telecomunicações - ANATEL, a fim de viabilizar o desenvolvimento do programa.

Art. 10. As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 11. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 15 de agosto de 2005, 452º da fundação de São Paulo.

JOSÉ SERRA, PREFEITO

JOSÉ ARISTODEMO PINOTTI, Secretário Municipal de Educação

Publicadona Secretaria do Governo Municipal, em 15 de agosto de 2005.

ALOYSIO NUNES FERREIRA FILHO, Secretário do Governo Municipal

Publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, n. 154, 16/08/2005 p. 44



Bibliografia



- ABAD, Miguel. (2003), *Crítica Política das Políticas de Juventude*. In: FREITAS, Maria Virgínia de & PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas – Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa/ Fundação Friedrich Ebert, p. 13-32.
- ABREU, Adílson Avansi de. (2002), *A revisão das normas de cultura e de extensão abre novos caminhos*. [Entrevista]. **Calendário de Cultura e Extensão**, São Paulo, out. p.10.
- AFONSO, Almerindo Janela. (2001), *Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. Educação e sociedade*. Campinas, SP: **CEDES**, XXII (75): 15-32.
- AGUIAR, Maria Eunice Gonçalves de. (2000), **Signos visuais como mediadores tecnológicos em ambientes educacionais virtuais**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- ALAVA, S.(Org.) (2002), **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed.
- ALFARO, Rosa Maria [Depoimento] (1996), **SOLIDARIEDAD: UM DESAFIO ÉTICO EM LA CULTURA DE LA COMUNICACIÓN**. III Encuentro Latinoamericano de La Red de Jóvenes Comunicadores. Red de Jóvenes Comunicadores/ UCLAP-Peru/ UCIP.
- ALVES, Patrícia Horta. (2002), **Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação/ECA-USP**. Dissertação de Mestrado Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- ANTUNES, Maria Helena. (1999), **A utilização da informação jornalística no ensino médio: um estudo de caso nas escolas de Cuiabá-MT**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- ARIGA, Marie. (1979), **Comunicação e educação: reflexão e justificativas para novos rumos no estudo do processo ensino-aprendizagem através de situações de comunicação em sala de aula**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- ARRETCHE, Marta. (1999) *Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo*. **RBCS**, 14(40); 111-41.
- ARRETCHE, Marta. (2003), *Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas*. **RBCS**, 18 (51): 7-9.
- AZEVEDO, Maria Verônica Resende de. (2003), **Telejornalismo e educação para a cidadania: uma experiência de educomunicação**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- BACCEGA, Maria Aparecida. (1996), *O campo da Comunicação e a consciência verbalmente constituída*. **Logos: Comunicação e Universidade**, Rio de Janeiro 3 (4): 25-29.
- BACCEGA, Maria Aparecida. (2000), *A construção do campo da Comunicação/Educação: alguns caminhos*. **Revista USP**, São Paulo (48): 18-3.
- BACCEGA, Maria Aparecida. (2001), *Linguagens da Comunicação*. In: SOARES, Ismar de Oliveira (org.). **Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana. p.53-62.
- BACCEGA, Maria Aparecida. (2002), *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Ed. Atlas.
- BALLE, Francis. (1991), **Comunicación y sociedad**. Bogotá: Tercer Mundo Editora.



- BANGO, Júlio. (2003), *Políticas de Juventude na América Latina: identificação de desafios*. In: FREITAS, Maria Virgínia de & PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas – Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa/ Fundação Friedrich Ebert, p. 33-55.
- BARBOSA, Nanci Rodrigues. (2000), **Mediação e negociação de sentido: em práticas de educação à distância voltadas à formação profissional**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- BARCO, Luiz. (1989), **Escola, um bem ou um mal?** Tese (Livre-docência) - ECA/USP, São Paulo.
- BARI, Valéria Aparecida. (2002), **Por uma epistemologia do campo da Educomunicação : a inter-relação comunicação e educação pesquisada nos textos geradores do "I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação"**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- BARRETO, R. G. (org.) et al. (2001), **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro, Quartet,.
- BELLONI, M.L. (2001), **Educação a distância**. Campinas, Autores Associados.
- BERGER, Christa. (1997), Crítica, perplexa, de intervenção e de denúncia: a pesquisa foi assim na América Latina. In: **InTexto**, PPGCOM/ UFRGS. www.intexto.ufgrs.br
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann. (2001), *El Nuevo Concepto de la Extensión Universitária*. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: UNB.
- BORNHEIM, Gerd et alii. (1987), **Tradição/Contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/ Funarte.
- BOSI, Ecléia. (2001), *Política de Extensão Universitária* [Depoimento]. In: **A USP e seus desafios. Fórum de Políticas Universitárias - Módulo 2 e 3**. São Paulo: EDUSP, p.223-227.
- BOTOMÉ, Sílvio Paulo. (2001), *Extensão Universitária: Equívocos, Exigências, Prioridades e Perspectivas para a Universidade*. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: UNB.
- BOUGNOUX, Daniel. (1994), **Introdução às ciências da informação e da comunicação**. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. (1974), **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva.
- BOURDIEU, Pierre. (1983), **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- BOURDIEU, Pierre. (1989), **O Poder Simbólico**. Lisboa, Difel.
- BOURDIEU, Pierre. (1991), **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense.
- BOURDIEU, Pierre. (1996), **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOURDIEU, Pierre. (1997), **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus.
- BRAGA, Gisele Pinna. (2001), **Otimização, na era digital, da comunicação de um sistema complexo de conceitos : estudo especial de caso : projeto de arquitetura**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil - para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo: Editora 34, 1996.



