

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CARLOS ANDRÉ CANTISANI MARANHÃO

**Quitungo, mídia e cidadania:
A política de “Mídia e Educação” da prefeitura do Rio de Janeiro
em uma perspectiva discursiva e comunitária**

**São Paulo
2007**

CARLOS ANDRÉ CANTISANI MARANHÃO

**Quitungo, mídia e cidadania:
A política de “Mídia e Educação” da prefeitura do Rio de Janeiro
em uma perspectiva discursiva e comunitária.**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e
Educação

Orientador: Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes

São Paulo

2007

AUTORIZO A DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTA TRABALHO,
POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS
DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

371.112 (81.53) Maranhão, Carlos André Cantisani
M 311 q Quitungo, mídia e cidadania: A política de “Mídia
e Educação” da Prefeitura do Rio de Janeiro em uma
perspectiva discursiva e comunitária / Carlos André
Cantisani Maranhão; orientação Amaury Cesar
Moraes. __ São Paulo, SP: s.n., 2007.
128 p.

Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo

1. Educação (Rio de Janeiro) 2. Comunicação
(Rio de Janeiro) 3. Educomunicação (Rio de Janeiro)
4. Cidadania (Rio de Janeiro) 5. Comunidades (Rio de
Janeiro) I. Moraes, Amaury Cesar, orient.

Ficha catalográfica elaborada pelo serviço de Biblioteca da Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carlos André Cantisani Maranhão

Quitungo, mídia e cidadania: A política de “Mídia e Educação” da prefeitura do Rio de Janeiro em uma perspectiva discursiva e comunitária.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, principalmente meus pais, *Waldir S. Maranhão e Teresinha C. Maranhão*, minha esposa, *Flávia Cordeiro*, e meu orientador, *prof. Amaury Cesar Moraes*.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Amaury Cesar Moraes, da Faculdade de Educação da USP, por ter desbravado um novo caminho para a pesquisa.

Ao chefe administrativo do serviço de pós-graduação, Cláudio José de Souza Ávila, da Faculdade de Educação da USP, pela solicitude e pela excelência no trabalho que exerce.

A Simone Monteiro de Araújo, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, pela cordialidade, receptividade e por ter permitido a pesquisa na divisão de Mídia e Educação.

A Jurema Holperin, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, pela atenção e receptividade.

A Marcos Magalhães, do Anima Mundi, pela contribuição e interesse pela pesquisa.

A Ângelo Italo, pela amizade e pela força.

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Paulo Freire

RESUMO

CANTISANI MARANHÃO, Carlos André. **Quitungo, mídia e cidadania: A política de Mídia e Educação da prefeitura do Rio de Janeiro em uma perspectiva discursiva e comunitária**. 2007. 128 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Este trabalho visa analisar o discurso da política de “Mídia e Educação” da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) através do texto de documentos diversos e do confronto deles com a prática pedagógica. Visualiza-se, com isso, a possibilidade de educação para a “cidadania plena” a partir das interações sociais com a mídia, já que esse conceito de cidadania está presente em artigos, editoriais e na proposta curricular “Multieducação” que norteia o trabalho docente nas escolas e as ações políticas e pedagógicas da prefeitura. Num primeiro momento, é apresentado um estudo mais abrangente sobre a literatura do campo da comunicação educativa ou mídia educação. Em um segundo momento, faz-se uma análise enunciativa dos documentos oficiais da SME-RJ com o intuito de identificar a concepção política e pedagógica vigente por meio das principais formações discursivas e do léxico utilizado, com destaque para o conceito de “cidadania plena”. Assumindo que a “plenitude” da cidadania demanda níveis mais amplos de participação social para deliberação e mobilização política, desenvolveu-se a pesquisa de campo em uma abordagem etnográfica para descrever as interações sociais e o processo de aprendizagem das etapas de formação de professores e apropriação tecnológica em linguagem audiovisual (cinema de animação) do projeto Anima Escola, de parceria entre a prefeitura e o grupo cultural Anima Mundi. O referencial teórico se baseou na filosofia e sociologia da ação comunicativa de Habermas, na pedagogia dialógica de Paulo Freire e na contribuição de Muniz Sodré, Jailson de Souza e Silva, Círcia Peruzzo, Ismar Soares, entre outros. Constatou-se que a política de “mídia e educação” demanda por interações sociais mais participativas que permitam a problematização discursiva do mundo social. Uma alternativa é pensar e promover a educação escolar por meio de comunidades políticas de comunicação que permitam a interação com o mercado e com o Estado e, principalmente, com as organizações populares e comunicações comunitárias existentes.

PALAVRAS-CHAVE: educação, mídia, cidadania, educomunicação, comunicação comunitária, comunidade.

ABSTRACT

CANTISANI MARANHÃO, Carlos André. **Kitungo, media and citizenship: The Media and Education politic of Rio de Janeiro city in a discursive and communitarian perspective**. 2007. 128 f. Dissertation (master's degree) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

This project aims to analyze the politic of “media and education” from the education department of Rio de Janeiro city (SME-RJ) through the text of several documents and their confrontation with the pedagogic practice. It is visualized, with this, the possibility of education for the “full citizenship” from the social interactions with the media, since the concept of “full citizenship” is present at articles, editorials and in the proposal curricular Multieducation that guides the teaching work and the educational politics. At a first moment, is should a study about the literature of educative communication or media education. At a second moment, there is a discourse analysis of official documents of the SME-RJ, aiming to identify the actual politic and pedagogic conception through the most important vocabulary used, standing out the concept of “full citizenship”. Assuming that the “fullness” of the citizenship demand ampler levels of social participation for deliberation and political mobilization, the research in the field was made in an ethnographic approach to describe the socials interactions and the learning process of teachers, students and the technological appropriation in audiovisual language (animation move) from the project “Anima Escola”, a partnership between the SME-RJ and the cultural group Anima Mundi. The theoretical referencial was based in the philosophy and sociology of communicative action of Jürgen Habermas, the pedagogy of dialog of Paulo Freire and contribution of Muniz Sodré, Jailson de Souza e Silva, Cicilia Peruzzo, Ismar Soares, among others. One evidence is that the politics of media and education demand for social interactions more participative that allow the discursive problematization of social world. An alternative is to think and promote the school education through communities of communication that allow the interaction with the market and the State and, mainly, with the popular organization and the communication of communities.

KEY-WORDS: education, media, citizenship, educommunication, communication of community, community.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NA ESCOLA	17
1.1 Introdução	17
1.2 Sociedade da Informação ou da Comunicação?	17
1.3 Educação e Comunicação	22
1.4 Perspectiva Ampliada da Comunicação Educativa	27
1.5 Conclusão	31
CAPÍTULO 2. A POLÍTICA DE “MÍDIA E EDUCAÇÃO”	33
2.1 Introdução	33
2.2 Os Biombos da Política Educacional do Rio de Janeiro	33
2.3 O Ciclo Ascendente do Rio de Janeiro	35
2.4 A Relação Mídia e Cidadania	38
2.5 A Atualização Curricular “Mídia e Educação”	45
2.6 Conclusão	49
CAPÍTULO 3. CIDADANIA, MÍDIA E EDUCAÇÃO	51
3.1 Introdução	51
3.2 A Cidadania enquanto Participação Política	51
3.3 A Escola como Rede Sócio-Pedagógica	54
3.4 A Comunicação Dialógica entre Escola e Comunidade	58
3.5 Educação e Comunidade de Comunicação Política	61
3.6 Conclusão	67
CAPÍTULO 4. A “MÍDIA E EDUCAÇÃO” NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	69
4.1 O PROJETO ANIMA ESCOLA	71
4.1.1 Justificativas	71
4.1.2 Curso Prático de Cinema de Animação	76
4.1.3 A Formação de Professores na Linguagem Audiovisual	77
4.1.4 A Capacitação Técnica	84
4.1.5 Conclusão	86

4.2 UM LUGAR CHAMADO QUITUNGO	87
4.2.1 O Núcleo de Artes Grécia	87
4.2.2 A Escolha do Tema e o Processo de Construção do Projeto	89
4.2.3 A Contextualização da Mídia e das Tecnologias	98
4.2.4 Conclusão	103
CAPÍTULO 5. QUITUNGO, MÍDIA E CIDADANIA	105
5.1 Introdução	105
5.2 O Discurso “Mídia e Educação” na Prática Pedagógica	105
5.3 A Resposta da Prefeitura (SME) e do Anima Mundi	108
5.3.1 A Resposta da SME	108
5.3.2 A Resposta do Anima Mundi	114
5.4 A Educação a partir de Comunidades Políticas de Comunicação	115
5.5 Discussão de Papéis	120
6. CONCLUSÃO	123
7. REFERÊNCIAS	125

1. INTRODUÇÃO

Bertold Brecht já dizia que o pior analfabeto é o político. Os efeitos danosos do imobilismo político podem ser vistos na vida diária de uma grande cidade brasileira, seja no espanto de uma consumidora diante da redução do volume da mercadoria no supermercado, no lamento de uma família pobre que teve seu filho morto durante uma incursão arbitrária da polícia no espaço popular ou no desamparo de jovens que dormem nas ruas, para citar somente alguns exemplos. Na medida em que essas pessoas se mobilizam coletivamente para reivindicar seus direitos e lutar pela sua voz na sociedade, é mais fácil minimizar as injustiças, preconceitos e desigualdades sociais. Paulo Freire afirmou certa vez que os moradores da cidade sabiam bem qual era a importância da alfabetização para a vida deles, mas que mudanças mais significativas na esfera social e econômica dependiam da mobilização política desses grupos a partir de sua leitura de mundo (FREIRE, 2001).

Sair do imobilismo para uma cultura participativa pode levar tempo para que o ator social aprenda a se organizar. Da mesma forma, uma política pública não gera participação da noite para o dia, mas é possível e desejável que favoreça uma cultura democrática na qual a participação esteja garantida em algum nível, dependendo da concepção de democracia que se tenha. Se for uma democracia mais liberal, provavelmente os interesses dos grupos privados serão privilegiados, se for republicana ou deliberativa, será necessário um espaço público para que grupos e comunidades possam deliberar sobre assuntos diversos e tentar chegar a um entendimento mútuo. A gestação de uma cultura participativa passa necessariamente pela educação da pessoa cidadã e formação da personalidade democrática, mas também pela mídia.

Definida por Muniz Sodré como uma forma de vida adequada à nova etapa de organização social, requerida pela lógica capitalista, a mídia faz parte da vida social por meio de tecnologias diversas (fax, satélite, celulares, internet, etc.) que permeiam nossos encontros, compromissos e projetos, inclusive a própria forma de fazer política, que vai assumindo cada vez mais critérios publicitários em vez de representativos. Além de ser o mais importante instrumento de divulgação de campanhas eleitorais, a mídia pode servir também para a administração política por meio de estratégias discursivas que iluminam certos aspectos da realidade que interessam a determinados grupos dominantes. Pensar em uma educação para a cidadania passa necessariamente pela mídia, não somente porque ela é canal de divulgação política, mas porque também constitui um novo espaço “público” necessário para a visibilidade de grupos sociais minoritários excluídos da cidadania plena.

Algumas das iniciativas mais criativas de apropriação tecnológica partem do setor popular organizado. Diversas rádios, TVs e jornais comunitários vêm produzindo informações mais contextualizadas com a vida local, proporcionando novas interpretações para acontecimentos veiculados nos grandes meios de comunicação e, sobretudo, servindo para potencializar manifestações, projetos e mobilizações políticas de grupos populares. A grande diferença da informação produzida em uma comunicação comunitária é que ela parte de um processo de interação social onde o público pode participar da produção de mensagens ou da gestão do veículo, enquanto a informação massiva mantém a maioria do público emudecido e socialmente distante dos centros produtores de mensagens. A comunicação local, quando gerida de forma democrática, é capaz de potencializar as reivindicações e a mobilização política porque a premência de participar e de se inserir socialmente parte de grupos minoritários aliados dos direitos de cidadania.

Uma política educacional de mídia preocupada com a educação para a democracia passa necessariamente pela questão da cidadania e da participação social. É acreditando na importância da escola como lugar privilegiado de socialização, construção da cidadania, conhecimento e formação para o trabalho que escolhi analisar a política de “mídia e educação” da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Mas essa escolha não surgiu da noite para o dia, ela partiu de nossa experiência de participação em alguns jornais comunitários e no campo de tecnologias educacionais que possibilitaram entender a mídia por um viés menos instrumental e mais comunicativo.

Assim, o objetivo do trabalho é analisar o discurso da política curricular de mídia da prefeitura em alguns documentos (artigos, editoriais, núcleo curricular, etc.) e confrontá-lo com a prática pedagógica a partir da descrição da forma de interação social proporcionada durante as etapas (formação docente e apropriação tecnológica) de um dos projetos de produção de mídia indicado pela prefeitura, em conformidade com o norte curricular Multieducação (1996). Nesse processo, será possível verificar:

1. A possibilidade de passagem de um suposto paradigma informacional e instrumental para um comunicativo, ou seja, se durante o processo de aprendizagem, as interações sociais e tecnológicas proporcionaram a construção de um conhecimento coletivo e discursivo, voltado para o entendimento mútuo e capaz de problematizar o mundo social (HABERMAS, 1989);

2. A possibilidade de diálogo com o contexto de vida dos educandos, ou seja, se durante o processo de produção de mídia foi possível construir um conhecimento significativo a partir do diálogo entre informações procedentes das mais diversas fontes (currículo, livros,

etc.) e outras provenientes da comunidade dos educandos (FREIRE, 2005; BEISIEGEL, 1992);

3. A forma de interação social estabelecida entre professor, aluno e demais participantes do processo de aprendizagem, tendo em vista a possibilidade de reprodução de relações autoritárias ou a instauração de relações mais democráticas (FREIRE, 2001; HABERMAS, 1989; PERUZZO, 1998);

4. A concepção educacional e política da prefeitura e dos idealizadores do projeto “Anima Escola” quanto à educação para a cidadania “plena” e para a democracia (HABERMAS, 1995; GADOTTI, 2000; GHANEM, 2004; DEMO, 1995; SOUZA E SILVA, 2003).

5. O conceito de cidadania “plena” utilizado no discurso da prefeitura e os limites e possibilidade de educação política para uma democracia “deliberativa” a partir da interação social midiaticizada das etapas do projeto Anima Escola (SODRÉ, 2002, PERUZZO, 1998, SOUZA E SILVA, 2003).

A primeira hipótese da pesquisa foi que o discurso de “mídia e educação” da prefeitura não proporciona níveis de participação social necessários para a educação para a cidadania, reproduzindo uma formação tecnicista e informacional, voltada para a aprendizagem individual do aluno ou para a inserção tecnológica como “apêndice” didático das aulas. Logo após a análise documental do capítulo 2, verificamos também que a prefeitura se refere ao conceito de cidadania “plena” a partir da interação com a mídia. Portanto, a hipótese que se seguiu durante o trabalho de campo foi que essa “plenitude” não seria possível somente a partir da interação com a mídia porque necessitava de níveis mais amplos de participação social.

A metodologia se baseou em uma abordagem qualitativa de tipo etnográfico com o uso das técnicas de entrevista intensiva, análise documental e observação participante (ANDRÉ, 1995). Através da análise enunciativa (MAINGUENEAU, 1997), foi possível verificar as marcas lingüísticas nos fragmentos textuais selecionados de alguns documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e identificar as principais formações discursivas concernentes à concepção política e educacional vigente (FOUCAULT, 2000).

A seguir, descreveremos os passos metodológicos a partir da seqüência dos capítulos, justificando a escolha metodológica.

1. No primeiro capítulo, apresentaremos um estudo da literatura existente do campo da relação entre comunicação e educação, comunicação educativa ou educomunicação (SOARES, 1999; KAPLÚN, 1999) voltado para o tema da cidadania e da participação social. Segundo o professor Ismar Soares, as pesquisas desse campo partiram da constatação que grupos populares organizavam práticas educativas com os meios de comunicação para reivindicar seus direitos na luta ativa pela voz diante da mídia. O destaque, na primeira parte, será para uma concepção de comunicação educativa mais ampla que permita dialogar com esses grupos e movimentos sociais.

2. No segundo capítulo, desenvolveremos uma análise enunciativa dos principais documentos da prefeitura para identificar a concepção educativa e política vigente. O objetivo será entender o percurso histórico da política de mídia e educação desde a primeira gestão de César Maia, que instaurou o núcleo curricular Multieducação (1996), até a mais recente, durante a qual foi publicado o fascículo de atualização curricular “mídia e educação” (2001). O conceito de “cidadania plena”, nesses documentos, estará vinculado à inserção da rede municipal de educação na “sociedade da informação”. Mas, como cidadania é um conceito político e republicano, o que se pergunta é: como a interação com a mídia pode proporcionar uma educação para a cidadania plena sem ressaltar a questão da mobilização política do aluno?

3. Na terceira parte, aprofundaremos a análise da relação entre mídia e cidadania a partir de referenciais teóricos pertinentes e apresentaremos um conceito de cidadania plena que permitirá entender a prática “mídia-educativa” como processo de aprendizagem político voltado para a formação de personalidades democráticas. Nesse sentido, o professor Jailson de Souza e Silva contribuirá para entender a escola como rede sócio-pedagógica que procura inserir o aluno em outros campos sociais da comunidade e da cidade. Para Jailson, a permanência do aluno na escola dependerá mais da forma como ele se insere nesses campos sociais do que da “qualidade” da aprendizagem em sala de aula (SOUZA E SILVA, 2003).

Paulo Freire, por sua vez, permitirá entender a escola como parte da comunidade dos educandos, aberta à problematização do mundo social. Para Freire, a democracia se desenvolverá a partir da participação do educador e do educando em pequenos grupos, conselhos ou círculos de cultura que problematizam as situações de vida da comunidade e permitem o desenvolvimento de ações políticas e sociais que podem modificar o mundo. A

cidadania, em Freire, passa necessariamente pela educação política (FREIRE, 2005, 2003, 2001).

O filósofo Jürgen Habermas, por sua vez, contribuirá para entender a importância de espaços públicos de discussão para a construção da democracia, onde os diferentes atores e saberes sociais podem interagir e buscar o entendimento mútuo. Para ele, a cidadania passa necessariamente pela instauração de procedimentos capazes de problematizar discursivamente a vida social nesses espaços públicos ou comunidades políticas de comunicação. Habermas contribuirá, especialmente, para a etapa de observação participante, permitindo uma melhor compreensão da forma de interação social proporcionada durante as oficinas de produção de mídia (HABERMAS, 1990, 1989).

4. O quarto capítulo será dividido em duas partes. A primeira descreverá as etapas do projeto Anima Escola da prefeitura, que visa à capacitação de professores em linguagem de cinema de animação. A segunda abordará a etapa de apropriação tecnológica do professor Luiz Cláudio, indicado pela prefeitura como modelo de produção de mídia para outras escolas e professores. O relato etnográfico se voltou para a etapa de formação de professores, na primeira parte, e abrangerá toda a segunda parte do capítulo, quando descreveremos o processo de elaboração de um vídeo de animação no núcleo de artes Grécia em Vila da Penha, Rio de Janeiro.

A justificativa para a escolha da abordagem etnográfica se deve à necessidade de desenvolvimento de novas hipóteses durante a etapa de pesquisa de campo, já que a etnografia permite essa flexibilidade, como também a descrição das interações sociais durante o processo de aprendizagem (ANDRÉ, 1995). Como assinala Clifford Geertz, a escrita etnográfica permite passar a impressão de que o pesquisador ou antropólogo realmente “esteve lá” e que penetrou numa outra forma de vida, mas alerta para que a etnografia não seja considerada mais do que “a representação de um tipo de vida nas categorias de outro” (GEERTZ, 2005, p.15, 187), tornando imprescindível um auto-exame das implicações do pesquisador-autor sobre o texto, suas “parcialidades” e “subjetividades”.

Nesse sentido, fica evidente que a pesquisa parte da posição política do pesquisador, *assumidamente* democrática e deliberativa, que exige níveis mais amplos ou “plenos” de cidadania enquanto participação social. Se não há como fugir da autoridade etnográfica durante a textualização da pesquisa de campo, pelo menos é possível apresentar a escolha estratégica do autor-pesquisador (CLIFFORD, 1998, p. 58). Isso não diminui a importância do relato etnográfico, muito pelo contrário, evidencia a distância ou proximidade entre o que a

prefeitura apresenta nos documentos e o que ocorre na prática pedagógica, já que “cidadania plena” não se refere apenas ao posicionamento político do pesquisador, é um conceito que também está presente nos textos analisados.

Portanto, entre a pesquisa de campo e o momento de textualização do relato, constataremos algumas incongruências no que tange à limitação da participação social no processo de produção de conhecimento, impossibilitando a problematização discursiva do mundo social, conforme propõe Habermas.

5. Na última parte, apresentaremos a resposta da prefeitura e dos idealizadores às questões levantadas nos capítulos anteriores, sobretudo em relação à concepção de cidadania “plena” da prefeitura, já que constatamos uma inadequação do conceito com a prática. As respostas da SME nos levarão novamente ao texto do núcleo curricular básico Multieducação e suas atualizações para compreender um pouco mais a questão da produção de conhecimento através da relação entre núcleos conceituais e princípios educativos.

Enfim, nos próximos capítulos, analisaremos a relação entre mídia e cidadania na política de “mídia e educação” da prefeitura do Rio de Janeiro a partir de um posicionamento democrático e deliberativo que toma as comunidades políticas de comunicação como *locus* de desenvolvimento de uma razão comunicativa e solidária. O Quitungo, no título da pesquisa, se refere a tudo o que remete à educação para a cidadania a partir da comunidade, busca dialógica por entendimento entre as diferenças, resolução de conflitos pelo diálogo, comunicação e esperança por dias melhores, menos injustos e mais solidários. A mídia, a partir do Quitungo, só tende a potencializar os encontros dialógicos.

CAPÍTULO 1. A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NA ESCOLA

1.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar ao leitor os argumentos que levaram à formulação do problema da pesquisa no campo da “mídia e educação” ou “comunicação educativa”, entendido aqui como todo discurso que envolve a política/gestão de mídia e da comunicação em espaços de educação formais e não-formais dentro de um horizonte de formação para a cidadania.

A princípio, problematizaremos os conceitos de “informação”, “mídia” e “comunicação” a partir de uma perspectiva não-instrumental que valoriza o diálogo e a vinculação social dos agentes educacionais. Em seguida, apresentaremos o discurso da comunicação educativa como oriundo de práticas culturais e sociais do setor popular organizado, que se apropriam das tecnologias e da mídia de forma participativa como exercício da cidadania e justificaremos a importância da ampliação dos canais de participação social do aluno para a comunidade na qual a escola está inserida. Nesse sentido, falar em educação para a comunicação implica instaurar uma cultura participativa e democrática que permita que a escola seja entendida como articuladora dos demais espaços de conhecimento e de outros saberes sociais.

O que está em jogo é a passagem de um paradigma tecnológico informacional e instrumental para um comunicativo e dialógico dentro da própria modernidade. Como enfatiza Habermas, importa que o processo de produção de conhecimento parta de processos de interação social e de argumentação voltados para o entendimento mútuo que possam problematizar discursivamente a validade das normas da vida social. Importa que a política curricular de mídia contemple a passagem de uma razão instrumental para uma comunicativa de educação para a cidadania enquanto participação política dos agentes educacionais.

1.2 Sociedade da Informação ou da Comunicação?

Nesta primeira seção, justificaremos a importância da ampliação do conceito de “comunicação” para além de uma concepção instrumental da “mídia” e da “informação”, presente no discurso modernizante da globalização econômica e tecnológica, em direção à participação social e vinculação comunitária dos agentes pedagógicos. É nesse sentido que a pergunta introdutória, título de um livro do professor Ismar Soares, problematiza a

necessidade da passagem de um paradigma informacional para um comunicativo, entendido como democratização dos meios de comunicação e gestão de ambientes comunicativos e participativos na medida em que a globalização econômica e tecnológica convive com a produção de escassez e a desigualdade social em escala planetária.

Quando a ciência produziu um sistema de técnicas capaz de exercer um papel de ligação entre as demais em escala planetária, foi possível falar em globalização dentro da modernidade¹. Hoje, sabemos que a globalização tecnológica e econômica vem alterando a forma como nos relacionamos com o mundo, promovendo alterações institucionais, organizacionais e políticas por meio de sistemas complexos de organização e gerenciamento que requerem uso intensivo da informação e do conhecimento. Trata-se de uma sociedade na qual a centralidade da produção industrial é deslocada em benefício da imaterialidade da informação, convertida na mais importante espécie de *commodity* devido ao advento das novas tecnologias digitais. São as atividades conhecidas como “intangíveis”: organização, pesquisa, gerenciamento, design, etc. que se voltam muito mais para manipulação de símbolos do que produtos “físicos” e materiais.

Cabe aqui uma primeira distinção entre informação e conhecimento. A “informação” hoje pode ser entendida como dados armazenados em códigos binários sobre ínfimos suportes materiais, capazes de guardar grande parte do acervo cultural da humanidade. As informações digitais são mutáveis, intercambiáveis, desterritorializadas e circulam à velocidade da luz de um espaço para outro. Por outro lado, “conhecimento” pode ser entendido como capacidade de conceituar problemas e soluções, interpretar e atribuir significado ao turbilhão de informações que nos cerca. Se a base técnica da “revolução” tecnológica é a informação, a base da sociedade do conhecimento é a inteligência, a competência necessária para saber utilizar a informação para lidar com os problemas complexos de uma economia globalizada onde é muito mais importante saber pensar certo do que ter informações e conteúdos na cabeça sem finalidade prática alguma (MORIN, 2002).

Porém, é importante questionarmos a maneira como a centralidade da informação e do conhecimento em nossa sociedade globalizada tem servido muito mais para a reprodução de um dado sistema social e a manutenção dos interesses empresariais do que para a resolução dos problemas sócio-econômicos que se acirram. Por problemas sócio-econômicos, entendemos, por exemplo, a desigualdade da distribuição de bens, tanto materiais como

¹ Para Giddens, a globalização se caracteriza pela expansão das instituições modernas ao redor do planeta (organização do estado-nação, capitalismo, centralização das forças militares, etc.), as quais as novas tecnologias tiveram grande importância: “A globalização, em suma, é uma complexa variedade de processos, movidos por uma mistura de influências políticas e econômicas” (GIDDENS, 2001, p.43).

imateriais, no novo cenário da globalização. A grande contradição é que o mundo se globalizou, a tecnologia se aprimorou, mas continuamos produzindo escassez, pobreza, violência e intolerância. Os discursos que exaltam as conquistas tecnológicas como instrumentos de difusão da informação esquecem, freqüentemente, o outro lado da equação: as desigualdades de acesso a essas mesmas conquistas tecnológicas.

Na exaltação dos processos contemporâneos de globalização e tecnologização do mundo, a comunicação e a educação também aparecem como conceitos promissores, capazes de resolverem automaticamente conflitos sociais, diferenças culturais e desigualdades econômicas. Todavia, em um nível mais localizado e pontual, deixamos de levar em conta a incomunicação crescente entre pais e filhos, casais, governo e cidadãos, bem como a violência crescente dos centros urbanos mais escolarizados – fenômenos que nos desafiam cotidianamente, mas que tendem a desaparecer nas análises de caráter mais global. Não é incomum, nos locais menos “favorecidos” pelas benesses tecnológicas e pelos desenvolvimentos globalizantes, que os conflitos sociais terminem por serem resolvidos na violência, na intolerância, no ódio ou na indiferença.

Comunicação deveria nos falar de lugares múltiplos para se pensar e trabalhar as formas de construção dos sujeitos, nos convidando à pluralidade de perspectivas e ao diálogo como forma de resolução de conflitos. Mas o conceito de “comunicação” vem sendo reduzido simplesmente ao midiático-tecnológico enquanto “informação” aos conteúdos veiculados na mídia. Por isso a importância de repensarmos esses conceitos em nossa análise.

Em primeiro lugar, abordaremos o conceito de Mídia dentro da perspectiva da globalização econômica e tecnológica e questionar a suficiência desse conceito para lidar com um mundo desigual que produz escassez em escala planetária. Em seguida, apresentaremos uma definição de comunicação mais ampla, capaz de abordar tanto a questão tecnológica e mercadológica quanto o relacionamento humano, a vinculação social. Por fim, distinguiremos a sociedade da informação da comunicação antes de prosseguir a análise.

Podemos definir a Mídia como a gestão de um dispositivo técnico e cultural próprio onde predomina uma sociabilidade constituída a partir de interações tecnologizadas e valores mercadológicos. Tal dispositivo funciona em espaços virtuais constituídos pela própria informação e que permitem a rápida circulação de bens e trocas financeiras de um local para outro. O professor Muniz Sodré apresenta a Mídia como uma *forma de vida* adequada à nova etapa de organização social, requerida pela lógica capitalista.

A “mídiatização” da sociedade, segundo ele, opera de modo violento porque penetra todas as outras formas de vida frustrando a grande parte do contingente populacional que se

mantém às margens das promessas de desenvolvimento modernas e da satisfação dos desejos de consumo. Operando de modo discursivo, a Mídia ilumina certos aspectos da realidade e omite outros por meio de formas de argumentação e retórica capazes de incidir sobre real-histórico da vida da população e manter os interesses do mercado ou de uma forma gerencial de administração política. A informação que está em jogo aqui não é apenas uma questão de conteúdo ideológico porque tem potencial de alterar a forma de vida das pessoas, seus hábitos e costumes, dissimulando certas contradições sociais². Isso não significa que a mídia seja onipotente, conforme explica Sodré (2002^b, p.55):

A retórica da televisão ou da mídia em geral afina-se com esse mesmo discurso que legitima a modernização do país sem reforma agrária e sem resgate da extrema miséria em que vivem as massas rurais e urbanas, à margem do crescimento do Produto Interno Bruto. O problema não está numa retórica que presumidamente influencie ou aliene as massas (como se estas efetivamente absorvessem “informação” televisiva e não dispusessem de estratégias de defesa cultural em sua dinâmica de heterogeneidade). [...] O grande problema é, assim, a reprodução da pobreza pela dinâmica natural do mercado e a ocultação disso pela mídia.

O processo de midiatização da sociedade atravessa o funcionamento de todas as instituições e mediações sociais clássicas como a escola, igreja, sindicatos, etc., virtualizando as relações humanas por suportes informacionais e tecnológicos. É o caso da imprensa que se produz no interior desse processo e que vem gradualmente perdendo o compromisso com o princípio ético e democrático de visibilidade pública que havia nas suas formas tradicionais. Sodré lembra que à comunicação social e ao jornalismo impresso era reservada a função de conquista dos direitos individuais e coletivos de cidadania, tais como a liberdade de expressão e da permanência do vínculo social ante a autonomia dos sujeitos na sociedade civil. Havia, na imprensa clássica, a preocupação de instaurar valor humano à sociedade organizada e limites ao desejo de poder dos governantes e das instituições. Ao contrário disso, a moral da mídia contemporânea tornou-se apenas mercadológica e, incapaz de manter o vínculo ou a utilidade social, centralizou as relações humanas em torno dos valores utilitários da lucratividade e de racionalidade técnica.

² Conforme exemplifica: “[...] o fluxo (programas de tevê, jornais, revistas) que exhibe a modernização ou a expansão das relações capitalistas de produção para o campo, legitima a imagem da produtividade do trabalho pura e simples, sem incluir a questão da subsistência do trabalhador rural, a não ser nos ápices das crises e catástrofes, quando o acontecimento se impõe como *fait divers* (secas prolongadas, saques motivados pela fome, explosões localizadas de violência, etc.). Em geral, o fluxo noticioso recalca a evidência de que fatos relativos à modernização econômica, ainda que dinâmicos ou progressistas, podem ser política e socialmente danosos. Vê-se, assim, como a mídia, mesmo sem a admissão da hipótese de uma influência todo-poderosa sobre as consciências pode – pela circulação de signos e imagens, pelo recalçamento de certas realidades, pela sugestão de que o real está sempre do lado do racionalismo organizacional – intervir nas eventuais crises de hegemonia que sobrevêm ao estamento dominante de um país terceiro-mundista” (SODRÉ, 2002^b, p.78).

A “informação” que está implícita na idéia de “sociedade da informação”, portanto, costuma estar relacionada ao produto de uma imprensa e de uma cultura midiática e virtualizada, pautada exclusivamente por uma moral mercadológica. Por isso, é preciso ir além desse sentido de informação e incluir a questão da vinculação social e comunitária. O projeto moderno deste tipo de relação promovido pela mídia é ser “societal”, ou seja, “indivíduos ligados uns aos outros por laços jurídicos, imunizados contra a comunidade” (p.84). É no confronto e diálogo entre os diversos pontos de vista das pessoas envolvidas em um projeto que pode ser restaurado esse vínculo de compromisso perante o destino do grupo e recuperado o princípio de visibilidade pública. Como veremos, na parte final deste capítulo, a perspectiva da escola como espaço público de argumentação política é parte fundamental de um projeto moderno que visa transcender a lógica instrumental da sociedade da informação, restrita a interações sociais competitivas e à individualização do lucro.

A mídia vem contribuindo também para a disseminação de “utopias tecnológicas” em seus mais diversos produtos culturais, prometendo uma solução mágica para os problemas da modernidade e apostando na melhoria do mundo pela simples conexão e atualização tecnológicas. Está presente, em tais utopias, a idéia de que será possível resgatar a cidadania e promover a inclusão social através de um mundo interconectado pelo ciberespaço. Para Sodré, entretanto, não há qualquer possibilidade de formação de uma consciência ética por uma imprensa que se deixe tomar por inteiro pela realidade virtual (id., 2002^c).

Entendemos que a produção de informação e conhecimento não pode estar exclusivamente a serviço da mídia nem do mercado. Se há um caminho alternativo, ele implicaria promover um processo de comunicação e socialização que resgatasse o isolamento do indivíduo em um espaço público e sua vinculação a outros atores sociais por meio do diálogo, da argumentação e da cooperação mútua. Nesse sentido, as tecnologias e a mídia passariam a ser coadjuvante desse processo de comunicação quando integradas ao contexto cultural desses atores.

Informação, portanto, não se limita a conteúdo, nem comunicação a uma operação instrumental de transmiti-los. Está em jogo toda uma mutação cultural da nossa forma de lidar com o outro que se torna cada vez mais tecnologizada e implica em alterações da natureza do espaço público. Por isso, todo processo de comunicação e de educação precisa levar em conta a amplitude da midiática da sociedade e sua profunda afetação em nosso cotidiano. Significa, portanto, acrescentar às dinâmicas informacionais a restauração da vinculação comunitária e pensar na sociedade da “comunicação” em vez da sociedade da informação.

Isso implica a instauração de uma cultura participativa que amplie as redes sociais em que o aluno pode ser incluído e promova o exercício da cidadania.

1.3 Educação e Comunicação

Nesta seção, apresentaremos uma das possibilidades de vinculação da “educação” com a “comunicação” através do conceito de cidadania, oriundo de práticas de comunicação do setor popular organizado. A “educação” é entendida aqui como formação ética e cidadã do educando e do educador para além das exigências do mercado de trabalho e “cidadania” como participação ativa no poder de comunicar, de participar do processo de produzir mensagens para serem veiculadas nos meios de comunicação. Nesse sentido, educar para a comunicação é ir além da “mídia”, proporcionando a participação ativa do educando na produção e veiculação de novas mensagens contextualizadas com a vida de sua comunidade, onde é possível integrar, por exemplo, a linguagem e tecnologias audiovisuais ao processo de comunicação. A apropriação dos recursos tecnológicos aqui procura dar voz a grupos excluídos da cidadania plena e da visibilidade midiática na constituição da sua hegemonia.

