

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

LUCIANO SIMÕES DE SOUZA

**A educação pela comunicação como
estratégia de inclusão social:
o caso da Escola Interativa**

Dissertação de mestrado

Orientador: Prof. Dr. Jose Luiz Braga

SÃO LEOPOLDO
2006

LUCIANO SIMÕES DE SOUZA

**A educação pela comunicação como
estratégia de inclusão social:
o caso da Escola Interativa**

Dissertação de mestrado
apresentada à Universidade do
Vale do Rio dos Sinos, como,
como requisito para obtenção do
título de Mestre em Ciências da
Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz
Braga

SÃO LEOPOLDO
2006

DEDICATÓRIA

À Talita Costa,

Por cada dia que passamos juntos e por encher as minhas horas de vida e minha vida de sentido, com seus “olhos de vaga-lume.”

A Sydney e Marly, meus pais,

Por tudo e por terem me ensinado a ter um caso de amor com a vida...

AGRADECIMENTOS

Cheguei aqui bem acompanhado. Esta pesquisa só foi possível com colaboração de pessoas e instituições, a quem desejo expressar minha enorme gratidão.

Início meu agradecimento a José Luiz Braga, muito mais que professor, além da valiosa orientação, foi solidário e compreensivo. Ensinou-me a duvidar do que “é” e a desafiar o conhecimento (meu e dos outros) sempre provisório.

Ao Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford que por dois anos financiou minha formação junto ao Programa de pós-graduação, minha participação em encontros acadêmicos e este projeto de pesquisa, através da concessão de uma bolsa de estudos. Sem este apoio esta pesquisa não teria sido possível.

À toda equipe da Fundação Carlos Chagas, representada pela Dra. Fúlvia Rosemberg, que coordenada com extremo profissionalismo o Programa de Bolsas da Ford no Brasil e dedica permanente apoio aos bolsistas.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador, representado pelas secretárias Profa. Dirlene Mendonça (gestão 1999 a 2004) e Maria Olívia Santana (gestão 2005), que acolheu o projeto de pesquisa com todo interesse e criou as condições necessárias para sua realização.

Aos diretores , professores e alunos das escolas que colaboraram ativamente e com toda a disponibilidade para a realização da pesquisa. A equipe da CIPÓ Comunicação Interativa pelo interesse e disponibilidade.

A todos os professores e funcionários da UNISINOS que de diferentes formas e em diferentes momentos deram suportes fundamentais durante o meu percurso na pós-graduação.

Aos colegas da pós-graduação, por termos compartilhado um saboroso percurso de dúvidas e descobertas.

Agradeço aos professores Denise Cogo e Alberto Maldonato Efendy pelo permanente incentivo e pelas contribuições em diferentes momentos dessa

pesquisa.

À Jéder Janotti, Pedro Jaime e Stela Rodrigues por me ajudar a transformar as motivações e idéias iniciais em um projeto de pesquisa.

À Anna Penido, Ana Rosa Marques, Ana Fernanda de Souza, Danilo Scaldaferrri, Eneida Santana, Fernanda Leturiondo, Juliana Machado, Isabela Barral, Rogério Santana, Ricardo Guimarães, Tatiane Souza pelos muitos anos que compartilhamos sonhos, idéias e projetos.

Aos meus irmãos Sydney Agareno, Rita de Fátima e Walter, com quem aprendo sempre e quem, mesmo à distância, me apoiaram com seu afeto e torcida.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 01 |
| CAPÍTULO I: SOBRE A PESQUISA | 08 |
| 1. O problema | 08 |
| 2. Os contextos de surgimento da experiência | 12 |
| 2.1. A Cidade de Salvador | 12 |
| 2.2. A SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador | 15 |
| 2.3. A CIPÓ - Comunicação Interativa | 16 |
| 3. O objeto empírico - a experiência Escola Interativa | 18 |
| 3.1. Dados preliminares da experiência | 18 |
| 4. O planejamento da pesquisa | 23 |
| 4.1. Métodos e procedimentos de pesquisa de campo | 23 |
| 4.1.1. Estratégias de observação | 25 |
| 4.1.2. Levantamento preliminar de itens a serem observados e descritos | 28 |
| 4.1.3. Técnicas e procedimentos de coleta de dados | 30 |
| 4.2. Modos de descrição | 32 |
| 4.2.1. Relato cronológico | 35 |
| 4.2.2. Relato por escola | 36 |
| 4.3. Modos de Análise | 38 |
| CAPÍTULO II: REFLEXÃO TEÓRICA | 42 |
| 1. O sentido de cidadania e inclusão social | 42 |
| 2. A centralidade dos processos comunicacionais nas dinâmicas de inclusão/exclusão sociais contemporâneas | 46 |
| 3. A mídia como espaço público | 49 |
| 4. A mídia e a economia | 51 |
| 4.1. O sistema produtivo | 51 |
| 4.2. O consumo | 55 |
| 5. Mídia como território simbólico | 59 |
| 5.1. A expressão da subjetividade humana | 65 |
| 5.2. O papel estratégico da educação e da democratização dos meios de comunicação | 67 |
| 6. A educação pela comunicação | 69 |
| CAPÍTULO III: CONCEITOS PERTINENTES A CARACTERÍSTICAS DO CASO OBSERVADO | 77 |
| 1. A produção midiática | 79 |
| 1.1. Movimento de comunicação popular | 84 |
| 1.2. Re-estruturações e novas experiências do Campo Educacional | 87 |

| | | |
|------|---|-----|
| 2. | Leitura crítica dos meios e mensagens midiáticas | 90 |
| 2.1. | Sobre leitura | 91 |
| 2.2. | Leitura crítica | 92 |
| 2.3. | Leitura crítica dos produtos midiáticos | 95 |
| 2.4. | Formação do leitor crítico | 100 |
| 3. | As apropriações de processos comunicacionais de interação | 103 |
| 3.1. | Internet como ambiente | 105 |

CAPÍTULO IV: DESCRIÇÃO CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA: AÇÕES E PERCURSOS DE SENTIDOS

| | | |
|--------|--|-----|
| 1. | Escola Interativa 2000 | 112 |
| 1.1. | O Projeto | 112 |
| 1.2. | As práticas | 116 |
| 1.2.1. | Ações nas escolas com alunos e com professores | 118 |
| 1.2.2. | Elementos avaliativos elaborados pela Coordenação da Escola Interativa | 122 |
| 2. | A Escola Interativa entre 2001 a 2003 | 123 |
| 2.1. | O Projeto | 123 |
| 2.2. | As práticas em 2001 | 130 |
| 2.2.1. | Ações de planejamento e articulação | 130 |
| 2.2.2. | Capacitação dos alunos | 131 |
| 2.2.3. | Capacitação dos professores | 137 |
| 2.2.4. | Projetos educativos nas escolas e produção das peças de comunicação | 140 |
| 2.2.5. | Eventos de mobilização da comunidade escolar | 149 |
| 2.3. | As práticas em 2002 | 150 |
| 2.3.1. | Ações de planejamento e articulação | 150 |
| 2.3.2. | Capacitação dos alunos | 150 |
| 2.3.3. | Capacitação dos professores | 153 |
| 2.3.4. | Projetos educativos nas escolas e a produção de peças de comunicação | 154 |
| 2.3.5. | Ações de sistematização | 163 |
| 2.4. | As práticas em 2003 | 164 |
| 2.4.1. | Ações de planejamento e articulação | 164 |
| 2.4.2. | Capacitação dos alunos | 168 |
| 2.4.3. | Capacitação dos professores | 169 |
| 2.4.4. | Projetos educativos nas escolas e produção de peças de comunicação | 170 |
| 2.4.5. | Ações de disseminação | 172 |
| 3. | Projeto "Lições de Cidadania", a participação da equipe da Escola Interativa | 173 |
| 3.1. | O projeto | 173 |
| 3.2. | As práticas | 175 |
| 3.2.1. | Oficinas de sensibilização com diretores | 175 |
| 3.2.2. | Oficinas de formação de representantes de turmas | 176 |
| 3.2.3. | Oficinas de formação de líderes estudantis | 178 |

| | | |
|--|--|------------|
| 3.2.4. | Oficina de formação de alunos conselheiros | 180 |
| 3.2.5. | Oficinas de sensibilização de representantes de turma | 181 |
| 3.2.6. | Produção dos Guias Referenciais | 182 |
| 4. | A Escola Interativa em 2005 | 183 |
| 4.1. | O projeto | 183 |
| 4.2. | As práticas | 185 |
| 4.2.1. | Descrição das atividades observadas pelo pesquisador | 188 |
| 4.2.1.1. | Oficina de projetos didáticos | 188 |
| 4.2.1.2. | Oficina sobre Identidade | 194 |
| CAPÍTULO V: UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS | | 199 |
| 1. | A Escola Municipal Teodoro Sampaio (2000 a 2005) | 199 |
| 1.1. | O website Teo in Revista | 201 |
| 2. | A Escola Municipal Hildete Bahia de Souza (2000 a 2005) | 210 |
| 3. | A Escola Municipal AMAI-PRÓ (2005) | 217 |
| 3.1. | Histórico da escola e as primeiras iniciativas de comunicação | 220 |
| 3.2. | Uma rádio comunitária ligada inteiramente à escola e a escola voltada pra a comunidade, produzindo para a comunidade e pela comunidade | 223 |
| 3.3. | Participando da Escola Interativa | 224 |
| CAPÍTULO VI: SISTEMATIZAÇÕES E ANÁLISES | | 227 |
| 1. | Os sentidos de cidadania e inclusão presentes na Escola Interativa | 228 |
| 2. | Leitura crítica na Escola Interativa | 240 |
| 3. | A produção midiática na Escola Interativa | 247 |
| 3.1. | Processo de realização dos produtos | 247 |
| 3.2. | Conteúdo dos produtos | 251 |
| 4. | Os processos interativos na Escola Interativa | 267 |
| 5. | A mídia como espaço público | 270 |
| 6. | Limites da experiência | 278 |
| 7. | Mídia e território simbólico na Escola Interativa | 291 |
| 8. | Mídia e economia na Escola Interativa | 325 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | | 330 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 342 |
| ANEXOS | | 348 |

RESUMO

Apresento neste trabalho um estudo de caso do “Projeto Escola Interativa”, uma experiência de educação pela comunicação vivenciada por doze escolas da rede pública de ensino da cidade de Salvador (Bahia).