- BROVETTO, Jorge. (2002), *A educação na América Latina: balanço e perspectivas*. In: TRINDADE, Héglio e BLANQUER, Jean-Michel (Orgs.). **Os Desafios da Educação na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 345-356.
- BRUNER, J. S. (1997), **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed.
- BRUNER, J. S. (1999), **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Ensino.
- BRUNER, J. S. (2001), **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed.
- CABALLERO CORDOBA, Venâncio Elias. (2002), **Comunicação/educação: uma inter-relação que caminha em direção ao futuro**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio & SAMPAIO, Helena (orgs.) (2002), **Extensão Universitária. Ação comunitária em universidades brasileiras**. São Paulo: Olho D'Água.
- CANCLINI, Néstor Garcia. (1995), **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- CANCLINI, Nestor Garcia. (1998), **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo, Edusp.
- CANEVACCI, Massimo. (1996), **Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais**. São Paulo: Studio Nobel/ Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro/ Instituto Italiano de Cultura.
- CASTELLS, M. (1999), **A sociedade em rede**. 3.ed. São Paulo, Paz e Terra.
- CASTELLS, M. (1999), **Fim de milênio**. São Paulo, Paz e Terra.
- CASTELLS, M. (1999), **O poder da identidade** 2.ed. São Paulo, Paz e Terra.
- CATANI, Afrânio Mendes (Org.). (1996), **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez.
- CATANI, Afrânio Mendes (Org.). (1998), **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados.
- CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de, DOURADO, Luiz Fernandes. (2001), *Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*. Campinas, SP: **CEDES**, XXII (75): 67-83.
- CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. (2000), *As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: Alterações no sistema e nas universidades públicas*. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, p. 63-82.
- CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. (2001), *A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão*. In: TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª ed. p. 179-189.
- CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. (2002), **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CHARLES, Mercedes e OROZCO, Guillermo. **Educación para los medios, una propuesta integral para maestros, padres y niños**. Mexico: ILCE, 1992.
- CHAUÍ, Marilena. (1980), *Ventos do progresso: a universidade administrada*. In: **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo, SP: Brasiliense, p. 31-56.
- CHAUÍ, Marilena. (1998), *A universidade hoje*. In: **PRAGA - Estudos Marxistas**. São Paulo, (6): 23-32.



- CHAUÍ, Marilena. (2001), **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, SP: Editora UNESP.
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade em ruínas*. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3a ed. (2001), p. 211-222.
- CITELLI, A. (1997), **Linguagem e persuasão**. 11. Ed. São Paulo: Ática.
- CITELLI, Adilson (coord.). (1997), **Aprender e Ensinar com Textos Não Escolares**. Cortez, SP.
- CITELLI, Adilson Odair. (2001), *Comunicação, Educação e Linguagem*. In: SOARES, Ismar de Oliveira (org.). **Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana. p.63-68.
- CITELLI, Adilson. (1998), **Os sentidos em movimento: linguagem, comunicação e educação**. Tese (Livre-docência) - ECA/USP, São Paulo.
- CITRONI, Fernando Brandolise (2005), **Em busca do senso perdido: investigação a respeito das interfaces comunicação/educação**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- COGO, Denise Maria. (2000), **Multiculturalismo, comunicação e educação: possibilidades da comunicação intercultural em espaços educativos**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- COHN, Amélia. (1995), *Políticas Sociais e Pobreza no Brasil*. **Planejamento e Políticas Públicas**, (12), Brasília: IPEA.
- COMUNICACION PARA LA COMUNIDADE**. (1989), Manila-Filipinas: Asociación Mundial para la Comunicación Cristiana/ WACC.
- CORRALES, José. (1991), **La Gestión Creativa**. Madrid: Editorial Paraninfo.
- CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 4 ed. São Paulo, Cortez, (2001)
- COTTA, Tereza. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). In: RSP – Revista do Serviço Público, 52 (4): 89-111.
- CULTURA E EXTENSÃO DEBATENDO A INCLUSÃO SOCIAL: o ensino e a organização mundial do comércio**. (2003), SEMINÁRIO CULTURA E EXTENSÃO. São Paulo.
- CULTURA E EXTENSÃO**. (2004), SEMINÁRIO CULTURA E EXTENSÃO (4). São Paulo.
- DE TOMMASI, Livia, WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (Orgs.). (1996), **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa.
- DEMO, Pedro. *Lugar da Extensão*. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: UNB, (2001).
- DIAS SOBRINHO, José. (2000), **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DOMINGUES, J. M. (orgs.). (2000), **Teoria Social e Modernidade no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- DOURADO, Luiz Fernandes. (2002), *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil dos anos 90*. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, 23(80):235-253.