O professor Ismar Soares lembra que a sociedade da informação não pode ser pensada fora do contexto político que orienta a utilização das novas tecnologias para um determinado fim. São as relações econômicas e o ideário neoliberal que fixaram os códigos de acesso à leitura e ao aproveitamento de bens simbólicos e materiais. Isso se torna ainda mais dramático quando se constata que somente alguns poucos superconglomerados de mídia organizam e administram a informação veiculada em todo o planeta ao passo que a “era da informação” convive com alto grau de analfabetismo e desigualdade social e econômica.

Nesse sentido, a luta por uma sociedade da comunicação democratizada partiria de três atitudes básicas:

1. Receber crítica e ativamente as mensagens dos meios;
2. Vigiar as políticas de comunicação do Estado, empresas e organizações;
3. Buscar acessar os meios e usá-los de acordo com os interesses da cidadania.

A leitura crítica garantiria o questionamento das mensagens veiculadas pelos diferentes veículos e empresas de mídia, garantindo o conhecimento do produto que é vendido ao consumidor. Seria o primeiro passo para a consolidação de uma nova cultura de “responsabilidade comunicacional compartilhada” (Soares, 1996, p.69), entendida como a constatação de que dificilmente conseguiríamos ter controle sobre os meios de comunicação

entregues aos grandes grupos econômicos e financeiros, mas que podemos manter a vigilância sobre o sistema e “reagir na forma que o mercado conhece”, seja diversificando a leitura/utilização dos meios, procurando conhecer sua ideologia, seu impacto ambiental, e reagindo com manifestações e suspensão do consumo de determinados produtos e serviços quando necessário. No entanto, todas essas atitudes requerem que segmentos organizados da população “incorporem a cultura da comunicação democrática em seus espaços vitais e ampliem suas formas e modos de comunicação”, ou seja, que saibam se organizar e participar. Conforme afirma Soares (1996, p.71):

Quem se preocupa em produzir comunicação democrática e participativa e em promover a ação comunicativa, por onde quer que ande, revela que entendeu que o problema das comunicações – sobretudo nos dias de hoje – não se reduz às tecnologias de ponta e não diz respeito apenas aos governantes ou aos empresários do setor. Na verdade, o produzir comunicação tem se revelado a melhor forma de celebrar em plenitude o exercício da cidadania, na família, na escola, etc. [...] E o que entendemos por comunicação democrática e participativa? Entendemos uma proposta de inter-relacionamento – direto ou mediado pela tecnologia – permeado pelo sentido ético, pelo reconhecimento das diversidades, pelo pluralismo, pela confiança e abertura aos grandes fatores e espaços de unidade.

O alvo é promover comunicação democrática em ambientes participativos e solidários e colaborar com a passagem da sociedade da informação para a da comunicação. É importante reconhecermos que o conceito de “sociedade da informação” é insuficiente para arcar com os impactos da globalização econômica e tecnológica, sobretudo a produção de escassez, a monopolização dos meios de comunicação, a imposição de um pensamento hegemônico (neoliberal) e doutrinas mercadológicas que restringem as relações sociais e o uso das tecnologias para fins instrumentais e competitivos. Por isso, a urgência de se pensar em uma sociedade da comunicação por meio da formação de uma cultura solidária e participativa que promova a apropriação crítica dos meios de comunicação para dar voz a grupos e parcelas da população excluídos da cultura hegemônica e do acesso à produção de mensagens. Eis um papel importante para a escola na passagem da sociedade da informação para a da comunicação: educar “para” a cidadania como acesso à produção crítica de mídia e de produtos culturais a partir da configuração de ambientes participativos onde recursos materiais e tecnológicos podem estar a serviço da ampliação dos canais de comunicação e mobilização política da escola e da sociedade civil. Ainda porque “o dilema figadal do neoliberalismo é a incapacidade de colocar a cidadania acima das relações de mercado, no sentido do concerto matricial de meio e fim” (DEMO, 1995, p.45).

A comunicação como exercício da democracia e da cidadania é uma prática que já existia em organizações comunitárias e movimentos populares que há algumas décadas reivindicam a concretização dos direitos de participação e melhoria das condições de vida de segmentos da população submetidos a condições de subalternidade. Conforme relata a pesquisadora Cicília Peruzzo (2002), esses movimentos se intensificaram nos anos oitenta a partir de reivindicações democráticas, mas ainda não se tratava de comunicação em “comunidades” e sim de um processo em que o povo se tornava protagonista da comunicação, por isso era chamada de “popular”, “participativo”, “alternativo” e “dialógico”. Após a democratização, o tom combativo que existia nos anos oitenta cedeu lugar a conteúdos mais localistas e comunitários, mas o que permanece em comum continua sendo a partilha do poder de comunicar:

[...] É um processo em que todo receptor de mensagens dos meios de comunicação tem o potencial de se tornar sujeito da comunicação, um emissor. O propósito básico é que comunicar seja um direito, não só de donos, profissionais especializados ou lideranças comunitárias dos meios de comunicação, mas de todo cidadão e de suas organizações representativas

Essa comunicação que parte da “práxis” dos movimentos populares e organizações comunitárias vem pressionando a grande mídia para criação de canais comunitários, educativos, legislativos e culturais (como a lei 8.977/95, regulamentada pelo decreto 2.206/97, por exemplo) permitindo a visibilidade de segmentos da população e seu acesso ao poder de transmissão de mensagens. Ismar Soares reconhece que é no bojo desses movimentos que as práticas de comunicação educativa se forjaram, à margem das universidades e da educação formal, ensejando a emergência do campo de intervenção social conhecido como educomunicação.

Nesse sentido, essas experiências provenientes da sociedade civil organizada podem contribuir com a educação formal na ampliação do exercício da cidadania, entendida como a participação direta e ativa da população no processo de comunicação e produção de conhecimento. As pesquisas acadêmicas do campo da educomunicação vêm colhendo experiências desse setor que contribuem para uma nova forma de gestão da comunicação e da informação na escola e em outros espaços de trabalho e aprendizagem, fornecendo novas bases para a experiência democrática. Segundo Peruzzo, o âmago da questão da cidadania nos movimentos sociais é justamente a inserção das pessoas no processo de comunicação, onde elas podem participar do seu processo de conhecimento e educarem-se através do engajamento em atividades que envolvem novas formas de socialização e tudo isso tem a ver

com a passagem de uma “cultura do silêncio” e da submissão das maiorias para outra, onde o cidadão possa ter voz.

A cidadania que emerge de práticas comunicativas de organizações comunitárias e movimentos sociais busca incluir o cidadão comum, seja ele analfabeto ou doutor, na participação ativa e direta da produção de mensagens e gestão do veículo de comunicação. Não há critérios rígidos para que um ouvinte de um jornal comunitário, por exemplo, possa participar do processo de produção de informação do veículo, basta querer participar. É nesse sentido que a inserção da linguagem audiovisual na escola pode se dar de forma mais ampla, porque o olhar incide sobre o processo de comunicação e produção de mídia, que pode ser feito por meio de metodologias participativas.

Abordaremos a questão da cidadania de forma mais detalhada no capítulo 3, mas o que importa no momento é entender que as práticas de comunicação educativa têm origem nos processos de comunicação comunitária do setor popular organizado, os quais forjaram uma cultura de participação ativa e democrática que buscou equilibrar a assimetria de poder entre os pólos de emissão e recepção de mensagens. As instâncias de produção e recepção se aproximam na constituição de uma cultura comum, de uma identidade comunitária³.

Dessa forma, é possível conceber a cultura e linguagem audiovisual na educação formal de uma forma mais ampla. Para o professor Amaury César Moraes, o cinema (filme) pode entrar na escola como uma nova tecnologia de ensino que abrange desde a dimensão instrumental de sua utilização didática até a de objeto de pesquisa e reflexão sobre a realidade da vida social, já que ele provoca as mais variadas discussões e reações em decorrência da “impressão de realidade” atribuída ao filme e da participação afetiva do público no momento de exibição (MORAES, 2004, p. 55). Nesse sentido, acrescentaríamos ainda a importância da apropriação da linguagem como forma de exercício de cidadania do educador e do educando na medida em que podem se expressar e produzir novas mensagens. A perspectiva “educativa” permite integrar a vertente instrumental/didática com a leitura crítica e a dimensão da participação do público no processo de comunicação e apropriação tecnológica.

A democratização dos meios como forma de exercício da cidadania exige a organização da sociedade civil diante das instâncias políticas centrais – mídia, governo, mercado. Mas existe um problema entre democratização da sociedade e a renovação da

³ A identidade comunitária aqui não é substancializada ou fechada, mas aberta à problematização discursiva e à “política da diferença”, como explica Stuart Hall: “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença” (HALL, 2005, p.21).

sociedade civil por meio da restauração da vida comunitária. Para o sociólogo Anthony Giddens, o discurso que defende a vinculação social por meio da restauração da vida comunitária esquece que na maioria das vezes as comunidades precisam da manutenção de suas tradições para se manter, as quais acabam por se impor sobre as liberdades individuais, impedindo a abertura dessas comunidades para o diálogo social.

Segundo Giddens, as influências globalizadoras esvaziam os contextos locais de ação que, por sua vez, precisam ser reorganizados de forma reflexiva⁴, ou seja, por um processo no qual o indivíduo não pode mais se contentar com as identidades legadas ou construídas em uma forma de vida tradicional. Daí que a restauração da solidariedade precisa passar pelo processo de destradicionalização da vida social por meio do confronto com tradições e valores diferentes. Portanto, a reorganização da sociedade civil como forma de fortalecimento da vinculação comunitária envolve entender as tradições de maneira reflexiva que permita que elas sejam problematizadas dialogicamente, sejam identidades culturais, crenças ou valores morais porque esses espaços dialógicos exigem uma mudança de *status*, conforme explica (1996, p.149):

[...] Uma sociedade pós-tradicional não é uma sociedade nacional – estamos falando aqui de uma ordem cosmopolita global. Ela também não é uma sociedade na qual as tradições deixam de existir: em muitos aspectos, existem impulsos, ou pressões, no sentido de manutenção ou recuperação das tradições. No entanto, ela é uma sociedade na qual a tradição muda de *status*. No contexto de uma ordem cosmopolita e globalizadora, as tradições são constantemente colocadas em contato umas com as outras e forçadas a “se declararem”.

A democratização dos meios de comunicação não implica necessariamente a organização da sociedade civil em termos tradicionais. É nesse sentido que falaremos da necessidade da criação de espaços de diálogo social para que a eticidade comunitária possa ser restabelecida dentro de uma racionalidade comunicativa. A luta contra-hegemônica de grupos excluídos ou a restauração dos vínculos comunitários pressupõe uma cultura participativa que promova esses espaços de diálogo e entendimento mútuo. Nesse sentido, a instância da veiculação das mensagens não está relacionada somente com a conquista de

⁴ Giddens afirma que a reflexividade social é condição e resultado de uma sociedade pós-tradicional: “As decisões devem ser tomadas com base em uma reflexão mais ou menos contínua sobre as condições das ações de cada um. Reflexividade aqui se refere ao uso de informações sobre as condições de atividade como um meio de reordenar e redefinir regularmente o que essa atividade é. Ela diz respeito a um universo de ação onde os observadores sociais são eles mesmos socialmente observados; e, hoje em dia ela é verdadeiramente global em sua abrangência. [...] Em uma sociedade de alta reflexividade, a apropriação regular de perícia – em todas as suas muitas formas - tende a substituir a orientação da tradição” (GIDDENS, 1996, p. 101).

espaços da grande mídia, mas também com a elaboração da visibilidade desses grupos na mídia de massa e alternativa.

1.4 Perspectiva Ampliada da Comunicação Educativa.

Até agora os autores citados nos alertaram para os riscos de conceitos como “informação”, “mídia” e até mesmo “comunidade” quando restritos a discursos informacionais e tecnicistas que apostam numa “revolução” educacional a partir da pura e simples inserção tecnológica. Nesta seção, justificaremos a importância de uma política curricular de mídia que promova a criação de espaços de produção de entendimento mútuo onde o conhecimento possa ser produzido dentro de uma comunidade política de comunicação. O risco de não entender a “mídia e educação” dentro de uma perspectiva ampliada de cidadania e comunicação é a reprodução do imobilismo político e a crescente desigualdade social e econômica, já que “a pobreza política é o motor principal da manutenção do sistema e da própria pobreza material” (DEMO, 1995, p.40).

Uma das conseqüências da globalização tecnológica e da midiaticização da sociedade é o descentramento da escola como detentora do saber e reprodutora dos valores morais estabelecidos, já que a informação agora pode ser acessada de qualquer lugar do planeta e não mais somente nas aulas e nos livros didáticos. Outros espaços de conhecimento passaram a concorrer com a instituição escolar, sejam eles iniciativa privada (educação empresarial), mídia, setores governamentais ou organizações comunitárias. Apesar desse descentramento, a educação formal pode assumir papel de destaque quando visa colocar o conhecimento que está sob controle global das transnacionais e dos critérios de lucratividade a serviço do desenvolvimento comunitário a partir da criação de espaços de participação locais. Na verdade, isso implica não somente colocar o conhecimento a serviço da “sociedade civil” organizada, mas produzir conhecimento a partir desses espaços de participação e consenso. Esta é uma distinção importante porque, se a perspectiva educacional que se busca é democrática e comunicativa, o conhecimento não pode ser algo pronto e acabado disponível nas redes digitais, livros e especialistas.

O educador Paulo Freire denunciou a educação como forma de transmissão de conhecimento que se assentava numa visão reducionista da técnica (tecnicista) e anti-dialógica, quando não considera o contexto cultural em que vivem os respectivos agentes educacionais e a população local. A visão crítica da educação considera a permanência do

saber local no projeto que se pretende trabalhar e toma os novos conhecimentos como problemas que precisam ser resolvidos, conforme assinala Freire (2001, p.67):

[...] É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. Se não há este acordo em torno de signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação.

A falta de diálogo em Freire inviabiliza a comunicação e a educação. O diálogo é a base para a aprendizagem, compreensão mútua e transformação social, constituindo o cerne de sua pedagogia⁵. O importante é o encontro, é fazer o diálogo durar, porque a educação é o encontro desses sujeitos interlocutores que buscam uma compreensão mútua dos significados. Por isso, a criação de espaços de consenso e participação locais é papel de uma escola preocupada com a educação cidadã de seus alunos, que busca se inserir no contexto de vida da localidade para problematizar o mundo social. Trata-se de uma perspectiva ampliada do papel da escola como importante espaço de expansão do universo vivencial de seus alunos, muitas vezes restrito às dificuldades estruturais dos espaços populares. Nesse sentido, é premissa da escola expandir sua rede de socialização pela comunidade circunvizinha, caso ela queira criar oportunidades para seus alunos permaneçam nos estudos e articular outros espaços de conhecimento locais.

Na perspectiva defendida por Ismar Soares e outros, a aproximação da comunicação com a educação não é somente algo que deveria ser feito em relação às políticas de mídia e educação, mas algo que já faz parte do conceito de educação e de construção de conhecimento. Essa concepção dialógica reflete na aprendizagem e na construção de conhecimento, bem como na forma como os atores sociais do “terceiro setor” se inter-relacionam, porque o conhecimento passa a ser visto como proveniente de processos discursivos atrelados ao mundo da vida⁶, onde as normas e as tradições podem ser questionadas.

⁵ Em um ensaio dos anos oitenta, Peter Maclaren ressalta o quanto a verdade em Freire é como o Diálogo ao invés de um “reflexo da essência”: “Freire entende muito bem que uma pedagogia da libertação não tem respostas finais: a práxis radical deve emergir sempre de uma luta contínua no interior de locais pedagógicos e entre enfoques teóricos em competição. A verdade não tem nenhum fechamento necessário, nenhuma justificação transcendental. Mesmo o Deus da história e do Oprimido não pode oferecer nenhuma solução final uma vez que a história está, para Freire, fazendo-se e é, ademais, um evento humano” (MCLAREN, 1987, p.3-13).

⁶ Para o filósofo Jürgen Habermas, o mundo da vida é o contexto da situação da ação que fornece os recursos (obviedades culturais, valores de solidariedade de grupos, etc.) para o processo de interpretação dos agentes comunicativos (HABERMAS, 1989, p.166).

É também nesse sentido que se torna pertinente, para uma comunicação educativa escolar, integrar o contexto cultural dos educandos na escola e instaurar com o tempo uma cultura participativa que amplie as redes de socialização ao longo da comunidade local. Se o conhecimento é entendido como oriundo de processos discursivos e contingentes, ele não pode determinar diretamente uma aplicação prática, didática ou metodológica de cima para baixo, ainda porque nem mesmo a pesquisa científica é determinante na produção de tecnologia, conforme constata Azanha⁷. Trata-se muito mais de uma questão ética e política do que tecnológica, no sentido de colocar o desenvolvimento tecnológico a serviço do bem-estar social e do desenvolvimento humano.

É preciso entender que a passagem para um paradigma comunicativo também envolve a crítica da razão moderna centrada no sujeito, razão esta que o filósofo e sociólogo Jürgen Habermas chama de “paradigma da consciência”. Para ele, é preciso criticar a forma de aprendizagem que toma o sujeito que conhece e age isoladamente a partir de sua auto-referência como fruto de uma *falta* de racionalidade, para que a educação caminhe para um paradigma intercompreensivo e a racionalidade seja entendida como uma “relação intersubjetiva de indivíduos, que socializados através da comunicação, se reconhecem mutuamente”.

Habermas não abre mão de entender o processo de modernização inerente a uma forma de racionalização, a uma objetivação histórica de estruturas racionais de origem ocidental e européia⁸ que configurou o iluminismo. Foi no seio dessa cultura moderna que as instituições se desenvolveram e se cristalizaram na organização do capital e no aparelho burocratizado do Estado.

A modernidade foi criticada por diversos pensadores e filósofos ao longo do tempo, sendo acusada pela destruição da eticidade da vida comunitária⁹ e pela culminância e

⁷ Para Mário Pires Azanha, a pesquisa científica pode ter uma perda de qualidade se ficar obcecada pela obtenção de resultados práticos. Segundo ele, há falta de base empírica para afirmar que o conhecimento científico determina a criação e inovação tecnológica. Para Azanha, esse discurso instrumental da ciência, que tem origem numa leitura estrita de Francis Bacon, não sobrevive a um exame histórico mais detalhado que demonstra a contingência do mecanismo existente entre ciência e tecnologia, marcado por uma conjugação de fatores sociais, políticos e econômicos. Portanto, afirma ele, “[...] não há um mecanismo automático por meio do qual os progressos na pesquisa básica implicam conseqüências sobre o progresso tecnológico” (AZANHA, 1992, p.23).

⁸ Essa racionalidade é explicada como processo de “desencanto” que levou à geração de uma cultura profana e à desintegração de concepções religiosas e metafísicas do mundo que se concretizou nas ciências empíricas, na autonomização das artes, na configuração de processos de aprendizagem que se orientavam segundo leis internas de teorias e problemas prático-morais, etc. (HABERMAS, 1990).

⁹ Como lembra Muniz Sodré: “Ética supõe a partilha de uma regra comum (pública) a todos os membros de um determinado grupo. Mas, em vez do Estado, depende da força de uma comunidade, quer dizer, da ordem vinculante, responsável pelo reconhecimento do comum, necessário à constituição de indivíduos e instituições. [...] Numa ordem social constituída pela própria informação, o espaço é a própria informação, portanto um novo

repetição de catástrofes e barbáries como a de Auschwitz. É o caso de Theodor Adorno, que reivindicou a necessidade do reconhecimento dessas atrocidades como parte integrante da racionalidade técnica moderna em uma sociedade que se firma na autonomia do sujeito em face da natureza. Mas, segundo Habermas, a dissolução (ou enfraquecimento) das formas de vida tradicionais se deu pela universalização das normas de ação e generalização de valores que desvincularam o agir comunicacional de contextos restritos e lhe abriram campos de ação mais amplos a partir de modelos de socialização orientados por identidades abstratas. É na própria modernidade cultural que o filósofo vai buscar compreender os déficits da razão centrada no sujeito e propor um paradigma comunicativo como contribuição da filosofia¹⁰ para uma “autocompreensão” necessária dos limites da razão moderna.

Segundo a “ética do discurso” que defende, a política deliberativa não depende mais de uma cidadania coletivamente capaz de ação (ator coletivo), mas sim “da institucionalização dos correspondentes procedimentos e pressupostos comunicativos” que permitam aos atores sociais validar seus respectivos saberes objetivos, subjetivos ou sociais em uma comunidade de comunicação (HABERMAS, 1995, p.47). O conhecimento técnico e as linguagens tecnológicas, nessa perspectiva, são recursos que podem ajudar na constituição da aprendizagem e do saber quando proporcionam espaços de produção de entendimento. Se em Freire, o conhecimento só se torna pessoal quando é compartilhado e aprendido com alguém, em Habermas, a ação comunicativa é parte da busca do conhecimento (GADOTTI, 2001, p.5). Trata-se de uma perspectiva de inserção comunicativa das tecnologias no ensino-aprendizagem a partir de comunidades políticas de comunicação (capítulo 3).

Dissemos, no início do capítulo, que restaurar a vinculação social implica responsabilidade perante o destino do outro e do grupo dentro de um lugar onde possa haver o “embate” entre os diversos pontos de vista. Em uma perspectiva cidadã, esses espaços de consenso cumprem uma função educativa quando problematizam a sociedade, promovendo leituras críticas e oportunidade para que os alunos passem da postura passiva para uma ativa de apropriação dos meios de comunicação e produção de suas próprias mensagens. Da mesma forma, o conhecimento produzido perde seu caráter instrumental porque é dentro de uma comunidade de comunicação que se desenvolve um horizonte de sentido capaz de restaurar a compreensão intersubjetiva, a validade das normas e a vinculação social.

‘solo’ para uma nova forma de vida”. Para Sodré essa vincula o continua a incidir na modernidade como na forma das redes de solidariedade dos espaços populares, por exemplo (SODRÉ, 2002, p.84).

¹⁰ A filosofia abandona o papel de “juiz que fiscaliza a cultura em proveito de um papel de intérprete-mediador” na tentativa de colocar em movimento a coopera o e interpenetra o entre ciência, moral e arte, já que “os processos de entendimento mútuo do mundo da vida carecem de uma tradi o cultural *em toda a sua latitude* e não apenas das b n os da ciência e da técnica” (HABERMAS, 1989, p.33).

A comunicação educativa ampliada, nesse sentido, prevê que a produção de mídia na escola conjugue a produção das mensagens dentro de um processo de aprendizagem vinculado a comunidades éticas e políticas. É importante frisar que não se trata apenas de pensar em um processo de aprendizagem colaborativo, mas de concebê-lo atrelado a instâncias públicas de deliberação política como conselhos, assembleias ou “círculos de cultura” onde o próprio processo de socialização é entendido como individualização porque os saberes subjetivos e os conflitos psicológicos estão atrelados aos sociais, conforme assinala (HABERMAS, 1990, p. 306): “A práxis opera então muito mais à luz da razão comunicacional que impõe aos participantes da interação uma orientação para exigências de validação tornando possível uma acumulação de saber que transforma o mundo”. Habermas acredita que a razão comunicativa pode ampliar a racionalidade técnica moderna para contextos de vida menos competitivos e mais solidários.

Levando em conta essas observações, podemos nos perguntar:

Será que o discurso da “mídia e educação” da prefeitura, que analisaremos ao longo da pesquisa, prevê a passagem de um paradigma instrumental para um comunicativo, voltado para a criação de espaços de argumentação e entendimento mútuo? Será que a política da prefeitura educa pela comunicação e para a cidadania?

A hipótese é que a política curricular de mídia termina por reproduzir o paradigma informacional reduzindo a relação pedagógica e a uma forma de interação competitiva voltada para o mercado de trabalho e a inserção tecnológica a uma razão instrumental¹¹. Para tentar responder a essas perguntas, será necessário descrever o processo de apropriação de um dos projetos de produção de mídia da prefeitura na prática pedagógica (capítulo 4) e analisar o discurso da política de mídia e educação da prefeitura do Rio de Janeiro quanto à sua concepção de cidadania, de mídia e de educação por meio de publicações oficiais.

1.5 Conclusão.

Neste capítulo, justificamos a necessidade de que uma política curricular de mídia voltada para a cidadania como forma de ampliação da inserção social do aluno em direção à comunidade local, fortalecendo a vinculação comunitária e buscando a democratização dos

¹¹ Conforme adverte Soares a respeito da importância do campo da comunicação para a reformulação das práticas pedagógicas: “Quando a aprendizagem é analisada tão somente a partir da perspectiva educativa, cai-se normalmente no erro de se pensar que as novas tecnologias representariam uma panacéia, responsável, por si só, por mudanças significativas no campo da educação” (SOARES, 2002).

meios de comunicação através da participação ativa dos alunos na produção de conhecimento e veiculação de mensagens.

Delineamos uma primeira questão para a pesquisa em torno da passagem de um paradigma informacional para um comunicativo. Paradigma comunicativo aqui é entendido como uma forma de inserção tecnológica que permite a produção de conhecimento a partir da participação dos agentes educacionais em comunidades políticas discursivas voltadas para o entendimento mútuo. Nesse sentido, o primeiro olhar da pesquisa incidirá sobre os enunciados da política curricular de mídia que abordam a relação entre mídia e cidadania, na possível passagem de uma inserção tecnológica instrumental para uma comunicativa no discurso da prefeitura e, posteriormente, na prática pedagógica.

CAPÍTULO 2. A POLÍTICA DE “MÍDIA E EDUCAÇÃO”.

2.1 Introdução.

Neste capítulo, contextualizaremos historicamente a política curricular de mídia da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro por meio de uma análise enunciativa (MAINGUENEAU, 1997) de artigos de opinião, editoriais e propostas curriculares oficiais. O cenário histórico abrange desde a elaboração do núcleo curricular básico Multieducação em 1993 até sua atualização mais recente que incorporou uma política mais especificamente voltada para a mídia. Procuraremos identificar a concepção de política e de educação vigente a partir das principais formações discursivas.

2.2 Os Biombos da Política Educacional do Rio de Janeiro.

Nesta primeira seção, apresentaremos o contexto histórico e político da época da elaboração do núcleo curricular básico Multieducação e da criação da Multirio em 1993 e procuraremos identificar a concepção política-educacional vigente.

Sônia Mograbi, secretária de educação da cidade do Rio de Janeiro, lembra que as discussões sobre a criação da Multirio começaram em 1993 no teatro Delfim, onde estava em cartaz a peça “O Cortiço” de Aluísio de Azevedo (MULTIRIO, 2001). Segundo ela, antes dos debates polêmicos se iniciarem, foram colocados biombos para tentar esconder o cenário. Ao final, entretanto, o velho acabou convivendo com o novo e a discussão sobre a nova empreitada tecnológica da prefeitura do Rio transcorreu em meio ao cenário do pobre e velho cortiço de Azevedo. A convivência do velho com o novo parecia predizer o novo tempo e talvez anunciar a convivência com os antigos problemas educacionais da cidade.

Em outra publicação mais recente (MOGRABI, 2006), Sonia Mograbi diz se orgulhar de fazer parte da história da educação do município e afirma que o tempo comprovou que estavam certos da “ação pioneira que representa um *novo paradigma* da educação pública municipal desta cidade” (grifos meus), já que no início algumas pessoas teriam reagido ao projeto, acusando seus proponentes de “querer substituir o professor pela televisão”. Sonia lembra que a origem da Multirio está diretamente relacionada à elaboração do núcleo curricular básico “Multieducação” (SME-RJ, 1996), cujas discussões também se iniciaram em 1993 e previam “de forma inovadora, a inclusão das linguagens tecnológicas à proposta curricular”. Segundo ela, o tom apocalíptico inicial foi ofuscado ao longo do tempo pela

eficácia dos novos parâmetros e métodos criados para qualificar os professores da rede do núcleo curricular básico e da multirio:

A inclusão e o acesso de professores, alunos e suas famílias à sociedade da informação e do conhecimento, na perspectiva de uma política educacional que se articula de forma solidária e eficiente. Para isso, promovemos e estimulamos a construção de uma relação mais próxima e permanente entre professores, diretores de escolas e equipes das dez coordenadorias regionais de educação e do nível central, produtores de mídia e pesquisadores, agregando os valores e contribuições que cada uma dessas pessoas pode oferecer para a educação cidadã.

O enunciador apresenta uma série de adjetivos avaliativos como “solidária”, “eficiente” e “cidadã” que configurariam o modo de ser da política educacional da prefeitura (MAINGUENEAU, 1997, p.149), mais eficiente e próxima dos professores e diretores das escolas. A utilização da primeira pessoa do plural em “promovemos”, “estimulamos” também evidencia esta proximidade. As predições iniciais do projeto de criação da empresa parecem ter se realizado na forma da instauração de um novo paradigma tecnológico na rede municipal de ensino, ou seja, a inclusão bem sucedida dos professores, alunos e familiares na sociedade da informação e do conhecimento se deu a partir de uma política solidária que não substituiu o educador pela televisão e pelas outras mídias.

Tudo indica que o velho e o novo passaram a coexistir: Antigos problemas educacionais parecem conviver atualmente com as inovações tecnológicas. Os novos métodos e parâmetros parecem ter revelado que o tom apocalíptico inicial que previa a substituição do professor pela tecnologia teria sido exagerado. Sabemos que toda política inovadora pode levar a reações de resistência por parte dos mais conservadores, mas pensando em um aspecto mais estrutural da educação, seria importante saber até que ponto o “velho”, que pode ser entendido como os antigos problemas educacionais da cidade ou como as práticas pedagógicas precedentes, foram resolvidos ou transformados diante da “eficácia” das novas políticas educacionais. Portanto, será necessário analisarmos mais profundamente o contexto político da época da criação do núcleo curricular Multieducação e da Multirio, que representam a inserção da educação no “novo” paradigma da sociedade da informação globalizada.

Nessa mesma publicação (MULTIRIO, 2001), o prefeito César Maia também relaciona a inclusão da rede de ensino na sociedade da informação, mas com ênfase na contribuição para o exercício da cidadania “plena” e inclusão social:

Num mundo globalizado, marcado pela sociedade da informação, não podemos ignorar ou subestimar a importância e o poder dos meios de comunicação em nossas vidas. Por meio da Multirio estamos, portanto, promovendo a inclusão da maior rede municipal da América Latina ao mundo da informação e do conhecimento, da cultura e do entretenimento, contribuindo, assim, para o exercício pleno da cidadania. [...] Mídia criativa, responsável e cidadã.

Na fala do prefeito, os meios de comunicação revestem-se de primordial importância para o exercício da *cidadania plena* por meio do acesso à informação, conhecimento, cultura e entretenimento na “sociedade da informação”. A primeira pessoa do plural, nesse caso, indica especificamente a atuação conjunta da prefeitura e da Multirio na inclusão da rede de ensino no “mundo globalizado”.

César Maia afirma ainda que foi por meio da Multirio, ao lado de outras organizações, que a prefeitura conseguiu “conquistar o direito de ser a cidade-sede da 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes (4ª CMMCA), trazendo pela primeira vez para o Brasil e a América Latina o mais importante fórum sobre mídia para crianças e adolescentes”. A conquista do Rio como cidade-sede do importante evento internacional também faz parte da política educacional do governo. Cabe aqui nos perguntarmos sobre essa relação mídia-cidadania dentro das políticas educacionais do município. O que significa, afinal, incluir a maior rede de educação na sociedade da informação? Por que, segundo o prefeito, não podemos subestimar o poder dos meios de comunicação em nossas vidas?

2.3 O Ciclo Ascendente do Rio de Janeiro

Para tentar responder a essas perguntas, analisamos um artigo escrito pelo prefeito César Maia onde ele faz um balanço dos últimos dez anos de governo da cidade (MAIA, 2003). Segundo o prefeito, o Rio vinha perdendo substância e identidade em seus principais vetores – cultura e política - desde que deixou de ser “cidade-estado” até início dos anos noventa. A escolha do Rio para sede da ECO-92, entretanto, trouxe de volta “a vocação de cidade global, sua identidade internacional e auto-estima”. Segundo o prefeito, foram as medidas de recuperação de receitas adotadas pelo governo anterior, a reforma tributária da Constituição de 1988, a aposta da prefeitura no Plano Real e sua “gestão financeira técnica” que contribuíram para que a cidade conseguisse recuperar sua capacidade de financiar com recursos próprios seus projetos e levantar capital de empréstimo junto às agências internacionais, “dando início a um ciclo de investimentos, sobretudo na área de educação e saúde”. Além disso,

Esta gestão, arriscada e finalmente muito bem sucedida, transformou a gestão da dívida de criadora de despesas em criadora de receitas. Com isso, se demonstrou ao BID a capacidade interna da prefeitura para alavancar suas finanças e se abriu caminho, a partir de 1994, à introdução do Favela-Bairro, à reestruturação das secretarias de Educação e Saúde, à reforma urbana por bairro [...].

Segundo César Maia, sua administração conseguiu recuperar os créditos devido à conjuntura externa (Plano Real, reformas tributárias, etc.) e interna (gestão financeira técnica, Rio-92, etc.), recolocando o Rio no cenário internacional. Sua gestão “se demonstrou ao BID” o potencial de gerir seus recursos próprios, permitindo empréstimos junto à instituição financeira. Aqui o verbo “demonstrar” pressupõe a existência de uma hierarquia sob a qual a gestão se submete (p.88), referindo-se ao banco interamericano de desenvolvimento como uma das fontes dos investimentos em educação. Fica evidente também nesse artigo de César Maia, a presença de uma formação discursiva marcada por uma política econômica neoliberal¹², que através de riscos de investimento e eficiência técnica de sua “gestão arriscada e bem sucedida” se submete aos pré-requisitos do mercado financeiro internacional.

O prefeito relata também que a conjuntura internacional que deflagrou a crise asiática trouxe novamente a restrição do crédito no período pós-1998. As dificuldades econômicas e financeiras desse período coincidem com a gestão de seu adversário nas eleições de 1996, o ex-prefeito e arquiteto Luiz Paulo Conde (96-00). Segundo ele, a situação econômica volta a apresentar sinais de melhoria na sua última gestão, sobretudo a partir de 2001, quando a prefeitura voltou a se posicionar “a futuro com relação a câmbio e a juros e conseguiu um espetacular ganho de 1 bilhão de reais para retornar aos programas de recuperação da rede”, confirmando que os “riscos” citados anteriormente se referem à investimentos no mercado financeiro. Ele afirma ainda que, com “recursos abundantes”, a prefeitura voltou a pegar empréstimo, desta vez ao BIRD, para um programa de 100 milhões de dólares de educação infantil.

O enunciador deixa bem claro que a cidade precisa de “equipamentos emblemáticos” que são verdadeiros ícones urbanos para a promoção de eventos internacionais:

¹² Conforme assinala Anthony Giddens, o neoliberalismo assume que o empreendimento capitalista não é mais considerado origem dos problemas da civilização moderna: “[...] muito pelo contrário, ele é o centro de tudo o que existe. Um sistema de mercado competitivo não só maximiza a eficiência econômica; ele é o principal fiador da liberdade individual e da solidariedade social. [...] Os neoliberais admiram o individualismo econômico e o encaram como a chave para o sucesso da democracia dentro do contexto de um Estado mínimo” (GIDDENS, 1996, p. 44).