A Escola Interativa tem como objetivo principal contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da escola pública, através do desenvolvimento de metodologias educativas que incorporam as tecnologias de comunicação.

A pesquisa teve como objetivo descrever criticamente as lógicas comunicacionais presentes na experiência Escola Interativa em relação ao desenvolvimento de competências de leitura crítica das mensagens midiáticas, à vivência de produção midiática e à participação em processos interativos via uso das tecnologias de comunicação, pilares da metodologia educativa do caso pesquisado. O estudo buscou reconhecer a articulação destes elementos entre si e com o processo de inclusão social de jovens de comunidades periféricas.

As análises produzidas sobre a experiência buscaram entender como se deu o processo de integração da comunicação no espaço educativo e de que forma estas práticas educativas e comunicacionais sinalizam para caminhos potencialmente favoráveis a processos de inclusão social de jovens de comunidades periféricas.

Palavras-chave: Educação pela Comunicação, inclusão social

ABSTRACT

This work presents a case study of the “*Projeto Escola Interativa*”, an experience of education through communication tried by twelve public schools of Salvador (Bahia).

The main purpose of *Escola Interativa* is to contribute for the improvement of the quality of education in the public schools, through the development of educative methodologies that incorporates communication technologies.

This investigation had the purpose to describe critically the logic of the communication research field that appears at the *Escola Interativa* with regard to the development of the capacity to read critically the media messages, the media production experience and the participation on the interactive process through the utilization of the communication technologies, basis of the educative methodology in the researched experience. This study aimed to recognize the articulation of all these elements between themselves and between the social inclusion process of youths from peripheral communities.

The analyses produced about this experience aimed to understand how the integration process of the communication at the education area was, and how these educative and communicative practices sign to ways potentially propitious for the social inclusion process of youths from peripheral communities.

Palavras-chave: Media Education, human development and comunicacion

INTRODUÇÃO

Desde 1992 participo de projetos de caráter educativo e cultural voltados para comunidades populares e grupos em situação de desigualdade econômica, social e/ou cultural. Todos estes projetos têm em comum a utilização dos meios de comunicação como estratégia de transformação social e fortalecimento destes públicos beneficiados¹.

Atuando em organizações não-governamentais, coordenei projetos de educação não-formal que tinham como objetivos proporcionar a adolescentes o aprendizado em relação às linguagens e tecnologias de comunicação, o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de interação crítica com os meios de comunicação e a consciência da cidadania, ao mesmo tempo em que viabilizavam uma inserção qualificada no mercado de trabalho.

Muitas destas experiências funcionaram, numa primeira instância, como uma espécie de laboratório pedagógico, criando caminhos metodológicos de aprendizado sobre o uso das tecnologias de comunicação e de interação crítica em relação aos processos comunicacionais envolvidos. Estas experiências não possuíam, contudo, a abrangência em termos de objetivos, dimensão de público e impactos que são encontrados na educação formal.

Em contato com iniciativas de escolas do ensino formal, tanto públicas quanto particulares, observei que os meios de comunicação, quando levados para o ambiente escolar, na grande maioria das vezes, eram incorporados somente na sua dimensão tecnológica. Pouco se refletia sobre estes meios e sua relação com o contexto social mais amplo e pouco se explorava o que a TV, o vídeo e o computador proporcionavam em termos de possibilidades de expressão, produção e disseminação do conhecimento. Passei a buscar nos projetos que participava

¹ Entre 1992 e 2001 trabalhei no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia coordenando o *Programa de Aprendizagem da Oficina de Vídeo*, o *Projeto TV Liceu* e o projeto *Escola na TV: O Aluno em Primeiro Plano*; entre 2001 e 2003, trabalhando na CIPÓ- Comunicação Interativa, coordenei o *Programa Escola Interativa*.

uma articulação entre experiências de educação não-formal e os saberes produzidos na escola.

Em 2001 passei a integrar a equipe da CIPÓ - Comunicação Interativa, organização que tem como missão criar oportunidades para o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, por meio do uso educativo da comunicação. Coordenei até outubro de 2003 o projeto *Escola Interativa*, cujo objetivo é desenvolver uma metodologia de ensino-aprendizagem através do uso educativo das tecnologias de comunicação. A partir destas experiências, comecei a formular as questões propostas neste projeto de pesquisa.

A experiência Escola Interativa envolveu diretamente, entre os anos de 2000 e 2005, doze escolas públicas e tem sido viabilizada pela parceria entre a CIPÓ e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Salvador, além dos parceiros técnico-financiadores². Em cada escola são realizadas capacitações com alunos e professores utilizando as técnicas e linguagens de comunicação dos diferentes meios: *website*, jornal impresso, vídeo e rádio. Cada escola desenvolve um produto de comunicação voltado para temas de relevância para a comunidade escolar e é acompanhada pelos educadores e profissionais de comunicação da CIPÓ.

Ainda como parte das ações da Escola Interativa, oito das escolas participantes fizeram parte em 2002 e 2003 do Programa Aulas Unidas, desenvolvido pela Fundação Telefônica. Neste programa, as escolas participam de um intercâmbio, através do Portal Educared³, com outras 102 escolas de Brasil, Argentina, Chile, Peru, Marrocos e Espanha.

Os doze anos de vivência nestes projetos me permitiram um testemunho de importantes resultados quanto ao uso dos meios de comunicação, articulados a estratégias pedagógicas e de ação social, na vida de adolescentes, comunidades, escolas e movimentos sociais. Além da experiência direta em projetos, participei

² Em 2000 os parceiros foram o Instituto C & A e Instituto Ayrton Senna, com apoio do portal iG. Entre 2001 e 2003, foram o Programa Crer pra Ver da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, o Instituto Itaú Social e o Programa Paz das Escolas do Ministério da Justiça. E em 2005, a SEDH - Secretária Especial de Direitos Humanos e o Instituto Telemar.

³ <http://www.educared.com/>

de encontros, congressos, fóruns de discussão e seminários. Mas a busca de respostas e soluções também produziu dúvidas e inquietações.

Duas dessas experiências foram marcantes para minha reflexão sobre o papel e as possibilidades dos meios de comunicação em processos de transformação social. O Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e a CIPÓ - Comunicação Interativa são instituições que, além de alcançar os resultados de curto e médio prazo dos seus projetos, buscam produzir conhecimento teórico consistente, visando criar estratégias de disseminação de suas metodologias para alcançar maior abrangência e impactos de longo prazo.

Nestas duas instituições participei de grupos de estudos formados pelos comunicadores, pedagogos, psicólogos e administradores que concebiam, planejavam e executavam os projetos de comunicação. Os estudos foram organizados a partir dos objetivos, dúvidas, frustrações e desafios que surgiam no cotidiano dos projetos. Era a experiência prática que mobilizava a busca de conhecimentos norteadores das ações dos projetos.

Havia uma riqueza muito grande nestas reflexões, pois a heterogeneidade de formação dos componentes dos grupos resultava num acervo diversificado e interdisciplinar de leituras e experiências. Pesquisamos textos teóricos de diferentes campos das ciências sociais e relatos de experiências de educação pela comunicação. A vivência prática em projetos, as leituras teóricas e o convívio com estudantes e profissionais de comunicação foram decisivos para minha busca de conhecimento acadêmico e para este projeto de pesquisa realizado⁴.

As iniciativas e os movimentos sociais têm uma grande agilidade e competência em mobilizar pessoas para questões sociais de grande relevância e desenvolver estratégias de ação em busca de resultados concretos. São também espaços relevantes de produção do conhecimento, pois incorporam a reflexão constante sobre suas ações e significativos esforços de registro e sistematização das práticas. Há, no entanto, grandes lacunas. Faltam a estes espaços aparatos

⁴ Além desses trabalhos e estudos, fundei em 2002 a empresa Veneta Mídia e Cultura Ltda., que documentava em vídeo experiências no campo da educação, comunicação e desenvolvimento social. Com esta experiência tive a oportunidade de ampliar ainda mais minhas referências sobre o uso da comunicação em projetos voltados para a transformação social.

conceituais e recursos teórico-metodológicos que possibilitem a compreensão dos fenômenos sociais e comunicacionais que vivenciam para além das questões imediatas da militância e dos resultados almejados pelos projetos. É preciso que os comunicadores e outros profissionais e militantes envolvidos em projetos sociais “vejam-se no espelho”, saiam por alguns momentos do ativismo e busquem compreender melhor sua ação. É necessário articular a experiência com a prática, o fazer com o pensar.