- DOWBOR, L. (2001), **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis, Vozes.
- DRYDEN, Gordon & VOS, Jeannette. (1996), **Revolucionando o aprendizado**. Trad. Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books do Brasil Editora Ltda.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. (1998), **As universidades públicas e a pesquisa no Brasil**. São Paulo: NUPES/USP.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. (1999), *A educação no Governo Fernando Henrique Cardoso*. In: **Tempo social - Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, 11(2): 231-254.
- ERN, Tânia Maria. (2003), **Contribuições do discurso musical no desenvolvimento da comunicação como estratégias para o ensino-aprendizagem**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. (2003), *Idéias Conhecimento e Políticas Públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes*. **RBCS**, 18 (51): 20-29.
- FARIA, Dóris Santos de. (2001), *Construção Conceitual da Extensão Universitária: uma Conclusão Des-autor-izada*. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: UNB.
- FAUSTO NETO, Antônio; PRADO, José Luiz Aidar; PORTO, Sérgio Dayrrel (Orgs). (2001), **Campo da comunicação: caracterização, problematizações e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFBB.
- FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (Orgs.). (2002), **Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FERNANDES, Francisco Assis Martins. (1978), **A comunicação na pedagogia dos jesuítas na era colonial**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- FONSECA, Marília. (1997), *O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira*. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FREIRE, Paulo. (1969) *Extensão ou Comunicação?* Paz e Terra. São Paulo.
- FREIRE, Paulo. (1995), **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez.
- FREY, KLAUS. (2000), *Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes a prática da análise de políticas públicas no Brasil*. **Planejamento e políticas públicas**, 21:211-259.
- GADOTTI, M. & ROMÃO, J.E. (1997), **Autonomia da Escola-princípios e propostas**. SP: Cortez.
- GADOTTI, Moacyr. (1996), *Paulo Freire – uma biobibliografia*. SP, Cortez/IPF.
- GANDIN, Danilo. (1995), **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes.
- GARCÍA FANELLI, Ana M. (1999), *La universidad pública frente a la nueva lógica de las políticas públicas y del mercado*. **CIPEDES - Separata da Revista Avaliação**, Rio Grande do Sul, n. 2(4): 19-30.
- GASPAR, Ricardo. *Metrópole em transição*. In: GASPAR, Ricardo, AKERMAN, Marco & GARIBE, Roberto (org.). *Espaço urbano e inclusão social - A gestão pública na cidade de São Paulo - 2001-2004*. Editora Perseu Abramo, São Paulo, 2006. p. 13-22
- GENTILI, Pablo. (2001), *Universidades na penumbra. O círculo da precarização e a privatização do espaço público*. In: _____. **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, p. 97-128.