Os recursos acumulados anteriormente e disponíveis numa conjuntura de juros altos e inflação crescente abriram as portas para o Rio entrar num ciclo de renovação de equipamentos emblemáticos e atração de eventos internacionais. Os últimos grandes equipamentos, os ícones da cidade, tinham sido construídos há várias décadas. O Maracanã há 53 anos atrás, o Cristo redentor há 72 anos. Este é um fato grave, porque as centralidades – cultural, esportiva e de entretenimento – dependem destes ícones.

Cabe destacar no enunciado o que pode ser entendido como a vocação central da cidade – cultura, esporte e entretenimento. A vocação turística do Rio se volta para promoção de eventos internacionais e criação de ícones urbanos. Mesmo no processo de recuperação da conjuntura econômica nacional, segundo o prefeito, “a cidade estava em pleno programa de macroinvestimentos de renovação urbana e de construção de novos equipamentos – ícones – urbanos, que convergem com a identidade de cidade global e recuperam suas funções matrizes”. Entre esses ícones, César Maia cita o museu Guggenheim, a cidade da música, do samba, a recuperação do pavilhão de São Cristóvão e outros estádios e construções para o PAN-2007 e “quem sabe, as Olimpíadas de 2012”. Os planos do prefeito em 2003 já visavam o ano de 2007 e 2012 na área de grandes eventos internacionais em seu “ciclo ascendente”. Assim, a recuperação das funções matrizes de cidade global dependeria da construção de novos ícones urbanos.

Nesse sentido, a Multirio talvez possa ser entendida como um desses ícones, já que permitiu ao mesmo tempo inserir a rede de educação da cidade no cenário global da sociedade da informação e promover eventos internacionais que ajudaram a recolocar o Rio no cenário internacional, como no caso da 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes realizada em 2004. Além disso, o enunciador afirma que a identidade da cidade e suas “funções matrizes” são provenientes dos investimentos em renovação urbana e construção de novos equipamentos para a área de esportes, cultura e entretenimento.

Se nos textos da secretaria municipal de educação analisados até aqui, os enunciados do governo apresentam elementos de um discurso de “educação cidadã”, presentes na aproximação “solidária” entre os diretores, professores, escolas e produtores de mídia visando uma formação para a vida na cidade, há também um forte componente neoliberal, talvez como formação discursiva¹³ dominante, e que utiliza a educação como meio para viabilizar as “forças motrizes” e a vocação turística da cidade.

¹³ Michel Foucault define formação discursiva como um conjunto de regras anônimas e históricas que definem uma determinada época e área social, econômica, geográfica ou lingüística a partir das condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2000).

Mas, voltando à questão da política educacional, a relação mídia-cidadania-educação parece ficar mais clara nesse cenário de política neoliberal para grandes eventos. O grande problema é colocar a educação como acessória e instrumento dessa política, o que fica claro quando o enunciador toma como prioridade a restauração desses “ícones urbanos”, ainda que os recursos que beneficiem a educação sejam provenientes desse campo de entretenimento e grandes eventos.

Na mesma publicação, o prefeito aponta dois entraves para o “ciclo ascendente” da cidade: A violência/criminalidade e o saneamento em regiões de expansão da cidade. Quanto ao saneamento, afirma que dependerá exclusivamente de vontade política e que a solução poderá vir em curto prazo devido ao “*infinito* volume de recursos, nacional e internacionalmente disponíveis, desde que sob regime de concessão”, mas a questão da violência/criminalidade extrapola o âmbito da política municipal e, por ser “mais complexo, não terá solução de curto prazo”. Finalmente, César Maia relaciona o ciclo de expansão da cidade a seus antigos problemas estruturais, mas se isenta de apresentar promessas de resolução imediatas por serem complexas e extrapolarem o âmbito da prefeitura. Voltando à metáfora inicial da peça de Aluísio de Azevedo, podemos dizer que o crime e a violência, que dependem tanto de investimentos em educação quanto em segurança pública, ainda não têm solução prevista, pelo menos até 2012 e que talvez precisem ser ocultados pelos biombos do discurso midiático¹⁴.

2.4 A Relação Mídia e Cidadania.

Pudemos observar a presença de um discurso de assento neoliberal nos textos analisados ao mesmo tempo em que encontramos também componentes de “educação cidadã” que privilegia a autonomia da escola, o diálogo e a participação dos membros escolares. O problema é quando a educação prioriza a adaptação a um mercado de trabalho instável em detrimento de uma concepção que assume o espaço público e a mobilização política como vitais para o desenvolvimento da democracia. Cabe aqui nos perguntarmos: Em que medida o discurso da educação para a cidadania “plena” pode dialogar de forma proveitosa com o discurso da inserção tecnológica para a sociedade da informação? Nesta seção, procuraremos

¹⁴ Como exemplo da forma “espetáculo” da política municipal do Rio, que valoriza a imagem pública em detrimento de ações efetivas, Muniz Sodré cita o que César Maia chama de “factóides”, referente ao manejo de pseudofatos na mídia, quando o prefeito explicou a estratégia de sua presença constante na pauta dos jornais em 1994: “Como sair nos jornais com grande destaque? É muito simples. Basta que você elabore uma idéia com uma imagem muito nítida. Fatos que tenham conteúdo não têm a menor importância” (SODRÉ, 2002, p.71).

apresentar algumas inadequações possíveis dessa relação quando se privilegia a mídia e o mercado em detrimento de uma esfera pública e política.

A resposta dependerá da concepção política e pedagógica que se adota na escola, na rede municipal e nas políticas nacionais. Os discursos neotecnicistas e neoliberais presentes numa compreensão de cidadania por meio da pura e simples inserção tecnológica na sociedade da informação globalizada tendem a se “dissolver” quando a educação começa a valorizar a dimensão da deliberação política e da participação social ao lado da qualidade formal, como assinala Pedro Demo (1995, p.36):

Sistemas produtivos modernos competitivos reclamam um trabalhador educado, porque as chances de mercado dependem de sua competência inovadora constante, mas entendem educação mais como lugar privilegiado da inovação pela via do conhecimento, do que como berço da cidadania. Competitividade exige saber pensar, aprender a aprender, posicionamento crítico e criativo, mas facilmente tudo se restringe à qualidade formal, deixando de lado ou empanada a qualidade política.

Para ilustrar esse argumento recorreremos ao economista norte-americano Robert B. Reich (1994), que propôs mudanças necessárias na educação para o capitalismo do século XXI. A principal seria trabalhar com competências e habilidades para que alunos e profissionais aprendessem a lidar com a identificação e solução de problemas complexos e a criação de estratégias inovadoras de vendas em um mercado globalizado e instável. Para Reich, a educação não poderia mais ficar presa à concepção tradicional de ensino de conteúdos, pois as inovações tecnológicas e os problemas do mercado global são complexos demais para soluções “técnicas” prontas, além de que a informação agora está disponível para acesso em qualquer lugar do planeta, desde que se tenha um computador conectado às redes de informação. Além disso, como as empresas se tornam cada vez menos “nacionais” e mais transnacionais, a riqueza de um país passaria a ser cada vez mais a experiência e as habilidades de seus profissionais - sua inteligência coletiva - para resolverem os problemas a partir de discussões e trabalhos em equipe. Para Reich “tecnologias são domínios de conhecimento”.

Foi a partir dos aportes da globalização econômica e da sociedade da informação que Reich propôs uma educação centrada nessas habilidades, mas previu no mesmo livro que tais reformas poderiam não dar conta da responsabilidade cidadã dos novos profissionais. Os analistas simbólicos, profissionais do século XXI, ao se tornarem cada vez mais cosmopolitas e globais, poderiam não ter o componente ético necessário para resolver os problemas da desigualdade de distribuição de bens e riquezas, pois, “sem fortes laços e lealdades que se

estendam além da família e do círculo de amigos, os analistas simbólicos poderão nunca desenvolver os hábitos e atitudes da responsabilidade social” (REICH, 1994, p.291).

O que podemos deduzir das propostas do economista é que há uma valorização dos critérios formais da educação em detrimento da cidadania quando são os pressupostos da globalização econômica que direcionam as reformas curriculares. Por isso, ele defendeu a necessidade da pertença a uma comunidade política onde seja possível aprender os “ideais de justiça e integridade” na prática e infligir ao mesmo tempo o menor prejuízo às empresas (p.173). A comunidade política prevista por Reich está dissociada dos currículos oficiais propostos por ele.

O problema de concepções de educação baseadas nos pressupostos da sociedade da informação e da globalização econômica é justamente privilegiar a adaptação a um mercado de trabalho instável, que demanda sempre desempenho, lucro e produtividade. Redistribuição de riquezas, projetos sociais, cidadania e responsabilidade são conceitos que podem ser aprendidos, mas que acabam deixando de ser eixos norteadores de um projeto educacional. Sustentar a sociedade da informação para a inserção tecnológica pode conter os germes da reprodução da desigualdade social e econômica. Além disso, o mercado de trabalho em Reich não possibilita mais a integração social e a realização pessoal, mas sim algo em que poderíamos nos adaptar por algum tempo, segundo os ditames da nova economia. O papel do professor, diante do desemprego estrutural que atinge centenas de milhões de pessoas em idade produtiva por todo o mundo, já não é mais preparar para a vida política e cotidiana da cidade, mas ajudá-lo na sobrevivência diária. Não estamos negando a possibilidade de uma formação estrita para o mercado de trabalho, mas apontando para que termos como “responsabilidade social”, “cidadania”, etc. não se reduzam a recursos “sociabilizantes” do capital.

Não se pode negar que a discussão sobre a relação entre os discursos da educação cidadã e inserção na sociedade da informação via novas tecnologias implica alterações significativas na relação pedagógica e na formação dos professores. Os discursos que focalizam a importância dessa atualização normalmente tomam as novas tecnologias – e a mídia – como vetores centrais desse processo. Um exemplo disso foi o balanço sobre os resultados de quase dez anos de política tecnológica (MEC, 2002), sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso, que afirma a relevância da formação dos professores para lidarem com essas tecnologias:

Existe uma opinião largamente difundida de que as tecnologias de informação e comunicação para uso educacional permitem atalhos para que países em desenvolvimento atinjam mais rapidamente o caminho da modernidade. [...] Isso em parte é verdade, mas o sucesso de uma inovação depende fundamentalmente de mudanças de atitude dos educadores quanto a sua incorporação no cotidiano escolar. A compra dos equipamentos não é a única operação a ser planejada. Atualizações sistemáticas são necessárias por conta dos avanços tecnológicos, assim como adequação dos espaços físicos, manutenção, assistência técnica e segurança dos equipamentos. Entretanto, fundamental mesmo é o processo de treinamento e capacitação de professores e sua adesão a projetos dessa natureza.

A primeira gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso se propôs a desenvolver a educação a distância como forma de apoio aos estados e municípios a partir dos projetos pioneiros do TV escola e do ProInfo, sobretudo a partir da criação da Secretaria de Educação a Distância – SEED em 1996. No texto do MEC citado, fica evidente a importância dada ao “treinamento e capacitação” dos professores para sua adesão aos projetos citados. Para isso, foi necessária toda uma mudança de atitude que implicava a criação de uma nova cultura por meio de cursos de capacitação e formação de professores. A contraposição do ex-ministro à uma “opinião largamente difundida” fica evidente no metadiscorso do locutor quando marca a inadequação desta opinião ao dizer “isso em parte é verdadeiro”, reajustando a enunciação em função de outras coerções discursivas (MAINGUENEAU, 1997, p.93). A “negação” do terceiro período do texto revela que o discurso do MEC se distingue quando não visualiza apenas a compra dos equipamentos, mas a instauração de uma cultura propícia para o uso, sobretudo através da capacitação dos professores para “adesão a projetos dessa natureza”.

No início da publicação, o ex-ministro da educação Paulo Renato afirma que toda produção editorial do MEC visava oferecer suporte para implementação de reformas no sistema de ensino e que o desafio foi “criar uma estratégia para atingir o conjunto do sistema, efetuar uma mudança de cultura e conseguir resultados qualitativos”. A política cultural visava à mudança de atitude dos professores para se engajarem nos novos projetos do governo. A justificativa para os investimentos na infra-estrutura tecnológica é a “redução do fosso digital” entre os alunos das classes médias e os mais pobres das escolas públicas e a criação de “uma base” para “importantes ações de educação a distância”. Reconhece-se aqui a redução das tecnologias à estratégias de educação a distância (BARRETO, 2003, p.277).

No texto do MEC, fica claro que não basta a presença das mídias na escola, mas que é necessário todo um esforço para a criação de uma cultura tecnológica a partir das instâncias centrais da administração política para que o professor se sinta “motivado” em utilizar esses

equipamentos. A relação entre a justificativa de redução do “fosso digital” e a formação de uma base estratégica para ações de educação a distância não asseguram, no discurso do MEC, a vinculação entre a cidadania e a inserção do país no mundo tecnologicamente globalizado.

Segundo as pesquisas da professora e pesquisadora Raquel Barreto (2003), a concepção de “sociedade da informação” se sustenta na centralidade das tecnologias, que de produtos histórico-sociais passam a ser vistas como vetor e elemento definidor das mudanças dos atuais discursos educacionais. Por isso, a importância de distinguir os discursos que partem do questionamento dessa sociedade dos que a assumem como pressuposto. Segundo ela, os organismos internacionais têm pressionado a incorporação das TIC como elemento central de qualquer política educacional através de condições para concessão de créditos e aplicação de sanções pelo seu descumprimento. O pressuposto desses organismos seria reformar a educação para aumentar a produtividade das nações. Nesse percurso, segundo Barreto, ocorre a flexibilização do trabalho docente e sua “substituição tecnológica”, prevendo cada vez menos professores nas classes e cada vez mais alunos no ensino a distância, sob alegação de que a aprendizagem depende cada vez mais dos materiais utilizados.

O problema, entretanto, não parece ser exatamente o de substituir a centralidade dos professores pelas tecnologias, mas o de evidenciar a importância de instaurar um *certo tipo* de cultura na prática docente para lidar com essas mídias, como fica claro na publicação de análise dos oito anos de política tecnológica do MEC, sob a gestão de FHC. Conquistar os educadores para a nova cultura tecnológica é prioridade dos programas e políticas educacionais, seja da SEED ou da SME-RJ/Multieducação.

Foi durante essa política cultural do MEC que a prefeitura, via “Multieducação”, permitiu uma mudança cultural que pudesse articular os primeiros vídeos e programas de televisão da Multirio na prática docente. As primeiras produções, segundo a presidente da Multirio Regina de Assis, tratavam de temas curriculares nas diversas áreas de conhecimento da educação infantil e do ensino fundamental. As mudanças curriculares previstas em 1993 abordavam essa mudança cultural da rede municipal, conforme pode ser verificado no fragmento abaixo (SME-RJ, 199, grifos nossos):

É preciso pensar em um núcleo curricular básico que, ao garantir o acesso de alunos e professores às mesmas informações, com qualidade, contribua para a recriação do trabalho pedagógico em cada instituição educacional. [...] O importante é que a consciência a respeito desta política educacional garanta a todos, e a cada aluno, o direito a uma educação que os introduza a uma *cidadania plena*: lendo, escrevendo, calculando e entendendo suas

relações transformadoras com a cidade onde vivem, com o estado e o país em que estamos, com este continente americano do Planeta Terra.

A proposta curricular Multieducação visualizava a homogeneização das informações para a recriação do trabalho pedagógico e garantir a introdução de todos na “cidadania plena” por meio da cultura letrada e do acesso a uma compreensão global das nossas relações. Ela previa também a recriação das práticas pedagógicas por meio do acesso às linguagens tecnológicas. Da mesma forma que a Multirio, o núcleo curricular Multieducação pode ser entendido nesse contexto de formação para uma suposta “cidadania plena” através das linguagens tecnológicas. Mas qual como será que essa relação entre inserção tecnológica e educação para a cidadania “plena” se efetiva na prática?

Se o objetivo da política educacional do MEC na gestão FHC visualizava uma educação moderna, essa modernidade só seria possível a partir da reconfiguração do trabalho do professor visando sua inserção tecnológica no mundo globalizado. Da mesma forma o discurso da prefeitura visava uma formação para a cidadania plena atrelada à inserção da rede em uma determinada cultura tecnológica. Pelo que podemos tomar como conclusão das análises apresentadas até aqui, são os pressupostos da sociedade da informação e da globalização econômica que balizam a cidadania plena nos discursos de educação tecnológica oficiais. Mas o que a mídia tem a ver com a cidadania?

O professor Muniz Sodré lembra que o conceito de cidadania é fundamentalmente político, ligado à tradição republicana, e não tem nenhuma relação com os dispositivos de mercado organizados pelo imperativo publicitário do consumo, implícitos na mídia. Para Sodré, essas ideologias teóricas voltadas para “a ilusão de uma nova cidadania por vias de mercado” são antigas na América Latina, mas ganham força sob o influxo do neoliberalismo globalista, conforme explica (SODRÉ, 2002^a, p. 61):

Na possível interação do sujeito com a mídia vislumbra-se um espaço de criatividade e liberdade, até mesmo um novo horizonte de cidadania. Esse tipo de pensamento costuma deixar de lado a evidência de que o encolhimento do Estado contemporâneo, concomitante à expansão do mercado, significa a diminuição da esfera social em que se desenvolve a cidadania. Claro, é possível pensar numa montagem de um novo tipo de cidadania, que a técnica tenha o primado. Mas não se pode desconhecer que se enfraquece aí a cidadania mediada pela relação ético-política do Estado com a demanda cívica e social das massas.

É preciso cuidado ao se falar da relação entre “mídia” e “cidadania” ou entre “mídia” e “educação”. Primeiro, porque a “dimensão mídia” está associada à diminuição do espaço social e político onde se exerce a cidadania - seja por causa do encolhimento do Estado, seja por causa da própria forma de política, que passa a trocar os critérios de representatividade

por critérios mercadológicos e publicitários. Segundo, porque a Mídia é muito mais do que um “meio” de comunicação, podendo ser entendida como uma “forma de vida” (SODRÉ, 2002, p.27) afim com a nova etapa do capitalismo transnacional e que modifica as formas de interação social, conforme dissemos no primeiro capítulo. Por isso, Sodré sugere “pensar não-midiaticamente” para uma ciência da comunicação que deseje restaurar a vinculação social e comunitária. Da mesma forma, a escola pode ser entendida como lugar privilegiado para a promoção de uma socialização que não se reduza ao consumo e ao mercado de trabalho se conceber um sentido mais amplo e vincutivo da comunicação educativa.

Questionar sobre os pressupostos de uma “cidadania global” é fundamental para uma postura crítica e reflexiva no meio escolar e acadêmico. Mas, a que tipo de globalização se referem?

O termo “globalização” costuma estar associado exclusivamente à forma de globalização econômica e competitiva, que se apresenta de forma desigual e com fluxos financeiros centrados nos países hegemônicos. Devido à polissemia da palavra, o termo precisa ser especificado em nossa análise. Segundo o sociólogo Anthony Giddens, a globalização é um fenômeno especificamente ocidental, mas que alcançou dimensão planetária através do dinamismo dos mecanismos de expansão das instituições modernas e que envolveram processos históricos e políticos que viabilizaram a interdependência econômica e alterações do tempo e do espaço em nossas vidas. As relações sociais foram removidas dos contextos locais e reorganizadas a partir de grandes distâncias espaço-temporais ao redor do globo. “A globalização, em suma, é uma complexa variedade de processos, movidos por uma mistura de influências políticas e econômicas” (GIDDENS, 2001, p.43). Tudo isso só confirma o paradoxo que vincula sociedade da informação e mídia com cidadania quando centralizado numa forma específica de globalização econômica e tecnológica, porque deixa de lado, por exemplo, o enfraquecimento da economia local e a desmobilização da sociedade civil em países pobres.

O grande problema, a nosso ver, é quando essa formação discursiva “neoliberal” se apresenta como dominante, como verdadeira, como “as coisas são de fato”, assumindo caráter epistemológico de verdade. Assumir a sociedade da informação como pressuposto para políticas educacionais é abrir caminho para que uma forma de discurso se torne predominante nas instituições de ensino, ao invés da riqueza da diversidade de propostas. Para evitar isso, é preciso reconhecer que, tomar a sociedade da informação como intrínseca aos projetos tecnológicos, pressupõe *certas* mudanças das práticas e concepções pedagógicas que precisam ser questionadas.

Além disso, parece que a globalização defendida pelo discurso da prefeitura torna-se incapaz de articular a racionalidade instrumental com as dinâmicas do mundo da vida. Entretanto, importa aprofundarmos um pouco mais sobre o sentido atribuído à mídia na relação pedagógica a partir da atualização do currículo Multieducação, que se concretizou com a publicação do fascículo “Mídia e Educação”.

2.5 A Atualização Curricular “Mídia e Educação”.

Nesta seção analisaremos a política de mídia por meio do fascículo de atualização curricular “mídia e educação”, procurando identificar a relação com uma concepção política de cidadania e com um paradigma mais “comunicativo” do que “instrumental”.

Quando a política educacional do município foi materializada no currículo básico “Multieducação”, havia uma proposta de interação escola-vida em seu texto original. Essa relação escola-vida é importante para uma concepção de escola cidadã porque pressupõe tanto o diálogo com os conhecimentos que estão sempre se atualizando quanto com os contextos e atores sociais que participam da escola e com os que *podem* vir a participar. É o caso do fragmento abaixo do núcleo curricular Multieducação (SME-RJ, 1996):

Assim, um núcleo curricular básico, por sua própria essência, tem que partir do que é fundamental na interação escola/vida: propiciar ao aluno a apropriação dos meios para se situar no mundo em que vive, entendendo as relações que nele se estabelecem, criticando e participando de sua transformação. A proposta multieducação tem como objetivo lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola. Múltiplas idéias e visões de mundo, múltiplos contextos e culturas de pessoas de diferentes idades e lugares. (MULTIRIO?..)

O texto data da época de criação da Multirio e já apresentava uma prévia do que poderia ser a empresa: uma instituição criada para se trabalhar as múltiplas linguagens dos meios de comunicação e dos contextos culturais que se encontram na escola. O conectivo “assim” introduz o fato essencial que gerou o currículo (MAINGUENEAU, 1997, p.178), ou seja, propiciar ao aluno a introdução nas transformações do mundo que agora permitem articular seus múltiplos aspectos. É importante destacar no texto que o núcleo curricular básico previa tanto a apropriação dos “meios” para que o aluno adquirisse competência técnica no mundo em que vive quanto lidar com sua multiplicidade na configuração de uma determinada cultura mais ampla.

Hoje em dia, a empresa e a prefeitura se apresentam interligadas, nos textos dos documentos, e responsáveis pela política de educação tecnológica na formação de seus

professores e alunos. A Multieducação passou por uma reforma que culminou na criação do fascículo “mídia e educação” em 2001 dentre outros que abrangem toda a política educacional, da EJA à alfabetização.

Na abertura de todos os fascículos de atualização publicados (SME-RJ, 2005), há uma carta assinada pela secretária municipal de educação Sônia Mograbi destinada “aos professores da rede pública municipal de ensino” que justifica a necessidade da atualização curricular e ressalta a forma dialógica e participativa da sua gestão. O objetivo da carta é explicar para os professores o que mudou na política de educação tecnológica. Logo no início, há referência, em “ilha enunciativa”, à proposta Multieducação:

Em 1996, o núcleo curricular básico MULTIEDUCAÇÃO foi encaminhado a toda Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, tendo como pressuposto “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (NCBM, p.108), buscando a unidade na diversidade. Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, procuramos desenvolver um trabalho de qualidade, promovendo a aprendizagem e privilegiando uma proposta que traz para dentro da escola a vida, o dia-a-dia, o mundo. Esse mundo passa por constantes transformações e a escola precisa acompanhar essas mudanças. Por isso, a necessidade de atualização do Núcleo Curricular Multieducação em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais em seus princípios Éticos, Estéticos e Políticos.

Lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola seria o objetivo da proposta anterior que se manteria nas reformulações atuais. A referência intertextual destaca a capacidade da proposta inicial de levar as mudanças do mundo para dentro da escola, já que é preciso acompanhar essas transformações. Além disso, a totalidade da adequação curricular aos princípios das diretrizes nacionais indica o alinhamento com o governo federal, ao mesmo tempo em que legitima as novas propostas da prefeitura. A carta de Sônia Mograbi reafirma o papel mediador de uma política supostamente participativa, que teria negociado a proposta curricular entre as diretrizes nacionais e a suposta necessidade dos professores.

Segundo o documento, a marca democrática e participativa sempre esteve presente na gestão de César Maia, desde 2001. Evidência disso seria a participação dos professores na seleção de temas e na elaboração do texto da reforma curricular. Mas quais foram essas mudanças do “mundo” que trouxeram a necessidade de uma reforma curricular?

A compreensão desse “mundo” que precisa entrar na escola é apresentada no corpo da publicação da atualização “Mídia e Educação” (2005), quando assinala o objetivo de “continuar a discussão na perspectiva da apropriação crítica e do uso das diferentes mídias na/pela escola, iniciada em 1996, [...] buscando subsidiar o desenvolvimento de práticas mídia-educativas”, sendo que agora se acrescenta “uma reflexão sob a ótica de uma escola

que, sintonizada com seu tempo, propõe-se consolidar cotidianamente a construção de *uma sala de aula do tamanho do mundo*” (p.5, grifos do autor).

A intenção é abrir caminho para uma reflexão mais aprofundada da mídia na educação através da possibilidade de transformar a sala de aula no tamanho do mundo, já que a mídia traz em si a “dimensão-mundo”. O texto enfatiza que a nova dimensão não se efetiva por uma visão redutora da tecnologia, mas através da cultura e da linguagem como vias de acesso às práticas mídia-educativas. De uma forma geral, o objetivo é apresentar a mídia como possibilidade educativa capaz de inserir a sala de aula na sociedade da informação globalizada através da leitura crítica dos programas e noticiários dos meios de comunicação.

O enunciador tem o cuidado de não apresentar a mídia como uma dimensão totalmente nova ou como uma linearidade evolutiva que substituiria as tecnologias precedentes. Além disso, o texto ainda se refere a uma nova configuração do espaço-tempo em que se destacariam “a fragmentação, a multiplicidade de informações e a velocidade em que circulam”, alterando nossas relações com o mundo que nos cerca, onde emergiriam “novas configurações políticas, éticas e estéticas das relações sociais” (p.7). Portanto, trata-se de uma remodelagem das relações sociais em toda sua amplitude, mesmo que mantendo algum aspecto de continuidade com as tecnologias precedentes. A relação entre o núcleo curricular Multieducação e a política de mídia é enfatizada de forma ainda mais clara na parte cujo título é “educar pela mídia, educar para a mídia e educar com a mídia” (p.16, grifos do autor):

Na sociedade globalizada do conhecimento e no âmbito das mais de 1000 (mil) Escolas Públicas da Prefeitura do Rio, desde 1993, houve uma decisão coletiva de educar pela, para e com a mídia, como um direito de professores e alunos a um novo paradigma educacional, que é diretamente influenciado pela ‘dimensão mídia’. Esta nova dimensão da vida humana, que, na atualidade, altera as próprias dimensões de espaço e tempo, ao lidar com os conceitos de real e virtual, concomitantemente, pode potencializar, vigorosamente, as políticas educacionais da prefeitura do Rio.

O enunciador lembra que desde a criação da Multirio em 1993 houve uma decisão coletiva de educar pela, para e com a mídia como direito a um novo paradigma educacional que inseriria toda a rede de ensino na “sociedade globalizada do conhecimento”. A dimensão mídia é tomada como prenúncio de uma nova forma de educar e de fazer política, pois, através das alterações da dimensão espaço-temporal e real-virtual “pode potencializar, vigorosamente, as políticas educacionais da prefeitura”. A dimensão mídia pode transformar a forma de fazer política, ainda porque, conforme vimos no capítulo 1, a mídia tem potencial de incidir sobre a realidade vivida através de operações discursivas, sendo perfeitamente adequada como instrumento de gestão ao governo.

Assim o “grau de valência” (MAINGUENEAU, p.149) do conceito de “sociedade do conhecimento” e “dimensão mídia”, ao longo de nossa análise, estão associados a uma adjetivação “vigorosa” da política educativa e a léxicos (múltiplas vivências, múltiplos universos, “sala de aula do tamanho do mundo” etc.) que apresentam uma nova dimensão globalizada nas relações educativas. O mais importante desafio da escola é apresentado como “a construção de um projeto educativo que viabilize a aproximação e a integração dos campos da educação e da mídia” (p.17). No discurso analisado, essa integração visa potencializar as políticas educacionais, a educação a distância, a veiculação de mensagens, a mídiatização. Apesar de que “mídia” no discurso oficial se refere a uma dimensão maior das relações sociais que não se reduz às tecnologias, esse conceito está desatrelado do fortalecimento das vinculações comunitárias e da mobilização política que uma cidadania “plena” exigiria. Apesar da centralidade da dimensão mídia, a importância do professor não é desprezada (SME-RJ, 2005):

Ao tratarmos da educação pela mídia, com a mídia e para a mídia, estamos nos referindo à possibilidade de, entre outros aspectos, reconhecer a contribuição das mídias para a reconfiguração das relações entre o(s) sujeito(s) que aprende(m) e o conhecimento, considerando, no caso da escola, a importância da mediação do professor.

A publicação também explica os significados de cada uma das três perspectivas propostas de mídia e educação:

a) “Educar pela mídia”: o destaque é para a educação a distância e se traduz na “possibilidade de utilização das diferentes mídia como meio de aproximação entre sujeitos e conhecimentos”.

b) “Educar com a mídia”: o texto apresenta a necessidade de se apropriar das possibilidades pedagógicas de cada uma das mídias dentro de temas escolhidos pelo professor visando à produção de mídia com os alunos (sites, blogs, animações, etc.). Nesse caso, o que se espera é que o professor saiba como cada uma dessas mídias “pode contribuir para ampliar as relações de ensino e o próprio processo de construção de conhecimento, valores e virtudes” (p. 19);

C) “Educar para a mídia”: o destaque é para a apropriação crítica das linguagens e dos modos de produção das diferentes mídias, destacando a importância para o trabalho conjunto da SME com a Multirio para “aprofundar a crítica sobre o uso da mídia”. O destaque para a Multirio pode ser explicado pela oferta de recursos e materiais didáticos e midiáticos da empresa. É aqui que o texto se aproxima mais da concepção de comunicação educativa que apresentamos no capítulo 1, sobretudo a necessidade de apropriação dos recursos e

linguagens. O documento ainda apresenta “pressupostos norteadores de uma prática mídia-educativa” onde se destaca em diversos tópicos a questão da participação ativa dos alunos e da necessidade de “práticas interativas”, “multiplicidade de diálogos”, entre outros termos utilizados, que evidenciam a preocupação em defender um paradigma dialógico e comunicativo.

2.6 Conclusão

Neste capítulo, identificamos a co-existência de elementos de uma “educação cidadã” e dialógica ao lado de discursos “tecnológicos” e “modernizantes” que defendem a inserção da educação na sociedade da informação globalizada como forma de contribuição para cidadania “plena”.

A princípio, podemos concluir que, mesmo apresentando uma formação discursiva dialógica que ressalta aspectos participativos da gestão e da relação pedagógica, a Multieducação não apresenta referência às questões políticas que caberiam em uma educação para cidadania. A preocupação em introduzir a dimensão mídia na sala de aula parece colocar em segundo plano as interações sociais e a possibilidade de criação de um espaço político de produção de entendimento entre os alunos e outros agentes educacionais.

No próximo capítulo, a análise se voltará para a relação possível entre mídia e cidadania “plena” como envolvimento da escola com outros campos sociais da comunidade local e a produção dialógica de conhecimento em comunidades políticas de comunicação.

CAPÍTULO 3. CIDADANIA, MÍDIA E EDUCAÇÃO.

3.1 Introdução

Neste capítulo, abordaremos a importância de um sentido mais abrangente ou “pleno” de educação para a cidadania dentro de uma concepção de democracia deliberativa que distingue sociedade civil do Estado como espaço estratégico de formação horizontal da vontade política. Analisaremos o conceito de cidadania enquanto participação política e a escola como “rede sócio-pedagógica”, atenta à ampliação dos vínculos sociais do aluno em sua comunidade e sua permanência na escola (SOUZA E SILVA, 2003).

Apresentaremos a contribuição da pedagogia de Paulo Freire para entender uma concepção de escola vinculada à vida comunitária a partir dos “temas geradores”, entendidos como um processo de produção de conhecimento a partir do diálogo e da participação social, visando à formação de personalidades democráticas. Também será abordada a possibilidade de transformação social por meio de comunidades de comunicação política que buscam institucionalizar procedimentos discursivos, com destaque para a contribuição de Jürgen Habermas.

3.2 A Cidadania enquanto Participação Política.

De uma forma geral, as reformas curriculares propostas por uma secretaria de educação tem como objetivo instaurar uma nova cultura pedagógica a partir de conteúdos mínimos, experiências e pressupostos teóricos considerados mais adequados para lidar com as demandas do mercado de trabalho e do avanço tecnológico dentro de uma reflexão sobre o processo de construção da cidadania. É o caso da reformulação do núcleo curricular “multieducação” da prefeitura do Rio que ressaltou nos últimos anos uma distinta política de mídia que busca inserir as escolas da rede pública na sociedade da informação como forma de contribuição para o exercício da cidadania “plena”. O que se pergunta é de que cidadania se trata essa política e qual o sentido de sua “plenitude”. Nesta seção, argumentaremos em favor de um conceito amplo de cidadania enquanto “participação social”, oriundo dos movimentos sociais populares e que requer a formação de personalidades democráticas, já que “participação se conquista” e se constitui uma das exigências democráticas da educação escolar (DEMO, 1996; GHANEM, 2004).

O que está em jogo é a redefinição do conceito clássico de cidadania. Se na sua origem grega, o conceito estava relacionado somente aos homens livres do trabalho escravo que

podiam participar da vida pública, na modernidade, com base nos princípios da liberdade e igualdade, ele também não abarcou a diversidade dos segmentos sociais como índios, negros, mulheres e trabalhadores em sua coletividade. A esfera da atividade política, apartada do mundo social, impedia a ampla participação da população e estava restrita aos que tinham uma formação diferenciada. Já a perspectiva proveniente dos movimentos sociais e organizações populares é diferente porque envolve a participação coletiva desses grupos na conquista dos direitos sociais, políticos e civis.

A professora Marlene Ribeiro questiona as possibilidades do conceito clássico de “cidadania” para as camadas mais populares da sociedade brasileira lembrando que “homens e mulheres não nascem com o conhecimento das leis, dos direitos e dos deveres da cidadania, o que pressupõe um longo processo de socialização e escolarização” (RIBEIRO, 2002, p.124), o que requer a possibilidade de acesso e permanência da população na escola. O problema aqui se constitui na democratização da educação básica e na compatibilidade dos conteúdos escolares às diferentes culturas e grupos sociais. A idéia de cidadania “plena” implicaria abarcar a totalidade desses segmentos e de suas práticas em torno da mobilização pelos seus direitos, mas Ribeiro aponta também para a possibilidade de criação de novos conceitos oriundos dessas práticas que permitissem expressar melhor suas estratégias de organização e participação. Em todo caso, optaremos pela idéia do qualificativo “plena”, tendo em vista inexistência de um conceito melhor.