O campo de pesquisa em comunicação pode ocupar um importante papel neste processo reflexivo, pois a Teoria da Comunicação já conta com significativo conhecimento produzido dentro de uma perspectiva crítica. A academia precisa, no entanto, encontrar canais de diálogos com outros espaços sociais. O pensamento comunicacional mais problematizador termina ficando excessivamente vinculado ao plano da produção teórica, dentro dos círculos de pesquisa de pós-graduação. Produz-se um relevante conhecimento crítico, mas pratica-se uma comunicação excessivamente acrítica e instrumental.

Esta situação está refletida, por exemplo, nos currículos e práticas pedagógicas da maioria dos cursos de graduação e nas práticas cotidianas dos profissionais de comunicação. Não quero tornar esta afirmação absoluta, pois acredito que as práticas comunicacionais e os cursos de formação são bem mais heterogêneos do que podemos reconhecer numa primeira observação. Ainda assim, arrisco afirmar que a influência do pensamento funcionalista ainda é mais contundente do que o pensamento crítico, ao menos no plano prático de se fazer comunicação e na formação do comunicador.

Neste contexto, defendo a importância do contato entre as pesquisas em comunicação e experiências concretas dos movimentos sociais que envolvem a comunicação, não apenas na perspectiva de adotá-las como objeto empírico de pesquisa, mas também criando canais permanentes de diálogo, retornando resultados de pesquisas, oferecendo conhecimentos e instrumentos teórico-metodológicos para estes outros espaços, bem como incorporando saberes produzidos fora do espaço acadêmico.

Buscando contribuir com uma articulação consistente entre prática e teoria é que desenvolvi a pesquisa *A educação pela comunicação como estratégia de inclusão social: o caso da Escola Interativa* entre os anos de 2004 e 2005 dentro do Programa de Pós-graduação de Ciências da Comunicação da Universidade Vale do Rio Sinos (UNISINOS).

Trata-se de um estudo de caso de uma experiência de educação pela comunicação vivenciada por dezesseis escolas da rede pública de ensino da cidade de Salvador (Bahia).

O Projeto Escola Interativa vem sendo desenvolvido desde 2000, através, como já foi dito, da parceria entre uma organização não governamental, a CIPÓ - Comunicação Interativa, e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador, Bahia. Seu objetivo principal é contribuir para a melhoria da escola pública através do desenvolvimento de metodologias educativas que incorporem as tecnologias de comunicação.

Cada escola envolvida produz uma peça de comunicação, através de atividades educativas realizadas pelos professores de forma articulada com o currículo escolar. A idéia é se que cumpra um papel próprio dos meios de comunicação de criar um espaço de interação social, e não que seja meramente um recurso pedagógico.

Associado ao trabalho de produção midiática, as escolas desenvolvem competências de leitura crítica dos meios de comunicação a partir do universo de referência dos alunos: programas de TV, de rádio, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, *websites*. São também vivenciados processos comunicacionais interativos envolvendo as tecnologias de comunicação.

As escolas envolvidas na experiência são localizadas em comunidades de bairros periféricos e atendem a um público de baixas condições sócio-econômicas. Há, portanto, um forte compromisso com a transformação social e com a criação de estratégias de inclusão social qualificada dos jovens destas comunidades.

A pesquisa realizada identificou quais as lógicas comunicacionais presentes nos três principais processos midiáticos vivenciados na Escola Interativa

– a *leitura crítica das mensagens midiáticas*, a *produção midiática* e os *processos interativos* vinculados ao uso das tecnologias de comunicação – refletindo sobre a articulação entre esses processos entre si e quais suas relações com as intenções e estratégias de inclusão social.

O resultado da pesquisa está aqui apresentado a partir de seis capítulos. No primeiro, intitulado **Sobre a Pesquisa**, descrevo a pesquisa propriamente dita, compartilhando dados preliminares sobre o objeto estudado e seu contexto, apresentando as motivações e os objetivos do estudo e descrevendo como o problema foi estruturado pelo pesquisador. A Escola Interativa é descrita somente o suficiente para orientar o leitor quanto ao planejamento da pesquisa, pois as formas de funcionamento da experiência serão retomadas com mais detalhes no terceiro capítulo.

Ainda no primeiro capítulo, é relatado o percurso metodológico através da descrição dos métodos, procedimentos e instrumentos de coleta e organização dos dados, dos ângulos e estratégias de observação e dos processos de análise.

No capítulo dois, **Reflexão teórica**, discuto como os ângulos de estudo propostos estão inseridos num ambiente maior de reflexão acadêmica e não-acadêmica que busca pensar a relação do acelerado avanço das tecnologias de comunicação com processos sociais, políticos, econômicos e culturais de inclusão e exclusão social. Os elementos centrais da pesquisa são pensados como parte do conjunto de práticas e produções reflexivas, envolvendo a interface entre o campo da comunicação e o da educação.

O capítulo três, **Conceitos pertinentes a características do caso estudado**, traz algumas reflexões teóricas sobre conceitos que ajudam a compreender a experiência que será descrita no capítulo seguinte.

No capítulo quatro, **Descrição crítica da experiência**, é feita uma descrição de COMO foram vivenciados os processos comunicacionais e as práticas na Escola Interativa. A identificação das intencionalidades, dos pressupostos, dos objetivos e das lógicas comunicacionais e educacionais presentes na experiência estudada fornecem os elementos centrais para a reflexão

realizada na pesquisa e são apresentados através de uma narrativa cronológica que busca dar conta de apontar mudanças, novas ênfases e abordagens, dificuldades e estratégias vivenciadas ao longo dos cinco anos (2000-2005) da experiência.

O quinto capítulo, **Um olhar sobre as escolas**, também descritivo, é complementar ao quarto capítulo, pois assume outro recorte de observação ao buscar apreender a experiência a partir da vivência de três diferentes escolas.

O sexto capítulo, **Sistematizações e Análises**, é o resultado do tensionamento entre a experiência descrita e as reflexões produzidas durante todo o processo. É o conhecimento produzido por esta pesquisa e as novas questões suscitadas a partir deste conhecimento.

Em **Considerações Finais**, reflito sobre alguns desdobramentos possíveis em relação às proposições centrais da pesquisa. A intenção é a de convidar os interlocutores desta pesquisa a continuar um olhar propositivo e prospectivo em torno das dinâmicas de inclusão social que envolvem processos comunicacionais e educacionais a partir do conhecimento compartilhado neste relatório final de pesquisa.

CAPÍTULO I:

SOBRE A PESQUISA

1. O problema

A pesquisa teve como objetivo descrever criticamente as lógicas comunicacionais presentes na experiência Escola Interativa, em relação ao desenvolvimento de competências de leitura crítica das mensagens midiáticas, à vivência de produção midiática e à participação em processos interativos via uso das tecnologias de comunicação, pilares da metodologia educativa do caso. Como problema principal, o estudo buscou reconhecer a articulação destes elementos entre si e com o processo de inclusão social de jovens de comunidades periféricas.

A pesquisa parte do pressuposto de que há no Brasil e no mundo significativas experiências de educação pela comunicação voltadas para a promoção de uma educação de qualidade e conseqüente inclusão social qualificada de crianças e adolescentes

As significativas diferenças existentes entre os processos, produtos midiáticos, metodologias e impactos sociais dessas experiências expressam escolhas, crenças e estratégias elaboradas pelos participantes desses projetos.

A opção pelo estudo de caso, em detrimento de outras alternativas – como, por exemplo, a realização de um estudo comparativo entre diversas experiências ou o mapeamento de algumas experiências para buscar reconhecer caminhos em comum – deve-se, sobretudo, ao pressuposto assumido de que é relevante investir em estudos que busquem um aprofundamento vertical de cada uma das experiências, visando reconhecer suas lógicas de funcionamento e suas relações com o contexto comunicacional e educacional mais amplo.

O caso adotado, o Projeto Escola Interativa, foi selecionado a partir dos seguintes critérios:

- participei da experiência Escola Interativa entre os anos de 2001 e 2003, o que proporciona uma proximidade com as instituições envolvidas – escolas, Secretaria de Educação e CIPÓ –, viabilizando o acesso aos dados e pessoas envolvidas na experiência, o que colaborou para que a pesquisa fosse cumprida nos prazos propostos;
- a experiência vem desenvolvendo-se desde 2000, o que evidencia tratar-se de um projeto continuado com objetivos de curto, médio e longo prazos, e não uma ação pontual;
- há, por parte da CIPÓ, instituição responsável pela concepção do projeto, um esforço de sistematizar suas práticas e com isso desenvolver estratégias de ampliação da abrangência e impacto da experiência, o que torna oportuno o diálogo com outros olhares, neste caso com o campo acadêmico;
- a metodologia vivenciada na Escola Interativa já recebeu reconhecimento externo, atestando sua relevância, como, por exemplo, ter sido incluída em 2003 no banco de dados de tecnologias sociais de referência, organizados pela Fundação Banco do Brasil⁵ a partir de uma seleção entre cerca de 600 outras experiências mapeadas.