- GIDDENS, Anthony. (1991), **As Consequências da Modernização**, São Paulo: Editora UNESP.
- GOHN, Maria da Glória. (1999), *Educação não-formal e cultura política*. SP, Cortez.
- GOMES, Pedro Gilberto. (1997), *Educação e Comunicação: uma relação conflitiva. Verso e Reverso*. RS, UNISINOS. XI(24): 9-16.
- GÓMEZ, Guillermo Orozco. (1997), *Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos*. **Revista Comunicação & Educação**, n. 10, São Paulo, CCA-ECA-USP/Moderna.
- GOTTLIEB, Liana. (1998), **Como ajustar a sintonia da comunicação em mão dupla na sala de aula : as percepções anamorfóticas na comunicação professor-alunos no ensino superior através da praxis de um educador : um estudo de caso interdisciplinar : comunicação, educação e psicologia/psicodrama**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- GOTTLIEB, Liana. *Cristianismo e marxismo no processo educacional de Ismar de Oliveira Soares*. In: **Revista Digital PCLA**, volume 3, abril-junho de (2002), página <http://www.metodista.br/unesco/PCLA/revista11/revista11.htm>, acessada em 30 de outubro de 2003.
- GRASSESCHI, Maria Cecília Castro. (1993), **Educação : um processo comunicacional?**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- GUIMARÃES, Margaret de Oliveira. (2002), **Ponto de interseção entre os campos da comunicação e da educação : uma proposta de investigação do campo da comunicação como território onde se reconstruirá o campo da educação**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- HERMOSILLA, Maria Helena & KAPLÚN, Mário. (1987), **La Educación para Los Medios en la Formación del Comunicador Popular**. Fundación de Cultura Universitária- FCU/UNESCO, Montevideo.
- HUERGO, Jorge. (1997), **Comunicación/educación, ambitos, prácticas y perspectivas**. Argentina: Universidad Nacional de la Plata, EPC.
- Ianni, Octavio. (1992), **A idéia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- IANNI, Octavio. (1996), **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,
- IANNI, Octavio. (1996b) *Teorias da Globalização*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- IJUIM, Jorge Kanehide. (2002), **Jornal escolar e vivências humanas: um roteiro de viagem**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. (2001), *Política de Extensão Universitária* [Depoimento]. In: **A USP e seus desafios. Fórum de Políticas Universitárias - Módulo 2 e 3**. São Paulo: EDUSP, p.234-244.
- JESUS, Antonio Carlos de. (1990), **A tecnologia no ensino de comunicação : opção para enfrentar novos desafios**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- JEZINE, Edineide Mesquita (2001), *Multiversidade e Extensão Universitária*. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: UNB.
- JIMENEZ, Márcia Coutinho Ramos. (2002), **A Internet na escola pública estadual : um novo âmbito de mediação**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- JORGE, Maria Helena Prado de Mello. **Violência como problema de saúde pública**. *Cienc. Cult.*, June/Sept. 2002, vol.54, no.1, p.52-53. ISSN 0009-6725.
- KAPLÚN, Mário. (1998), **Una Pedagogía de la Comunicación**. Ediciones de La Torre, Madrid.



- KAPLÚN, Mário. (1999), *Processos Educativos e Canais de Comunicação*. In: **Revista Comunicação & Educação**, Editora Moderna, São Paulo (14):68 a 75.
- KAPLÚN, Mário. **Continuidades y Rupturas en las busquedas de un comunicador-educador**. Mimeo, s/d
- KERBAUY, Maria Teresa Miceli. (2002), *Descentralização, Formulação e Implementação de Políticas Públicas*. Trabalho apresentado no **III Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política**.
- KUMAR, Krishan, (1997), **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- LAGO, Cláudia. (2002), *O romantismo morreu? Viva o romantismo. Ethos romântico e jornalismo*. **Tese de doutorado** apresentada ao programa de pós-graduação em ciências da comunicação da ECA/USP. São Paulo, novembro de.
- LAGO, Cláudia. (2003), *Reflexões sobre antropologia e comunicação. O ethos romântico como estudo de caso*. In: TRAVANCAS, Isabel e FARIAS, Patrícia (orgs). **Antropologia e Comunicação**. Rio de Janeiro, Garamond/Faperj,.
- LCC Cadernos** (1989), UCBC – xerografado.
- LEÃO, Isabel. (2001), *Aprender nas Ondas do Rádio*. **Jornal da USP** – 27 de agosto a 2 de setembro, p.5.
- LÉVY, P. (2000), **As tecnologias da inteligência**. São Paulo, Editora 34.
- LIMA, Grácia Maria Lopes de. (2002), **Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica : estudo de caso do programa "Cala-boca já morreu"**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- LIMA, Irenilda de Souza. (2002), **Mídia educativa : o uso do vídeo no ensino técnico agrícola em Pernambuco**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- LINHARES, Ronaldo Nunes. (2003), **Gestão em comunicação e educação : a experiência do projeto vídeo-escola**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- LOPES, Maria Immacolata V. (1993), *Estratégias metodológicas da pesquisa de recepção*. In: **INTERCOM - Revista Brasileira de Comunicação**, XVI(2): 78-86.
- LOPES, Maria Immacolata V. (1996), *Pesquisas de recepção e educação para os meios*. In: **Comunicação & Educação**, São Paulo: ECA/USP-Editora Moderna, 2(6): 41-5.
- LOPES, Maria Immacolata V. (1997), *O estado da pesquisa de comunicação no Brasil*. In: Lopes, M. I. V. (org.). **Temas contemporâneos em comunicação**. São Paulo: Edicom/Intercom.
- LOPES, Maria Immacolata V. (2003). **Pesquisa em Comunicação**. 3. ed. São Paulo: Loyola.
- LOURENÇO, Manoela Lopes. (2001), **Políticas públicas em comunicação/educação: uma análise do processo de inserção da informática na escola pública paulista: "A escola de cara nova na era da informática?"**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- MACHADO, Eliany Salvatierra. (2002), **O gosto cultural de jovens : estudo sobre o papel dos media e dos valores culturais na construção do gosto**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- MAGNANI, Ivete. (2001). *Projeto Neoliberal e Educação*. **LUMEN** revista de estudos e comunicação / Faculdades Associadas Ipiranga, São Paulo, 7(15): 63-70.
- MALDONADO, Alberto Efendy Gómez de la Torre. (2003), *Do Pato Donald e das fotonovelas até a epistemologia histórica da comunicação*. **Revista de**



Economia Política de las tecnologías de la Información y Comunicación.
www.eptic.com.br, V(1): 33-72.