Para o professor Elie Ghanem, a cidadania é dimensão imprescindível de uma sociedade democrática ao lado do respeito aos direitos fundamentais e à representatividade dos dirigentes. Uma das características fundamentais da democracia, nesse caso, é circunscrever os conflitos sociais como parte constitutiva da ordem social reconhecendo tanto indivíduos quanto coletividades como sujeitos. A democracia é entendida como meio político capaz de garantir a diversidade social e cultural dos membros das comunidades nacional e local, se constituindo um espaço de conflitos e tensões permanente que impõe limitação ao poder vigente do Estado por meio da representatividade política¹⁵. A dimensão da cidadania numa sociedade democrática requer que o povo *se considere* cidadão e integrante dessa sociedade política, pois “a cidadania está diante do fato de que alguns não têm motivos para se interessar pela modificação das decisões e leis porque estão satisfeitos com a posição que ocupam na sociedade” (GHANEM, 2004, p.27).

¹⁵ “Será corretamente chamada de democrática a sociedade na qual os atores sociais orientam seus representantes políticos, que, por sua vez, controlam o Estado. Não haverá democracia se a influência se der no sentido inverso” (GHANEM, 2004, p.30).

Por outro lado, o desinteresse pela participação, a pobreza e o “analfabetismo político” podem ser incentivados pelo grupo ou oligarquia que deseja se conservar no poder. Por isso, queremos destacar a formação de personalidades democráticas como base para fortalecimento de uma cidadania “plena” enquanto mobilização política individual e coletiva, pois, como afirma Pedro Demo, *participação é conquista*. É um processo constante que implica compreender que a falta de espaço para a participação não é o “problema em si”, mas o ponto de partida, já que é tendência histórica que a sociedade se organize por polarizações hierárquicas e dominação, predominando a postura de cima para baixo. É da lógica do poder conservar-se e assumir estratégias discursivas para se manter no poder, mas, como assinala Demo (1996, p.70):

Do lado dos desiguais, a paisagem é outra. Cidadania¹⁶ fundamental viceja neste lado, aquela que sabe tomar consciência das injustiças, descobre os direitos, vislumbra estratégias de reação e tenta mudar o rumo da história. Participação quer profundamente isto. Por isso, podemos dizer, sumariamente, que cidadão é o homem participativo.

Cidadania se confunde com participação, mobilização e organização para que o indivíduo e os grupos sociais lutem pelos seus direitos diante do poder estabelecido em um espaço público onde possa haver a negociação e o diálogo. De fato, a nova visão que o setor popular organizado tem do Estado baseia-se na idéia de se contrair novas alianças com o poder público e com as empresas para que possa participar como sócio e não apenas receber benefícios assistencialistas. No espaço público do terceiro setor, novas parcerias e instituições vêm sendo criadas entre empresas, organizações comunitárias e instituições governamentais, configurando uma nova arquitetura organizacional que exige a atuação de pessoas co-responsáveis e participativas que saibam dialogar, argumentar e se mobilizar coletivamente (DOWBOR, 2004).

É nesse contexto que as propostas curriculares e o projeto pedagógico da escola podem ser entendidos como em permanente construção a partir da reflexão das práticas e experiências dos agentes educacionais para além dos processos técnicos e burocráticos instituídos. Como assinala o educador Moacir Gadotti, as novas exigências da cidadania extrapolam as possibilidades da educação epistemológica dos modelos prontos porque “é a partir da consideração e da hermenêutica dessas práticas que o projeto pedagógico, fundado na reflexão coletiva, será construído no interior da singularidade de cada escola” (GADOTTI, 2000, p.70).

¹⁶ Pedro Demo define cidadania como “competência humana de fazer-se sujeito, para fazer a própria história e coletivamente organizada” (DEMO, 1995, p.1).

A desconsideração das experiências existentes, da história da instituição e das trajetórias escolares de cada alunos dificulta a interpretação das determinações curriculares oficiais na escola e contribui para a conclusão precipitada de que os agentes educacionais estão em dissonância com o paradigma oficial. Ainda mais grave do que isso é que, apesar da flexibilidade dos parâmetros curriculares para que possam se adequar à realidade de cada escola, nem sempre há mobilização política efetiva do colegiado para participar e decidir as questões educacionais, o que impede a configuração de uma cultura democrática e participativa. Como falar então de uma cidadania “plena” quando o colegiado não se mobiliza politicamente?

O conselho escolar é uma iniciativa importante para se instaurar uma cultura democrática e participativa. É o caso da professora Ângela Antunes, que ao relatar sua experiência de organização de um conselho em São Paulo, assinala os benefícios dessa iniciativa para que os agentes educacionais possam decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, fazendo do colegiado um instrumento de gestão e melhoria da qualidade do ensino escolar. Nesse sentido, o eixo da qualidade do ensino-aprendizagem não está dissociado da gestão escolar porque a formação de personalidades democráticas abrange todas essas dimensões, desde a participação na aprendizagem à deliberação política¹⁷.

O conselho é certamente um passo importante para a mobilização de professores e alunos na deliberação de assuntos da escola e para a democratização do sistema escolar como um todo, mas é preciso verificar também a possibilidade de existência de iniciativas de mobilização por parte de grupos e organizações populares da comunidade local porque, mesmo sem conselho escolar institucionalizado ou ativo, a aprendizagem política pode se dar em outros campos sociais que, uma vez integrados ao espaço escolar como forma de ampliação da cidadania, podem contribuir para a formação da personalidade democrática.

3.3 A Escola como Rede Sócio-pedagógica.

Nesta seção, apresentarei a idéia de educação para a cidadania plena como ampliação da participação do aluno em outros campos sociais além da escola com o objetivo de integrar

¹⁷ Como ressalta Elie Ghanem: “Sítua-se também no campo da formação das personalidades democráticas a vertente de democratização da gestão escolar porque, apesar de ter sido concebida e praticada como um formalismo inócuo ou como uma estratégia perversa de governos neoliberais que não querem investir o quanto o setor educacional necessita, ela corresponde ao que deveria ser uma prática propriamente educacional. Tratando do sistema escolar como uma organização de administração burocrática, destacam-se as limitações que uma organização desse tipo apresenta para um funcionamento democrático, e conclui-se que uma democratização do sistema escolar determinaria a alteração da própria natureza dessa organização” (GHANEM, 2004, p.17).

a escola à comunidade, ampliar o campo de atuação do educando e contribuir para sua permanência escolar. Também apresentarei a comunicação local como um importante aliado na integração dos diversos campos sociais locais e na mobilização dos agentes educacionais.

O professor Jailson de Souza e Silva compreende os motivos que levam à permanência do aluno do espaço popular na escola por meio da relação entre suas características singulares e as redes sociais de que participa. Jailson analisou a trajetória de jovens da favela que conseguiram completar o nível superior em universidades reconhecidas e observou que nem sempre a qualidade da educação em si ou as condições financeiras do aluno constituem fatores determinantes para sua permanência na escola. Moradores que completaram o curso superior normalmente tiveram seu quadro de socialização no “mundo da rua” restringido pelo responsável (preocupado com as “más companhias”, a violência cotidiana, etc.) e constituíram referências culturais mais amplas a partir da ampliação de sua convivência com outros grupos sociais ou de outros lugares da cidade (SOUZA E SILVA, 2003, p.153). A escola não se apresenta como um bloco “monolítico” que pressupõe uma representação homogênea para determinada classe social na análise, mas como diferentes sentidos atribuídos pela disposição do aluno a privilegiar determinados campos sociais em relação a outros em sua estratégia de escolarização. Conforme avalia (p.138):

Assim, tem mais significado para os alunos as redes sociais que eles constituem no campo escolar e sua forma de inserção: quando, nessa rede social, há hegemonia de projetos voltada para uma longa permanência e a afirmação de iniciativas vinculadas às tarefas exigidas no espaço escolar, há boas possibilidades do agente estender sua caminhada, mesmo que em sua rede social familiar esse objetivo não se faça tão claro.

Para Jailson, o estabelecimento de vínculos externos à sala de aula faz com que a qualidade didática das aulas recebidas não tenha muita relevância para a permanência do aluno, pois eles priorizam a relação intensa com professores ou grupos de colegas. A escola “boa”, “legal” para esses alunos se refere à possibilidade de se criar vínculos sociais no espaço escolar, podendo até mesmo haver desinteresse pela sala de aula. Mesmo no caso de famílias que não priorizaram a escolarização como estratégia central para os filhos, os vínculos se destacam como prioridade para sua permanência. Nesse sentido, as questões de “ensino-aprendizagem” da sala de aula não são suficientes para abarcar a continuidade do aluno nos estudos porque as variáveis não se reduzem à qualidade das aulas ou do “conhecimento”, sendo muito mais importante a atenção prestada à ampliação de sua rede social como “plenitude” do exercício da cidadania, conforme argumenta (p.16, grifos do autor):

O grau de plenitude do exercício da cidadania relaciona-se com as formas de inserção do indivíduo no tempo e no espaço sociais. Ela será ampliada de acordo com a capacidade daquele de incorporar ao seu cotidiano fatos manifestos em distintos campos geográficos e sociais, assim como de se interessar pelo passado coletivo ou de construir um projeto, tanto global quanto pessoal, de futuro. Uma das contribuições possíveis para o fortalecimento do exercício da cidadania plena é a constituição das instituições escolares, dentre outras, como *redes sociopedagógicas*. Elas funcionariam como espaços de mediação entre diversos campos sociais, ampliando o campo de possibilidades dos seus alunos.

O sentido de cidadania plena aqui implica compreender as instituições escolares como “redes sociopedagógicas” que ampliam as possibilidades de inserção social do aluno na comunidade e no espaço escolar a partir da apreensão de suas características singulares. Pressupõe o movimento da escola para a comunidade e da comunidade para a escola¹⁸ em busca de integração desses espaços em projetos que sejam significativos para os alunos. Jailson situa iniciativas como a do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) no Rio de Janeiro, por exemplo, como forma de ampliação das redes sociais que permitem ao jovem construir novas referências culturais e educacionais que contribuem para sua convivência diária e permanência na escola. E, nesse aspecto, uma das condições necessárias para a mobilização e vinculação comunitária é a existência de uma rede local de comunicação que possa informar a população local dos projetos desenvolvidos e dos acontecimentos locais. É o caso do jornal “O Cidadão” do CEASM que busca produzir informação a partir do diálogo entre a equipe de jornalistas-moradores e demais atores comunitários e sociais, entre eles a mídia, o poder público, empresas e demais organizações comunitárias, constituindo um espaço público político e dialógico.

As organizações comunitárias e movimentos sociais têm se organizado para reivindicar o direito dos cidadãos, mesmo quando não se tem a ajuda do Estado. Entre as iniciativas mais criativas estão as apropriações dos meios/tecnologias da informação e comunicação para fins sociais e educativos: diversas rádios, TVs, telecentros e jornais comunitários procuram construir uma linguagem inclusiva e veiculam informações contextualizadas, produzidas a partir do diálogo e da participação social. A apropriação social das tecnologias vem sendo feita pelo setor popular organizado à margem das universidades e

¹⁸ O movimento de integração da escola no contexto local é de ambas as partes, tanto das organizações comunitárias quanto da própria escola. Ghanem observa que muitos autores ressaltam apenas o movimento da escola: “Não se coloca para aquele autor [Moreira,1960], assim como para muitos outros, a perspectiva inversa, ou seja, fazer da população habitante da área escolar um protagonista reconhecido da reorientação dos serviços escolares, o que obrigaria a dividir com esses habitantes o poder de decidir sobre a organização escolar e suas atividades” (GHANEM, 2004, p.120).

da educação formal e hoje influencia o discurso e as iniciativas acadêmicas ensejando a emergência do novo campo de intervenção social conhecido como “educomunicação” (SOARES, 1999). Trata-se de um campo interdiscursivo e interdisciplinar que se preocupa com a qualidade das interações sociais e com a gestão da comunicação nos espaços educativos, tomando como base o princípio mediador/comunicativo das tecnologias e a possibilidade de participação ativa do público no poder de comunicar.

É nesse sentido que a comunicação local, quando gerida de forma democrática, pode ser entendida como um processo de produção de informação e gestão do veículo de comunicação a partir da participação social, onde a esfera receptora de mensagens pode se tornar protagonista do poder de comunicar. As mídias e os recursos tecnológicos estão a serviço da convivência humana na construção de um ambiente comunicativo que não visualiza somente sua aplicação instrumental, mas a busca pelo entendimento, pela solução dos conflitos por meio do diálogo e da linguagem.

Isso não significa dizer que toda comunicação produzida no espaço popular é democrática e participativa, muitas vezes as relações autoritárias e hierarquizadas são reproduzidas sob o lema de “comunitário” e o veículo pode pertencer aos interesses de um pequeno grupo religioso ou político local, mas significa que toda vez que é produzida com base democrática, as relações de poder tendem a se horizontalizar, a diminuir a distância que separa ouvinte e falante presente na informação dos grandes meios de comunicação (PERUZZO, 1998). Nesse sentido, caminhar na direção de uma maior participação social e de relações sociais mais democráticas é um processo educativo, implica aprendizagem, já que, como disse Pedro Demo, a qualidade na participação se conquista, se constrói. Canais mais amplos de participação podem ser criados e o veículo de comunicação pode ter representantes das associações, organizações e movimentos locais, por exemplo, ou estar associado a conselhos e assembléias onde esses atores possam participar. A comunicação local e comunitária ajuda na construção da hegemonia e da visibilidade de grupos sociais minoritários reinterpretando as informações veiculadas nos meios de comunicação e permitindo outras formas de socialização para além dos valores do consumo e do mercado apregoados pela mídia (SODRÈ, 2002^a, p.105).

Identificar a presença da comunicação desenvolvida pelos grupos sociais populares não significa isentar a responsabilidade do Estado de incentivar a mobilização política do aluno e do colegiado, muito pelo contrário, significa que as propostas curriculares oficiais e demais projetos educativos podem dialogar mais com a comunidade e promover a participação e a cidadania por meio da comunicação local. Significa também a ampliação da

possibilidade de formação de personalidade democrática e transformação social via educação escolar.

3.4 A Comunicação Dialógica entre Escola e Comunidade.

Nesta seção, justificarei a importância da aproximação entre a escola e a comunidade dos alunos como forma de ampliação das relações democráticas e do conceito de comunicação dialógica como forma de mudança social e mobilização política a partir da contribuição da pedagogia de Paulo Freire. Também justificarei a necessidade de politização do ensino-aprendizagem para além do formalismo do mercado de trabalho.

O educador Paulo Freire definiu a educação como comunicação dialógica, como encontro de sujeitos que visam buscar um consenso para mudar as desigualdades sociais do mundo que os cerca. O diálogo é entendido como troca, quando a pessoa se coloca no lugar do outro para aprender por meio de sua cultura. Para o educador pernambucano, os homens somente aprendem quando dialogam entre si e buscam compreender o mundo de forma conjunta. A educação em Freire é comunicativa, mas não se limita à comunidade; ela parte de palavras-locais para palavras-mundo, permitindo uma forma crítica de pensar que pode transformar os contextos sociais opressivos.

O diálogo social em Freire não pressupõe a extensão do saber de um grupo social a outro, mas a busca por um consenso e entendimento entre as partes. O educador-educando instaura uma cultura participativa na própria elaboração do conteúdo. Como disse Freire, “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homens-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 2001, p.61).

Na primeira etapa da Pedagogia freireana, o educador convive com os educandos em sua comunidade e, a partir do diálogo, ambos escolhem palavras que são significativas para as condições de vida local e que permitem uma “pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional” se constituindo em um universo vocabular mínimo ou “palavras-geradoras” (BEISIEGEL, 1992, p.149). Nessas primeiras etapas, de convivência e eleição das palavras geradoras, o que Freire quer é que a dicotomia e a relação “doutrinária” entre o educador que sabe e o educando que não sabe desapareça¹⁹. As próximas etapas são

¹⁹ O professor Celso de Rui Beisiegel lembra que as primeiras práticas educativas do Movimento de Cultura Popular, MCP, da década de 60, na cidade de Recife, ainda não era o que Freire desejava porque ainda havia uma “cartilha”: “Sob o ponto de vista de Paulo Freire, uma cartilha representava a rígida separação entre aqueles

discussões que se dão sempre em torno de grupos ou “círculos de cultura” onde se busca a passagem de um saber ingênuo para um saber crítico a partir de um processo dialético que consiste em remeter situações “concretas” a totalidades abstratas e estas a novas situações concretas, revelando as contradições históricas das situações problematizadas. A etapa de conscientização seria proveniente deste processo de problematização, quando os homens percebem que as dificuldades da vida sejam elas econômicas, sociais ou políticas não são determinantes, mas históricas e que podem ser modificadas pela sua ação. Adquirem, assim, a forma crítica de pensar o mundo que os envolve.

Durante o processo se valoriza a cultura e a história de vida do educando, já que o conteúdo jamais é “depositado” por alguém e não consiste somente na assimilação de idéias, mas na “releitura” da visão de mundo dos educandos: “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo colhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 2005). Os educadores também desenvolvem um estudo sistemático e interdisciplinar dos temas achados, classificando-os num quadro geral de ciências ao longo do processo, cuja interpenetração temática não se reduz a departamentos estanques do saber, mas a campos interdisciplinares onde podem ser acrescentados temas que o educador considera valioso para o processo educativo. A última etapa da pedagogia de Freire é a ação social e política de busca de libertação de todos os homens que estão envolvidos nas relações de opressão e que só é possível depois que os membros do círculo de cultura passam a ter uma visão geral de questões políticas como “voto”, “reforma agrária”, “higiene”, etc. capacitando-os para a ação organizada²⁰.

Nos anos sessenta, Paulo Freire sistematizou o ideário do movimento da “educação popular” em uma época de formação da vida urbana e de muita pobreza e desigualdade social. Freire criticava a educação escolar brasileira por estar bloqueando o desenvolvimento econômico e social da nação devido ao seu caráter autoritário, assistencialista e centralista, avesso ao diálogo e participação. Uma das características da educação escolar denunciada pelo educador pernambucano era a ausência do entrosamento entre educação e realidade, pois as instituições escolares funcionavam de forma alheia à vida social. Tal como o educador Anísio Teixeira, Freire também defendia que o programa escolar fosse *a própria vida da*

que sabem, os educadores, que elaboram a cartilha, e os que não sabem, educandos, entendidos como objeto da ação desenvolvida para ensinar-lhes alguma coisa” (BEISIEGEL, 1992, p.137).

²⁰ Conforme relata o professor Beisiegel a respeito da experiência de Angicos: “Na verdade, durante o desenvolvimento dos trabalhos, notavam-se expressivos indícios de que os participantes realmente extraíram, da discussão e da reflexão sobre suas próprias vivências, atitudes de afirmação de sua condição de recusa das estruturas sociais responsáveis pelas dificuldades da vida popular” (BEISIEGEL, 1992, p.162).

comunidade, seu trabalho, tradições e características. (BEISIEGEL, 1992, p. 97). A idéia básica presente nos primeiros escritos de Freire era que o autoritarismo e o assistencialismo da cultura brasileira só seriam eliminados a partir de uma reforma na educação que promovesse na prática a vivência democrática e participativa a partir de pequenos grupos, como os círculos de cultura, por exemplo. Por isso, era fundamental estimular o diálogo entre os homens e mulheres no processo educativo a partir das condições de vida deles e da comunidade local. A partir daí, a reforma educacional se estenderia para todos os locais onde fosse possível realizar a tarefa de educar pelo diálogo e para a democracia, seja nas escolas, fábricas, empresas, sindicatos, associações, etc., conforme assinala o professor Celso de Rui Beisiegel (p.111):

Em suas experiências, havia chegado a convicções precisas acerca das articulações entre escola e sociedade. Acreditava que as possibilidades de interferência da educação na criação da sociedade desejada confundiam-se com as possibilidades de formação da personalidade democrática e da promoção da consciência crítica entre todos os brasileiros. [...] Daí, tantas vezes reiterada insistência na necessidade da adoção do trabalho em grupo, da prática da discussão centrada nos problemas individuais e coletivos, da prática da “conversa”, do “fórum”, da constituição de associações e clubes diversos.

O que Freire instaura é a elaboração do próprio conteúdo programático em comunicação dialógica com o povo. A informação é elaborada junto aos educandos em processos de decodificação-recodificação ao longo dos quais são possíveis o aprendizado mútuo, a construção de conhecimentos e a coesão dos vínculos sociais. Representantes do povo estão sempre presentes investigando a problematização destes temas colhidos na comunidade dos educandos. É interessante destacar aqui que a ação mobilizadora ou o engajamento social em Freire se realiza somente depois que os atores sociais captam a situação problemática em que estão inseridos, ao adquirem certo distanciamento crítico ou “conscientização” que possibilita a ação social e política. A pedagogia de Paulo Freire não se encerra num “formalismo inócuo” administrativo ou de conteúdos e processos de ensino-aprendizagem, ela se inicia na convivência e relação dialógica entre educador e educando em torno da escolha do conteúdo e termina na conscientização de que os indivíduos podem mudar o mundo, seja de forma reformista ou revolucionária, a partir da ação coletiva e organizada. Conforme ressaltou a respeito da educação política do operário (FREIRE, 2003, p.102):

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra, menos injusta e mais humana. Naturalmente, insisto, o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de “seu” operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo.

Sua pedagogia não dicotomiza ensino, gestão e ação política porque ele entendia que a formação de “personalidades democráticas” permeiava todas essas instâncias do processo educativo a partir da participação em grupos, conselhos, círculos de cultura, enfim, em um espaço público de comunicação dialógica e política.

3.5 Educação e Comunidade de Comunicação Política.

Nesta seção, justificarei a importância de construção de um espaço dialógico de comunicação política local no qual a escola participe para que a política curricular de mídia promova a “formação” para a cidadania plena e a transformação social para além das dinâmicas do mercado de trabalho e da competência “técnica” e “formal” do conhecimento.

Para alguns teóricos, atribuir à educação básica uma formação centrada nas habilidades requisitadas pelo mercado de trabalho é ignorar a incapacidade do capital de democratizar o avanço das forças produtivas, a distribuição desigual das condições materiais e o desemprego estrutural da economia global. Nesse caso, o papel do processo educativo pode muito bem ser descrito como produzir cidadãos que não lutem pelos seus direitos, ainda que ‘participativos’, mas “não como trabalhadores e sim colaboradores e adeptos ao consenso passivo” (FRIGOTTO, 1998, p. 48). A pedagogia da práxis, como legado filosófico marxista, enfatiza a possibilidade de transformação da sociedade e do homem pelo trabalho, mas o desafio atual é pensar nessa práxis para além das relações de trabalho²¹ onde seja possível a produção de um saber que modifica o mundo a partir da interação social e de processos de argumentação voltados para o entendimento mútuo (HABERMAS, 1990, p.307).

Por outro lado, nada impede que a valorização do aspecto ético-político da educação seja base de uma formação para o mercado de trabalho. Se os novos trabalhadores da economia global precisam ter laços que se estendam para além da família e do círculo de amigos para desenvolver atitudes de responsabilidade social e impor limites ao livre mercado

²¹ Defensor da filosofia da práxis, Leandro Konder reconhece a importância de trabalhos como o do filósofo Jürgen Habermas para a discussão da *práxis* para além do trabalho como forma de criação de valores que “o trabalho, por si só, não pode criar”. (KONDER, 1992, p.126).

(REICH, 1994), a educação para a cidadania por meio da mobilização política comunitária se faz procedente para ancorar as liberdades individuais em referenciais éticos compartilhados. Dentro de uma perspectiva de *práxis* educativa, isso significa visualizar um horizonte de transformação social para além do mítico embate entre privatização e estatização, possibilitando novas formas de conviver, de produzir e de educar-se, marcadas pelas práticas de cooperação e solidariedade e pela razão comunicativa dos movimentos e organizações populares.

Nesse caso, as possibilidades de mudança estão presentes no encontro, na libertação das relações sociais de opressão através da comunicação e da participação. É nesse sentido que a sensibilidade do professor para identificar as estratégias de escolarização do aluno, a mobilização da escola para ampliar sua participação na comunidade e do Estado para promover políticas públicas de desenvolvimento local e geração de renda em parceria com os demais atores sociais são condições importantes para sua formação cidadã e alternativas viáveis em relação ao tráfico, à criminalidade e ao trabalho infantil. A transformação social aqui visa superar os limites impostos pelo Estado e pelo mercado por meio do diálogo entre os atores comprometidos com a educação.

O filósofo Jürgen Habermas ressalta que, ao contrário da concepção de democracia liberal, a republicana concede ao espaço público e à sociedade civil a função de “garantir a força integradora e a autonomia da prática de entendimento entre os cidadãos” (1995, p. 40). Se no processo democrático da concepção liberal a política tem a função de agregar e impor os interesses sociais privados perante um aparato estatal especializado no emprego administrativo do poder político, na concepção republicana a política não se esgota nessa função de mediação, ela é um elemento constitutivo da sociedade como um todo, uma forma de “reflexão de um complexo de vida ético”. Assim, a solidariedade comunitária desponta na democracia republicana como fonte de integração junto às instâncias de regulação do Estado e do mercado por meio da sociedade civil, como assinala Habermas (1995, p.40):

Essa formação horizontal de vontade política, orientada para o entendimento ou para um consenso alcançado argumentativamente, deve mesmo gozar de primazia, seja geneticamente, seja do ponto de vista normativo. Para a prática de autodeterminação cidadã supõe-se uma base de sociedade civil autônoma, independente tanto da administração pública como do intercâmbio privado, que protegeria a comunicação política da absorção pelo aparato estatal ou da assimilação à estrutura do mercado. Na concepção republicana o espaço público e político e a sociedade civil como sua infraestrutura assumem um significado estratégico.

Nesse sentido, o processo político não serve somente como controle da atividade do Estado por cidadãos que alcançaram uma certa autonomia no exercício de seus direitos privados como no liberalismo, nem articula Estado e sociedade como na concepção republicana, mas provém do “poder comunicativamente gerado na prática de autodeterminação dos cidadãos”. São nesses espaços públicos de debate ou comunidades de comunicação que os cidadãos podem se entender acerca de normas e finalidades que correspondam ao interesse comum de todos.

Uma das vantagens do modelo republicano seria justamente a existência de um conceito de direito que outorga às liberdades individuais e subjetivas o mesmo peso atribuído à integridade da comunidade, permitindo aos membros se reconhecerem tanto como indivíduos quanto como parte do grupo. A política, nesse sentido de autonomia cidadã, se distingue do mercado e do poder administrativo porque se sustenta no diálogo e não faz com que os fins coletivos sejam derivados somente de um arranjo de interesses privados conflitantes.

Entretanto, o problema seria tornar o processo democrático estritamente dependente das virtudes dos cidadãos orientados pelo bem comum, conforme avalia: “o erro consiste em um estreitamento ético dos discursos políticos”. A justificativa de sua crítica é que em situações de pluralismo cultural e social, muitas vezes há interesses e orientações que não podem ser consideradas como constitutivas da identidade comunitária e que entram em conflito sem qualquer perspectiva de consenso, necessitando “de um equilíbrio e de um compromisso que não é possível alcançar-se mediante discursos éticos” (1995, p.44). A equidade desses compromissos precisaria ser medida por princípios morais que pretendessem ter validade geral para além de uma comunidade concreta e que pudesse entrelaçar a política dialógica com a instrumental.

Em Habermas, a democracia gira em torno de uma política deliberativa e não se restringe nem à concepção republicana do Estado como comunidade ética nem à liberal que toma o Estado como protetor de uma sociedade centrada na economia. Para ele, a “teoria do discurso” permite tomar elementos de ambas as partes e integrá-los num procedimento ideal de deliberação política na qual a razão se situa em formas de argumentação orientadas para o entendimento mútuo a partir da própria estrutura de comunicação lingüística. Dessa forma, a política não dependeria de uma cidadania coletiva capaz de ação, mas da *institucionalização dos procedimentos comunicativos*, dispensando o que chama de “filosofia da consciência” que atribui a prática dos cidadãos a um sujeito social coletivo ou a sujeitos particulares que competem entre si diante das leis.

O processo de entendimento se realiza na forma de deliberações em instituições parlamentares ou nos espaços públicos políticos como comunidades “desprovidas de sujeitos”. Assim, a solidariedade social poderia se desenvolver nesses espaços dialógicos da sociedade civil para além dos grupos comunitários, se afirmando diante do mercado e do Estado. Habermas entende a possibilidade de transformação da sociedade a partir de um saber produzido nesses espaços discursivos que modificam o mundo para além da estrita *práxis* de trabalho. Mas como se daria esse agir orientado para o entendimento mútuo nessas comunidades de comunicação?

Ele entende o agir comunicativo a partir de uma compreensão descentrada do mundo como a capacidade dos participantes de um discurso interagir saberes subjetivos (que partem de experiências vivenciadas), objetivos (pressuposições sobre o estado das coisas ou acontecimentos) e sociais (interações reguladas pelo contexto normativo). As pretensões de validade de cada um desses mundos podem ser problematizadas de acordo com as respectivas atitudes e situações do falante diante do mundo, alternando-se mutuamente até encontrarem um entendimento mútuo: “No paradigma da intercompreensão é, antes, a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam os seus planos de ação através de um acordo entre si sobre qualquer coisa no mundo” (HABERMAS, 1989, p.167; 1990, p.277).

Nesse processo, é possível ocorrer o aprendizado e o desenvolvimento moral do aluno a partir de uma reorganização criativa das suas “estruturas cognitivas” de forma que consiga resolver cada vez melhor uma mesma espécie de problemas referentes à “solução consensual de conflitos de ação moralmente relevantes” e saber explicar até que ponto os juízos morais que considerava correto nos estágios precedentes estavam errados (1989, p.155). As pretensões de validade pelas quais o agente educacional se orienta naturalmente na prática comunicacional cotidiana são tematizadas e problematizadas na argumentação (ou discurso), exigindo uma atitude hipotética que desprende o mundo social e os valores vigentes de sua validade nativa. O que justamente diferencia o “agir regulado por normas” do Discurso é o exame da validade das normas subjacentes que desvaloriza o mundo tradicional ou exige que este altere o *status* de seus saberes e valores institucionalizados²².

Para o filósofo alemão, as diferentes etapas de desenvolvimento moral podem ser justificadas como estágios de interação social. No primeiro estágio, “pré-convencional”, a moralidade está inserida no contexto do mundo da vida e de uma eticidade comunitária e os

²² “Se agora, o adolescente não pode e não quer voltar ao tradicionalismo e à identidade inquestionada do mundo de que provém, ele tem que reconstruir em seus conceitos fundamentais (sob pena de uma total desorientação) as ordenações da esfera normativa que se desintegraram diante da força desveladora de seu olhar hipotético” (HABERMAS, 1989, p. 156).

participantes se orientam a partir de uma conexão recíproca das perspectivas de ação correspondentes aos pronomes “eu-tu” (agir governado por interesse ou por autoridade). No estágio convencional, ocorre a introdução da perspectiva do observador quando o educando consegue não somente se referir a estados de coisas e eventos no mundo, mas a si próprio a partir da perspectiva de um observador “presente, mas não envolvido” que assiste ao processo de interação no papel de ouvinte ou espectador. Esse estágio corresponde ao uso do pronome em terceira pessoa no domínio da argumentação (agir guiado por papel social ou sistema de normas vigentes).

O último estágio, “pós-convencional” ou do Discurso, corresponde ao momento em que o aluno escapa à ingenuidade da prática cotidiana e a problematiza para a ação, correlacionando as perspectivas de ação dos participantes e dos seus respectivos mundos sociais devido à perspectiva da terceira pessoa no estágio anterior e à introdução de uma atitude hipotética (p.184). É nesse estágio que é possível a passagem de um agir estratégico, orientado para o sucesso dos objetivos egocêntricos de cada participante²³, para um agir comunicativo voltado para o entendimento mútuo, conforme assinala (1989, p.165):

Falo em agir comunicativo quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas. Em ambos os casos, a estrutura teleológica da ação é pressuposta na medida em que se atribui aos atores a capacidade de agir em vistas de um objetivo e o interesse em executar seus planos de ação. Mas o modelo estratégico da ação pode se satisfazer com a descrição de estruturas do agir imediatamente orientado para o sucesso, ao passo que o modelo do agir orientado para o entendimento mútuo tem que especificar condições para um acordo alcançado comunicativamente²⁴.

Através do procedimento do discurso, é possível desenvolver um agir comunicativo orientado para o entendimento mútuo entre os diferentes atores sociais pertencentes ao Estado, mercado ou sociedade civil dentro de comunidades de comunicação política sem recorrer a uma concepção de cidadania estritamente vinculada a uma identidade comunitária ou a saberes e valores nativos de um modo de vida tradicional. A democracia deliberativa de Habermas pressupõe a autodeterminação da cidadania e uma sociedade civil autônoma e organizada diante do mercado e do poder administrativo do Estado.

²³ No agir estratégico o grau de cooperação resulta das faixas de interesse dos participantes (1989, p.165).

²⁴ Um princípio de universalização (U) é introduzido como regra de argumentação para discursos práticos e que se assenta em uma validade que ultrapassaria as perspectivas de uma cultura determinada, fundamentando apenas a circunstância de que “não há nenhuma alternativa identificável para a ‘nossa’ maneira de argumentar”. O princípio moral da ética do discurso (U) diz que: “Toda norma válida tem que preencher a condição de que as conseqüências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância universal, para a satisfação do interesse de todo indivíduo, possam ser aceitas sem coação por todos os concernidos” (1989, p.143).

Habermas desloca a centralidade do conceito de “trabalho” que havia na filosofia da práxis para a “linguagem”, o que pode ser correspondido historicamente à passagem da produção material centrada na indústria para os serviços e “informações” (FRIGOTTO, 1998; DOWBOR, 2001). Essas mudanças significativas no modelo de produção e a constatação de que o mercado global convive com um desemprego estrutural de centenas de milhões de trabalhadores em idade produtiva nos leva a apostar na possibilidade de mudança social por meio do diálogo, do entendimento e da organização social para além de uma educação restrita à aprendizagem de conteúdos ou competências para o mercado de trabalho.

Jailson de Souza e Silva acusa justamente as reformas curriculares das últimas décadas de abrirem mão de um diálogo mais produtivo com a dimensão política concreta. Segundo ele, na medida em que cada grupo que assumia o controle da Secretaria de Educação tinha sua própria solução para a resolução de problemas educacionais, desconsiderando as práticas anteriores, mesmo que situadas no campo político/educativo. O discurso que se tornou hegemônico no campo educacional a partir da década de 80 estava relacionado às temáticas do espaço escolar e não às ações efetivadas pelos alunos e famílias dos setores populares, contribuindo para o que chama de “discurso da ausência” que atribui os problemas de educação a supostas dissonâncias dos grupos populares e da escola em relação aos paradigmas vigentes. Esse discurso desconsidera que esses grupos tiveram condições de “apreender a lógica vigente no espaço escolar e as múltiplas barreiras que dificultam a permanência”, conforme assinala Souza e Silva (2003, p.155):

A consequência do processo acima exposto foi que o tema da desigualdade escolar passou a ser trabalhado em uma perspectiva diferenciada da adotada em décadas anteriores: a melhoria da qualidade da escola tornou-se o problema educacional por excelência. E o campo de respostas a esse problema foi hegemônico por um movimento centrado nas teorias de aprendizagem. Caminhou-se, assim, de uma dimensão ética-coletiva para outra, racional-individual. Difundiu-se um novo ideário, onde o desafio da escola seria, fundamentalmente, formar, mais do que um cidadão crítico, um indivíduo com autonomia cognitiva.