* * *

A experiência Escola Interativa tem como público beneficiário principal adolescentes de comunidades populares que estudam em escolas públicas de bairros periféricos da cidade de Salvador, Bahia.

Como membros de famílias de baixa renda, são muitas as situações de vulnerabilidade social destes adolescentes. A Escola representa para estes jovens

⁵ O Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social, criado em 2001, é um instrumento de identificação, seleção, certificação, promoção e fomento de tecnologias que apresentem respostas efetivas para diferentes demandas sociais e possam integrar o Banco de Tecnologias Sociais. O Prêmio é realizado de dois em dois anos para permitir a alternância entre os períodos de captação e disseminação de soluções.

uma esperança de capacitação para enfrentar os muitos desafios que a realidade social lhes impõe. A educação formal não é a única responsável por criar oportunidades de uma inserção social qualificada desses jovens, mas, sem dúvida, sem uma educação qualificada, as chances de uma vida digna, em que possam exercer plenamente sua cidadania, passam a ser bem mais reduzidas.

Um dos requisitos de qualidade da educação contemporânea é capacitar os educandos a lidar com as tecnologias de comunicação e com a profusão de mensagens midiáticas que circulam nos diversos meios de comunicação presentes no cotidiano

No capítulo dois, **Reflexão Teórica**, argumento como os meios de comunicação estão presentes em todas as esferas do nosso cotidiano, sendo decisivos para nossa forma de perceber e viver a realidade. Modificam processos de produção e hábitos de consumo, trazem novas formas de configuração identitária, constituem-se como espaço privilegiado de produção e circulação do conhecimento e criam novos espaços e formas de interação social.

Os muitos impactos dos meios e tecnologias de comunicação trazem riscos de acirrar ainda mais as desigualdades sociais. Mas oferecem, de forma simultânea, novas oportunidades de inclusão social. O que parece fazer a diferença entre sofrer os riscos e aproveitar as oportunidades oferecidas pelos meios é a maneira como a sociedade se apropria destas tecnologias.

O desafio para a sociedade é o de se entender os processos essenciais sobre os quais podemos intervir para que os meios e tecnologias de comunicação cumpram efetivamente seu potencial democrático na sociedade contemporânea, beneficiando um número e uma diversidade maior de pessoas e grupos sociais.

Dentro destas perspectivas, a Escola Interativa oferece um significativo espaço de reflexão. A experiência tem explícita intencionalidade de proporcionar melhores oportunidades de exercício da cidadania a crianças e adolescentes, tem no uso dos meios de comunicação sua centralidade metodológica e envolve duas instituições de diferentes origens, lógicas e naturezas (a Secretaria, representando o poder público institucionalizado, e a CIPÓ, representando a sociedade civil).

A Escola Interativa tenta promover mudanças nas práticas da escola pública através do uso das tecnologias de comunicação. As mudanças pretendidas vão muito além de alterações apenas nos procedimentos pedagógicos da escola. O que se propõe é que a partir da vivência de um processo de produção e circulação midiática e de interações via mídia, alunos e professores passem a desenvolver competências comunicacionais e liderem uma nova dinâmica na comunidade escolar que implique em rever valores, relações de poder, identidades, formas de expressão e relação da escola com a comunidade.

Os impactos das mudanças pretendidas, segundo o planejamento do projeto, se dão, em primeira instância, no ambiente da comunidade escolar, mas continuarão na vida dos adolescentes envolvidos, contribuindo para uma inserção social qualificada destes jovens. Há, portanto, uma perspectiva de mudança social e cultural de diferentes dimensões, incluindo um ambiente imediato – a escola – e um contexto mais amplo e de longo prazo – as formas de participação do adolescente na sociedade. Os processos comunicacionais, associados a uma metodologia educativa e de mobilização social, ocupam um lugar central neste processo de mudança.

O estudo de caso realizado buscou possibilitar uma compreensão abrangente de *como* estas tecnologias e processos comunicacionais foram apropriados nesta experiência, para em seguida refletir como se relacionam com processos de inclusão social. Três dimensões foram destacadas como ângulos de observação e análise da experiência: as práticas educativas voltadas para o *uso dos processos interativos via as tecnologias de comunicação* disponíveis no espaço escolar, o aprendizado de processos de *leitura crítica dos meios e mensagens midiáticas* e as experiências de *produção midiática*.

Para possibilitar um tensionamento entre as formas de apropriação dos processos comunicacionais vivenciados na experiência e as intenções de inclusão social, produzi uma reflexão teórica sobre algumas formas de presença da mídia na sociedade que se relacionam fortemente com processos de inclusão social. Essas “formas de presença” são apresentadas no subcapítulo 2.2, **A centralidade das tecnologias de comunicação nas dinâmicas de inclusão/exclusão social**, e

funcionaram como elementos orientadores do olhar sobre aspectos da experiência quando, no capítulo 6, **Sistematizações e Análise**, os relaciono com ângulos de observação descritos no capítulo três.

2. Os contextos de surgimento da experiência

2.1. A Cidade de Salvador

A cidade do Salvador, Bahia, é a mais antiga capital do país, com 453 anos. Antigos também são os problemas sociais que afetam a vida da sua população, resultado de séculos de desigualdades na distribuição de riquezas e oportunidades.

Pode-se dizer que há duas cidades: de um lado, está a Salvador da classe média e dos turistas, bem servida em termos de infra-estrutura urbana, com uma ampla rede de escolas e hospitais particulares e uma vida cultural cada vez mais sofisticada. De outro, encontra-se a Salvador das invasões e dos bolsões de miséria, das crianças desnutridas, e das escolas e serviços de saúde ineficazes.

Segundo o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), Salvador é a capital do pior estado do país em termos de indicadores sociais.

Os adolescentes e jovens estão entre os que mais sofrem as conseqüências destas disparidades. Enquanto os de classe média preparam-se em boas escolas, cursos de idiomas e de informática para entrar na faculdade, os moradores da periferia, em sua grande maioria afro-descendentes, se vêem obrigados a deixar precocemente uma escola desestruturada e deficiente para inserir-se no mercado informal de trabalho.

Na área de educação, a população infanto-juvenil (0 a 24 anos), que representa 50% do total do município, sofre com a má qualidade das instituições públicas de atendimento de ensino. A taxa de atendimento na educação infantil é de apenas 57,53%.

A oferta no ensino fundamental consegue cobrir toda a demanda do município, contando com 1.122 escolas. Ainda assim, cerca de 7% das crianças de 7 a 14 anos estão fora das salas de aula.

A qualidade da estrutura desses estabelecimentos também não é satisfatória. Segundo o *Censo Escolar 2000*, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação, os colégios baianos do ensino fundamental e médio, nas redes pública e privada, têm infra-estrutura pior que a média dos estabelecimentos de ensino do Nordeste.

Dados do Anuário Estatístico da Bahia e do IBGE também revelam que mais da metade dos alunos está em situação de defasagem escolar. São cerca de 2,8 milhões de estudantes com pelo menos dois anos de atraso na escola. Em 2000, mais de 20% dos estudantes deixaram de freqüentar a sala de aula antes de completar o ano letivo. Outro problema é a repetência, que atinge 14% dos jovens.

A realidade do ensino médio é bem mais crítica. A taxa de atendimento em Salvador é de apenas 40%. São apenas 164 escolas. A demanda é tão escassa quanto a oferta, uma vez que os habitantes da capital baiana permanecem em média apenas seis anos na escola. Somente 72% dos adolescentes de 15 a 19 anos ainda estudam. Grande parte destes continua no ensino fundamental, considerando-se elevado o índice de defasagem idade-série no município. Na universidade, chegam apenas os 3% mais privilegiados. Entre a população de 20 a 24 anos, apenas 30% são estudantes, muitos tendo que conciliar o estudo com o trabalho.

O resultado da falta de perspectivas em razão do despreparo e da ausência real de oportunidades que permitam aos jovens se inserir, com dignidade, no mercado de trabalho e na sociedade como um todo, termina por fazer com que muitos deles se envolvam com a contravenção e a violência. Mais do que algozes, os adolescentes são vítimas.

Dados da UNESCO mostram que Salvador ocupa hoje o 12º lugar, entre as capitais brasileiras, em taxa de homicídios de jovens com idade entre 15 e 24 anos. Em 1991, a cidade ocupava a 25ª colocação. O perfil das vítimas é de

negros, do sexo masculino e moradores da periferia.

Como contraponto a essas dificuldades, tem surgido em Salvador, nos últimos dez anos, uma grande diversidade de projetos de organizações não-governamentais que se utilizam principalmente da arte e da cultura para promover a elevação da auto-estima e desenvolver competências que favoreçam a inserção social qualificada de crianças e jovens de baixa renda, tais como *A Escola na TV – O Aluno em Primeiro Plano* (Liceu de Artes e Ofícios da Bahia), *Com Arte, sem Aids* (CRIA – Centro de Referência Integral do Adolescente) e *Escola Interativa* (CIPÓ - Comunicação Interativa).