MARICATO, Ermínia. Dinâmica socioterritorial das metrópoles brasileiras: dispersão e concentração. In: **Boletim de Políticas Sociais - Acompanhamento e Análise** nº 12, Fevereiro 2006. p.211-220

MARICATO, Ermínia. **Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras.** *São Paulo Perspec.*, Oct./Dec. 2000, vol.14, no.4, p.21-33. ISSN 0102-8839.

MARICATO, Ermínia. **Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras.** *São Paulo Perspec.*, Oct./Dec. 2000, vol.14, no.4, p.21-33. ISSN 0102-8839.

MARSHALL, T. H. (1963). *Cidadania, classe social e status.* Rio de Janeiro: Zahar.

MARTÍN-BARBERO, Jesús & SILVA, Armando (comp.). (1997), **Projectar la Comunicación.** Bogotá: TM Editores.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. (1995), *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación.* **Revista Nómadas**, Bogotá, Diuc.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. (1997), **Dos meios às mediações.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

MARTIN-BARBERO, Jesus. (2000), *Ensanchando Territorios en Comunicación/ Educación.* In: **Comunicación – Educación Coordinadas, abordajes y travesías.** Santafé de Bogotá, Universidad Central/ DIUC, pp101-113.

MARTIN-BARBERO, Jesus. (2002), **La Educación desde la Comunicación.** Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

MARTINEZ TERRERO, J. (1988). *Comunicação Grupal Libertadora.* SP, Ed. Paulinas.

MARTINEZ TERRERO, José. (1994), Enfoques Latinoamericanos sobre la Educación para los Medios. **Revista Ciencias Inform. Univ. Complutense de Madrid.** Espana –xerografado.

MARTÍNEZ-DE-TODA, José. (1998), **Metodología evaluativa de la educación para los medios.** Roma: Universidad Gregoriana.

MARTINS, Carlos Benedito. (1998), *Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo.* In: **Revista USP.** São Paulo: CCS: 58-82.

MARTINS, Marta Terezinha Motta Campos. (2003), **Relações públicas na era da informação: abordagens das mídias audiovisuais e digitais em cursos superiores.** Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.

MATTELART, Armand e MATTELART, Michèle. (1997), **História das teorias da comunicação.** Porto: Campo das Letras.

MELO, M. & SILVA, P. (2000), *O Processo de Implementação de Políticas Públicas no Brasil: Características e Determinantes da Avaliação de Programas e Projetos.* In: **CADERNO nº 48 - NEPP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas.**

MELO, Marcus. (1999), *Estado, governo e políticas públicas.* In: MICELLI, Sérgio (Org.) **O que Ler na Ciências Sociais Brasileiras(1970-1995): Ciências Política,** São Paulo/ Brasília, Sumaré/CAPES.

MELO, Teresa Mary Pires de Castro. (2005), **Meio ambiente em rede : uma experiência de gestão da comunicação integrando educação a distância e meio ambiente.** Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.



- MENEZES, Sulamita Ponzo de. (1993), **Logo e a formação de professores: o uso interdisciplinar do computador na educação**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2000), **Mídia & Educação: perspectiva para a qualidade da informação**. Brasília, MEC.
- MOLLO, Patrícia Monsão. (1986), **Jornal-escolar: uma nova proposta**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- MONTEIRO, Claudia Guerra. (2002), **Barco-escola : da emersão de uma idéia ao naufrágio de um projeto**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- MORÁN COSTAS, José Manuel. (1987), **Educar para a comunicação: análise das experiências latino-americanas de leitura crítica da comunicação**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- MOREIRA, Dirce Antonia Berto. **Os meios de comunicação nos recursos didáticos utilizados para o ensino de língua estrangeira moderna**. (2001). 361 p + anexos. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- MOREL, Marisete Pires Antunes. (1981), **Ensino por correspondência: uma alternativa para os excluídos da escola: a comunicação como variável interveniente na decisão da clientela**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- MORI, Cristina Kiomi. (2003), **Iguais: um estudo de caso em jornalismo, Internet e educação**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- MORIN, E. (2001), **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- MORIN**, Edgar. (1999), **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MORIN, Edgar. (2000), **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez.
- MOTTER, Maria Lourdes. (1994), *A linguagem verbal como traço distintivo do humano*. **Revista Princípios**, n. 34, São Paulo, Anita Garibaldi, pp. 68-72.
- NOVAES, Regina. (2003), *Juventude, Exclusão e Inclusão Social: aspectos e controvérsias de um debate em curso*. In: FREITAS, Maria Virgínia de & PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas – Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa/ Fundação Friedrich Ebert, p. 97-119.
- OFFE, Claus. (1984), **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- OFFE, Claus. (1991), *Algumas contradições do Estado Social Moderno*. **Trabalho & Sociedade**: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho, 2, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- OLIVEIRA, Tânia Amaral. (2004), **Uso da TV e do vídeo no espaço escolar : uma experiência de educomunicação**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- OZORES, Eliana Patero. (1999), **Criatividade e comunicação no desenvolvimento mediático de educadores**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- PAHIM, Renato Levi. (1997), **Projeto Araguaia : vídeo para a educação ambiental de pequenas comunidades do sul do Pará**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- PALHARES, Maria Paula. (2001), **Comunicação, arte e educação : um estudo de caso na EMEF Desembargador Theodomiro Dias de 1997 a 1999**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.