O problema de se privilegiar a autonomia cognitiva do aluno em detrimento de seu envolvimento político e inserção social é justamente restringir a educação para a cidadania, se constituindo ou reproduzindo uma cultura liberal onde a dimensão política se volta para os interesses privados e o mercado assume a centralidade na vida social. Por isso, autores como Pedro Demo ressaltam a importância de uma educação que não se restringe ao aspecto formal do conhecimento, pois “O apreço à educação de qualidade se dirige obviamente à melhoria

das condições de lucro, o que, desde logo, primazia a face da inovação com base em conhecimento, não a da cidadania” (1995, p.48).

É nesse sentido que Habermas e Paulo Freire podem contribuir a partir do momento em que presumem um processo de produção de conhecimento inerentemente político e social, atrelado a comunidades de comunicação ou círculos de cultura onde a razão não se limita a uma adequação a meios-fins nem as interações a um agir estratégico e competitivo, mas que se estende à busca por entendimento mútuo a partir do diálogo e da solidariedade. O educador Moacir Gadotti, que aposta na realização de uma Escola Cidadã²⁵ autônoma e integrada ao contexto cultural comunitário, afirma que a contribuição de Paulo Freire se destaca em relação às concepções “construtivistas”²⁶ da aprendizagem por valorizar seu aspecto político e a assunção de que o educando-educador pode mudar contextos sociais de opressão e exploração. Conforme assinala Gadotti (2001):

A maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa dos direitos e conquista de novos direitos. Trata-se de formar para a gestão de um novo espaço público não-estatal, uma “esfera pública cidadã”, como diz Jürgen Habermas, que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação das políticas públicas, visando a uma mudança do Estado que temos para um radicalmente democrático.

3.6 Conclusão.

Uma política curricular de mídia que levante a bandeira da cidadania plena precisa dialogar com as práticas pedagógicas existentes e com os percursos e estratégias de escolarização do aluno visando à ampliação de sua participação em outros campos sociais e sua vinculação com a escola. Dessa forma, valoriza-se a instauração de uma cultura inclusiva, dialógica e participativa que contribui para a organização da sociedade civil e para a articulação conjunta dos projetos das organizações comunitárias.

A pedagogia de Paulo Freire e a filosofia de Jürgen Habermas concebem o processo de produção de conhecimento a partir do diálogo entre atores sociais em comunidades comunicativas e podem contribuir para a mobilização política da sociedade civil e ampliação

²⁵ A Escola Cidadã surge como uma realização dos ideais de uma escola pública popular de Paulo Freire, cujos eixos norteadores são: integração entre educação e cultura, escola e comunidade e a democratização das relações de poder na escola (GADOTTI, 2002, p.39).

²⁶ Moacir Gadotti assinala essa diferença em um artigo escrito para o Simpósio Latinoamericano de Pedagogia Universitária na Costa Rica em 2001: “O construtivismo crítico de Paulo Freire foi além [do de Piaget], afirmando a politicidade do conhecimento. É o momento da problematização, da existência pessoal e da sociedade, do futuro (utopia). Educação não é só ciência: é arte e práxis, ação-reflexão, conscientização e projeto. Como projeto, a educação precisa reinstalar a esperança” (GADOTTI, 2001).

das relações de solidariedade diante do mercado e do Estado. Tanto em Freire quanto em Habermas, há a passagem de um “saber ingênuo” ou “tradicional” para um que “modifica o mundo” quando problematizados dialogicamente e discursivamente, permitindo uma ação comunicativa voltada para o entendimento mútuo. Desperta, nesse sentido, a importância de se conceber a educação para além do formalismo técnico do “conhecimento inovador” ou da autonomia cognitiva em direção à politização da prática pedagógica.

A comunicação local, entendida como processo de participação democrático em torno da gestão dos recursos tecnológicos e produção da informação, pode ajudar na mobilização dos educandos e ampliar sua rede de socialização para além dos critérios mercadológicos e de consumo da mídia quando faz parte de uma política de educação tecnológica voltada para a cidadania plena e desenvolvimento social.

CAPÍTULO 4. A “MÍDIA E EDUCAÇÃO” NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Neste capítulo, analisaremos as práticas de comunicação educativa do projeto Anima Escola por meio de uma abordagem etnográfica com o intuito de descrever as interações sociais e a forma de inserção tecnológica durante a etapa de capacitação de professores do projeto Anima Escola e prática pedagógica de um núcleo de extensão indicado pela prefeitura. Desse modo, procuraremos comparar o discurso encontrado nos documentos com as possibilidades e limitações da participação social dessas etapas, conforme apontamos nos capítulos precedentes. O relato etnográfico, sobretudo na parte 4.2, será desenvolvido a partir da contribuição dos “informantes”, por meio de entrevistas, e da representação textual das situações discursivas vivenciadas durante a observação participante (CLIFFORD, 1998; GEERTZ, 2005).

Este capítulo será dividido em duas partes: Na primeira (4.1), justificaremos a escolha do projeto Anima Escola e apresentaremos um panorama geral das etapas de capacitação dos professores em linguagem audiovisual. Na segunda parte (4.2), descreveremos o processo de criação dos participantes de uma oficina de animação do núcleo de artes Grécia, cujo trabalho docente é considerado, pela prefeitura, “modelo” para as outras escolas e professores.

4.1 O PROJETO ANIMA ESCOLA

4.1.1 Justificativas

Dentre vários projetos que estavam em andamento na prefeitura em 2006, a escolha do Anima Escola se deu a partir de uma conversa informal com a professora Simone Araújo Monteiro, diretora da divisão de Mídia e Educação. Apresentei a ela o objetivo de descrever a relação dos alunos e professores com a tecnologia e a apropriação da linguagem audiovisual como exercício da cidadania e solicitei a indicação de um projeto de “capacitação” de professores e alunos que tivesse uma etapa de produção de mídia nas escolas. Simone me sugeriu três projetos: “mídias na educação”, de atuação conjunta entre a instância federal e municipal, o “Anima Progressão” de atuação entre a SME e a Multirio e o “Anima Escola” de parceria entre a SME e o Anima Mundi. Segundo Monteiro, o “Anima Escola” permitiria uma participação mais efetiva dos alunos e já vem se consolidando na rede de ensino há alguns anos, enquanto os outros projetos seriam relativamente novos e se voltariam mais para a capacitação dos professores.

O objetivo de descrever um projeto de capacitação em linguagem audiovisual que me permitisse identificar a qualidade das interações sociais e tecnológicas entre alunos e professores me pareceu mais viável no “Anima Escola” devido a sua característica singular que incluía a participação do educando e porque não estava voltado para uma determinada fase de escolarização, como no caso do “Anima Progressão” que é direcionado exclusivamente para a etapa de alfabetização de crianças. A possibilidade de entrevistar alunos de uma faixa etária que pudessem verbalizar melhor suas experiências antecedentes de mídia e seu interesse no projeto também contribuiu para que escolhesse o “Anima Escola” para pesquisa de campo.

Trata-se de um projeto de parceria entre a prefeitura e o projeto cultural/festival Anima Mundi que visa à capacitação de alunos e professores em linguagem audiovisual de “cinema de animação”. O animador Marcos Magalhães, um dos idealizadores e diretores do festival, me relatou esse percurso histórico que se confunde com a própria história do Anima Mundi. Ele conta que já havia uma intenção pedagógica na proposta original do estúdio aberto do festival que transcendia o simples entretenimento e “recreação” dos visitantes e que depois foi transformada em um projeto educativo para escolas, quando precisou ser direcionada para a formação dos professores:

O Anima Mundi, antes de ser uma empresa, é um projeto cultural. É uma idéia que eu e mais três colegas animadores que fazem parte de uma primeira turma de animadores profissionais formados em um ambiente cooperativo tivemos – um acordo entre Brasil e Canadá e a Embrafilme na década de 80. Sou cineasta auto-didata. Minha primeira experiência foi no Canadá, que não era um curso formal, mas um estágio com o grande mestre Norman MacLaren. Essa experiência pessoal eu trouxe para o Brasil e comecei a fazer cursos práticos de animação aqui que envolviam o “aprender fazendo”. Fizemos um primeiro curso para animadores do Brasil inteiro para espalharem a animação e o resultado disso foi a criação do festival Anima Mundi na década de 90.

O objetivo do festival era difundir a linguagem de animação, não só de entretenimento, mas artística, educativa, etc. Uma das características do festival era tornar transparentes os métodos e técnicas da linguagem, criando oficinas, adaptando coisas que tínhamos visto na experiência com os canadenses e de outros festivais, mas uma coisa inovadora são as oficinas instantâneas, o “estúdio aberto” no festival, uma metodologia que atende todo o público do festival, onde pode se colocar na prática a “imaginação” dos filmes que assistiram. Sempre foi um festival interativo e, claro, atraiu educadores. Todos nós quatro temos interesse na didática, etc. e quisemos adaptar as oficinas para as escolas. Num primeiro momento foi uma decisão nossa porque já tínhamos experiências isoladas em algumas escolas quanto ao tempo de atenção dos alunos, o tipo de atividade compatível com as idades, séries, etc. Aí procuramos as escolas, conversamos, juntamos essas experiências no Anima Escola e fizemos uma experiência piloto e, então, fomos procurar a prefeitura.

A gente tinha uma proposta já pedagógica que ainda não tinha sido posta em campo porque nas primeiras experiências havia uma visão “extra”, de “recreação” das oficinas e se cobrava um preço por elas como se fosse uma visita ao zoológico. O professor era o primeiro a dizer “Tô liberado para tomar café” e deixava a turma conosco. A gente passou a elaborar mais a proposta porque na experiência piloto era mais para os alunos e logo que começamos a colocar em prática o professor virou o foco e oferecemos à prefeitura um projeto que incluía a capacitação do professor e a experiência com os alunos.

Segundo o relato de Magalhães, a distinção entre as atividades que eram consideradas “educativas” pelos professores, por estarem dentro da grade curricular, impedia a apropriação da linguagem audiovisual na prática pedagógica porque as oficinas de animação eram enquadradas como “recreativas” por estarem fora da sala de aula e do currículo. Se o foco atual do projeto passou a ser a formação dos professores, isso não excluiu a participação dos alunos ao longo do projeto, sobretudo na última etapa, quando os professores se apropriam da linguagem e da técnica e desenvolvem projetos já com certa autonomia. É nesse momento que será observada nos alunos a passagem do papel de consumidores passivos para protagonistas da comunicação por meio da apropriação da linguagem audiovisual e identificado o sentido atribuído por eles ao projeto a partir das interações sociais proporcionadas, dos temas

abordados e da própria enunciação desses agentes educacionais, o que nos permitirá verificar na prática o sentido da “cidadania” da política curricular (capítulo 4.2).

Da parte dos idealizadores, a intenção do Anima Escola se confunde com a filosofia do Anima Mundi no que se refere à disseminação do conhecimento, da linguagem audiovisual e à formação do público do festival desde que o primeiro curso de animação do país “espalhou a animação” e abriu esse tipo de mercado, como explica Magalhães:

Antigamente era muito difícil aprender animação. As pessoas tinham medo de perder o emprego se passassem o conhecimento. A gente pensou diferente. Pensamos em disseminar nossas informações para abrir o nosso mercado e deu certo. A gente sempre colocou os segredos à mostra. No festival a gente mostra os bastidores da animação para o público. Ninguém deixa de gostar do filme de animação porque sabe o segredo e continuamos tendo acesso ao mercado.

Da mesma forma na educação. A gente acha que se a linguagem de animação entrar na escola é um fator super importante porque a animação é o princípio da linguagem audiovisual. O cinema nasceu do desenho animado. As primeiras ilusões de movimento foram feitas antes da fotografia ser instantânea ao ponto de criar o fenômeno do cinema ao vivo, pelos movimentos do desenho. Você fazendo animação você conhece o processo inteiro, o segredo de construir uma imagem em movimento. É mais abrangente do que uma recreação, é o cerne da linguagem audiovisual. A capacidade de negociar com realidades que não existem amplia os horizontes pedagógicos, como na negociação entre professor e aluno do *storyboard*, por exemplo.

Segundo o enunciador, o diferencial que o festival proporcionou ao público foi ter colocado os segredos à mostra, compartilhando o processo inteiro de produção da animação como cerne da linguagem audiovisual. Conforme ressalta Magalhães, a importância do audiovisual na escola é mais do que “recreação” porque envolve a abertura dos horizontes imaginativos dos alunos e professores por meio de uma aprendizagem colaborativa e a possibilidade de ampliação do mercado de animação: “O objetivo é que esteja presente no dia a dia da escola, nas aulas de ciência, matemática, etc. e divulgar a linguagem da animação. Hoje em dia todo mundo tem que dominar a linguagem audiovisual para ser cidadão”. Na voz dos idealizadores do projeto, a abertura do mercado de animação e o exercício da cidadania exigem a disseminação e o domínio da linguagem audiovisual por parte do agente pedagógico como participante ativo, e não passivo, dos meios de comunicação. Podemos deduzir, a princípio, que a educação escolar pode ser entendida como meio de divulgação de uma nova cultura audiovisual mais exigente e participativa que requer a autonomia dos agentes pedagógicos na produção de seus próprios vídeos.

O objetivo atribuído pela prefeitura ao projeto me foi relatado pela diretora curricular do ensino fundamental Jurema durante minha visita à escola George Pfister na Gávea em

Agosto de 2006, quando perguntei a ela se estava prevista a inserção de novas tecnologias por meio da linguagem audiovisual:

Para a prefeitura, o que mais interessou é que eles queriam trabalhar também com formação de professores, mas aproveitam e fazem uma etapa com os alunos também. O projeto começou com um curso básico para entender como o movimento dos desenhos e dos objetos poderia promover as possibilidades cognitivas de aprendizagem, que é mostrado hoje na primeira etapa do projeto. O Anima Escola de certa forma já ocorria durante o festival, mas o contrato com a prefeitura foi realizado em 2002 para fazer da linguagem de animação possibilidade pedagógica que gera conhecimento e acesso àqueles que nunca viram.

Não temos dúvidas de que a animação melhora qualquer processo de aprendizagem. Aqui não se usa a animação como facilitadora da aprendizagem porque já partimos desse fato e queremos que o professor vivencie isso porque é uma linguagem que permite uma leitura melhor de mundo. A perspectiva é motivar, entusiasmar os professores para a importância da linguagem da animação na aprendizagem; não tem nada a ver com computador porque a abertura de horizontes cognitivos independe, não é o foco. A idéia é que o professor utilize esses conhecimentos em sala de aula principalmente (na matemática, equações, etc.) como ferramenta ou nas salas de leitura, etc.

Jurema faz distinção entre a questão da inserção tecnológica (tecnologias digitais) e a pedagógica de “promoção das possibilidades cognitivas de aprendizagem” e afirma que entender a animação como facilitadora da aprendizagem é pressuposto do projeto, enquanto o objetivo é disseminar essa linguagem como ferramenta na prática pedagógica dos professores. É importante destacar também que o termo “tecnologia” para os enunciadores citados refere-se às tecnologias digitais e não às convencionais analógicas como o giz, a lousa, o livro didático ou mesmo os métodos pedagógicos e, no caso da animação, às técnicas mais tradicionais como o “zoetropio” ou o “*flip-book*”²⁷ por exemplo. Nesse sentido, o foco no desenvolvimento cognitivo não está dissociado das tecnologias em seu sentido amplo, mas podemos deduzir que os enunciadores procuram dissociá-lo de uma certa perspectiva instrumental e tecnicista quando privilegiam a aprendizagem “cognitiva” como pressuposto e objetivo do projeto.

²⁷ *Flipbook*, zoetropio, *pixelation* e massinha são as técnicas de animação utilizadas nas oficinas. Na primeira, utiliza-se um bloco de papel para reproduzir em cada página um desenho similar, com pequenas modificações sequenciais que geram a ilusão do movimento quando as folhas são viradas rapidamente. O zoetropio é uma técnica onde a seqüência dos desenhos é disposta em uma circunferência que, ao ser girada rapidamente ao redor do seu próprio eixo, produz o efeito da animação. As técnicas de *pixelation* e massinha precisam das novas tecnologias para produzir o movimento, sobretudo da câmera de vídeo acoplada a um equipamento (*lunchbox*) que capta as imagens para o computador que, através de um programa, as edita. Quando a imagem (fotograma) que se quer animar é dos personagens criados com massa de modelar, a técnica é chamada de “massinha”, quando são as próprias pessoas é *pixelation*.

O Anima Escola também faz parte da política de extensão da prefeitura, como explica Jurema: “O programa de extensão tem por finalidade manter o menino com alguma atividade escolar nessas unidades, que é a política de extensividade da diretoria de educação fundamental. Outra política é a das salas de leitura e de informática porque fazem parte do horário da escola”. O Anima Escola recebe professores tanto dos núcleos de arte quanto das salas de informática e de leitura apresentando um perfil abrangente que me permitiu ter mais liberdade de escolha para a análise da segunda parte (capítulo 4.2).

O que poderíamos verificar como consensual entre as vozes da prefeitura e do Anima Mundi é o foco na formação de professores para que a linguagem audiovisual esteja presente na prática pedagógica para além dos núcleos de extensão. Esse objetivo “consensual” pode ser encontrado também no folder de divulgação do projeto que apresenta a proposta resumida nos seguintes tópicos:

- Demonstrar o potencial educacional do cinema de animação e incentivar o seu uso como instrumento didático;
- Inverter o papel, antes apenas passivo, das crianças diante dos filmes de animação;
- Difundir a arte da animação, descobrindo e estimulando novos talentos;
- Proporcionar uma atividade extra-curricular ao mesmo tempo divertida e educativa, envolvendo professores e alunos na criação artística;
- Gerar material didático diferenciado que ficará à disposição das escolas para uso em sala como apoio didático e motivador das aulas. Para as crianças o interesse é redobrado, já que, além de se tratar de animação, são filmes realizados e estrelados por elas mesmas.

No primeiro e no quarto itens o destaque é para a utilização do cinema de animação como apoio ou “instrumento didático” para os professores de forma a motivar a aprendizagem e inverter o papel das crianças de receptor passivo da mídia para ativo, já que se trata de “filmes realizados e estrelados por elas mesmas”. É importante destacar que o quarto item “proporcionar uma atividade extra-curricular” diz respeito às atividades desenvolvidas na segunda etapa que se fazem no espaço de extensão do núcleo de artes; não se refere ao objetivo do projeto propriamente dito que, como vimos, visa fazer parte do projeto político pedagógico da escola quando os professores se apropriam das linguagens e recursos tecnológicos na sua prática, o que ocorre na quinta etapa.

O foco na formação de professores foi o que mais interessou à prefeitura quando a equipe do Anima Mundi a procurou, conforme disse Jurema em citação anterior, mas em momento algum os alunos deixaram de ser contemplados no discurso, conforme os tópicos do folder citam. Se para Marcos Magalhães, incluir o professor na oficina foi a melhor forma de despertá-lo para as possibilidades pedagógicas da animação, para Jurema foi o critério diferencial para o contrato e realização do projeto nas escolas. Isso confirma nossa análise do capítulo 2 de que a política curricular de mídia toma a formação de professores como *locus* privilegiado para a difusão de uma nova cultura tecnológica.

Podemos confirmar até agora que a perspectiva de cidadania apresentada pela prefeitura não visa ultrapassar a relação pedagógica escolar e o “desenvolvimento cognitivo” em direção à inserção social e mobilização política do aluno, mas precisaremos analisar mais detalhadamente as próximas etapas do projeto Anima Escola antes de apresentarmos conclusões parciais.

4.1.2 Curso Prático de Cinema de Animação

As duas primeiras etapas do Anima Escola visam introduzir os princípios básicos da linguagem audiovisual por meio do cinema de animação²⁸ e apresentar suas possibilidades pedagógicas. Os professores experimentam as técnicas manuais do zoetrópio e do *flip-book* que permitem fazer animações simples com papel, cartolina e caneta e também produzem um pequeno vídeo nas técnicas de *pixelation* e massinha que requerem uma câmera de vídeo acoplada ao *lunch box*, a um *laptop* e uma televisão comum. Segundo Jurema, a maior parte dos professores é proveniente das salas de leitura e dos núcleos de arte e já desenvolvem atividades de leitura e escrita com seus alunos utilizando algum tipo de mídia eletrônica e se inscrevem no Anima Escola para aprender novas possibilidades de produzir conhecimento por meio da animação.

Depois de aprenderem os princípios teóricos básicos, os professores trazem seus alunos para o primeiro contato com produção de animação através das mesmas oficinas na segunda etapa, nas quais os alunos criam um pequeno vídeo de 3 segundos em cada oficina. Quando cheguei à escola George Pfister fui bem recepcionado por Jurema Holperin na porta da sala de leitura no último andar do prédio, que resumiu o processo apontando para as três

²⁸ Na primeira etapa, os professores recebem uma apostila 21 páginas intitulada “Curso prático de cinema de animação - Anima Mundi” que é utilizada como material didático. Nesta apostila o cinema de animação é definido como “o cinema em que o movimento é manufaturado e não apenas registrado do mundo real”.

salas onde iriam ocorrer as atividades. Entramos na sala de leitura onde estava começando os preparativos da oficina de massinha. Pude observar seis crianças, de cinco ou seis anos de idade, que desenvolveram um “micro” roteiro e criaram os personagens e objetos da história com a massinha. Os monitores do Anima Mundi perguntaram o que aconteceria ao personagem desenvolvido e as crianças respondiam aos poucos até que uma delas sugeriu o título de “A menina e o malandro” e, a partir do título, a narrativa ganhou dinamismo e gerou uma maior participação entre os alunos. Ao longo de quarenta minutos, as personagens foram moldadas, o cenário construído com ajuda dos monitores e a história gravada com os equipamentos citados.

4.1.3 A Formação de Professores na Linguagem Audiovisual

A terceira etapa é constituída de três turmas de professores que durante cinco encontros de 4 horas aprofundam o conhecimento na linguagem audiovisual. Esta fase é conhecida como “etapa de formação de professores” e talvez seja a mais importante para a prefeitura porque o foco na formação docente foi o critério pelo qual a prefeitura se interessou pelo projeto, conforme identificamos anteriormente.

Particpei dos encontros nas dependências do Anima Mundi em Botafogo, no Rio de Janeiro, ao longo do mês de setembro e outubro de 2006. A minha intenção inicial era entrevistar os professores durante as aulas, mas nem sempre isso foi possível porque eles estavam tão entretidos com as atividades que precisei elaborar um pequeno questionário com perguntas abertas sobre a “formação inicial” deles em audiovisual e deixar com eles para que me entregassem no último dia de aula. Além dessas perguntas, procurei saber durante as aulas o que pensavam sobre a política curricular de mídia da prefeitura, se tinham alguma crítica a fazer, e sobre as possibilidades de aplicação prática dos novos conhecimentos na forma de projetos de animação/audiovisual com os alunos depois do curso. A minha intenção foi identificar a forma como os professores entendiam as possibilidades educacionais da linguagem audiovisual no que se refere à aprendizagem e à formação para a cidadania as limitações da política de mídia da prefeitura.

A crítica comum à prefeitura foi a pouca divulgação dos cursos oferecidos, mas todos consideraram importante o aprendizado do audiovisual para a prática docente, sobretudo porque consideraram difícil encontrar um curso do gênero que explicasse o mecanismo da animação e proporcionasse a produção de vídeo. Um dos professores, que utilizarei o nome fictício de Rui, atribuiu à política educacional atual a dificuldade de aprendizagem dos alunos,

ao dizer que: “A dificuldade crescente de aprendizagem dos alunos, resultado da política educacional da prefeitura, faz necessário a utilização de novos métodos de ensino”. Para ele, são as “dificuldades” de aprendizagem dos alunos que levariam a prefeitura a ministrar cursos do gênero para que, através de novos métodos e tecnologias, o professor pudesse resolver o problema.

A professora Marina da Silva descreveu as possibilidades e o diferencial da linguagem audiovisual de outra forma:

A linguagem audiovisual não só pode ser utilizada de forma proveitosa na educação como deve substituir a linguagem monótona das aulas expositivas com o quadro de giz. A linguagem audiovisual é a linguagem das novas gerações. Daí o encantamento da televisão, do computador, da internet e dos games. A produção do audiovisual envolve o aluno no processo de criação, o que torna a tarefa de estudar e aprender prazerosa. Aprender-criando deve substituir o binômio aprender-decorando. A leitura crítica da mídia também é imprescindível se quisermos formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de fazer as melhores escolhas para si mesmo e para a sociedade.

Marina tem pós-graduação em informática educativa e atualmente cursa outra pós em tecnologia educativa. Ela já tinha experiência de “criação” com o computador mas “nunca havia participado de oficinas de criação de vídeo de animação, apenas tinha conhecimento como espectadora passiva”, conta ela. De uma forma geral, os professores se referiram ao Anima Escola como uma formação “inicial” porque eles ainda não conheciam os passos de produção de um vídeo de animação, desde a elaboração coletiva do roteiro e do *storyboard* até a edição dos movimentos, com exceção da professora Márcia Lopes que já tinha experiência com a linguagem audiovisual, conforme relata:

Foi fazendo filmagens de eventos na escola que me interessei por esta mídia. Saí da rede municipal e fui trabalhar sozinha fazendo vídeos para creches, médicos, professores, clínicas médicas, etc. Fiz estágio em uma empresa de multimídia onde comecei a utilizar computação gráfica, edição não linear, etc. Neste curso estou aprimorando minha técnica em animação e conhecendo os novos equipamentos, pois particularmente já havia feito animação mas com poucos recursos.

Para Márcia, a linguagem audiovisual também pode ser proveitosa na educação porque é “rápida, envolve vários conhecimentos para sua confecção. As outras linguagens também são importantes, mas para o mundo globalizado são mais lentas”. Márcia pode ser considerada a única que entendeu o curso como uma experiência “continuada” de aperfeiçoamento da técnica, pois para os outros professores o fato de nunca terem produzido uma animação impedia de considerar suas experiências de receptores passivos de mídia como uma espécie de

“formação” ou de leitura de mundo. Essa distinção é importante porque mostra o sentido que os professores atribuem à apropriação do audiovisual na prática pedagógica.

Para Marina, aprender a linguagem audiovisual é importante para a formação de “cidadãos críticos e autônomos capazes de fazer as melhores escolhas para si mesmo e para a sociedade”. Márcia também entende a leitura crítica como domínio da técnica e da linguagem audiovisual e não somente como “leitura” passiva dos programas televisivos: “é preciso saber como ela é confeccionada, como os profissionais são envolvidos e a dificuldade de todo o processo”, afirma ela. Todos os professores demonstraram interesse em aprender a nova linguagem para recuperar uma espécie de defasagem da escola em relação à cultura audiovisual. É o caso do professor Mauro Vianna, por exemplo, que justificou a importância do curso assinalando que “o mundo está tendendo a isso (linguagem audiovisual) e se escola ficar de fora, perde ‘audiência’” e da professora Andréa que observou que “estamos num mundo essencialmente rápido e visual”.

Segundo o filósofo Martín-Barbero, grande parte da população da América Latina está tendo acesso à modernidade “a partir dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens, da indústria e da experiência audiovisual” e não através da escola (MARTÍN-BARBERO, 2002; FILÉ, 2000, p.84). Uma explicação possível para isso é que a linguagem dos meios de comunicação não pressupõe nenhuma habilidade ou pré-requisito para ser acessada, enquanto que as escolas estão fortemente baseadas na cultura livresca que exige o domínio de um código para se ter acesso ao conhecimento. Para o filósofo, o aparecimento de novos regimes de visualidade e os descentramentos culturais são as duas grandes transformações culturais que vão afetar diretamente a educação porque configuram um novo saber que valoriza as práticas, as experiências, as “intertextualidades e bricolagens”. A preocupação dos professores mostra que eles estão sensíveis às mudanças culturais de seus alunos e que almejam a apropriação dessas novas formas de leitura mais “rápidas” e menos lineares do que o livro.

Quanto à possibilidade de realização dos projetos nas escolas de forma “interdisciplinar”, a professora Andréa lamenta a falta de interesse dos colegas: “Posso desenvolver projetos, mesmo que precariamente com os alunos, mas com os colegas não seria possível devido à falta de interesse dos mesmos”. Já o professor Mauro Vianna ressalta que “gostaria de fazer um projeto de vídeo na escola, mas temo não haver material tecnológico adequado”. Márcia acha que conseguirá desenvolver os projetos mas faltam “equipamentos e boa vontade dos professores”. As dificuldades apresentadas estavam relacionadas à desmotivação dos professores e à escassez dos equipamentos e materiais para a produção.

Nenhum dos participantes visualizava a realização da animação com as técnicas rudimentares do *flip-book* e do zoetrópio, sobretudo porque elas só foram utilizadas na primeira e segunda fase. Nas últimas etapas do Anima Escola, as tecnologias digitais estão efetivamente inseridas.

No primeiro dia, me apresentei ao professor e animador Henrique do Anima Escola, que me disse para ficar a vontade e escolher um lugar para sentar. A sala parecia grande e tinha duas longas mesas dispostas ao longo de sua extensão, mas à medida que os professores foram chegando foi parecendo menor. Não fui apresentado aos professores durante a aula e fiquei constrangido com a situação, pois não sabia se o motivo, talvez por causa da quantidade de atividades que tinham que ser feitas. De fato, durante toda a terceira fase, parecia não haver tempo para nada além do previsto, como se as atividades sugassem todo o horário disponível. Somente os professores que estavam mais próximos me perguntaram o quê estava fazendo ali e para qual instituição pesquisava.

O roteiro foi elaborado de forma cooperativa, onde cada professor sugeriu temas e assuntos a partir de seu universo vivencial e experiência profissional. A idéia que obteve maior aceitação partiu da professora Marina da Silva que sugeriu utilizar o conto “Uma idéia toda Azul” de Marina Colassanti. O professor Mauro Vianna sugeriu modificar a história para a atualidade, conforme se justificou depois:

Fiz uma leitura crítica da história da professora. A idéia nova é que a menina isolada da história seja alienada e sozinha porque fica diante da televisão. Por isso a idéia dos olhos hipnotizados. Até que uma bola entra na casa e quebra a televisão. Na leitura crítica a menina é alienada pela TV.

Como todos concordaram com a idéia da “releitura crítica” proposta por Mauro, o professor Henrique sugeriu a construção de uma narrativa colaborativa da história pelos professores e disse que depois ele a transformaria num “roteiro” já utilizando a linguagem cinematográfica (plano geral, plano médio, etc.) e traria para a aula seguinte. Durante o restante da aula todos os professores trabalharam na “adaptação” do conto e escreveram a narrativa colaborativa sob orientação do professor.

Na segunda aula cheguei bem cedo para pedir ao professor que me apresentasse à turma ou, se ele preferisse, para que eu mesmo me apresentasse. Mesmo assim, Henrique teve pouco tempo para me ouvir e uma fila de professores já se formava, onde cada um queria tirar dúvidas técnicas sobre a filmagem e construção do roteiro.

Nessa aula Henrique pediu para que cada professor lesse a cena do roteiro que ele reescreveu a partir da narrativa coletiva e depois separou a turma em dois grupos com 3

duplas cada. Cada dupla ficou responsável por desenhar coletivamente duas cenas. Henrique orientou para que desenhassem com cuidado para dar continuidade à forma dos objetos na passagem de uma cena para outra. Os desenhos foram feitos num papel branco grande enquanto ele explicava a linguagem dos planos e movimentos de câmera no quadro. Uma professora pediu para que eu a ajudasse a desenhar as cenas que seriam do programa da televisão. Não esperava a participação porque ainda não tinha sido apresentado e expliquei que estava apenas “observando” e que não se tratava de uma intervenção ou pesquisa-ação, mas ela insistiu porque “não sabia desenhar”. Sem jeito para recusar devido à sua insistência, acabei aceitando ajudá-la a fazer a movimentação de um braço repetindo o desenho de uma mulher cinco vezes somente para que o braço dela abaixasse. A experiência foi interessante porque percebi que “animação” era algo extremamente trabalhoso e que talvez não tivesse paciência em fazer as tarefas como a professora também parecia não ter. Não consegui visualizar um projeto de animação feito com poucas pessoas, ele exigia a colaboração das partes. Depois, os desenhos foram afixados num mural e receberam o número da respectiva cena para serem filmados na aula seguinte.

O último passo dessa aula foi decidir a técnica de animação com os professores, que podiam escolher entre recorte, massinha, etc. Henrique sugeriu fazer a parte externa da casa da menina em massinha e a interna em recorte. Marcos Magalhães também entrou na sala e participou da escolha da técnica junto com os professores, indicando outras misturas de técnicas criativas que poderiam se adequar à história. Ao final da segunda aula, Henrique finalmente cedeu a palavra para que me apresentasse à turma, o que me fez ficar mais à vontade no grupo.

Durante as aulas, procurei observar a qualidade das interações dos participantes e a problematização dos conteúdos abordados. Na quarta aula²⁹, durante a construção do cenário, os professores se perguntaram sobre a característica da casa e da rua da menina, se seria de classe média, uma casa mais simples ou uma mansão. A professora Marina sugeriu que a casa deveria refletir a realidade da vida dos alunos, sua condição social e econômica, para que eles pudessem se identificar com a história. Já Mauro discordou e disse que a casa não deveria refletir a favela só porque a maioria dos alunos morava em favelas, mas deveria representar um nível econômico mais alto, conforme se justificou depois: “A minha filosofia é que, para que a pessoa possa crescer na vida, ela precisa participar do convívio com pessoas de um

²⁹ Escolhi não participar da terceira aula porque repetiria o processo da segunda, ou seja, a construção das cenas do roteiro por meio de desenhos e filmagem do *storyboard* e porque a prefeitura não permitiu que eu participasse de todas as cinco aulas, precisava escolher pelo menos uma para faltar. A justificativa foi que seria preciso ser estagiário para ter a “formação” da terceira fase completa.

padrão mais elevado. Por isso sugeri que a casa e a rua não representassem a favela, o que poderia gerar um imobilismo nos alunos”.

O argumento de Mauro partiu de sua própria filosofia de vida, de um saber subjetivo. Já Marina pensou nas condições objetivas que a maioria dos alunos da escola pública vive e que, para ela, deveriam ser representadas na história. O consenso foi alcançado por meio da sugestão dos outros professores que pensaram em fazer uma casa comum numa rua comum que não representasse nem a favela nem um bairro rico.

Em outro momento a turma teve que decidir também a respeito do programa que estaria sendo exibido na televisão. Seria preciso que fosse um programa representativo do universo cultural das crianças, disseram. O professor Mauro sugeriu um programa de suspense no estilo de Hitchcock, mas os outros participantes não concordaram devido ao “apelo” à violência. Outra professora sugeriu um vídeo de funk, mas nesse caso, o problema seria em relação aos direitos autorais. Por fim, uma professora propôs levar um CD com música instrumental que serviria de fundo enquanto um dos grupos da turma sugeriu fazer uma animação de uma professora em sala de aula e ninguém objetou.