O poder público, por sua vez, tem enfatizado no seu discurso a educação como estratégia essencial para superação das desigualdades sociais. Dentre as ações nessa área tem-se engendrado esforços para a aquisição de TVs, vídeos e laboratórios de informática, embora ainda haja uma carência de metodologias que garantam nas escolas uma efetiva inserção de educadores e educandos para a utilização dessas linguagens e mídias.

Neste contexto, ganham força projetos educativos destinados a jovens de comunidades populares, que propõem o uso das tecnologias da comunicação. Experiências assim vêm se mostrando capazes de dinamizar e contextualizar processos educacionais que favorecem o acesso ao conhecimento elaborado, bem como a preparação desses jovens para o mercado profissional. Oportuniza, ainda, a apropriação de competências e habilidades por meio das quais podem influenciar e interagir com seu entorno.

Dentro deste contexto, o *Projeto Escola Interativa* surgiu então do encontro entre a iniciativa de uma instituição da sociedade civil, a CIPÓ - Comunicação Interativa, que desenvolveu uma metodologia de uso educativo dos meios de comunicação, e do poder público, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador, que criou uma política de parceria com projetos educativos desenvolvidos por organizações não-governamentais.

2.2. A SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador conta com 359 escolas⁶. Em 2004, 158.814 alunos matricularam-se no ensino fundamental, e 15.502 na educação infantil. Atuam na rede municipal 4.246 docentes, dos quais 54,75% têm formação de nível superior. A distorção idade-série atinge 47% dos alunos⁷.

O trabalho da SMEC com as tecnologias da comunicação começou em 1995, quando teve início o Projeto Internet nas Escolas – PIE. Em 1999, com apoio do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), a Secretaria conseguiu expandir suas ações nessa área. Para tanto, criou o Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes (PETI), implementado pelo Núcleo de Educação e Comunicação com o objetivo de promover a formação permanente dos professores, para buscarem novas formas de ensinar/aprender mediadas pelos recursos tecnológicos.

Em 2000, data de início da experiência Escola Interativa, 14 escolas já possuíam seus laboratórios de informática. Atualmente este número é de 55 escolas. Destas, 21 atendem alunos da 5ª a 8ª série. Os kits tecnológicos enviados pelo PROINFO incluem de 10 a 20 computadores ligados à Internet, softwares, impressoras e scanner.

O uso do laboratório de informática das escolas é gerido pelo Núcleo de Ensino de Tecnologias (NET) da Secretaria Municipal de Educação. Algumas ações desenvolvidas pelo NET representam um avanço no que se refere ao ensino na sociedade da informação. Um dos exemplos é a presença de um professor de Tecnologia, papel que extrapola a do instrutor ou técnico em informática, substituído por um profissional capacitado a articular as diferentes disciplinas com o trabalho no laboratório. Estes professores integram grupos de estudo, que se reúnem uma vez por semana.

⁶ Dado fornecido pelo website da SMEC, em <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/> (acesso em: 20 jan. 2006).

⁷ Dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em <http://www.inep.gov.br/> (acesso em: 20 jan. 2006).

A SMEC desenvolve uma política de parcerias bastante intensa. São 132 organizações governamentais e não-governamentais que integram o Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal. O Projeto Escola Interativa faz parte da Categoria Comunicação e Novas Tecnologias, que se reúne bimestralmente para compartilhar ações e experiências.

Além da rede de parceiros da SMEC, algumas escolas articulam-se a outras instituições, como postos de saúde locais, o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Tutelar e o Ministério Público Estadual, para solucionar algumas demandas específicas. A contribuição das instituições parceiras, no entanto, ainda não impacta efetivamente no desempenho escolar dos alunos da rede municipal.

2.3. A CIPÓ – Comunicação Interativa

A CIPÓ - Comunicação Interativa é uma organização da sociedade civil, fundada em 1999, que tem como missão “criar oportunidades para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes por meio do uso educativo das tecnologias de comunicação”⁸.

Atualmente formada por jornalistas, cineastas, fotógrafos, pedagogos, psicólogos, *webdesigners*, administradores e outros profissionais liberais, a instituição concebe, experimenta, sistematiza e dissemina estratégias e metodologias baseadas nas tecnologias de comunicação, com o objetivo de contribuir para assegurar os direitos fundamentais e ampliar as condições para a inserção social qualificada de crianças e adolescentes.

Os principais objetivos da instituição são:

- fortalecer o sistema de garantia de **direitos** da criança e do adolescente;
- melhorar a qualidade da **escola** como espaço de formação integral do indivíduo;

⁸ Extraído do documento de planejamento estratégico da instituição, elaborado em 1999 e atualizado no início de cada ano.

- promover a inserção qualificada de adolescentes e jovens no mundo do **trabalho**;
- ampliar o acesso qualificado de adolescentes e jovens às **tecnologias da comunicação**, seja como usuários, seja como produtores;
- ampliar o nível e as oportunidades de **participação política** do jovem;
- promover o desenvolvimento pessoal e social de adolescentes e jovens;
- ampliar o acesso de crianças, adolescentes e jovens a **bens culturais** diversificados.

Os objetivos institucionais são perseguidos através de projetos realizados no espaço interno da Instituição ou através de parcerias com comunidades, escolas e outras organizações não-governamentais.

Anualmente a CIPÓ desenvolve cerca de dez projetos, dos quais podemos destacar, além da Escola Interativa: Escola Kabum, Estúdio Aprendiz, Sou de Atitude, Central Cipó de Notícias, Currículo Vivo e Estação da Juventude.

A instituição tem parceiros institucionais e financiadores das áreas governamental, empresarial e do terceiro setor. Os parceiros financiam os projetos e a maior parte dos recursos vem de fundações empresariais. Entre outros parceiros, destacam-se: Rede Andi, Avina, Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, Ministério da Justiça/SEDH (Secretaria Especial de Direitos Humanos), Instituto Telemar, Instituto Credicard, Instituto Unibanco, Save The Children Suécia e Reino Unido, UNICEF, Claro e Braskem.

A CIPÓ conta ainda como fonte de recursos com a CIPÓ Produções. Trata-se de uma área comercial da instituição que presta serviços profissionais de comunicação para instituições governamentais e do terceiro setor, gerando receita para seus projetos sociais

3. O objeto empírico - a experiência Escola Interativa

As primeiras idéias e práticas do Projeto Escola Interativa surgiram em 2000 como um desdobramento dos programas de *Educação pela Comunicação* desenvolvidos internamente pela CIPÓ. Ao desenvolver ações complementares à escola, a CIPÓ percebeu a importância de também contribuir para a melhoria dos processos formais de ensino para que conseguisse resultados mais abrangentes em relação a sua missão de promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.

Estas primeiras iniciativas geraram a Escola Interativa como um projeto mais amplo e autônomo em relação aos outros projetos da CIPÓ. Desde 2000, a Escola Interativa vem se desenvolvendo através de uma parceria entre a CIPÓ e a SMEC.

Atualmente seu objetivo principal é definido como “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizado na área de Códigos e Linguagens e para a construção de uma cultura de paz nas escolas de 5^a à 8^a série da rede municipal de educação de Salvador que possuem laboratório de informática”. Dentro do objetivo geral do projeto há uma série de resultados específicos relacionados. Algumas destas metas são direcionadas, numa perspectiva ampla, para mudanças na escola (de metodologia, rotinas etc.), outras estão diretamente relacionadas ao professor e outras aos alunos. De uma forma ou de outra, o adolescente, aluno da escola pública, é o beneficiário final do projeto.

Ao longo dos cinco anos (2000/2005), os objetivos específicos e metas anuais da Escola Interativa foram reformulados, acrescentando-se ou subtraindo-se metas, assumindo diferentes ênfases, destaques e angulações. O percurso dessas mudanças está descrito no capítulo 3, **Descrição crítica da experiência**.

3.1. Dados preliminares da experiência

Uma equipe da CIPÓ formada por profissionais de comunicação e

educação desenvolve oficinas pedagógicas voltadas para capacitar professores e alunos multiplicadores para implantarem projetos educativos que utilizem de forma crítica e criativa as tecnologias de comunicação nas suas respectivas escolas. São aulas teóricas sobre conceitos de educação pela comunicação e pedagogia de projetos e oficinas prático-teóricas com experimentações de produções midiáticas.

Como conclusão da capacitação, alunos e professores formam o *Núcleo Interativo* em suas respectivas escolas. Este grupo é responsável por liderar o processo produtivo na escola e mobilizar a participação de outros alunos e professores. Cada Núcleo Interativo concebe um projeto pedagógico que implica na produção de uma peça de comunicação da escola.

O processo de implantação do projeto pedagógico e da produção midiática implica no desenvolvimento de atividades pedagógicas articuladas com o currículo escolar e que se desenvolvem nos horários regulares da escola. Dessas atividades resultam os textos, roteiros e imagens que passam a compor a peça de comunicação. Dentro da escola, o processo se desenvolve através das etapas de planejamento, sensibilização e produção propriamente dita.

Como resultado, cada escola produz uma peça de comunicação. A *mídia* produzida pelos alunos e professores tem como meta criar um espaço de diálogo e reflexão entre os integrantes da comunidade escolar e entre a escola e o ambiente externo.