- PANIZZI, Wrana Maria (Org.). (2002), **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- PASQUALI, Antonio. (1963), **Comunicação e Cultura de Massas**. Universidad Central de Venezuela.
- PASSARELLI, Brasilina. (1993), **Hipermídia na aprendizagem - construção de um protótipo interativo: a escravidão no Brasil**. Ciência da Informação, Brasília, 22(3): 210-216.
- PASSARELLI, Brasilina. (2003), **Interfaces Digitais na Educação: @lucinações Consentidas**. Tese (Livre Docência) Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PAZA, Alexandre Dias. (2002), **A infância capturada : o mito de mid(i)as**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- PEREIRA, Terezinha Lopes. (1991), **Comunicação professor e aluno em sala de aula**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- PEREZ, José Roberto Rus. (1999), *Avaliação do Processo de Implementação: algumas questões metodológicas*. RICO, Elizabeth (org.) **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**.
- PEREZ, Maria Aparecida & RODRIGUES, Enéas Concepção de Educação para uma política pública da cidade de São Paulo. In: GASPARGAR, Ricardo, AKERMAN, Marco & GARIBE, Roberto (org.). Espaço urbano e inclusão social - A gestão pública na cidade de São Paulo - 2001-2004. Editora Perseu Abramo, São Paulo, 2006. p. 107-130
- PERRENOUD, Philippe. (1999), **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.
- PICONEZ, Stella C. Bertholo. (1999), **Extensão Universitária como compromisso social do ensino e da pesquisa**. Tese (Livre-docência) - FE/USP, São Paulo.
- PIERRO, Maria Clara Di. (2001), *Descentralização, Focalização e Parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 27(2)p. 321-337.
- PINHEIRO, Vinicius. (1995) Modelos de desenvolvimento e políticas públicas na América Latina em uma perspectiva histórica. **Planejamento e Políticas Públicas**, (12), Brasília: IPEA.
- POLÍTICAS PÚBLICAS DE/PARA/COM JUVENTUDES**. (2004), Brasília: Unesco.
- PONTUAL, Pedro. (2003), *Juventude e Poder Público: diálogo e participação*. In: FREITAS, Maria Virgínia de & PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas – Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa/ Fundação Friedrich Ebert, p. 97-119.
- PORCMANN, Marcio. (2004), *Nova Política de Inclusão Socioeconômica*. In: WERTHEIN, Jorge. **Pobreza e desigualdade no Brasil: Traçando caminhos para a inclusão social**. Brasil, UNESCO: 75-84.
- PRETTO, Nelson De Luca. (1994), **A universidade e o mundo da comunicação: análise das práticas audiovisuais das universidades brasileiras**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- RAMAL, A. C. (2002), **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed.
- RAMOS, Alexandrov Vladimir Peña. (1998), **Apropiación y uso de los medios de comunicación en el aula: el profesor como educador**. Revista de



Ciência e Tecnologia. Campinas, UNISAL, 1(2).