Em cada ato de fala, os participantes se referiram a saberes normativos, objetivos e subjetivos para serem validados conforme a situação de comunicação específica que a aula proporcionava. Conforme assinala Habermas, no saber transmitido de forma comunicacional a racionalidade se atém à “capacidade de participantes responsáveis em interações de se orientarem em relação à exigências de validade que se assentam sobre o reconhecimento intersubjetivo” (1990, p.291). A criança ou adolescente assume no diálogo dos professores a perspectiva do observador “presente, mas não envolvido” toda vez que eles se colocavam no lugar de seus alunos, o que caracteriza a interação dos participantes como estratégica (1989, p.180). Mas não se pode afirmar que a coordenação das perspectivas atingiu um estágio de ação orientado pelo entendimento mútuo porque a validade das normas sociais (por exemplo, dos direitos autorais³⁰ do funk) não foi problematizada e sim verificada sua adequação às propostas dos professores, ou seja, a escolha da melhor sugestão não exigiu uma concorrência dos argumentos apresentados nem a possibilidade de se questionar a obediência estrita às normas instituídas. Talvez a explicação para isso seja que a “aprendizagem colaborativa” tenha sido tomada como objetivo na situação de comunicação do curso e não como pressuposto, impedindo a problematização discursiva do mundo social (1989, p.193 e 196).

³⁰ É ainda mais significativo esse exemplo porque a questão dos direitos autorais estão na pauta das discussões atuais devido ao advento da internet, inclusive envolve a questão do software livre e proprietário.

Essa hipótese pode ser confirmada na constatação da professora Marina: “houve muita discussão, mas sempre dentro dos padrões da cordialidade e sem perder de vista o verdadeiro motivo – a criação coletiva – o que possibilitou acordos que satisfizeram a todos”. A professora Andréa, por sua vez, se queixou da falta de participação dos professores afirmando que somente um pequeno grupo dava sugestões. Se fosse objetivo do curso incluir uma formação tecnológica para deliberação política de questões relativas às normas da escola ou do mundo social do aluno talvez fosse possível alcançar o nível discursivo de questionamento e a “atitude hipotética” das pretensões de validade normativas, como assinala Habermas (1989, p.199):

Temos que levar em conta que a circunstância de que o ponto de vista que assegura o consenso, ou seja, o ponto de vista de uma conformidade em face das expectativas de papéis e normas só se origina sem coações do inventário sócio-cognitivo, porque o mundo social no estágio convencional ainda está retro-acoplado com as certezas do mundo da vida. A moralidade ainda não se desprende da eticidade de uma forma de vida particular habitualizada, sem questionamento, ainda não se tornou autônoma enquanto moralidade. Os deveres estão de tal modo encaixados nos hábitos concretos da vida que podem tirar sua evidência de certezas que constituem o pano de fundo. [...] Vimos como essa síndrome se resolve com a introdução de uma atitude hipotética. Diante do olhar reflexivo de um participante do Discurso, o mundo social decompõe-se em convenções carentes de justificação.

Nesse caso, Habermas nos adverte para a perda da “eticidade concreta” quando as questões morais são extraídas do contexto social. É aqui que o diálogo da escola com os grupos sociais da comunidade dos educandos se tornaria necessário para reintroduzir na prática os dilemas morais motivados através da participação em conselhos ou comunidades políticas. Em todo caso, a situação analisada confirma o que o professor Jailson de Souza e Silva aponta em sua análise (capítulo 3), que as proposições centradas apenas na especificidade da escola como sistema de difusão de conteúdos na sua localidade contribuem para a redução do fenômeno pedagógico ao plano de aprendizagem professor-aluno e à diminuição da importância da dimensão sócio-política, sobretudo no que concerne aos vínculos entre a escola e os demais campos sociais existentes.

No quarto dia, enquanto os professores acabavam de construir os cenários, Henrique preparava os equipamentos para a filmagem (câmera de vídeo e *notebook*). Depois, um grupo de quatro professores levou o cenário para ser “filmado” e aprenderam as técnicas de captura das imagens com o software MUAN. Esse revezamento levou o restante das aulas e cada participante pôde aprender as técnicas de montagem de cenário, de movimentação dos objetos e manipulação do software e equipamentos.

4.1.4 A Capacitação Técnica.

Durante três anos o Anima Escola se finalizava na terceira fase, mas o Anima Mundi, em parceria com a IBM e o Instituto de Matemática Aplicada desenvolveram o software livre MUAN e o projeto se ampliou para uma fase mais técnica. Nessa fase, o monitor Bernardo Lima Mendes procura mostrar o funcionamento desse software e do equipamento que vai às escolas na quinta fase e faz pequenas animações descompromissadas com um “roteiro colaborativo” durante as aulas para que os professores aprendam com a prática do manuseio. Além disso, Bernardo procura discutir com os professores os possíveis problemas encontrados em suas escolas no que se refere aos equipamentos e softwares disponíveis. Conforme relata:

O objetivo é prepará-los para a quinta fase e ao mesmo tempo, mostrar que não é necessário utilizar apenas o MUAN para a produção independente de animação. Procuo ainda, instituir um senso de exploração para que, ao usarem um equipamento ou software novo, não se sintam intimidados, e saibam o que procurar. No ultimo dia de aula, tiro as dúvidas, explico um pouco sobre como preparar um projeto para a quinta fase. As dicas que passo são simples: Peço para que se preparem para executar o projeto no primeiro semestre, para que os projetos não se acumulem no segundo semestre, digo para planejarem o tempo que levarão para executar o projeto e para prepararem um *storyboard* e roteiro da animação para mandarem com a inscrição. Também tento avaliar as idéias que já existem e analisar a possibilidade de dar certo ou não.

Perguntei ao Bernardo se seria possível fazer animação sem as novas tecnologias, com base nas técnicas analógicas do *flip-book* e do zoetropio para saber se fazia parte da estratégia do curso a inserção das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem:

O que costumamos enfatizar é que o professor consiga autonomia na produção de vídeo, independente do Anima Escola. Que ele consiga produzir sozinho, a partir dos parceiros que desejar, ainda porque a animação, apesar de ter sido beneficiada pelas tecnologias, não depende delas. É possível fazer um projeto com *flip-book* ou zoetropio, mas não fica tecnicamente tão bom. A animação só necessita de uma maneira de capturar fotos e colocá-las em sequência. Antigamente eram câmeras de cinema que tiravam quadro a quadro, hoje é possível com câmera digital ou scanner, mas o princípio da animação é o mesmo há 100 anos! Nós somos beneficiados pelas novas tecnologias. É comum o professor que está inscrito já ter uma produção anterior ao Anima Escola. Eu não vejo essa possibilidade há cinquenta anos atrás porque a tecnologia ficou mais acessível, tem programas livres, etc.

Como dissemos anteriormente, o que se busca é dissociar o princípio da animação das tecnologias digitais, mas isso não significa de forma alguma que a animação independa de técnicas e equipamentos. A questão é que a autonomia do professor, sua apropriação da linguagem audiovisual, requer as novas tecnologias para que sua produção tenha qualidade

técnica suficiente para suscitar interesse do público e poder ser veiculada nos meios de comunicação. Além disso, como já dissemos em outro capítulo, faz parte da conquista da cidadania a apropriação da linguagem e das tecnologias para que o aluno (ou seu grupo social) possa construir sua visibilidade ou sua hegemonia no espaço midiático, mas o sentido da cidadania não se restringe à interação tecnológica porque é político e requer a “relação ético-política do Estado com a demanda cívica e social das massas” (SODRÉ, 2002^a, p.63).

A questão do software livre está relacionada com a luta pela democratização dos meios de comunicação porque, no “código aberto”, qualquer pessoa pode alterar o software de acordo com seu interesse, ao contrário do software proprietário. O que estaria por detrás da democratização dos softwares e da informação por parte das empresas?

Para Marcos Magalhães, o MUAN foi uma solução tecnológica encontrada para que as escolas ganhassem autonomia na produção de vídeo:

Os professores tinham uma experiência intensa com a linguagem de animação mas o projeto acabava e eles iam embora e, como ia continuar dentro das escolas se não tinha equipamento disponível? Foi então que procuramos a IBM para incrementar o projeto e criar uma solução tecnológica para a animação. Começamos a desenvolver esse software que procura ser uma solução mais barata e viável para a escola porque é um software livre, gratuito, e contávamos com a expansão da plataforma Linux, fomos um pouco adiante no tempo. Uma vez que as escolas tenham a plataforma Linux nos laboratórios elas podem baixar o programa pela internet e, com uma câmera barata (até mesmo webcam) fazer uma animação. A idéia é ter em cada escola uma câmera de vídeo e um computador com a plataforma Linux para baixar o MUAN.

Os equipamentos básicos para se fazer uma animação técnica de qualidade para Magalhães é o computador com a plataforma Linux para baixar o MUAN e a câmera de vídeo. Para ele, foi o empenho ético que motivou o Anima Mundi a adotar o software livre:

A gente vê que o mundo está caminhando para isso, independente da ideologia. A pirataria continua sendo uma apropriação ideológica, mas não podemos ignorar que também existe, que as pessoas de uma maneira ou de outra continuam tendo acesso às ferramentas. O professor não pode instalar um software pirata, mas todos conseguem ter acesso a um. Tem o lado bom e o lado ruim. O lado do software livre é justamente visando à questão ética: o conhecimento é para ser compartilhado. Essa é a filosofia do Anima Mundi, desde o início.

Vale lembrar que voltaremos a essa discussão adiante, no capítulo 5, quando confrontaremos os resultados parciais da análise com as perspectivas das diretoras das divisões de Mídia e Educação e de Ensino Fundamental da prefeitura. O assunto engendra toda uma gama de questões ideológicas e de direitos autorais que poderia desviar o objetivo do capítulo de descrever as etapas do Anima Escola quanto ao tipo de interação social e de

produção de conhecimento proporcionado, bem como os sentidos atribuídos pelos participantes e idealizadores.

4.1.5 Conclusão

O cineasta e idealizador Marcos Magalhães defendeu o compartilhamento de informações e de conhecimento e a utilização de softwares livres como filosofia. Para o Anima Mundi, a linguagem audiovisual precisa ser difundida porque é exigência da cidadania no mundo moderno e para que o mercado de audiovisual se amplie também. O Anima Escola emerge como consequência da experiência do estúdio aberto de animação do festival e objetiva capacitar professores e alunos na linguagem audiovisual (cinema de animação) para que seja utilizada na prática docente junto aos “conteúdos” e projetos e para que o educando produza seus próprios vídeos de animação.

Pude observar que os professores também entendem a apropriação da linguagem audiovisual como exigência de atualização do ensino escolar para lidar com o universo midiático do aluno e da sociedade, marcado por novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. Durante a etapa de formação de professores, a interação social e as argumentações proporcionadas se limitavam à cordialidade da situação de “aprendizagem colaborativa” e a um agir estratégico, impossibilitando a configuração de interações voltadas para o entendimento mútuo (HABERMAS, 1989). Em outras palavras, como a formação visava o “desenvolvimento cognitivo” do aluno, os valores morais vigentes não foram questionados, mas adaptados às situações-problemas do roteiro e da aprendizagem colaborativa.

O sentido da cidadania ficou restrito às questões de ensino-aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, impedindo a problematização dialógica do mundo social e das normas vigentes.

4.2 UM LUGAR CHAMADO QUITUNGO

4.2.1 O Núcleo de Artes Grécia

A prefeitura, por meio da diretora da divisão de ensino fundamental Jurema Holperin, me indicou o Núcleo de Artes Grécia como exemplo de apropriação da linguagem audiovisual na prática pedagógica. Segundo ela, o professor de geografia Luiz Cláudio Motta Lima apresentava um bom nível de envolvimento com os alunos e projetos de animação que se articulavam com os outros professores da grade: “é do Núcleo de Artes Grécia que saem os trabalhos que a secretaria municipal de educação considera como os melhores e que toma como exemplo para que os outros professores façam” me disse ela ainda na segunda fase. No desenvolvimento do vídeo de animação “Um Lugar Chamado Quitungo”, além da pesquisa desenvolvida acerca da cultura negra e da história da comunidade local, houve contribuição da professora de teatro/música que desenvolveu um rap com os alunos que foi utilizado como fundo musical e de Evandro dos Santos, criador e presidente da biblioteca comunitária Tobias Barreto que contribui para a escolha do tema pois já desenvolvia um trabalho sobre o Quitungo.

Durante o mês de outubro pude acompanhar a elaboração do roteiro, o desenvolvimento do cenário e dos personagens por um grupo de dez alunos do professor Luiz Cláudio que tiveram ajuda dos monitores³¹ Gizele Carvalho Nascimento e Bernardo Mendes do Anima Mundi no núcleo de artes da escola Grécia em Vila da Penha no subúrbio carioca. No primeiro dia do encontro, optei por pegar o metrô e saltar na estação de Vicente de Carvalho para em seguida embarcar em um microônibus que me levaria até o destino, conforme indicação do Luiz Cláudio. Quando cheguei, estranhei o pouco movimento e o silêncio na porta de entrada, pois esperava encontrar o burburinho costumeiro de um cotidiano escolar, mas somente depois que atravessei as dependências da escola é que percebi que os alunos já estavam em horário de aula. Tive um pouco de dificuldade de achar a sala, mas alguns funcionários me indicaram o percurso até que cheguei ao terceiro andar do prédio e avistei uma porta fechada que supus que seria do núcleo. Abri uma pequena brecha e pude observar por volta de dez adolescentes sentados em duas grandes mesas dispostas linearmente e um rapaz branco de meia idade de pé que gesticulou com as mãos para que eu entrasse. Um rapaz e uma moça “colhiam” sugestões dos alunos e escreviam o roteiro no quadro de forma

³¹ Luiz já havia cursado todas as etapas do Anima Escola, mas a prefeitura concedeu dois monitores do Anima Mundi como ajuda adicional para o desenvolvimento da etapa do roteiro, gravação e edição do vídeo.

bastante dinâmica, percorrendo as mesas e ouvindo pacientemente os alunos que falavam mais baixo. Depois que entrei, permaneci alguns minutos de pé e pude observar que o rapaz que me convidou também observava a turma em silêncio como se estivesse analisando o processo de trabalho. Depois fiquei sabendo que os dois jovens eram os monitores do Anima Mundi e que o rapaz branco e de meia-idade que estava de pé era professor Luiz Cláudio.

A sala me pareceu pequena para a quantidade de pessoas que ali estavam. Ao todo tinham dez estudantes (sete rapazes) sentados ao redor de duas grandes mesas dispostas lado a lado. Não havia espaço para outra forma possível de disposição das mesas e fiquei um pouco constrangido em esticar o pescoço para procurar uma cadeira para sentar porque o ambiente estava “cheio” demais para que conseguisse encontrasse lugar. Depois de uns quinze minutos, o professor pediu a um aluno que retirasse uma mochila que estava sobre uma cadeira para que eu sentasse ao redor da mesa junto deles. Todos estavam entrosados com o tema e entusiasmados com o projeto, compartilhando idéias e construindo o roteiro de forma colaborativa.

Uma hora depois, no intervalo para o recreio (o núcleo acompanhava o horário da escola) pedi ao professor que organizasse as etapas do trabalho que eu precisava fazer (entrevistar os monitores, alunos e o professor) e ele me disse que poderia aproveitar o intervalo para entrevistar os monitores e ao final do turno os alunos. Fomos para o lado de fora da sala e sentamos em um sofá que ficava no *hall*, ligeiramente separado do corredor por um biombo. Perguntei à monitora Gizele se ela via algum diferencial no grupo para confirmar as informações da prefeitura:

Quando chegamos aqui eles já estavam com tudo preparado: a questão cultural, a relação com as outras disciplinas, a história que queriam desenvolver. A parte mais difícil é a elaboração do roteiro porque precisa conciliar vinte cabeças numa idéia só, por isso é a aula mais cansativa, mas o Luiz é um excelente professor e o tema já estava estruturado, as crianças já estavam com embasamento histórico sobre o assunto e a narrativa estruturada. Pra mim foi a turma mais motivada que a gente pegou. Eles estão envolvidos com a história e sabem o que estão fazendo.

O monitor Bernardo Mendes também reconheceu o diferencial do trabalho do professor Luiz Cláudio quanto à profundidade da pesquisa e ao entrosamento dos alunos com o projeto:

Eles trabalham no meio do burburinho concentrados, você percebe a profundidade do tema de pesquisa que eles trabalharam. O núcleo já trabalhava o tema com um enfoque político e social, a questão do negro no Brasil, sua importância. A gente ajustou a base do roteiro que eles tinham para o que eles queriam, pois ainda não estavam totalmente satisfeitos. O aluno Salomão ficou a madrugada toda fazendo os bonecos. A gente só teve

que dar o pontapé inicial, a linguagem cinematográfica, mostrar filmes, etc. O grupo de alunos tem uma relação muito boa com o professor. Eles são extremamente motivados, eles gostam de estar ali, eles querem. Talvez tenha sido mesmo a turma mais motivada que a gente tenha trabalhado.

Estranhei que nenhum dos dois apresentou crítica ao trabalho do professor de geografia e me pareceu que o estavam idealizando, mas, de qualquer forma, é possível afirmar que a justificativa dada, para o diferencial do trabalho do núcleo, pelos monitores, foi a relação e o envolvimento do professor com os alunos, que contribuiria para a motivação deles e a pesquisa prévia que havia estruturado o tema em um “enfoque político-social”.

4.2.2 A Escolha do Tema e o Processo de Construção do Projeto

As aulas que acompanhei se deram em uma pequena sala da escola municipal Grécia que tinha por volta de 20m². Observei que os monitores do Anima Mundi perguntavam sobre os passos do roteiro e os alunos respondiam com base no tema da pesquisa desenvolvida. Em todo tempo, Luiz Cláudio acompanhava o desenvolvimento do roteiro coletivo e a preparação dos cenários e dos bonecos, procurando adequar as idéias dos alunos ao que eles haviam pesquisado. Luiz não parecia intimidado com a minha presença porque não hesitava nas sugestões que dava para os alunos e ocasionalmente intervinha no trabalho deles. Mesmo quando ele soube mais detalhes sobre meu objeto de pesquisa não me pareceu constrangido, mas certo de seu papel durante o desenvolvimento do trabalho.

Já os monitores, pareciam preocupados em mostrar detalhes como se quisessem ressaltar o processo de criação para que eu registrasse no meu “diário”. Quando entrevistei os alunos coletivamente, por exemplo, Bernardo estava na sala e pediu que os alunos explicassem detalhes que tinham acordado sobre aspectos técnicos do roteiro que se deram antes da minha chegada ao núcleo, como a idéia da mudança dos cenários, por exemplo. Os alunos, por sua vez, me olhavam curiosos desde quando cheguei, mas depois foram se acostumando com a minha presença e pediam pequenas participações no trabalho como colar partes de um boneco de massinha, por exemplo. As perguntas eram mais insistentes no primeiro encontro, quando eles queriam que eu explicasse o que estava fazendo ali, mas respondia vagamente que estava “pesquisando” o vídeo que eles estavam desenvolvendo. Não pareciam estar preocupados com a minha pesquisa porque as perguntas sempre variavam: algumas vezes era sobre meu nome, se já tinha construído bonecos de massinha, outras vezes queriam saber se era amigo do professor, se morava ali perto, etc. Não me parecia necessário dar explicações muito detalhadas sobre o assunto, mas estar próximo deles ajudando de

alguma forma no trabalho, afinal estava sentado com eles ao redor da mesa, o que me fazia sentir como aluno e compartilhar parte de suas “obrigações”.

O tema geral escolhido pela prefeitura para os projetos dos núcleos de extensão no ano de 2006 foi “arte africana” e baseado nele cada professor deveria desenvolver um projeto específico com seus alunos. Luiz escolheu trabalhar com a história da comunidade do Quitungo do bairro de Vila da Penha porque, como me contou, foi possível conciliar a questão histórica com o tema sobre a cultura negra, já que no tempo da escravidão a comunidade era um quilombo e ainda hoje preservava algumas tradições religiosas e pratos típicos. Além da pesquisa dos alunos acerca da cultura negra e da história da comunidade local, houve contribuição da professora de teatro/música que desenvolveu um rap para o vídeo e de Evandro dos Santos, criador e presidente da biblioteca comunitária Tobias Barreto que contribuiu para a escolha do tema.

O aluno Salomão, de 18 anos e da oitava série do fundamental, me contou durante essa aula como foi a escolha do tema:

O professor já tinha isso um pouco pronto e aqui, na sala de aula, fomos discutir para ver como iríamos desenvolver a história sobre o Quitungo e fomos terminando juntos. Ele veio com um projeto da aula de geografia que ele dá para a gente para que nós passássemos pro vídeo. Nós aceitamos o tema que ele sugeriu. Há muito tempo atrás o Quitungo era um quilombo, essa região toda daqui da Vila da Penha, Penha, Vista Alegre e morro do Alemão era uma fazenda e os escravos fugiram para o alto do morro e fundaram o Quitungo, que hoje é uma comunidade carente.

Apesar de não ter acompanhado essa etapa anterior da escolha do tema, o processo não me pareceu dialógico porque o professor já parecia ter uma proposta pronta e, mesmo sendo um tema sobre a comunidade onde alguns alunos moravam, eles poderiam preferir outro assunto. Ao dizer “nós aceitamos o tema que ele sugeriu” e “ele veio com um projeto da aula de geografia”, Salomão atribui a origem do projeto a uma escolha do professor, sem qualquer referência a uma possível negociação com a turma, o que me pareceu contraditório em relação ao que os monitores disseram porque havia suposto que a motivação dos alunos era devido a uma relação dialógica e participativa. Mesmo que a indicação do trabalho pela prefeitura se justificasse pelo entrosamento interdisciplinar do núcleo com os outros professores da grade, o discurso da divisão “mídia e educação” apresenta a mediação pedagógica de forma dialógica, conforme analisamos no capítulo 2. Por isso, o que me deixou curioso durante a pesquisa foi justamente essa idealização do núcleo de artes Grécia pela prefeitura e pelo pessoal do Anima Mundi (monitores), seja pela “interdisciplinaridade” do trabalho, seja pelo “entrosamento” do professor com os alunos ou pela “profundidade” da pesquisa sobre o tema.

Afinal, será que o critério que levou a prefeitura a indicar o trabalho como ideal no âmbito da produção de mídia e inserção tecnológica se refletia na prática pedagógica?

Na primeira aula, os alunos reescreveram a narrativa que tinham elaborado a respeito da história da comunidade na forma de um roteiro, com as divisões de cena, movimentos de câmera, etc. durante as aulas que acompanhei para adequá-la às possibilidades técnicas e recursos que dispunham com ajuda dos monitores. Foi o caso da passagem do tempo, por exemplo, quando Bernardo sugeriu a mudança do cenário a partir do momento em que um homem idoso conta a história do bairro e aponta para um cesto de farinha porque, segundo ele, ficaria tecnicamente viável e de mais fácil compreensão do que clichês como ponteiros do relógio ou folhas de calendário sendo arrancadas. Nesse caso, a narrativa começa no tempo atual, com crianças jogando bola em uma rua do bairro quando acertam um homem negro que estava passando e que devolve a bola contando a história do seu tempo. É nesse momento que o cenário ao redor muda e a câmera acompanha o movimento do cesto de farinha que está sendo levado pela correnteza do rio Quitungo, como me explicou o aluno Leonardo do terceiro ano do ensino médio: “Quitungo significa *cesto de farinha* e vem da língua Quibunda, da mesma língua que veio a palavra bunda. Aí, toda a cultura que tinha sobre o assunto fomos analisando e escrevemos o roteiro”. Já a aluna Ana Carolina me explicou que os escravos fugiam para o quilombo dentro de cestos de farinha.

Carolina me contou como a pesquisa ajudou os alunos a olharem para a comunidade de forma diferente depois que descobriram que os moradores do Quitungo são descendentes de escravos refugiados e que ainda hoje não foram totalmente integrados à sociedade. Pude perceber que esta descoberta foi tão importante para os alunos que eles mesmos quiseram passar isso para o roteiro, pois quando o velhinho narra a história da comunidade, os meninos que estavam jogando bola percebem que a população pobre já estava lá desde a época da escravidão, conforme ela me contou, com entusiasmo:

Quando o velhinho leva a bola para os garotos e explica porque o lugar tinha esse nome, eles mudam a idéia que tinham sobre o morro porque pensavam que ele fosse sendo habitado naturalmente, mas não que foi sendo habitado por escravos. E o velhinho explica a importância da cultura africana, as comidas típicas, a capoeira, a alegria, o samba, etc.

O aluno Salomão confirma a fala de Ana e resume o que parece entender como “moral” da história deslocando a foco do preconceito racial para a formação histórica da comunidade: “O principal é a história do Quitungo e não a do preconceito, pois hoje habitam pessoas de várias cores”, ressaltou ele. Talvez Salomão deslocasse a questão do preconceito porque, sendo branco, não se sentisse pertencente à “cultura negra”, mas era

realmente um dos alunos mais motivados do núcleo e o tom de sua resposta era sempre alegre e confiante, conforme havia constatado Bernardo. Mas o que me pareceu importante foi que eles projetaram o aprendizado sobre a ocupação do Quitungo e a questão da exclusão racial na última cena, quando o velho vai embora”: “Cena 5: Meninos comentam algo entre si e quando retornam para o velho, percebem que este segue, indo embora pela rua que ainda é de época. Meninos ficam bolados”³².

O aluno Daniel afirmava estar motivado pelo projeto porque morava no Quitungo e tudo aquilo que estava no roteiro fazia parte da sua vida. A possibilidade de desenvolver um projeto sobre a cultura dos alunos me pareceu um aspecto diferencial do trabalho do professor que motivava os alunos e que talvez não tivesse sido percebido pela prefeitura nem pelos monitores do Anima Mundi. Em outras palavras, a preocupação do professor em problematizar a comunidade local e a habilidade de imiscuir o conteúdo de geografia com a realidade da vida dos alunos foi o que me pareceu ser o principal diferencial do trabalho do professor, promovendo a construção de um conhecimento mais significativo. Mesmo que alunos como Salomão tivessem alguma resistência em relação à identidade negra, a própria história da comunidade local parecia motivá-los. Entretanto, talvez o interesse deles fosse restrito ao trabalho e imaginei se continuariam desenvolvendo outras atividades similares após o término do vídeo, pois seria preciso contar outra história e oferecer novas oportunidades.

Enquanto os alunos iam remodelando a narrativa, com base nas orientações técnicas dos monitores, Luiz registrava em *making off* o processo de criação e desenvolvimento da turma. Segundo me contou depois, o objetivo da filmagem era mostrar aos professores que é possível o desenvolvimento de projetos em audiovisual, pois “o professor fica acuado diante da televisão, do game, etc. achando que não pode competir com esse tipo de mídia”, e completou dizendo que “É possível pegar essas informações dispersas, analisá-las criticamente e criar um vídeo”. O trabalho de Luiz Cláudio pode ser descrito como uma espécie de mapeamento das práticas pedagógicas da escola, onde procura encontrar os projetos que estão em andamento para transformar o conteúdo das diferentes disciplinas na linguagem audiovisual. Luiz Cláudio realiza exatamente o que Jurema Holperin apresentou como objetivo do Anima Escola: disseminar a linguagem audiovisual nas outras disciplinas da grade curricular introduzindo a sala de aula na “dimensão mídia”. Conforme ele mesmo me explicou:

³² Ficar “bolado” na gíria carioca significa ficar ressabiado, pensativo, cismado com alguma coisa.

Como eu sou professor da grade, fico de olho no que eles estão fazendo. Eu exibo os vídeos nas minhas aulas e já fizemos vídeo das próprias aulas com o professor de Ciências, de Português, de Teatro, cada um no seu tempo de aula. Há preocupação em socializar mesmo o trabalho, o que eu tento fazer é passar para a linguagem audiovisual o trabalho dos professores. Meu papel é mostrar a eles que suas produções podem ser transportadas para o audiovisual, já que de certa maneira eu domino a técnica e acho que essa é uma das maiores dificuldades, saber prever o tempo de produção, etc. porque os professores se interessam, mas não têm domínio da técnica.

Pude perceber que à medida que os monitores escreviam palavras sugeridas pelos alunos na lousa eles iam ficando cada vez mais entusiasmados com a elaboração coletiva do texto porque se sentiam cada vez mais participantes do processo criativo. Ana Carolina, por exemplo, exclamou orgulhosa, apontando para o texto: “aquela parte dali é minha!”. Os monitores se mostraram muito habilidosos na adequação das idéias sugeridas pela turma às possibilidades técnicas. A recusa de algumas sugestões não pareceu incomodar os alunos porque sempre havia novas possibilidades de participação, seja na etapa do roteiro, na montagem posterior do cenário, dos bonecos ou durante a filmagem.

Durante as aulas de montagem do cenário, em determinado momento observei a intervenção de Luiz Cláudio quando dois alunos trouxeram partes do boneco de massinha de casa e começaram a montar o corpo do homem velho. Salomão lembrou seu colega Leonardo que a idéia é que a personagem se pareça com um “preto velho” para poder trabalhar a questão do racismo, mas Leonardo colocou uma cabeça branca no corpo preto e apresentou para a turma a idéia de misturar as cores no mesmo corpo. Os outros alunos riram e gostaram da idéia, mas Luiz não gostou e disse que ficaria melhor o boneco todo preto, pois poderia trazer confusão para o espectador do filme, conforme se justificou depois para mim: “A cabeça branca no corpo negro poderia parecer ilógico já que a idéia é mostrar as diferenças porque a questão do ‘se dizer branco e negro’ no Brasil é delicada, existe uma mistura de cor; eu não deixei por causa da coerência, porque podia confundir o espectador”. A intervenção do Luiz demonstrou que ele já tinha um posicionamento sobre o que é certo ou errado em relação à questão racial. Ainda que sua justificativa fosse técnica ou estética, ficou bem claro que ele não permitiu imaginar outras interpretações possíveis que um corpo “híbrido” pudesse despertar no público. No momento, eu também achei que um boneco de cabeça branca e corpo negro pudesse causar estranhamento, mas depois refleti se as duas cores num mesmo corpo não poderia representar melhor a diferença, já que a maior parte de nós, brasileiros, temos ascendentes europeus e africanos. Mas a intervenção do professor foi imediata e não houve espaço para debater com os alunos sobre o que poderiam estar pensando sobre o corpo

do boneco, se gostaram da idéia ou se havia possibilidade de gerar outras interpretações possíveis. Luiz me pareceu ter uma concepção bem definida sobre a cultura negra, a tal ponto que não permitiu sua problematização não abrindo espaço, nesse caso, para a construção dialógica do conhecimento quando entrevistei de forma arbitrária no processo de criação dos alunos, ainda que para o “bem” deles ou do público telespectador.

Luiz me explicou depois que esse exemplo da cor do boneco era adequado para mostrar como conceitos como raça e outros podem ser trabalhados de uma forma que o “giz” não permite, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem porque os alunos estão “analisando, criticando, conhecendo assuntos que eles mesmos tiveram oportunidade de produzir por outros meios que não somente a leitura de livros”. Mas, mesmo com a possibilidade de aprendizagem expandida, a relação de poder ainda me pareceu verticalizada em alguns momentos de sua intervenção. Em outros, ele deixava prevalecer a opinião dos alunos, mas era evidente que havia uma regulação presente e que ele exercia certo controle sobre o que era permitido ou não fazer. Quando entrevistei os alunos na sala, Luiz não estava presente e pude ouvir duas opiniões opostas de Salomão e Leonardo em relação ao professor. Um deles me pareceu incomodado e me confessou que na maioria das vezes prevalecia a idéia do professor, mas o outro contra-argumentou e disse que nem sempre isso era verdade e citou o caso de um *rap* que eles haviam gravado na aula de teatro e que o professor sugeriu misturar com a capoeira, mas que os alunos não gostaram e preferiram manter somente o *rap*. O aluno usou esse caso para ilustrar que Luiz não era tão inflexível quanto o colega me dizia, mas mesmo assim ficou claro que há um controle do processo de criação quando o professor “cede” a eles, mas não entrega a experiência à decisão dos alunos. Ficou evidente também que a regulação do professor não se limitava à questão racial e que estava presente também quando permitiu outras idéias que talvez não fossem tão difíceis de consentir como a da questão étnica do boneco de cabeça branca e corpo negro.

Entretanto, decisões técnicas e estéticas foram tomadas durante a construção do cenário a partir do diálogo com os alunos como no caso da proporção dos bonecos em relação ao fundo. Em determinado momento, os alunos chegaram por si mesmos à conclusão de que o “preto velho” estava desproporcional em relação às caixas de papelão que representavam os prédios do bairro. Em outra ocasião, o monitor Bernardo lembrou que era necessário decidir como seria feita a mudança do cenário dos prédios da atualidade para o quilombo e perguntou a eles se preferiam que os prédios fossem amassados aos poucos ou cortados parte por parte até desaparecerem antes de surgir outro cenário e os alunos optaram por amassar os prédios aos poucos em cada *frame* de filmagem. Os aspectos técnicos da produção pareciam ter

permissão total do professor para um envolvimento dialógico, ao passo que decisões que envolviam conteúdos da disciplina de geografia e que foram alvo da pesquisa precisavam passar pelo consentimento dele. No espaço que cabia aos monitores (questões técnicas e estéticas de proporção, mudança de quadro, som, etc.) as questões foram trabalhadas com os alunos de forma dialógica.

Mesmo com a participação dos alunos restrita a essas escolhas mais técnicas, pude perceber que elas eram importantes, quando, por exemplo, a monitora Gizele pediu para que os alunos acrescentassem mais alguns objetos ao cenário quando eles decidiram usar a galinha que o aluno Ian tinha feito e que batizaram com o nome de “Nick”. Ian sorriu e agradeceu aos colegas por terem se lembrado da sua personagem. Gizele me contou depois que a possibilidade de participação ativa dos alunos em todas as etapas ajudava tanto no caso dos “hiperativos” quanto dos “apáticos” que têm alguma dificuldade de socialização:

O famoso hiperativo que não conseguem absorver aquele conteúdo daquela maneira que está sendo entregue para ele, quando se depara com a animação e com a possibilidade de parar e pensar de uma outra forma, vira outros aluno, mais aplicado, produtivo, enquanto que o “apático” se destaca porque de alguma maneira está participando, como no caso da galinha que o Ian fez e ficou super feliz de ter sido lembrado.

Talvez um dos grandes méritos da linguagem audiovisual seja a possibilidade de aprendizagem por outros meios além dos livros, pois a cultura audiovisual e seus regimes de visualidade não estão estritamente atrelados aos códigos da linguagem escrita permitindo um acesso direto ao conhecimento (MARTIN-BARBERO, 2002) por outros meios mais “prazerosos”. Além disso, Bernardo entende essa possibilidade de participação como formação para cidadania, conforme ressaltou quando o entrevistei depois da aula: “Quando fazemos esse trabalho, que está baseado no prazer deles de fazer, a gente está gerando cidadãos pensantes e participativos, com motivação própria, aprendendo uma técnica nova. É a escola produtiva gerando cidadãos pensantes e usando a mídia de uma forma diferente”. Bernardo lembrou novamente que o diferencial do professor Luiz Cláudio também ajudou na qualidade da produção porque os alunos já tinham feito uma pesquisa sobre o tema, trabalhando “com um questionamento político-social a questão do negro no Brasil”. Certamente o desenvolvimento da competência comunicativa em audiovisual é importante para a cidadania, mas o que me incomodou foi justamente a forma como a participação quanto às decisões e deliberações do âmbito do conteúdo e mesmo da escolha do tema estava restrita à regulação do professor, como no caso da “identidade negra” do boneco cuja

intervenção impediu a problematização do saber normativo do mundo social³³ e o desenvolvimento da autonomia dos alunos³⁴.