A proposta é que o processo de produção do produto midiático passe a fazer parte do cotidiano na escola. A CIPÓ acompanha o processo na escola durante dois anos⁹ e cabe a cada escola dar continuidade de forma autônoma à experiência nos anos seguintes, através da dinamização dos Núcleos Interativos e da incorporação da metodologia de *Educação pela Comunicação* no planejamento e no cotidiano da Escola.

⁹ A definição do período de acompanhamento das escolas pela CIPÓ variava a cada ano. Em 2001 a definição era de que o acompanhamento se daria por dois anos, com a escola criando autonomia nos anos seguintes. Na prática, a autonomia não se concretizou e a CIPÓ continua acompanhando (embora de forma menos intensiva) as escolas que começaram a experiência em 2001.

Sinteticamente, podemos agrupar as atividades da Escola Interativa como de sete naturezas: concepção e planejamento, atividades de capacitação de professores e alunos multiplicadores, ações de mobilização da comunidade escolar, atividades pedagógicas na escola, produção da peça midiática propriamente dita, sistematização e elaboração de propostas de uso da metodologia para a Secretaria.

As ações de concepção e planejamento são as elaborações e registros de objetivos, metas e estratégias do projeto. Traduzem expectativas, intencionalidades e conceitos dos profissionais responsáveis por liderar as ações no seu cotidiano.

Há duas instâncias diferenciadas de concepção e planejamento:

- *Planejamento estratégico*: liderado pelos profissionais da CIPÓ, resulta na concepção e planejamento geral do projeto. Vai desde o planejamento estratégico da instituição CIPÓ até a concepção, planejamento estratégico e plano operacional da Escola Interativa. São diagnósticos, elaborações conceituais, definições de resultados pretendidos de médio e longo prazos e criação de estratégias que resultam num plano anual e bi-anual de ação da Escola Interativa.
- *planejamento das atividades pedagógicas e da produção*: são definições detalhadas das diversas práticas do projeto. Na CIPÓ, ocorrem a formação dos professores, a capacitação dos alunos, as rotinas de produção e as estratégias de uso do produto finalizado. Na escola se dão as atividades educativas em sala de aula e demais espaços pedagógicos, as rotinas de produção e o lançamento dos produtos.

Cada escola participante da experiência identifica professores e alunos que participam das capacitações realizadas pela equipe da CIPÓ. Numa etapa posterior eles lideram as práticas educativas na escola que resultam na feitura do produto midiático.

As *capacitações de professores* são voltadas para o desenvolvimento de

competências para empreender projetos educativos nas escolas, utilizando de maneira crítica e criativa as tecnologias de comunicação. As atividades de capacitação são realizadas em formato de oficina pedagógica, em que se articulam aprendizagens conceituais, com experimentações práticas, relatos e troca de experiências entre os professores, resultando na elaboração de propostas de atuação de cada professor nas suas respectivas escolas.

A *capacitação dos alunos*, realizada diretamente pelos profissionais da CIPÓ, tem como objetivo formar alunos multiplicadores para atuar nas escolas em parceria com os professores, ajudando a conceber a produção da peça de comunicação, participando em sala, no laboratório de informática e nos demais espaços pedagógicos como monitores dos professores, estimulando a participação dos outros alunos. Os alunos que participam da capacitação na CIPÓ são chamados de alunos multiplicadores..

Os professores e alunos multiplicadores capacitados passam a compor o Núcleo Interativo da sua escola. A função dessa equipe é elaborar um *Projeto Educativo*, bem como integrar e coordenar as ações referentes à sua implementação, que pressupõem a realização sistemática de um *Produto de Comunicação*. Os conteúdos e a programação visual da peça comunicacional são criados em meio à dinâmica da sala de aula e finalizados pelo Núcleo Interativo, que articula a produção das diversas classes envolvidas. O Núcleo Interativo funciona como mobilizador, articulador e editor das peças de comunicação. O processo gera *websites*, programas de rádio e jornais impressos, voltados para mobilizar a comunidade escolar e se constituir em material educativo para o trabalho com disciplinas diversas.

As *práticas pedagógicas na escola* são, portanto, as atividades planejadas pelos professores capacitados, com apoio dos alunos multiplicadores, voltadas para a elaboração da peça midiática. São realizadas em sala de aula, nos laboratórios de informática ou outros espaços que disponham da tecnologia de comunicação como, por exemplo, o estúdio de rádio ou o laboratório de informática. As práticas pedagógicas são, simultaneamente, as etapas de feitura do produto e as atividades de aprendizagem curricular. Por exemplo, quando os

alunos realizam entrevistas no bairro para uma seção do *website*, estão aprendendo também sobre os conteúdos programáticos de história, geografia, português ao mesmo tempo em que usam técnicas de entrevista e fotografia, entre outras.

A *produção das peças de comunicação* na escola se dá em meio a um processo articulado de aprendizagem envolvendo conhecimentos técnicos (como operar as tecnologias), conteúdos curriculares e reflexão sobre as mídias e processos comunicacionais. As rotinas de produção seguem passos comuns a qualquer produção midiática: planejamento do produto (pautas, perfis, divisão de tarefas etc.), produção de textos, imagens, edição e lançamento. A especificidade está em articular-se às rotinas da escola e em ser um processo que envolve, simultaneamente, produção e aprendizado.

As *ações de mobilização* são iniciativas dos alunos e professores capacitados, tais como campanhas de divulgação, encontros pedagógicos e promoção de concursos estimulando a produção de textos. Acontecem durante todo o processo de produção midiática, desde o planejamento, com a definição de pautas, perfis e formatos do produto, até o lançamento deste, e tem como função estimular o envolvimento dos outros alunos e professores da escola.

Em todas as ações acima citadas há, permanentemente, avaliações. Realizadas individualmente e em grupo, em diversas oportunidades e sob diversos ângulos e critérios, muitas delas estão registradas e são parte essencial da metodologia da Escola Interativa.

Estas avaliações, juntamente com os relatos das atividades e dos desdobramentos observados geram informações que resultam na produção de dois materiais voltados para *sistematizar e disseminar* a experiência.

Um desses produtos de sistematização foi o *website Escola com Sabor*¹⁰. Disponibilizado na Internet desde dezembro de 2002, o *site* conta com artigos, entrevistas com explicação de conceitos da metodologia de Educação pela Comunicação, sugestão de atividades e exemplos de produções de atividades. São

¹⁰ <http://www.cipo.org.br/escolacom sabor/>

referências disponibilizadas para que outros professores, da educação formal e informal, desenvolvam-nas nos seus espaços de trabalho.

Outro produto da sistematização foi a *Coletânea Escola Interativa*, um kit pedagógico contendo uma publicação com conceitos e explicações sobre a metodologia de Educação pela Comunicação, uma publicação com descrição de atividades, um vídeo relato da experiência e um CD-Rom com os produtos realizados pelas escolas entre 2001 e 2003. Tanto o *website Escola com Sabor* quanto a coletânea são produtos de sistematização atrelados a uma estratégia da CIPÓ de disseminar a experiência, com o objetivo de atingir um número maior de professores e escolas, beneficiando um número maior de alunos. O processo de produção dos produtos finais de sistematização são as *ações de sistematização*.

A cada passo a experiência é avaliada e gera reflexões sobre a metodologia de Educação pela Comunicação, possibilitando possíveis reedições. A etapa destas reflexões gera documentos que pretendem subsidiar projetos, programas e políticas públicas que são negociados com os parceiros. São as *elaborações de novas propostas de uso da metodologia*.

Estas atividades assumiram formas diferenciadas de funcionamento em cada ano da experiência. Houve uma mudança sensível de formato, sobretudo, entre 2003 e 2004. A descrição detalhada e comentada dessas práticas e as indicações destas mudanças estão no capítulo 3, **Descrição Crítica da Experiência – Ações e Percursos de Sentido**.

Para facilitar a visualização do processo, apresento no final deste capítulo o fluxo de atividades vivenciadas pela experiência, sinalizando que há algumas variações a cada ano, citadas e comentadas no capítulo 3.

4. O planejamento da pesquisa

4.1. Métodos e procedimentos de pesquisa de campo

A Escola Interativa implica numa parceria entre duas instituições de

diferentes histórias, naturezas e estruturas: a escola (poder público institucionalizado) e uma organização da sociedade civil. Envolve ainda a ação solidária entre adultos, os professores e os profissionais da CIPÓ, e adolescentes, os alunos da escola. Entender estas zonas de encontro é fundamental para a pesquisa e se reflete nos caminhos metodológicos propostos nesta pesquisa.

A CIPÓ – Comunicação Interativa, como já descrita, é uma organização da sociedade civil, fundada em 1999 por jornalistas, cineastas, fotógrafos, pedagogos e *webdesigners*. Nasceu da ideologia dos seus fundadores, que, mobilizados pela desigualdade social no Brasil, constituíram formalmente uma associação civil sem fins lucrativos e com fins públicos, e disponibilizaram seus conhecimentos e experiências profissionais para desenvolvimento de projetos de educação pela comunicação.