- REIS, Elisa P. (2003), *Reflexões Leigas para a Formulação de uma Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas*. **RBCS**, 18 (51): 11-14.
- REIS, Elisa. (1999), *Cidadania: história, teoria e utopia*. In: PANDOLFI, Dulce Chaves; CARVALHO, José Murilo de; CARNEIRO, Leandro Piquet et al. (Org.). **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro:Fundação Getúlio Vargas.
- REVISTA EducAção Nº2.** (2001). São Paulo, Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica.
- REVISTA EducAção Nº3.** (2002). São Paulo, Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica.
- REVISTA EducAção Nº4.** (2003). São Paulo, Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica.
- REVISTA EducAção Nº5.** (2004). São Paulo, Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica.
- REZENDE, Milton Braga de. (1999), **Comunicação e educação : um estudo comparativo de projetos político-pedagógicos de escolas católicas do estudo de São Paulo na perspectiva da comunicação interna**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- RIBEIRO, Luiz César Queiroz. MONITORANDO O DIREITO À MORADIA NO BRASIL. In: **Boletim de Políticas Sociais** - Acompanhamento e Análise nº 12, Fevereiro 2006. p.221-229
- RODRIGUES, Carla Rosa Loureiro. (2002), **Televisão no ensino fundamental : a representação social dos docentes**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- ROLNIK Raquel. A construção de uma política fundiária e de planejamento urbano para o país – avanços e desafios o Ministério das Cidades e a política nacional de desenvolvimento urbano. In: **Boletim de Políticas Sociais** - Acompanhamento e Análise nº 12, Fevereiro 2006. p.199-210
- SADER, Emir & GENTILI, Pablo. (1995), **Pós-Neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SANTOS, Arnaldo Ribeiro dos. (2002), **O rádio no espaço público da escola : construindo áreas comuns de significado**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (1989), **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Lisboa, Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (1999), *Da idéia de universidade à universidade de ideias*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Isabel Pereira dos. (2004), **O software de simulação e o sistema cognitivo humano: as bases epistemológicas na interface comunicação e educação**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- SANTOS, Milton. *Metrópole Corporativa Fragmentada – o caso de São Paulo*. São Paulo, Nobel: Secretaria de Estado da Cultura , 1990.
- SANTOS, W. G. (1987), **A trágica condição da política social. Política Social e Combate à Pobreza**. Rio de Janeiro: Zahar.



- SANTOS, Wanderley Guilherme. (1979), **Cidadania e Justiça**, Rio de Janeiro: Campus.
- SARLO, Beatriz, (1996), *Culturas populares, velhas e novas*, In: **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, pp. 99-122.
- SARTORI, Ademilde Silveira. (2005), **Gestão da comunicação na educação superior à distância**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- SCHENKEL, Peter. (1981). **Políticas Nacionales de Comunicación**. Quito. Ciespal.
- SILVA FILHO, Genésio Zeferino. (2004), **Educomunicação e sua metodologia : um estudo a partir de ONGs no Brasil**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- SILVA, Josué Pereira da. (2000), *Cidadania e Reconhecimento*. In: AVRITZER, Leonardo e DOMINGUES, J. M. (orgs.) **Teoria Social e Modernidade no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- SILVA, Pedro Luiz Barros (coord.) (1999), *Modelo de Avaliação de Programas Sociais Prioritários*. Programa de Apoio à Gestão Social no Brasil. **NEPP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas**.
- SIQUEIRA, Angela C. de. (2001), *O documento "conjunto" Banco Mundial-UNESCO sobre ensino superior*. In: **CIPEDES** - Separata da Revista Avaliação. Porto Alegre, 1(12): 3-8.
- SOARES, Ana Rita. (1992), **Comunicação educativa para os presidiários**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- SOARES, Ismar de Oliveira (Org.). (2001), **Caminhos da Educomunicação**. Editora Salesianas, São Paulo.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (1988), **Do Santo Ofício à Libertação**. São Paulo: Paulinas.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (1990), **A contribuição das ciências sociais para a avaliação dos programas de educação para a comunicação**. Tese (Livre-docência) - ECA/USP, São Paulo.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (1995), *Tecnologias da Informação e novos atores sociais*. In: **Comunicação & Educação**, São Paulo: ECA/USP-Editora Moderna, 2(4): 41-45.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (1996), **Sociedade da Informação ou da Comunicação**. São Paulo, Cidade Nova, 1996
- SOARES, Ismar de Oliveira. (1997), *La gestión de la comunicación educativa*. In: **Chasqui** Quito, 58, p. 7-11.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (1997b), *Lei de Diretrizes e Bases e a Comunicação no Sistema de Ensino*. In: **Comunicação & Educação**, São Paulo: ECA/USP-Editora Moderna, 3(8): 23-26.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (1998), *Gestión de la Comunicación en el Espacio Educativo (o los desafíos de la Era de la Información para el Sistema Educativo)*. In: GUTIERREZ, Alfonso, **La Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información**. Valladolid, Universidad de Segovia, pp. 31-44.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (1999), *Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. In: **Contato**: revista brasileira de comunicação, arte e educação, 1(2): 19-74.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (2000), *Educomunicação: as perspectivas de reconhecimento de um campo de intervenção – o caso dos Estados Unidos*. In: **Revista ECCOS**, São Paulo, Centro Universitário UNINOVE, 2(2): 61-80.