A mudança da percepção do jovem a respeito da representação do espaço popular em seu imaginário pode ser descrita como um aspecto positivo da aprendizagem durante sua participação nas etapas de pesquisa e que se refletiu no roteiro do vídeo, mas que não garantiu uma ampliação da participação social. Se nas quatro primeiras etapas do Anima Escola a questão da cidadania parece ter ficado restrita ao campo da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, pode observar, nesta etapa de apropriação da linguagem audiovisual, que a participação ficou restrita à regulação docente quanto à escolha do tema e sua problematização, ainda que o tema seja significativo para boa parte dos alunos porque é oriundo de sua comunidade. Isso não anula a importância da iniciativa do professor de contextualizar o tema geral “Arte Negra” a partir da cultura local, mas restringe a forma da interação social entre um agir dirigido por autoridade e outro por norma (HABERMAS, 1989, p.192).

Por outro lado, os alunos tiveram que decidir questões estéticas que estavam imbricadas em preocupações sociais e culturais, como no caso da montagem do roteiro que envolveu o reconhecimento de que o Quitungo foi constituído por escravos refugiados que ainda não foram totalmente incluídos no sistema e permaneciam à margem do mercado de trabalho e dos direitos de cidadania. É possível dizer também que a investigação sobre a cultura negra na comunidade do Quitungo proporcionou aos alunos uma reorganização criativa do “inventário cognitivo” hegemônico e preconceituoso da grande mídia que não considera o espaço popular como pertencente à cidade e representa o morador como criminoso potencial, como lembra Jailson de Souza e Silva³⁵.

Se a concepção moral vigente da favela pôde ser problematizada durante o processo de pesquisa e de produção do vídeo, isso indica um aprendizado efetivo durante a etapa de produção de mídia (narrativa, roteiro, cenário, filmagem e edição), mesmo que o mundo

³³ Se o brasileiro é um povo mestiço, por que um corpo híbrido com partes brancas e pretas não representaria melhor nossa mestiçagem do que um corpo todo negro? Em outras palavras, a ausência da problematização do mundo social, como essa, é que impossibilita o agir comunicativo porque não questiona as certezas das instituições e valores vigentes (HABERMAS, 1989).

³⁴ Conforme assinalou Paulo Freire, “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2003, p.107).

³⁵ Jailson defende uma nova representação do espaço popular que consiga integrá-lo à cidade e ressignificá-lo na mídia a partir de novas referências culturais desenvolvidas pelos próprios moradores, como no caso dos projetos sociais e culturais do Observatório das Favelas e do CEASM do complexo da Maré que procuram também criar uma rede de comunicação alternativa nas comunidades populares.

social não tenha se tornado reflexivo a partir da iniciativa de cada um dos alunos-participantes, mas do professor Luiz Cláudio, que coordenou os planos de ação a partir dos saberes existentes³⁶. A aprendizagem se deu a partir da pesquisa histórica sobre o Quitungo e culminou no processo de construção do roteiro que, mesmo tendo sido orientado pelo professor, conseguiu confrontar experiências pessoais de alunos que moravam na localidade com um saber constituído a respeito do lugar, encontrado nos registros documentais de Evandro dos Santos e com a representação midiática que confere uma identidade massiva à favela, compartilhada por alguns alunos que não moravam na comunidade. Daí a importância de um processo de pesquisa mais aprofundado que consiga problematizar o mundo social na forma de uma situação de ação que alterne os papéis comunicacionais dos participantes, mesmo que seja o professor quem represente o procedimento da ética do discurso³⁷ (HABERMAS, 1989, p.147, 156 e 164). O monitor Bernardo reconhece que nos lugares onde essa pesquisa não é desenvolvida com a profundidade que teve na Escola Grécia, o conteúdo do vídeo se torna superficial e as crianças não se mostram tão motivadas, dificultando a construção do roteiro coletivo. O diferencial aqui é a iniciativa do professor em tentar contextualizar a informação e envolver os alunos na decisão de alguns temas, ainda que reproduza em alguns momentos o “autoritarismo” na relação pedagógica.

Ele reconhece a importância da pesquisa e afirma que é possível conciliar o conteúdo “curricular” com a linguagem audiovisual:

Tem que ter pesquisa, roteiro, em todo projeto audiovisual. Daí você vai entrevistar se for documentário ou criar os diálogos se for uma ficção. Dá para conciliar o conteúdo porque todo trabalho de vídeo tem que ter um conteúdo, uma história. Se fosse uma turma de oitava série seria “continente Asiático” o conteúdo e estaríamos fazendo algo relacionado a ele, mas aqui no núcleo de Artes o tema maior desse ano era “África” que levei para o Evandro e depois expus aos alunos, que gostaram e se incentivaram em fazer. É possível trabalhar o conteúdo, ainda porque o vídeo pronto gera novos debates quando é levado para as escolas. É um trabalho que não se esgota com o grupo, ele se amplia através dos debates.

Ficou claro que durante o processo de desenvolvimento do trabalho, a iniciativa de trabalhar a comunidade do Quitungo partiu do professor e ele mesmo confirma ao relatar, em primeira pessoa, “que levei para o Evandro e depois expus aos alunos”. O fator motivador

³⁶ Os saberes existentes se referem ao conhecimento pesquisado nos livros, nas fotos da comunidade, na pesquisa do bibliotecário Evandro dos Santos, no saber hegemônico e midiático do espaço popular compartilhado por alguns alunos e no saber baseado na experiência vivencial sobre o Quitungo compartilhado pelos alunos-moradores.

³⁷ O procedimento da ética do discurso é descrito como: “Toda norma válida tem que preencher a condição de que as conseqüências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância universal, para a satisfação do interesse de todo indivíduo possam ser aceitas sem coação por todos os concernidos” (p.147).

pode ser descrito como proveniente da contextualização do conteúdo da “Arte Africana” a partir da problematização da comunidade dos educandos. Entretanto, essa problematização não se aproximou da concepção de construção do conteúdo a partir dos “temas geradores”³⁸ porque as informações não foram “colhidas” do universo existencial dos alunos de maneira dialógica, ou seja, não partiu de uma decisão conjunta. Nesse ponto, ainda que o conteúdo seja significativo, o processo não pode ser descrito como dialógico.

Mesmo assim, a motivação dos alunos era impressionante e o ponto “forte” do processo de elaboração do vídeo talvez tenha sido o momento do aprendizado dos alunos sobre a história do Quitungo, que se refletiu no roteiro quando os meninos que jogavam bola ficaram “bolados”. Pude notar esse “espanto” de aprendizagem no tom de surpresa da enunciação de vários alunos, como de Ana Carolina: “Eu só descobri depois da pesquisa que o dono do morro do Alemão era um senhor de engenho alemão que tinha escravos e que vieram também para o Quitungo!”.

4.2.3 A Contextualização da Mídia e das Tecnologias.

A etapa final do processo de produção de mídia consistiu na filmagem dos cenários e depois na edição e dublagem das cenas que implicou a utilização das novas tecnologias: microcomputador com software livre MUAN e câmera de vídeo. Pude observar que as novas tecnologias estavam contextualizadas em projetos pedagógicos que buscaram dialogar com os conteúdos curriculares e com os saberes dos alunos constituídos na pesquisa e na construção do roteiro. O importante, como assinala Valter Filé é “não perdermos a dimensão da comunicação, que está acima de conteúdos, pois que diz respeito à criação de espaços de expressão e de reconfiguração das nossas interações com o mundo” (FILE, 2000, p.96).

Para Gizele Nascimento, as novas tecnologias são “pedras fundamentais” do projeto:

Eu acho que tem as duas coisas. Na verdade a finalidade do projeto é preparar o professor, matéria prima inicial para trabalhar com os alunos, mas acho que a questão da tecnologia é fundamental para a gente, para o projeto acontecer. E até preparar o professor para utilizar em geral porque às vezes pegamos professores que não entendem nada dessa linguagem.

³⁸ “Temas Geradores”, no sentido freireano, é quando o conteúdo programático é colhido do universo existencial dos educandos a partir da convivência dialógica do educador com a cultura local. Luiz Cláudio não “conviveu” no Quitungo, mas ele foi ao local fotografar as pessoas, as tradições e planejava uma visita posterior com os alunos, o que demonstra a preocupação em contextualizar as informações e o conteúdo da pesquisa, tornando-o mais significativo. Poderíamos questionar também até que ponto seria necessário esse convívio e se algum veículo de comunicação local não poderia contribuir para o processo dialógico a partir do momento que apurasse constantemente os acontecimentos e demandas locais.

Bernardo complementa afirmando que “o que costumamos enfatizar é que o professor consiga autonomia na produção de vídeo, independente do Anima Escola. Ele sai com a capacidade de produzir sozinho, ainda porque a animação, apesar de ter sido beneficiada pelas tecnologias, não depende delas”. Apesar do foco do projeto ser a formação do professor para que ele tenha autonomia na produção de vídeo de animação, certamente as novas tecnologias estão integradas ao projeto Anima Escola e respondem à proposição do documento “Mídia e educação”³⁹, que analisamos no capítulo 2.

É pertinente lembrar que a professora Raquel Barreto aponta no discurso do MEC a centralidade das tecnologias em detrimento do papel mediador do professor e reconhece que a simples presença das TIC na educação não constitui condição suficiente para o encaminhamento das questões educacionais, pois é preciso discutir seu modo de incorporação nos processos pedagógicos (BARRETO, 2003, p.274). Se no discurso do MEC, a tecnologia é reduzida à condição de “estratégia para um determinado fim”, o mesmo não observei durante o processo de produção de mídia na etapa de apropriação tecnológica do Anima Escola, pois as tecnologias velhas e novas estão inseridas em um projeto pedagógico específico onde o professor assume a posição a mediação do processo de interação social e construção de conhecimento dos alunos. Essa mediação estava presente na orientação da pesquisa, nas etapas de elaboração do roteiro, filmagem e edição do vídeo e quando associa os problemas estéticos e técnicos da linguagem audiovisual à questão social e cultural do preconceito racial e da “cidadania” dos moradores do Quitungo.

Para Luiz Cláudio, o diferencial da Escola Grécia seria a *vontade de fazer* dos professores e o problema estaria na *possibilidade de fazer* que implica a valorização dos trabalhos por parte da prefeitura quanto à disponibilidade de recursos e divulgação dos projetos:

Eu vejo que a maior parte dos professores tem interesse em trabalhar alguma coisa que estimule os alunos, eles estão buscando e existe esse diálogo entre os professores, seja no corredor, na sala dos professores, etc. Eu acho que nosso diferencial é a vontade de fazer. O problema maior é a estrutura. Eu acredito que há o diálogo, há o interesse, o professor tem vontade de trabalhar, mas falta mesmo o estímulo para continuar porque a dificuldade é imensa e existem vários problemas na educação. Temos que discutir várias questões, mas o que falta mesmo é a possibilidade de fazer. Muitas vezes tem até a câmera e ela fica largada porque ninguém pega. Quando digo estrutura me refiro aos recursos e ao estímulo, porque quem sai da faculdade quer dar aula mesmo, as pessoas fazem porque gostam,

³⁹ O texto do documento diz: “Aos educadores, mais do que nunca, cabe, entre outras tarefas, a de (re)pensar sua ação, compreendendo-se também como protagonistas nesse processo. Desse modo, em vez de se situar entre rejeitar ou negar a presença da mídia na escola, é preciso discuti-la, aprender a lidar com ela e aplicá-la de acordo com o projeto político-pedagógico” (SME-RJ, 2005, p. 25).

mas falta o retorno. Se por um lado estamos correndo atrás da questão salarial, falta ver a valorização do nosso trabalho porque muitas vezes o profissional faz seus trabalhos e eles ficam restritos à escola, não tem uma divulgação.

Ele aponta para uma deficiência no âmbito da veiculação dos trabalhos dos professores, pois a “possibilidade de fazer” está relacionada ao ciclo completo da comunicação, desde a pesquisa e produção da informação até a divulgação dos projetos culturais na mídia. Nesse caso, é justamente a possibilidade de não completar todas as etapas do projeto que desestimularia o professor.

Em um sentido amplo de comunicação, conforme defendemos nos capítulos precedentes, tanto o processo de produção de informação quanto a veiculação podem estar ancorados em uma comunidade política que permita a vinculação dos atores sociais. O professor Muniz Sodré apresenta a comunicação como um processo de interação intersubjetiva que permite a vinculação comunitária dos participantes para além das abstrações jurídicas do Estado e do princípio mercadológico da mídia. Como ele afirma, essa idéia de “comunidade não decorre da ordem sistemática e abstrata do Estado, e sim disso que Habermas vai chamar de ‘mundo da vida’, um modo de integração social definido pela livre interação dos sujeitos em sua cotidianidade” (SODRÉ, 2002^a, p.191). A comunidade designa aqui um tipo específico de relação intersubjetiva que pode acontecer no interior da sociedade moderna, como no caso das redes de solidariedade cotidianas existentes nas favelas cariocas⁴⁰, por exemplo. Nesse sentido, a comunicação parte de um lugar comum onde pode haver a “luta pelo discurso” para que as vozes minoritárias que ainda não têm representatividade política possam ser ouvidas, conforme assinala Sodré (p. 223): “Faz-se claro o núcleo teórico da comunicação: a vinculação entre o eu e o outro, logo, a apreensão do ser-em-comum (individual ou coletivo), seja sob a forma da luta social por hegemonia política e econômica, seja sob a forma do empenho ético de reequilíbrio das tensões comunitárias”, onde se delinea (p.259):

[...] A questão fundamental da Comunicação, a vinculação humana, implica uma interrogação crucial sobre o além do puro mercantilismo do mercado e sobre as possibilidades de reorientação crítica das teletecnologias na direção dos imperativos de responsabilidade humana para com as marcas de sua singularização.

⁴⁰ Essas redes não se limitam às organizações comunitárias. É o caso das mães que deixam seus filhos com vizinhos quando precisam trabalhar durante o dia, por exemplo, ou da mobilização solidária da população em caso de tragédias como incêndios ou ainda quando ocorrem conflitos entre traficantes e policiais e os moradores se mostram dispostos a acolher em suas casas os transeuntes próximos abrindo as portas para que eles entrem e se protejam das balas perdidas.

Nesse sentido, é importante conciliar a crítica da divulgação dos projetos das escolas do Luiz Cláudio com a questão da vinculação comunitária dos alunos nos outros campos sociais de que participam para que a escola seja entendida como “rede sociopedagógica” (SOUZA E SILVA, 2003) e os projetos de mídia possam contribuir de alguma forma para um sentido mais pleno de cidadania.

A preocupação da prefeitura em direcionar a comunicação educativa para as questões do desenvolvimento cognitivo e disseminar a linguagem audiovisual junto às outras disciplinas da grade valoriza aquilo que Jailson de Souza e Silva considera como “psicologização da prática docente”. A política curricular, preocupada em resolver o problema da aprendizagem ou de alguma outra suposta deficiência da escola ou do aluno, esquece a dimensão ético-política da educação e o estreitamento dos vínculos da escola com os demais grupos locais onde os alunos tecem suas estratégias de escolarização. Não se trata de defender uma nova atualização curricular, mas o diálogo com as práticas pedagógicas existentes e as estratégias de escolarização dos alunos, visando sua permanência na escola, sua formação para a cidadania e a inserção social e política em sua comunidade. Nesse sentido, a dimensão ético-política não se reduz a uma questão de autonomia cognitiva, conforme assinala (SOUZA E SILVA, 2003, p.156):

Com isso, as proposições didáticas vão sendo formuladas em um quadro no qual a produção de inteligência vai adquirindo uma primazia em relação à produção de consciência crítica. [...] A implantação do construtivismo passou a ser então uma bandeira assumida por várias secretarias de educação, inclusive algumas dirigidas por políticos comprometidos com a democracia e a ampliação da cidadania. Vale salientar que a crítica à dicotomia que foi sendo construída não significa uma tomada de posição contrária ao investimento na produção da autonomia intelectual, até porque esse tipo de competência é base para o desenvolvimento de qualquer pensamento problematizador existente. Os problemas manifestam-se, em primeiro lugar, quando a busca dessa autonomia intelectual torna-se um fim em si, o que provoca a revitalização, na prática, de uma lógica educacional descomprometida com o contexto sócio-histórico.

A cidadania para Jailson prevê a inserção do aluno em referências culturais mais amplas dentro do horizonte de um projeto do âmbito individual e coletivo onde a escola é entendida como rede sociopedagógica que abarca esses diferentes campos sociais de onde provêm as estratégias de escolarização dos alunos. Trata-se da construção de uma cultura educacional comprometida com a democracia e a formação de cidadãos participativos que buscam sua inserção social para se mobilizar politicamente e lutar pelos seus direitos, afinal “o pobre precisa, não só perceber que existe oportunidade, mas principalmente fazer oportunidade e, mais do que tudo, fazer-se oportunidade. Quer dizer, para superar a condição

de pobre é mister apreender que a *conditio sine qua non* é ele mesmo, mormente de maneira organizada” (DEMO, 1995, p.2).

É possível afirmar que a centralidade da questão cognitiva no processo de aprendizagem se desvinculou da dimensão da deliberação política do aluno, mas não é possível dizer que a racionalidade pedagógica que conduziu a inserção tecnológica foi estritamente instrumental ou informacional porque a criação coletiva envolveu a negociação das questões estéticas, técnicas e sociais entre os participantes, não se limitando a uma questão de adequar os meios e os recursos a fins preestabelecidos, ainda que a autoridade do professor na relação pedagógica tenha exercido algum controle sobre os alunos. Portanto, uma característica relevante do projeto é que a inserção tecnológica não se fez por meio de uma racionalidade estritamente instrumental, já que a experiência artística se compatibilizou com a utilidade dos recursos técnicos. De qualquer forma, a ausência da instância de deliberação política das questões educacionais e o interesse em problematizar a comunidade dos educandos partiram da motivação pessoal do professor e de sua formação, conforme contou:

Desde adolescente já gostava de cinema. Comecei a me interessar pelo Cinema Novo na escola porque passava filmes de Nelson Pereira dos Santos, etc. e me interessei pela questão da linguagem. Minha formação foi no cinema “Cisne” perto de casa que virou passagem para Linha Amarela. Quando fiz faculdade, o cinema estava em descrédito e acabei fazendo geografia porque gostava do Cinema Novo. Minha monografia foi sobre geografia e cinema, a pós e o mestrado também. Sempre tive essa visão porque os filmes que eu via tinham essa preocupação com o Brasil e eu parto do princípio que todos os filmes têm preocupação geográfica e tento colocar meu conhecimento no cinema. Antes de entrar para a faculdade, trabalhei como garçom e juntei dinheiro para fazer um curso de câmera com 17 anos e depois fiz outros cursos na UERJ. O Anima Escola foi uma formação continuada, mas muito interessante para mim por causa da questão prática e porque eu tinha uma formação mais teórica.

Ao dizer “sempre tive essa preocupação porque os filmes que eu via tinham essa preocupação com o Brasil” Luiz vincula sua preocupação social e comunitária a sua formação inicial e não a alguma exigência da proposta curricular vigente. O que se constata é que o conceito de cidadania “plena” do discurso oficial parece não se concretizar na prática docente, já que a escolha e a problematização do tema ficou restrita à iniciativa individual do professor e não incluiu a plena participação dos alunos. Mas será que essa restrição não pode ter um caráter positivo ou ser interpretada de uma outra maneira? Qual será, afinal, o conceito de cidadania da política curricular de mídia da prefeitura?

O que está em jogo aqui é uma nova forma de política dialógica onde as tradições e crenças diversas possam ser problematizadas em um espaço público comunicativo e

educativo, ou seja, a promoção das liberdades individuais e da autonomia intelectual de forma ancorada em referenciais éticos compartilhados. Alguns alunos percebem que a política de extensividade da prefeitura presente nos núcleos de arte, por exemplo, contribui para oferecer outras formas de socialização, mas isso não significa que esses espaços promovam a inserção e participação social do aluno. Como percebeu o aluno Augusto: “É uma oportunidade a mais o Núcleo de Artes porque você aprende várias coisas legais. Poderia estar roubando, mas estou aqui criando”. Mas nada garante que os alunos manterão os vínculos entre si ou desenvolverão atividades semelhantes após o final do projeto ou do período escolar.

4.2.4 Conclusão

Se nas etapas anteriores do projeto Anima Escola, a questão da cidadania ficou restrita ao desenvolvimento cognitivo e à questão do ensino-aprendizagem, na etapa de apropriação tecnológica observei que o professor Luiz Cláudio problematiza questões sociais e políticas da comunidade dos educandos. Entretanto, essa ampliação não foi devida à proposta curricular, mas à formação pessoal do professor de geografia que é “apaixonado” pela possibilidade de trabalhar a questão social brasileira por meio do cinema e do audiovisual.

A contextualização tecnológica se deu a partir de projetos pedagógicos que valorizaram a construção coletiva do conhecimento e a mediação pedagógica, não assumindo uma racionalidade instrumental. Entretanto, ainda não se pode dizer que a interação social foi orientada para o entendimento mútuo porque não assumiu caráter de deliberação política, ficando restrita às questões da pesquisa histórica e ensino-aprendizagem. Ainda que o professor tenha buscado em alguns momentos uma relação dialógica, ficou evidente a existência de um certo controle disciplinar sobre a aprendizagem dos alunos, cujas decisões estavam restritas às questões técnicas do roteiro e não do conteúdo da pesquisa.

No próximo capítulo, essas conclusões parciais serão apresentadas à prefeitura e ao Anima Mundi para que seja possível desenvolver ainda mais o diálogo com os atores responsáveis pela política curricular de mídia e proporcionar novos conhecimentos e interpretações a partir dessas vozes (CLIFFORD, 1998; GEERTZ, 2005).

CAPÍTULO 5. QUITUNGO, MÍDIA E CIDADANIA.

5.1 Introdução

Neste capítulo, apresentaremos as respostas e posicionamentos da prefeitura e dos idealizadores às questões e interpretações levantadas no capítulo anterior que contribuirão para a formulação de novas hipóteses e interpretações. Analisaremos a política curricular de mídia a partir das respostas e discorreremos sobre a possibilidade de desenvolvimento de práticas mídia-educativas a partir de comunidades políticas de comunicação. Também apresentaremos a hipótese da comunicação comunitária como “tema gerador” atrelada a comunidades políticas (conselhos, assembléias, etc.) como forma de educação para a cidadania plena. Nesse sentido, as tecnologias estariam socialmente contextualizadas e ampliariam os canais de comunicação e expressão de indivíduos e grupos minoritários alijados da hegemonia midiática e da plenitude do exercício da cidadania. Por fim, abordaremos o papel do educador ou “educador” em comunidades políticas de comunicação como incentivador do diálogo e da busca pelo entendimento mútuo.

5.2 O Discurso “Mídia e Educação” na Prática Pedagógica.

Nesta seção, relacionaremos as observações da análise enunciativa dos documentos da prefeitura do capítulo 2 com as observações dos capítulos precedentes como o intuito de assinalar as possibilidades dialógicas do processo de produção de conhecimento e verificar se as interações sociais proporcionadas permitem o desenvolvimento de uma ação comunicativa voltada para o entendimento mútuo.

Durante a etapa de apropriação tecnológica (capítulo 4.2), observei que o professor Luiz Cláudio procura mapear o trabalho dos outros professores para verificar a possibilidade de “traduzi-los” para a linguagem de animação e desenvolver projetos interdisciplinares. Nesse caso, o que me chamou a atenção foi a contextualização das tecnologias dentro de projetos pedagógicos onde a mediação do professor estava garantida na produção de conhecimento. Se nas propostas curriculares nacionais, as tecnologias são centralizadas em detrimento do professor, como aponta Raquel Barreto, o mesmo não observei na prática da escola Grécia, como também não verifiquei a utilização instrumental para fins estritamente didáticos. As tecnologias digitais, por exemplo, só entram no projeto nas etapas de filmagem e edição quando os alunos e o professor já estão com a pesquisa, o roteiro, os bonecos e o cenário construídos a partir de uma metodologia participativa.

Observei também o “espanto” e a motivação dos alunos quando descobriram que os moradores do Quitungo eram escravos refugiados, possibilitando a construção de uma representação para o espaço popular alternativa à identidade midiática, o que interpretei como consequência da contextualização do tema à história da cultura local. Nesse sentido, a intenção de procurar um diálogo com a cultura dos educandos me pareceu ser um dos aspectos mais positivos da pedagogia de Luiz Cláudio, ao lado de sua preocupação em desenvolver um estudo historicamente mais aprofundado a respeito do tema proposto pela prefeitura.

Entretanto, questioneei a “qualidade” das interações sociais desse processo participativo de construção de conhecimento. Verifiquei que a mediação pedagógica não assume caráter dialógico integral, ou seja, reproduz certo controle disciplinar, como nos momentos de intervenção do processo criativo dos alunos ou no procedimento de escolha do tema (capítulo 4.2). Essa regulação impossibilita a plena participação do aluno no processo de construção do conhecimento. Por outro lado, as questões mais técnicas relativas ao cenário e à filmagem podiam ser decididas livremente pelos alunos.

Verifiquei também que a dimensão da autonomia cognitiva do aluno foi priorizada em detrimento da dimensão ético-política, já que as decisões estavam restritas ao processo de ensino aprendizagem e este à regulação do professor, impedindo a problematização plena do mundo social e a passagem de um agir orientado por normas a um agir comunicativo voltado para o entendimento mútuo, como assinala Habermas. Ainda que o processo de produção de conhecimento tenha sido colaborativo e coletivo, não assumiu a forma de uma comunidade de comunicação política porque as “deliberações” estavam restritas a questões técnicas da linguagem audiovisual e a uma “otimização” do próprio processo de aprendizagem.

Durante a etapa de formação de professores, também observei que os saberes normativos, subjetivos e objetivos não foram inter-relacionados de forma que permitisse o desenvolvimento de uma atitude hipotética que questionasse os valores morais instituídos. A participação assumiu a forma de interação estratégica, onde cada professor procurou apresentar seu plano de ação e, mesmo com a introdução de um observador externo (que assume a forma lingüística do pronome em terceira pessoa, no caso, “eles”, “os alunos”), não foi possível questionar a validade do saber normativo. Nos dois casos, a teoria de Habermas nos ajudou a entender que o nível de interação social não alcançou o estágio pós-convencional de desenvolvimento moral durante a situação de comunicação específica da formação de professores, permanecendo restrita a um estágio convencional que não desprende o mundo social e os valores vigentes de sua validade nativa (capítulo 3).

A explicação atribuída foi que a política curricular de mídia da prefeitura se baseia em teorias de aprendizagem que valorizam a dimensão cognitiva e “formal” da produção de conhecimento, mas que não necessariamente promovem a participação política e organização social. Essa despolitização do conhecimento não se refere propriamente ao conteúdo da pesquisa ou do vídeo, mas ao processo de interação social que não alcançou o nível de problematização discursiva necessário. Ou, nas palavras de Jailson, privilegiaram a “produção de inteligência” em relação à “produção de consciência crítica” de formação para cidadania (2003, p.156).

Podemos dizer que nas etapas de formação de professores e de apropriação tecnológica, a perspectiva da cidadania está atrelada à otimização da aprendizagem da relação professor-aluno e não necessariamente à mobilização política e à autodeterminação do agente pedagógico, necessárias para a instauração de uma democracia deliberativa. O que me pareceu contraditório foi justamente essa concepção de cidadania “plena”, presente na análise documental (capítulo 2), estar valorizando basicamente questões de ensino-aprendizagem e não tanto a ampliação da dimensão política da cidadania. A consequência disso pode ser a formação de personalidades democráticas restritas a uma “democracia liberal” onde a participação se atém a uma concorrência de interesses privados e o mercado permanece como instância central da sociedade, reproduzindo a competitividade e as relações orientadas para o sucesso individual. Em todo caso, é bom considerar ao leitor que essas análises estão restritas a um projeto específico da prefeitura e que qualquer interpretação mais abrangente se constitui uma hipótese, ainda que bastante plausível.

Enfim, qual é a concepção de cidadania “plena” da prefeitura, tendo em vista que o qualificativo “plena” aparece em diversos documentos oficiais, se não há valorização da participação social ao nível de deliberação política?

Apresentei essa questão e demais observações à prefeitura e aos idealizadores em uma reunião agendada em dezembro de 2006 na SME, com esperança de que se pronunciassem no mesmo dia. Entretanto, após apresentar as anotações em público para diretoras e funcionários da SME e do Anima Mundi, me pediram para retornar algumas semanas depois para que pudessem pensar e elaborar melhor as respostas.

5.3 As Respostas da Prefeitura (SME) e do Anima Mundi.

5.3.1 A resposta da SME.

A segunda reunião foi agendada para o dia 18 de janeiro de 2007 com Jurema Holperin e Simone Araújo, que me responderam pacientemente as perguntas ao longo de uma hora e meia de conversa. A primeira questão que responderam foi sobre a concepção de cidadania “plena” da prefeitura, tendo em vista que na prática havia percebido uma centralização da questão da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo em detrimento de uma possível formação para a participação e mobilização política.

Jurema Holperin me explicou que a “cidadania” não está explícita no fascículo mídia e educação (capítulo 2), mas que ela emerge da forma como a prefeitura desenvolve a compreensão da perspectiva mídia-educativa do currículo, assim como em todos os outros fascículos da atualização curricular. Holperin me lembrou que o Multieducação é “uma proposta progressista” desde a época em que foi lançado, em 1993, porque pensava o currículo como uma trama não-linear que articula princípios educativos e núcleos conceituais como novidade para o fazer pedagógico da escola, apesar de reconhecer que não é muito fácil compreender essa articulação. Segundo ela, é um currículo inovador e que tem uma base cultural forte que poderia ser enquadrado dentro de uma abordagem “pós-crítica” marcada pela diversidade cultural. Simone completou: “É nessa articulação entre princípios e núcleos que a gente constrói nossa concepção de cidadania”.

Jurema me sugeriu trazer para a discussão da pesquisa a articulação entre princípios e núcleos do currículo como “norte” para entender a questão da cidadania, ainda porque, como assinalou, “se você remete à Multieducação e entra com a cidadania pela articulação entre princípios e núcleos, perde o sentido do que você chamou de ‘contraditório’”, se referindo à desvinculação da dimensão política e participativa. Segundo Jurema, a concepção de cidadania vai depender também da perspectiva do trabalho adotada pelo professor e da apropriação do aluno, sendo que o próprio projeto do núcleo de artes Grécia seria apenas “uma das vertentes de contribuição para a cidadania”.

Simone Araújo confirmou:

Se a gente percebe que o aluno está se apropriando da animação e, por exemplo, está falando das questões da realidade dele na escola, sua história de vida, o contexto onde mora e transformando em narrativas audiovisuais, estamos entendendo aí uma dimensão de cidadania desse menino que está se apropriando da linguagem para ampliar seus canais de expressividade, de relacionamento com a realidade e de produção de um material que gera novas discussões. Já teve situação de produção de questionamentos sobre a

realidade da escola que gerou discussão entre os professores que mostra claramente uma dimensão da cidadania do aluno. Não está dito explicitamente nas oficinas do Anima Escola, mas está atravessada pelas relações que se estabelecem ali, num horizonte que a SME discutiu anteriormente. Isso não seria possível numa dimensão em que a técnica estaria sendo apropriada com um fim em si mesma. A gente prioriza o conteúdo dessas produções como conteúdo de vida.

Simone confirmou também a observação de que o projeto Anima Escola não prioriza a dimensão informacional da aprendizagem individual e que o modo de inserção das tecnologias previsto não se baseia em uma razão instrumental. Entretanto, em relação à vinculação estrita da cidadania à “otimização” do ensino-aprendizagem e da autonomia cognitiva do aluno, ela me explicou que isso é devido à natureza dessas atividades, o que não significa que a concepção de cidadania da prefeitura esteja restrita a esse tipo de atividade porque há várias frentes de trabalho e diferentes graus de apropriação do currículo e da proposta de atualização que precisariam ser verificadas em toda a rede de ensino.

Da mesma forma, elas questionaram certas interpretações referentes ao esvaziamento da dimensão ético-política que apresentei na análise, justificando também que seria preciso considerar toda a diversidade de trabalhos e diferentes níveis de apropriação da proposta. Simone Araújo lembrou que a SME desenvolve parcerias a nível local com ONGs, como o CEASM da Maré por exemplo, mas que não se efetivam na forma de uma relação contratual como no caso do Anima Escola, cuja estrutura permite à prefeitura formar determinado número de professores ao longo do ano nos mais diversos locais da cidade. Segundo ela, as organizações locais geralmente atendem à localidade e não podem se constituir “parceiras” para políticas públicas devido às limitações de sua estrutura: “Essas organizações estabelecem parcerias primeiramente com a escola (de baixo para cima) para desenvolver seus projetos e às vezes nem procuram pela gente”. Por isso, considerou inadequada a transposição da observação do professor Jailson para uma “proposta” devido à grandiosidade da rede (em torno de 40 mil professores e 700 mil alunos):

Essa perspectiva ético-política [apontada por Jailson] vai se manifestar de maneira diferenciada e isso tudo tem um Norte que está estabelecido e que não pode ser confundido com a multiplicidade que é a própria dinâmica que o horizonte teórico coloca, ou seja, a Multieducação; como também a perspectiva da cidadania plena que atravessa desde a sala de aula até as oficinas do Anima Escola, constituindo diferentes formas de trabalho que tomam um referencial que é pressuposto do nosso trabalho.

Jurema Holperin disse que seria interessante para a prefeitura saber como o currículo, “que se diz progressista e com uma trama inovadora”, estaria sendo implementado pela rede

em sua multiplicidade. Simone Araújo respondeu também onde estaria a dimensão ético-política no lema “educar pela mídia, com a mídia e para a mídia” (capítulo 2) que havia questionado na reunião anterior:

Na dimensão constitutiva do sujeito e não na apropriação de uma técnica. A gente não aborda a questão da ‘tecnologia’, ainda que ela faça parte, mas não se esgota em si mesma. Quando pensamos a linguagem como dimensão maior que nos constitui como seres humanos, a gente começa a ver essa visão diferenciada que vai além das tecnologias. E junto com isso vem a inserção social, o relacionamento com a realidade, diálogo, compreensão crítica, todos os elementos que apontam para uma compreensão da cidadania plena. Não trabalhamos na perspectiva de que é a mídia que vai fazer isso, mas de que ela é um dos ingredientes importantes para esse trabalho.

Jurema e Simone tentaram me convencer de que havia assumido em alguns momentos uma generalização equivocada da política curricular de mídia quando tomei o caso específico do núcleo de artes Grécia para análise. Pensei na possibilidade de ter estabelecido um controle “monológica” no relato, como enfatiza James Clifford (1998), quando a autoridade etnográfica deixa de considerar o conhecimento construído a partir do diálogo com os interlocutores numa determinada situação específica de comunicação e assume uma “autor generalizado”⁴¹ ou “sujeito absoluto” na textualização. Entretanto, se não poderia inferir conclusões generalizantes a partir de um caso específico dentre uma diversidade de práticas e apropriações existentes, isso não anula a constatação de que ocorre o deslocamento do conceito político de cidadania para referenciais epistemológicos do currículo, ainda que “permeado por todo o currículo” ou “construído entre o cruzamento de princípios e núcleos”.