A escola é a instituição planejadora, organizadora e fornecedora de aprendizagem através do ensino. O sistema educacional público busca dar conta de todos os conhecimentos considerados fundamentais pela sociedade e demandados por diversos grupos e movimentos sociais. O Estado é responsável pela legislação, regulamentação, controle e estímulo ao sistema educacional.

A escola pública vive o constante paradoxo de preparar os indivíduos para viverem na sociedade que aí está e ser, ao mesmo tempo, um espaço de crítica desta sociedade, preparando os alunos a serem cidadãos críticos e ativos numa realidade social em constante mudança. A escola é um campo polêmico de propostas, tendências, experimentações e idéias.

Quanto às escolas envolvidas no Projeto Escola Interativa, são instituições que vivem muitas questões comuns às instituições de ensino público no Brasil. A universalização do ensino conquistada nos últimos anos não foi acompanhada pela melhoria da infra-estrutura física e institucional para o atendimento de qualidade a estas crianças.

Em termos pedagógicos, a escola vive uma série de contradições: a maioria dos professores, acomodados, sem esperanças e desinteressados, se confronta com outros, empreendedores, criativos e comprometidos; metodologias

de ensino ultrapassadas coexistem com outras, mais inovadoras e contextualizadas; regras, procedimentos e posturas autoritárias de gestores e professores contrastam com o discurso pedagógico de valorização da participação do aluno e com a prática efetiva de alguns professores que estimulam efetivamente a liderança do adolescente.

No centro do encontro entre estas duas culturas, a CIPÓ e as escolas públicas, encontramos uma terceira, materializada pelo beneficiário principal do projeto: o aluno. Adolescente, morador de comunidades pobres da periferia, negro, geração dos anos 90, amante do *hip hop*, da MTV, de *Malhação*... Muitos são os contextos que atravessam e constituem suas identidades sociais. A descrição da identidade cultural do adolescente não se resume, no entanto, nem à predominância de uma dessas variáveis (classe social, etnia, gênero, idade, hábitos culturais) nem à sobreposição de todas elas.

Este contexto de encontros e diferenças entre instituições, propostas, pessoas e culturas diferentes, em torno de uma proposta comum de criar competências de interação com a mídia, marca o primeiro passo essencial da pesquisa, a necessidade de *descrever*: olhar para a situação concreta da vida para compreender as várias lógicas em jogo nas interações entre as pessoas, o produto midiático e os ambientes culturais macro e micro.

O momento de observação e registro é o esforço de reconstrução empírica deste fenômeno. A observação e a descrição da experiência da Escola Interativa buscarão dar conta de perceber como os três parâmetros de estudo da pesquisa vem sendo efetivamente vivenciados na experiência para, na etapa posterior da pesquisa, tensionar com as elaborações teóricas sobre os processos inclusivos que se relacionam com processos comunicacionais dentro do ambiente da escola formal.

4.1.1. Estratégias de observação

Há dois tipos principais de espaços de vivência destas práticas: a sede da CIPÓ – Comunicação Interativa e as escolas públicas.

A CIPÓ é a instituição que concebeu, planejou e tomou a iniciativa de buscar as escolas para desenvolvimento da Escola Interativa. Na sede da CIPÓ, as ações são lideradas pelos educadores da instituição e têm como prioridade a formação dos professores e alunos multiplicadores da escola que posteriormente passam a liderar processos de uso das tecnologias dentro do espaço escolar.

A Escola, representada pelos alunos, professores e direção, assume o duplo papel de ser *alvo do projeto*, uma vez que o grande objetivo é a mudança nas práticas pedagógicas da instituição, e *protagonista das ações*, considerando que os professores assumem as atividades de formação dos alunos para leitura crítica dos meios e desenvolvimento de competências comunicacionais em sala de aula e, gradativamente, a liderança em parceria com os alunos multiplicadores da produção das peças de comunicação na escola.

Na Escola, os professores e alunos capacitados na CIPÓ lideram as práticas educativas e de produção que irão resultar nos produtos midiáticos da escola. Nestes dois espaços ocorreram todas as atividades observadas e descritas.

Nas descrições das ações de concepção e planejamento busquei apreender as expectativas, intencionalidades, objetivos, estratégias e conceitos operativos presentes nos documentos e depoimentos dos participantes que orientam as práticas cotidianas da experiência.

Conhecer como ocorreram, através dos registros existentes, e como ocorrem, a partir da observação direta das atividades, *as ações de capacitação, de mobilização, as práticas pedagógicas na escola e a rotina de produção da peça midiática* me permitiu reconhecer *as propostas (teorias)* da Escola Interativa *em ato*. As intencionalidades, crenças e conceitos operativos da Escola Interativa apareceram de determinada forma nestas práticas se confrontando com a realidade, o que, invariavelmente, significou a presença de frustrações e surpresas em relação ao que foi planejado, o surgimento de novas demandas, de imprevistos e de resistências, o aparecimento de novos atores sociais, que não partilharam do planejamento mas que geraram novas mediações.

Foi dada uma atenção especial ao produto midiático da escola, pois

acredito que, enquanto discurso, ele materializa uma série de significações do projeto. É o resultado materialmente observável das diversas mediações presentes: dos educadores da CIPÓ, dos alunos, dos professores, dos recursos e limites técnicos do projeto, dos acasos. O produto integrou e organizou, de alguma forma, referências culturais, valores e visões de mundo trabalhados nas capacitações e presentes nos dois espaços principais de desenvolvimento da experiência.

As sistematizações e propostas elaboradas de uso da metodologia me permitiram identificar os significados atribuídos às experiências vividas pelos seus participantes, alunos, professores e diretores das escolas, técnicos e gestores da Secretaria, educadores e coordenadores da CIPÓ, acentuando quais aspectos da vivência são considerados por estes atores sociais como os mais relevantes, a ponto de serem sugeridos para reedição da experiência em outros contextos.

Também ocorreram nas escolas desdobramentos que não estavam previstos nos planos, mas que parecem relacionar-se às vivências e aprendizagens da Escola Interativa. Considerei dados relevantes para a pesquisa, pois representaram iniciativas de alunos e professores, dentro da escola e em torno da comunidade escolar, baseadas em motivações e competências provocadas pela experiência.

Por outro lado, há resultados previstos e executados, mas que adquiriram formas muito diferente das planejadas. O produto, por exemplo, é um resultado previsto, embora seus conteúdos e características formais e estéticos possam assumir perfis não imaginados na etapa de planejamento. Da mesma forma, os eventos de lançamento dos produtos constam de maneira genérica na concepção, mas adquirem perfis muito singulares em cada escola.

Em termos cronológicos foi considerado desde as primeiras iniciativas, em 2000, até a data de conclusão da coleta de dados em campo, em agosto de 2005. Grande parte dos dados analisados foi, portanto, construída a partir de um resgate histórico do que já foi vivenciado na experiência.

Foi possível, no entanto, realizar a observação direta de algumas atividades nos meses de outubro de 2004 e agosto de 2005. Naturalmente, toda descrição

implica em recortes e angulações, o que foi feito considerando as questões de pesquisa propostas.

O histórico das ações realizadas foi recuperado através de documentos de planejamento, relatos, resultados de atividades, produções simbólicas e de depoimentos de alunos, professores, diretores das escolas, técnicos e gestores da secretaria, coordenadores e educadores da CIPÓ.

O processo de descrição foi, portanto, um passo crucial desta pesquisa. Entender as instituições e atores sociais envolvidos, descrever as práticas buscando apreender as lógicas, os valores, as intencionalidades e os conceitos que compõem esta prática, reconhecer resultados e desdobramentos e perceber relações e interações recorrentes entre os diversos elementos da experiência foram as ações que nortearam o trabalho de coleta de dados.

A primeira prioridade de observação foi registrar as práticas voltadas para o ensino da leitura crítica dos meios de comunicação, os processos comunicacionais interativos via tecnologia e as rotinas de produção midiática. Em seguida, perceber *como* estes elementos *se articulam entre si* e com *o processo de inclusão social*.

Para apoiar as observações e as inferências e análises produzidas sobre os dados coletados, apresento no capítulo três algumas elaborações teóricas acerca destas dimensões.

4.1.2. Levantamento preliminar de itens a serem observados e descritos

A despeito da abertura necessária para reconhecer novos dados e relações relevantes, o processo de observação foi estruturado a partir de algumas questões centrais que, pela revisão bibliográfica, julguei relevantes para entender a relação entre os ângulos de estudo desta pesquisa e os processos de inclusão social.

Quando observei as atividades voltadas para o *desenvolvimento de competências de leitura crítica da mídia*, procurei reconhecer o que foi *objeto de crítica* (um meio, um gênero, produtos específicos, a inserção da mídia na

sociedade), *quais os conceitos* expressos ou implícitos sobre *o que é leitura crítica, quais os critérios para julgar, avaliar e selecionar* os produtos midiáticos e *quais as competências* que foram trabalhadas para estas seleções e julgamentos. Como as práticas educativas estimularam formas do usuário estabelecer relações do mundo e da sua vivência prática com as mensagens midiáticas e quais as formas de avaliação de aprendizagem em relação à leitura crítica dos meios. Como o aprendizado de leitura crítica e a produção midiática se articulam entre si e com processos de inclusão social.