- SOARES, Ismar de Oliveira. (2000), *Educomunicação: um campo de mediações*. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP-Editora Segmento, 7(19), pp. 12-24.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (2000), *Educomunicación: comunicación y tecnologías de la información en la reforma de la enseñanza americana*. In **Diálogos** da FELAFACS, Lima, Peru, N. 59-60, p. 137-152
- SOARES, Ismar de Oliveira. (2000), *La comunicación/educación como nuevo campo Del conocimiento e su perfil profesional* In: VALDERRAMA, Carlos Eduardo. **Comunicación – Educación Coordinadas, abordajes y travesías**. Santafé de Bogotá, Universidad Central/ DIUC, pp.27-47.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (2001), *Caminhos da Educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos*. In: SOARES, Ismar de Oliveira (Org.). **Caminhos da Educomunicação**. Editora Salesianas, São Paulo, pp.35-46.
- SOARES, Maria Salete Prado. (2004), **Processos comunicacionais em espaços educativos : estudo de caso sobre linguagens não escolares ativando ecossistemas comunicativos no projeto Retratos do Butantã, realizado na Escola Estadual Virgília de Carvalho Pinto**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- SOUZA, Mauro Wilton de. (2001), O lugar social da comunicação. In: SOARES, Ismar de Oliveira (Org.). **Caminhos da Educomunicação**. Editora Salesianas, São Paulo, pp.21-34.
- SOUZA, Mauro Wilton. (1999), *Comunicação e Educação: entre meios e mediações*. **Cadernos de Pesquisa**, 106, Fundação Carlos Chagas/ Editora Autores Associados: 9-26.
- SOUZA, Celina. (2003), *Estado do Campo da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil*. **RBCS**, 18 (51): 15-20.
- SOUZA, Vera Maria de. (2005), **Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: 1956-2004. Gênese, Transformações e Desafios**. Dissertação (Mestrado) - FE/USP, São Paulo.
- Sposati, Aldaiza Cidade em Pedacos", i. São Paulo, Brasiliense, 2000.
- SPOSATI, Aldaíza. Desejo de São Paulo
In: www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/artigos.html
- SPOSATI, Aldaíza. (2004), *Gestão Intergovernamental para o Enfrentamento da Exclusão Social no Brasil*. In: WERTHEIN, Jorge. **Pobreza e desigualdade no Brasil: Traçando caminhos para a inclusão social**. Brasil, UNESCO: 177-198.
- SPOSITO, Marília. (2003), *Trajetória na Constituição de Políticas Públicas de Juventude na Brasil*. In: FREITAS, Maria Virgínia de & PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas – Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa/ Fundação Friedrich Ebert, p. 57-75.
- STEFFEN, Heloisa Helena. (2002), **Robótica pedagógica na educação : um recurso de comunicação, regulação e cognição**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- TRINDADE, Hégio e BLANQUER, Jean-Michel (Orgs.). (2002), **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TRINDADE, Hégio. (2001), *Rapport Attali: bases da reforma do ensino superior francês*. In: _____ (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3a ed., p. 87-93.



- TRINDADE, Héglio. (2001), *UNESCO e os cenários da educação superior na América Latina*. In: _____ (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3a ed., p. 117-122.
- UNESCO. (1999), **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior** (tradução e revisão de Laura A. Ferrantini Fusaro). Rio de Janeiro: Garamond.
- VALDERRAMA, Carlos Eduardo (Org.). (2000), **Comunicación-Educación, Coordinadas, Abordajes y Travesías**, Bogotá, Universidad Central/DIUC.
- VIANA, Ana. (1996), *Abordagens Metodológicas em Políticas Públicas*. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 30(2): 5-43.
- VIANA, Claudemir Edson. (2000), **O processo educomunicacional: a mídia na escola**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- VIEIRA, Angela de Faria. (2000), **Gestão do conhecimento na iniciação científica : paradigma de comunicação e educação**. Tese - ECA/USP, São Paulo.
- VIEIRA, Vera de Fátima. (2002), **Gênero e educação para intervenção na mídia**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- VYGOTSKY, L.S. (1991), **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes.
- WHITE, Robert A. (1998). *Recepção: a abordagem dos Estudos Culturais*. **Revista Comunicação & Educação**, 12, São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna, pp. 57-76.
- XAVIER, Jurema Brasil. (2002), **A relação entre tecnologias da comunicação e educação na perspectiva da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos : 1944-1994**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- YARZÁBAL, Luis. (2001), *Impactos del neoliberalismo sobre la educación superior en América Latina*, In: **CIPEDES** - Separata da Revista Avaliação. Porto Alegre, 1(12): 9-15.

CDROM

"Mapa da Exclusão / Inclusão da Cidade de São Paulo 2000: Dinâmica Social dos anos 90", Aldaiza Sposati (coordenadora). São Paulo, PUC/SP-POLIS-INPE, 2000.

"**Cidade, Território, Exclusão/Inclusão Social**" - Aldaiza Sposati (apresentado no Simpósio GeoBrasil 2000) http://www.dpi.inpe.br/gilberto/social_exclusion/marcos.html

"**Exclusão Social Abaixo da Linha do Equador**" - Aldaiza Sposati (apresentado no Seminário sobre Exclusão Social, PUC/SP, Maio de 1998. http://www.dpi.inpe.br/gilberto/social_exclusion/marcos.html



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](#)