Refutei as observações da prefeitura ainda na reunião, afirmando que o objeto da pesquisa não era a diversidade de práticas de apropriação da linguagem audiovisual, mas o discurso de “mídia educação” da prefeitura, sobretudo, como o conceito de “cidadania plena”, citado diversas vezes em publicações oficiais, poderia se realizar na prática a partir da apropriação de uma oficina de animação indicada como modelo do que se desejava para os outros professores e escolas pela própria prefeitura. Quanto a isso, Jurema e Simone se limitaram a dizer que o núcleo de artes Grécia foi apenas o modelo escolhido para o ano de 2006 e confirmaram que a prefeitura tem mesmo essa dimensão fortemente marcada, mas

⁴¹ James Clifford explica que a autoridade “monológica” ocorre no relato quando “um ritual ou evento textualizado não estão mais intimamente ligados à produção daquele evento por atores específicos. Em vez disso, esses textos se tornam evidência de um contexto englobante, uma realidade ‘cultural’” (CLIFFORD, 1998, p.41).

Quando o professor em uma oficina se apropria e desenvolve um olhar sobre a própria realidade e da comunidade, ele está apontando para a cidadania. Quando se organiza para produzir um vídeo, um jornal que vai ser veiculado, aponta para a dimensão política que vai além da aprendizagem colaborativa e desenvolvimento cognitivo, mas que também depende dessa parte e sem isso não teria a questão da própria escola voltada para o ensino. A gente tem essa dimensão fortemente marcada sim, mas não está desatrelada de uma dimensão política mais ampla, que vai depender do nível de conscientização e formação política do professor, etc.

Se na minha hipótese inicial (capítulo 1), suspeitava que o discurso da prefeitura privilegiava uma inserção tecnológica instrumental e que a cidadania estava restrita à pressupostos midiáticos e neoliberais (capítulo 2) que não levariam em conta a mobilização comunitária de pessoas ou grupos em torno de deliberações políticas, pude constatar na prática de formação de professores e depois na descrição da atividade do núcleo de artes que essas hipóteses não se confirmavam exatamente como pensava. A questão não era exatamente a de uma cidadania restrita a relações tecnológicas ou instrumentais, mas que a política curricular de mídia, na situação específica do modelo apontado pela prefeitura, não viabilizava uma construção “plena” de participação social e política por estar atrelada a referenciais cognitivos e epistemológicos de um “norte” curricular. Simone reconhece que essa dimensão é “fortemente marcada”, mas que estaria atrelada a uma dimensão política mais ampla que se refere ao “norte”, ao currículo “progressista” Multieducação e suas atualizações.

Reconheci na reunião que poderia também estar levantando interpretações e conclusões precipitadas, como no caso da ausência de outras vozes locais na produção do conhecimento porque se tratava de um caso específico do núcleo de artes Grécia, mas foi justamente nesse caso que a cidadania “plena” enquanto participação política não foi privilegiada devido ao nível das interações sociais que estava aquém de uma atitude hipotética e problematizadora. Mas será que poderíamos atribuir a “qualidade” das interações sociais do núcleo de artes exclusivamente à formação e à prática singular do professor Luiz Cláudio? Creio que não. Se fosse assim, observaria a possibilidade de uma interação maior na etapa de formação de professores, o que também não foi verificado.

Se essa é “uma característica da atividade” é justamente essa característica que me instigou, afinal, por que ela não poderia se dar num campo mais amplo de problematização discursiva durante a etapa de formação de professores? Por que, nas situações de aprendizagem colaborativa, os planos de ações individuais não se interagem e os participantes

não assumem a forma de um discurso problematizador e hipotético sobre a validade normativa do mundo social?

Além do mais, como ficou bem claro na observação de Jurema Holperin, nem sempre Luiz Cláudio poderia responder por ele mesmo:

Quando escolhemos o professor Luiz Cláudio é porque ele tinha uma discussão interessante, mas é preciso ver a história de vida pessoal de cada professor. É preciso levar em conta que você está observando um profissional que poderia estar de fora da proposta. Além disso, pensar na questão tecnológica, que você atrelou seu olhar a um projeto de parceria com o Anima Mundi. O Luiz Cláudio não está solto enquanto Luiz Cláudio no núcleo com os alunos e sim que está atrelado a toda uma combinação feita conosco para dar conta de um projeto que é uma parceria nossa com o Anima Mundi.

Fica evidente no enunciado acima o limite entre a liberdade de ação de Luiz Cláudio e a formação discursiva da prefeitura, presente na política curricular de mídia, afinal, nem tudo pode ser dito e feito pelo professor de geografia porque ele está preso a restrições impostas que regulam uma atividade específica (MAINGUENEAU, 1997). Quando visitei o núcleo, pedi a Luiz Cláudio que relatasse brevemente sua história de formação em cinema e audiovisual (capítulo 4.2) e percebi que realmente era iniciativa pessoal do professor contextualizar temas provenientes da comunidade dos alunos, o que exclui essa iniciativa dos objetivos do núcleo de artes.

Quando perguntei se era objetivo do núcleo⁴² expandir a linguagem audiovisual para a prática pedagógica, Jurema me alertou para que considerasse o núcleo de artes como uma outra organização de tempo e espaço distinta da gestão escolar. Ela me lembrou que essa era prioridade das salas de leitura como parte da unidade escolar, mas que o núcleo se distinguia com administração própria e suas atividades tinham o objetivo principal de “oferecer aos alunos a oportunidade de ampliar seu tempo e espaço escolar” a partir de outras oficinas e atividades opcionais. Nesse ponto, estranhei a distinção entre o objetivo do núcleo de extensão do objetivo do projeto Anima Escola porque acreditava, até então, que o objetivo principal do projeto era a disseminação da linguagem audiovisual, como ressaltamos no capítulo 4.1 em diversos documentos. É certo concluir que, durante a etapa de apropriação, a

⁴² Segundo Ângelo Faria, do núcleo de artes Grécia, não há projeto pedagógico específico do núcleo de extensão, mas orientações na forma de regimentos que partem da SME via CRE. Ângelo me explicou que o que distingue o núcleo de artes é a prioridade na finalidade artística e técnica das atividades desenvolvidas: “As atividades da escola estão a serviço da educação, as do núcleo não priorizam notas, etc., mas o desenvolvimento artístico daquela linguagem, seja música ou animação. O objetivo do núcleo é oferecer linguagens diferenciadas através da arte como complemento e via de entendimento para o aluno”.

disseminação da linguagem é *pressuposto* e não objetivo, porque o professor já foi formado nas quatro etapas anteriores, recebendo apenas uma preparação adicional.

Todas essas questões me levaram para a análise do fascículo de atualização “princípios e núcleos” (SME-RJ, 2005), conforme a sugestão de Jurema e Simone, para compreender como é esse “norte” que permite construir uma noção de cidadania plena na prática pedagógica. O documento apresenta a relação entre núcleos conceituais e princípios educativos como uma possibilidade de permear o conhecimento constituído nas relações cotidianas e sociais com o conhecimento epistemológico das disciplinas escolares (p.7). O enunciador apresenta a possibilidade de que a escola inclua novos princípios de acordo com suas características específicas ampliando sua autonomia e criando “espaços de diálogo para realizar suas escolhas”, contribuindo para a formação de

Um cidadão capaz de analisar, refletir, interagir e agir criticamente sobre o mundo. Os saberes escolares, aliados às vivências e às histórias pessoais e coletivas, transformam os sujeitos, ampliam seus olhares, mobilizam novas descobertas e relações, contribuindo para a formação de sua identidade.

Os núcleos conceituais *identidade, tempo, espaço e transformação* se cruzam com os princípios educativos *trabalho, cultura, meio ambiente e linguagens* de acordo com o conteúdo escolhido para as atividades pedagógicas. Dessa forma,

A compreensão desse movimento de articulação nos permitirá perceber o Núcleo Curricular Básico Multieducação como norteador da reflexão ética para escolhas e planejamentos conscientes de conteúdos e de ações pedagógicas concernentes aos ideais de uma escola pública de qualidade. [...] É importante perceber que os princípios educativos e núcleos conceituais não se configuram uma amarra e sim uma rede de possibilidades que permitem o desenvolvimento de conceitos científicos de forma contextualizada com as questões sociais emergentes.

Segundo Jurema Holpering, o conceito de cidadania poderia se dar entre o cruzamento do princípio “cultura” com “identidade”. Pude observar também que o conceito de cidadania pode servir tanto como núcleo conceitual quanto princípio educativo, permitindo que o professor contextualize sua prática a partir de acontecimentos sociais e políticos que estão na pauta da mídia ou da vida diária.

Por mais que a proposta curricular permita flexibilidade no trabalho com conteúdos políticos, a questão é que a “politização do conhecimento”, no sentido atribuído por Gadotti à pedagogia de Freire (capítulo 3), se inicia na construção do conteúdo em diálogo com o educando e termina com a conscientização de que determinadas situações de vida são possíveis de serem modificadas pela ação política organizada. Isso requer não apenas

conteúdos significativos na prática pedagógica, mas que essa prática se configure em um processo de interação social que problematize discursivamente o mundo social.

5.3.2 A Resposta do Anima Mundi.

No primeiro dia da reunião, também fiz algumas perguntas ao idealizador Marcos Magalhães. Uma delas se referia à possibilidade de sobrevivência das empresas no caso hipotético de todas as informações e “meios de produção” estarem disponibilizados gratuitamente, como poderiam “lucrar” enquanto empresa. Também questionei se a exigência da qualidade técnica do produto cultural “audiovisual” é um fator considerável no momento de veiculação dos programas na mídia, o que enfatizaria a importância das novas tecnologias para o processo de produção de mídia. Ele me respondeu afirmando que

A rede de apoios que nosso projeto legitimamente conquistou na sociedade em seus quatorze anos de atividade nos permite alcançar resultados que incentivam outras formas de retorno, que permitem nos tornarmos auto-sustentáveis. Tudo que fizemos até hoje se baseou na democratização e acesso à informação, que hoje em dia são mais vitais a qualquer produção cultural do que o que você chama de "meios de produção". Hoje em dia os "meios de produção" físicos de uma animação já estão relativamente democratizados (bem mais do que há vinte anos atrás). Mesmo em uma escola pública, é possível encontrar o ferramental (computadores, câmeras de vídeo, etc) necessário para materializar uma produção de animação. O projeto MUAN traz uma alternativa viável e de baixo custo para potencializar esta possibilidade, baseado no conceito de "software livre", que está sendo cada vez mais adotado. [...] Não é nosso objetivo lucrar no sentido financeiro do termo, mas sim obter cada vez mais alternativas para a sustentabilidade de nossos projetos. O mercado cultural é essencialmente dinâmico e criativo, quanto mais a informação for difundida, melhor para todos.

As respostas de Marcos Magalhães apontam para um objetivo educacional, ainda que se tenha interesse em expandir o mercado de audiovisual. Aponta também para a inadequação do termo marxista “meios de produção” numa era em que a produção da empresa está centralizada na imaterialidade das tecnologias da informação e do conhecimento que demandam muito mais um trabalho de análise simbólica de que propriamente físico.

O que garantiria a qualidade de um vídeo de animação, para ele, seria “comunicar, expressar autenticamente a intenção do autor (ou dos autores) que realizou a obra, através de uma expressão prioritariamente não-verbal”. Para Marcos, mesmo para uma animação comercial era possível conseguir isso, mesmo “sem a melhor qualidade técnica”, e era isso que fazia da animação “uma linguagem tão sedutora”. Disse ainda que o Anima Escola vem

conseguindo melhorar a qualidade técnica dos vídeos resultantes a cada ano, mas que a maior preocupação continuava sendo com a qualidade do processo e não dos resultados.

Para Magalhães, o Anima Escola proporciona a apropriação pelo indivíduo e grupo social de um “meio de comunicação ao qual já estão integrados, queiram ou não, mesmo antes de sua escolaridade, sobretudo através da televisão e dos meios digitais” e entende que o projeto educa para cidadania nesse sentido. Para ele, cidadania é “o direito e a capacidade de agir, se expressar e interagir com a sociedade, visando inclusive a sua transformação, dentro das normas aceitáveis por essa mesma sociedade”.

5.4 A Educação a partir de Comunidades Políticas de Comunicação.

Nesta seção, apresentarei a hipótese de politização da prática pedagógica e de educação para a cidadania plena por meio da comunicação comunitária atrelada a conselhos ou assembléias, ou seja, a comunidades políticas de comunicação. Nesse sentido, é possível que os grandes meios de comunicação se tornem parte integrante de uma democracia deliberativa e que a escola se integre ao contexto comunitário local e promova interações sociais voltadas para o entendimento mútuo.

Uma das condições necessárias para a inserção social e mobilização política é a existência de uma rede de comunicação que possa informar a população local dos acontecimentos, deliberações e projetos em desenvolvimento na localidade, promovendo o diálogo social entre as instâncias do governo, mercado e organizações comunitárias. Para Cicila Peruzzo, a comunicação “popular” não está diretamente relacionada com a democracia ou a revolução, mas está relacionada a um movimento de base comprometido com a mudança social e a participação do povo como “sujeito” da história, a partir do momento em que a voz do povo é ouvida e o público possa participar em diferentes níveis, conforma assinala (PERUZZO, 1998, p.126):

Quando se trata de comunicação popular, esta é vista a priori como democrática. Na realidade, entretanto, apesar de a democracia se fazer presente em muitos movimentos populares, ela não está necessariamente assegurada no nível de elaboração da comunicação. [...] É muito comum meios populares serem produzidos por uns poucos e estes fazerem suas próprias interpretações das necessidades de informações e de outras mensagens dos receptores. Neste sentido, pode estar havendo uma certa reprodução do dirigismo e do controle por parte de lideranças e/ou instituições mediadoras.

Peruzzo concorda com a afirmação de Pedro Demo de que a participação é conquista, que não pode ser doação, e que já vem sendo conseguida por meio dos movimentos sociais populares que se desenvolvem a partir da base, muitas vezes independentes da estrutura do Estado. Por outro lado, ela identifica também a presença do autoritarismo em nossa cultura como resultado histórico da formação econômica, política e social do Brasil. Uma das facetas do autoritarismo está na transferência de responsabilidade a alguém situado em posição superior hierárquica ao invés de dividi-la entre os componentes do grupo. Nesse caso, ao mesmo tempo em que a comunidade se omite, transmite para os ombros de alguém a responsabilidade coletiva, exigindo que o líder se posicione com o “pulso forte”. Esse tipo de “participação” é “passiva” porque os membros se subordinam ao que for determinado pelo superior, reforçando o caráter autoritário da nossa “tradição”.

Outro nível de participação é quando os membros efetivamente se envolvem com o poder de forma democrática. Essa “participação-poder” se expressa nas formas de co-gestão e autogestão. Tanto a co-gestão como a autogestão implica na decisão partilhada e requerem a existência de canais de comunicação abertos, circulação de informações, autonomia, coresponsabilidade e prevêm também situações de representatividade (1998, p.87). É nesse sentido que entendemos comunicação comunitária como todo processo capaz de vincular pessoas em pequenos grupos de forma democrática e de se abrir para níveis crescentes de participação com o público na produção da informação, dos programas ou da gestão do veículo. A comunicação comunitária também pode ser entendida como um discurso que se volta para uma pluralidade de vozes e para o diálogo entre os atores sociais de uma comunidade, apresentando múltiplas interpretações para um acontecimento e contextualizando as informações da mídia com as necessidades e demandas concretas dos habitantes de uma localidade.

Paulo Freire nos inspira a pensar na comunicação comunitária como “Tema Gerador”, ou seja, como processo de produção de uma informação e conhecimento contextualizado, proveniente da convivência e da participação de professores, alunos e outros atores educacionais da comunidade dos educandos. O que Freire instaura é a elaboração do próprio conteúdo programático em comunicação dialógica com o povo. A informação é elaborada pelos educadores-educandos em processos de interpretação e codificação ao longo dos quais são possíveis o aprendizado mútuo, a construção de conhecimentos e a coesão dos vínculos sociais. Nesse sentido, a comunicação comunitária também permite a elaboração dos temas geradores a partir do momento em que a equipe de moradores-jornalistas responsável pelo veículo constrói a notícia ou o programa a partir do diálogo e da interação com o público

leitor/ouvinte que, por sua vez, pode se tornar protagonista da comunicação na sugestão de temas ou no próprio processo de produção da notícia e gestão do veículo.

Não há critérios rígidos para se participar da equipe, basta querer participar e aprender fazendo, como é o caso do jornal “O Cidadão” do complexo da Maré, por exemplo. A informação veiculada é construída a partir de um processo de comunicação dialógico com a cultura local, permitindo que o morador ou o aluno participe do processo de produção da informação junto com a equipe do jornal. A mobilização política está garantida porque os jornalistas-moradores procuram dialogar com o poder público, as empresas locais, a grande mídia, as organizações comunitárias, enfim, com os diferentes atores sociais da comunidade-sociedade na produção de diversos gêneros discursivos. É possível também que o aluno construa novas redes de sociabilidade por meio de sua participação ativa, sobretudo quando a comunicação comunitária está atrelada a conselhos e assembléias políticas da localidade.

O diálogo social em Freire não pressupõe a extensão do saber de um grupo social a outro, mas a busca por um consenso e entendimento entre as partes. O educador-educando instaura uma cultura participativa na própria elaboração do conteúdo. É quando a informação é construída a partir do encontro entre moradores e a equipe do jornal na apuração e nas reuniões de pauta. A comunicação comunitária, entendida como “tema gerador”, permite a construção de um conhecimento significativo e a vinculação do educando em um processo que requer mobilização política, reivindicação dos direitos de cidadania e transformação social. Como disse Freire, “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homens-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 2001, p.61).

Nesse sentido, caminhar na direção de uma maior participação social e de relações sociais mais democráticas é um processo educativo, implica uma aprendizagem, já que a qualidade na participação se conquista. Canais mais amplos de participação podem ser criados e o veículo de comunicação pode ter representantes das associações, organizações e movimentos locais, por exemplo, ou estar associado a conselhos e assembléias onde esses atores possam participar. A comunicação comunitária pode ajudar também na construção da hegemonia e da visibilidade de grupos sociais minoritários reinterpretando as informações veiculadas nos meios de comunicação e permitindo outras formas de socialização para além dos valores do consumo e do mercado apregoados pela mídia.

Conforme assinalou Muniz Sodré, no II Encontro de Comunicação Comunitária realizado na UFRJ em novembro de 2006, o que está no fundo dessa discussão é a palavra “comum” e a luta social pela voz das minorias:

O que há no fundo é a palavra “comum” como o vazio que me constitui e que remete à presença incontornável do outro, pois não é possível ser sujeito social sem o outro. É o lugar onde sinto que preciso do outro para minha existência. Não é uma substância, uma agregação física de indivíduos. A noção de se estabelecer politicamente o comum é que se briga, como lugar político, lingüístico, semiótico de luta pela palavra, pelo discurso. É claro que a reivindicação pelo salário ou casa própria é importante, mas isso passa pela luta pela palavra que tenha peso, voz, num espaço onde as vozes são dissonantes e a mídia é a voz hegemônica. Não é possível fazer luta social sem inserção social de modo estruturado e participação ativa (mesmo que não seja com consciência marxista). É de dentro da pobreza de onde surge essa premência de participar e se inserir socialmente. A comunicação comunitária tem, dentro do panorama da hegemonia midiática, a repercussão da minoria na luta ativa pela voz.

A articulação da comunicação comunitária com conselhos e assembléias se configuraria como uma comunidade política de produção de temas geradores e busca pelo entendimento mútuo, como propõe Habermas e Freire. Ela pode ajudar a configurar um conselho co-gestor ou autogestor permanente na comunidade para que as organizações locais, as entidades governamentais e o comércio possam debater suas propostas, além de permitir a construção da voz dos moradores e a divulgação de sua cultura. As decisões do conselho poderiam servir de base para a pauta jornalística para informar a população dos acordos e deliberações políticas alcançados pelos temas e assuntos originários do diálogo com a própria comunidade. Nesse sentido, pensar na comunicação local como comunidade política de comunicação pode fortalecer as mediações da sociedade civil contra o individualismo e os valores consumistas da Mídia. Pode servir como alternativa para os poderes advindos das novas formas de vida midiáticas⁴³ a partir de uma hegemonia que se constrói “de baixo para cima”.

Como lembra o professor Luís Felipe Miguel, a mídia costuma ser esquecida nas teorias da democracia, seja porque minimizam sua influência na construção social das preferências ou porque idealizam o processo comunicativo, como no caso de Habermas. Para Miguel, a condição geral de validade do discurso estaria distribuída de forma desigual na sociedade e “indivíduos que não desenvolveram essas habilidades específicas estão mal posicionados para o processo deliberativo e tendem a permanecer à margem” (2000), ao passo

⁴³ A imprensa quando assume a forma “virtualizada”, a produção de conhecimento estritamente vinculada à educação a distância ou a própria política quando troca os critérios de representatividade pela estetização publicitária, por exemplo (ver capítulo 1).

que outros, de acordo com seu poder político e econômico, teriam melhor eficácia discursiva para impor sanções positivas ou negativas. Para ele, não é mais possível imaginar que a deliberação possa se dar apenas através da comunicação interpessoal direta, “face a face”, em um contexto mais amplo de “democracia de massa” que exigiria as formas de mediação dos meios de comunicação e da representação política. Nesse sentido, em uma sociedade mediatizada, ele prevê a reprodução de um modelo de poucos gigantes de mídia provedores de mensagens de um lado, e de outro, uma massa de receptores ou consumidores passivos (MIGUEL, 2000):

Isso significa admitir a centralidade da comunicação na prática política, como faz a corrente democrática deliberativa; mas, ao contrário dela, ser sensível aos constrangimentos concretos sofridos pelos processos comunicativos (e à inevitabilidade da representação). Uma teoria democrática com espaço para a comunicação de massa deve partir dessas constatações.

De fato, a mídia é um dos principais mecanismos representativos em uma sociedade de massa e, além disso, principal instrumento de elaboração de estratégias discursivas dos governantes (capítulo 1), mas é justamente aqui que entra o processo de comunicação educativa formal, quando incentiva a participação dos educandos em comunidades políticas deliberativas que problematizam o cotidiano local. Os diferentes níveis hierárquicos das pessoas, as diferenças de classe, de renda, de ideologia não podem impedir a participação quando se deseja chegar a um acordo sobre um assunto, pois o entendimento se alcança durante a discussão ou conversação. Esse é o próprio processo de educação em Freire (2001, p.69), pois “[...] educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Nesse sentido, o diálogo social não pressupõe a extensão do saber de um grupo social a outro para que estejam em condições de “igualdade”, mas a busca por um consenso e entendimento entre as partes, a tentativa de resolução dos conflitos pelo diálogo ou, como assinala o filósofo Richard Rorty (1994), “a esperança de concordância enquanto durar a conversação ou, pelos menos, de discordância interessante e frutífera” porque não há pré-requisitos epistemológicos para que as pessoas participem de uma conversação. Dentro do horizonte de uma educação contemporânea e “hermenêutica” (VATTIMO, 1992), é possível que outros saberes sociais possam contribuir tanto quanto teorias e métodos científicos para a melhoria da qualidade de vida e resolução dos problemas locais quando estão a serviço da elaboração de projetos educativos baseados na reflexão coletiva e no diálogo problematizador. Nesse sentido, a comunicação é entendida para além da mídia, como restauração dos vínculos

comunitários e produção de um conhecimento discursivo a partir da argumentação pública, das práticas vinculativas, afetivas e contingentes dos atores educacionais.

A construção da personalidade democrática deliberativa se realizaria em um espaço público “mediatizado” que permitiria a articulação intersubjetiva das propostas em torno da problematização do mundo social, a discussão política para a formação de preferências coletivas e escolha do melhor argumento. Faz parte da luta política, a democratização dos meios de comunicação e o acesso de grupos minoritários, não somente para veiculação de suas mensagens, mas também para a gestão do veículo. Acredito que, quanto mais a sociedade civil se organizar para produzir suas próprias mensagens e reivindicar seus direitos, mais veículos alternativos pressionarão a grande para conseguir espaço para veiculação de suas mensagens e, quem sabe, co-participação na gestão desses veículos. A comunicação comunitária significa a repercussão da minoria na luta ativa pela voz, dentro do panorama de hegemonia midiática e, nessa luta, preservar o espaço para as singularidades constitutivas do sujeito.

Na ética do discurso de Habermas, os participantes articulam tanto saberes normativos, verdades objetivas como experiências subjetivas, procurando construir um novo argumento onde o processo de aprendizagem garante tanto a individualização quanto a socialização (HABERMAS, 1990, p.306). Em termos de educação formal, isso significa reconhecer que o aluno “pensa, interpreta e age de acordo com as disposições desenvolvidas em sua socialização e, em função disso, das estratégias que constrói e/ou acredita” (SOUZA E SILVA, 2003, p.16). É importante que as liberdades individuais estejam garantidas na ética da discussão e que possam se ancorar em referenciais éticos compartilhados, permitindo o desenvolvimento da autonomia e da coletividade.

5.5 Discussão de Papéis.

Qual seria o papel do professor em uma educação para a cidadania plena que partisse de comunidades políticas de comunicação?

Uma resposta seria instaurar o procedimento do discurso, promovendo as interações, a problematização dos saberes sociais em torno de temas geradores, escolhidos em diálogo com os educandos e com as orientações curriculares, como também participar da comunicação comunitária, que facilitaria esse processo de escolha do conteúdo significativo, se constituindo no melhor canal de diálogo entre escola e comunidade. Também poderia ser ampliar os canais de comunicação com outros atores sociais, inserindo as tecnologias ao

longo do processo para criar novos espaços de discussão e promover a inserção dos alunos em outros campos sociais e referências culturais a partir de suas características singulares, articulando histórias de vida com identidades de grupo, narrativas de individualidade com narrativas de coletividade.

Mas antes de tudo isso, a educação para a cidadania plena em um contexto dialógico e comunicativo seria tudo aquilo que os participantes decidissem durante a busca pelo entendimento mútuo entre os saberes sociais e intenções de cada um. Afinal, educação é comunicação, é diálogo, é um encontro de sujeitos interlocutores que mantém viva a esperança de alcançar o entendimento mútuo.

6. CONCLUSÃO

Constatou-se que discurso da política de “mídia e educação” da Secretaria Municipal de Educação, na prática pedagógica, demanda por interações sociais mais participativas que permitam a problematização discursiva do mundo social, tendo em vista que o conceito de “cidadania plena” é proveniente de movimentos do setor popular organizado e refere-se a um processo gradativo de inserção social e mobilização política. Verificou-se que durante a etapa de formação docente e de apropriação tecnológica, as interações sociais se voltaram para o desenvolvimento cognitivo do aluno e as tecnologias foram inseridas a partir de projetos pedagógicos colaborativos que não previam uma aplicação estritamente instrumental, se aproximando de uma razão comunicativa, mas ainda restrita a uma forma de interação estratégica e de desenvolvimento moral “convencional” (HABERMAS, 1989).

Uma alternativa é valorizar as organizações comunitárias e as comunicações locais existentes como forma de inserção social do aluno e de educação para a cidadania, procurando promover o diálogo entre escola e comunidade e incentivando a criação de comunidades políticas de comunicação. Dessa forma, acredita-se que os alunos terão maior possibilidade de desenvolver vínculos sociais que se perpetuem para além da sala de aula e dos projetos de extensão e de aprender a deliberar assuntos de interesse coletivo, provenientes de sua comunidade, ao mesmo tempo em que desenvolve sua autonomia cognitiva.

A escola já faz parte da vida da comunidade (SOUZA E SILVA, 2003) e esta já se mobiliza dentro de suas possibilidades para lutar pelos seus direitos e por um ensino de qualidade, mas cabe ao Estado incentivar uma política tecnológica para a cidadania que fortaleça e incentive as comunicações comunitárias existentes e a vinculação política de seus alunos dentro de uma perspectiva de desenvolvimento local e tecnologia social (DOWBOR, 2004). Trata-se de recuperar o caráter comunicativo dialógico da educação para além dos imperativos da mídia e do consumo e instaurar um discurso que reconheça o valor do aluno do espaço popular e de seu potencial para a mudança individual e social, sobretudo quando ele se mobiliza para organizar a sociedade a partir do Quitungo.

7. REFERÊNCIAS⁴⁴

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, Papirus, 1995.
- ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho? Como Organizar o Colegiado Escolar**. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.
- AZANHA, José M. P. A Investigação em Busca de uma Tecnologia Educacional. In: _____. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BARRETO, Raquel G. As tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação & Pesquisa**, nº 30, jul./dez. 2003. p. 271-286.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação a Distância (SEED). **Política e Resultados 1995-2002: Tecnologias na Educação Básica**. Brasília, 2002.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ed. Ática, 1992.
- CANTISANI MARANHÃO, Carlos André. **Contingências de um Diálogo Possível: A Linguagem da Comunicação Comunitária a partir da Participação Social**. 2006, 130 f. Dissertação (mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação Social (FCS), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- CLIFFORD, James. **A Experiência Etnográfica: Antropologia e Literatura no Século XX**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.
- DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.
- _____. **Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- DOWBOR, Ladislau. **O que é Poder Local?** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. **Tecnologias do Conhecimento: Os Desafios da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **O Mosaico Partido: A Economia além das Equações**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Estratégias de Apoio às Tecnologias Sociais. **Fundação Banco do Brasil**. Disponível em: <<http://www.bb.com.br/appbb/portal/bb/cdn/rpsc/art/Artigos.jsp>>. Acesso em: 15 de abril de 2006.
- FILÉ, Valter (org). **Batuques, Fragmentações e Fluxos: Zapeando pela Linguagem Audiovisual no Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

⁴⁴ De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

- _____. **Negociação dos Desejos: A Linguagem Audiovisual na Formação de Professores e Professoras como uma Questão de Direito.** 2000, 98 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso,** São Paulo, Loyola, 2000.
- FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação, volume 2: (Diálogos).** São Paulo, Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação, Crise do Trabalho Assalariado e Desenvolvimento: Teorias em Conflito.** In: _____. **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. **A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo de Democratização do Brasil: Alguns Aspectos da sua Teoria, Método e Práxis. Simpósio Latinoamericano de Pedagogia Universitária,** abr./2001, Costa Rica.
- GHANEM, Elie. **Educação Escolar e Democracia no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.
- GEERTZ, Clifford. **Obras e Vidas: O Antropólogo como Autor.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.
- _____. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **Para Além da Esquerda e da Direita: O Futuro da Política Radical.** São Paulo: UNESP, 1996.
- _____. **As Consequências da Modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.
- _____. **A Terceira Via.** São Paulo: Record, 2001.
- HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- _____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. **Três Modelos Normativos de Democracia. Lua Nova: Revista de Cultura e Política,** nº36, 1995.

- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- KAPLÚN, Mário. Processos Educativos e Canais de Comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, [14]: 68-77. jan./abr. 1999.
- KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis: O Pensamento de Marx no Século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MAIA, César. Mídias a Favor da Inclusão Social. **MULTIRIO**. Multirio, a Empresa. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/portal/>> Acesso em: 25 jan. 2006.
- _____. Rio: Um Novo Ciclo Ascendente. **Boletim: Rio de Janeiro. Trabalho e Sociedade**, ano 3, nº5. Disponível em: <<http://www.iets.inf.br/biblioteca/>> Acesso em: 25 jun. 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Ed. Pontes, 1997.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. **La Educación desde la Comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.
- _____. Novos Regimes de Visualidade e Descentramentos Culturais. In: FILÉ, Valter (org). **Batuques, Fragmentações e Fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- McLAREN, Peter. Paulo Freire e o Pós-Moderno. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 12(1); 3-13, jan./jun. 1987.
- MIGUEL, Luis Felipe. Um Ponto Cego nas Teorias da Democracia: Os Meios de Comunicação. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, BIB, Rio de Janeiro, nº49, 1º sem. 2000, pp.51-77.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política e Resultados, 1995-2002: Tecnologias na Educação Básica**. Brasília, 2002.
- MOGRABI, Sônia. Educação e Mídia. **MULTIRIO**. Multirio, A Empresa. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/portal/>> Acesso em: 25 jan. 2006.
- MORAES, Amaury César. A Escola Vista pelo Cinema: Uma Proposta de Pesquisa. In: SETTON, Maria da G. Jacintho (org.). **A Cultura da Mídia na Escola: Ensaio sobre Cinema e Educação**. São Paulo: Annablume, 2004.
- MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MULTIRIO. Empresa Municipal de Multimeios. Editorial. **Revista Nós da Escola**, ano 1, nº1, jun. 2001.
- PERUZZO, Cicilia K. **Comunicação nos Movimentos Populares: A participação na Construção da Cidadania**. Petrópolis, Vozes, 1998.

- _____. Mídia Comunitária, Liberdade de Comunicação e Desenvolvimento. In: **XXV Ciclo de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador-BA, 3 de setembro de 2002.
- _____. Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania. **NCE-USP**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/>> Acesso em: 20 nov. 2006
- REICH, Robert B. **O Trabalho das Nações: Preparando-nos para o Capitalismo do Século XXI**. São Paulo: Educator, 1994.
- RIBEIRO, Marlene. Educação para a Cidadania: Questões Colocadas pelos Movimentos Sociais. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, nº 28, jul./dez. 2002, p.113-128.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME-RJ). **Núcleo Curricular Básico Multieducação**. Rio de Janeiro: 1996.
- _____. **Mídia e Educação**. Rio de Janeiro: 2005.
- _____. **Princípios Educativos e Núcleos Conceituais**. Rio de Janeiro: 2005.
- RORTY, Richard. **A Filosofia e o Espelho da Natureza**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- SANTOS, Milton. A Transição em Marcha. In:_____. **Por uma Outra Globalização: Do Pensamento Único à Consciência Universal**. São Paulo: Record, 2001.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Uma Educação para a Cidadania. **NCE-USP**. Disponível em:<<http://www.usp.br/nce/aeducamunicacao/saibamais/textos/>> Acesso em: 20 nov. 2006
- _____. Comunicação/Educação: A Emergência de um Novo Campo e o Perfil de seus Profissionais. **Rev. Contato**, ano1, nº2, jan/mar 1999.
- _____. **Sociedade da Informação ou da Comunicação?** São Paulo: Cidade Nova, 1996.
- SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: Uma Teoria da Comunicação Linear e em Rede**. Petrópolis: Vozes, 2002^a.
- _____. **Sociedade, Mídia e Violência**. Porto Alegre: Sulina, EDIPUCRS, 2002^b.
- _____. Existe Consciência Ética na Imprensa? In: PAIVA, Raquel (org.). **Ética, Cidadania e Imprensa**. Rio de Janeiro, Mauad, 2002^c.
- SOUZA E SILVA, Jailson de. **Por que Uns e não Outros? Caminhada de Jovens Pobres para a Universidade**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.
- VATTIMO, Gianni. A Educação Contemporânea entre a Epistemologia e a Hermenêutica. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, nº 108, 1992.