Quanto à *vivência de produção midiática*, fiz uma descrição sobre o processo de elaboração de pautas, as definições e negociações de rotinas produtivas e as tensões existentes entre o processo de realização do produto midiático e as rotinas escolares. Nestas descrições procurarei reconhecer quais as mediações presentes na criação dos produtos tanto em relação aos conteúdos quanto a formatos, seleção de textos e imagens e estratégias de circulação das mensagens midiáticas.

Quais as habilidades e competências comunicacionais acionadas e desenvolvidas no processo? Como se deu a apropriação das técnicas e das possibilidades de linguagem específicas dos meios e das tecnologias utilizados nos produtos?

Entendendo o *produto* como a materialização das aprendizagens, lógicas e mediações presentes no processo, observei: qual o perfil do produto? Qual o papel pretendido e qual o efetivamente exercido? Quais os conteúdos críticos, as opções estéticas, as representações identitárias e as interpelações do produto?

Em relação à *vivência de processos interativos via uso das tecnologias*, quais os acessos proporcionados aos adolescentes em relação aos serviços, programas e conteúdos disponíveis na Internet? Que relações sociais (presenciais ou virtuais) foram potencializadas pelo uso da Internet e/ou outras tecnologias e processos comunicacionais? Os processos de interação através da tecnologia foram objetos de reflexão nas práticas educativas?

Uma questão permanentemente observada foi a articulação entre os

processos comunicacionais e práticas educativas com os processos potenciais de inclusão social. Que sentidos de inclusão estão presentes, explícita ou implicitamente, nos planejamentos e práticas da experiência? Que oportunidades e aprendizados foram proporcionados aos adolescentes e que mudanças nas escolas podem ser reconhecidas de forma que se possam vislumbrar processos qualitativos de inclusão social? Como a leitura dos meios, a produção midiática e os processos interativos se relacionam com isto?

4.1.3. Técnicas e procedimentos de coleta de dados

▪ **Observação**

Foram observadas cinco atividades de formação dos professores, em agosto de 2005. As Escolas Municipais Hildete Bahia de Souza, Teodoro Sampaio e AMAI-PRÓ foram visitadas e destacadas na descrição. Neste momento, entrevistei professores e alunos envolvidos com a experiência.

▪ **Entrevistas**

Para identificar os itens de observação previamente elaborados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, a partir de um roteiro pré-definido, constituído de questões abertas com educadores e coordenadores da CIPÓ, professores, alunos e diretores de três escolas pré-selecionadas.

As perguntas e respostas seguiram uma ordem pré-determinada pelo roteiro, mas deixando ao respondente a liberdade na condução das respostas.

As entrevistas foram realizadas nas escolas Hildete Bahia de Souza, Teodoro Sampaio e AMAI-PRÓ, na CIPÓ e na sede da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Das escolas foram entrevistados ao todo 10 (dez) alunos, 6 (seis) professores e 4 (quatro) diretores-professores.

Da equipe da CIPÓ, foram entrevistados 2 (dois) coordenadores e 4 (quatro) educadores pré-selecionados de maneira que estivessem presentes os responsáveis por diferentes atividades (capacitação de professores, capacitação de

alunos, acompanhamento das escolas, sistematização) e de diferentes anos.

Quanto à Secretaria, foram entrevistadas técnicas e gestoras das duas diferentes gestões. Da equipe responsável pela gestão entre 2000 e 2003, entrevistei a Assessora Especial e a coordenadora do PETI – Programa de Educação em Tecnologias Inteligentes¹¹; e da gestão de 2004 e 2005, a Assessora Especial. A Coordenadora do PETI da gestão 2000 a 2003 foi mantida na gestão seguinte e, portanto, pôde fornecer informações sobre a política de educação da Secretaria em relação às tecnologias de comunicação e da parceria com a CIPÓ em relação à todo o período pesquisado (2000 a 2005).

▪ **Consulta a documentos**

Foram consultados documentos produzidos pelo projeto entre 2000 e 2005, organizados segundo as seguintes categorias:

- *Planejamentos*, dividindo-se em *planejamentos estratégicos e descrição do projeto* – que são macro-metas, conceitos, descrição de etapas e prazos –, e *planejamento de atividades* – descrições detalhadas de atividades a serem desenvolvidas pelos educadores da CIPÓ ou pelos professores das escolas.
- *Avaliações escritas*, elaboradas pelos educadores da CIPÓ, professores e alunos das escolas no final de atividades e no final de cada semestre letivo.
- *Sistematizações*: textos que buscam categorizar e conceituar as práticas do projeto. Alguns são para uso interno da equipe da CIPÓ, outros são disponibilizados como referência para a formação de professores.

¹¹ A *Assessora Especial* – Coordenadora do Fórum de Parceiros, política da Secretaria de parceria com organizações não-governamentais voltadas para o desenvolvimento de projetos nas escolas e acompanhamento das políticas públicas. *PETI (Programa de Educação em Tecnologias Inteligentes)* – órgão da SMEC responsável por estimular, conceber e coordenar projetos e iniciativas relacionados ao uso das tecnologias de comunicação nas práticas pedagógicas das escolas. Entre outras responsabilidades o PETI define a política de uso dos laboratórios e atua como interlocutor com projetos parceiros relacionados ao uso das tecnologias de comunicação.

- *Produções textuais e simbólicas de alunos e professores*, resultados intermediários ou finais de atividades de formação ou aulas.

- **Consulta a outras formas de registro**

Foram ainda objetos de observação, registro e análise os seguintes produtos das escolas:

- 03 edições do *website Teo In Revista*, produzido pela Escola Municipal Teodoro Sampaio;
- 03 edições do *website Filé Fanzine*, produzido pela Escola Municipal Hildete Bahia de Souza;
- 01 grade de programação da Rádio da Escola Municipal AMAI-PRÓ;
- 01 edição de cada *website* produzido pelas outras seis escolas participantes da experiência entre os anos de 2001 e 2003;
- os três guias referenciais de Protagonismo Juvenil produzidos em 2004;
- depoimentos em vídeo de alunos, professores e educadores da CIPÓ gravados durante o ano de 2003, com o objetivo de produzir um vídeo institucional do projeto.

4.2. Modos de descrição

Durante toda a experiência houve, por parte da equipe da CIPÓ, um esforço sistemático de avaliação envolvendo de diferentes formas todos os seus participantes: educadores da CIPÓ, diretores, professores e alunos das escolas, técnicos e gestores da Secretaria de Educação.

Nesses cinco anos de experiência os objetivos, as estratégias, as metas de curto, médio e longo prazo e a metodologia foram revistos e re-elaborados. O objetivo geral da experiência, por exemplo, mudou de uma perspectiva extremamente ampla – “melhoria da escola” – para definições bem mais

específicas – “contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem da área de Códigos e Linguagens e para o desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas, através do uso educativo das tecnologias de comunicação” –, ainda que se mantivesse fiel às intenções iniciais de contribuir com a escola pública, através de um *processo educativo* que tenha como base o *uso das tecnologias de comunicação*.

A descrição do objeto empírico procurou dar conta de não apenas visualizar o projeto no seu momento atual, mas de perceber mudanças e movimentos considerados relevantes para as questões em estudo. Alguns critérios sobre o formato da descrição precisam ser compartilhados para um melhor entendimento e leitura. A primeira decisão foi a de relatar a experiência seguindo um *critério cronológico*. Nesta cronologia foram observados não apenas as atividades, mas procurei apreender também *o percurso dos sentidos* atribuídos à experiência pelos seus participantes e *as transformações dos conceitos metodológicos* adotados ao longo do tempo.

Ainda que a experiência Escola Interativa desenvolva ações que envolvem os professores e gestores da escola, o público para o qual o projeto se volta e para o qual se justifica são os alunos. Melhorar a escola pública é o *meio* encontrado para “criar oportunidades de pleno desenvolvimento dos adolescentes, através do uso educativo das tecnologias de comunicação”¹².

O caminho para beneficiar os adolescentes é a educação. São processos de ensino-aprendizagem que, através da formação de valores e do desenvolvimento de competências e habilidades, modificam os sujeitos, que por sua vez passam a atuar nos seus diversos espaços sociais modificando sua realidade. Este processo educativo passa pela apropriação das tecnologias de comunicação.

São várias as formas de apropriação, indo desde a condição de receptor-leitor de mensagens midiáticas, passando pelo uso dos diversos ambientes e recursos da Internet e chegando à condição de produtor de mensagens através das tecnologias.

¹² Missão institucional da CIPÓ – Comunicação Interativa.

Há duas dinâmicas observáveis que são vivenciadas na Escola Interativa. A primeira é o processo educativo. Através de diversas práticas pedagógicas em que a comunicação é a base, são geradas aprendizagens e mudanças que resultam, entre outras coisas, na produção de uma peça de comunicação.

A peça de comunicação produzida é, por sua vez, um material educativo. Mobiliza o público-alvo em torno de temas do seu interesse, pretende ser provocativa, questionadora e reflexiva. O produto midiático resulta em novas indagações e interpelações, gerando novos processos educativos, que resultam em atualizações do produto, que por sua vez geram novos processos educativos, formando um processo cíclico. O sentido educativo do produto transcende a idéia de didático.

A descrição buscou, portanto, apreender os dois lados do movimento, que formam um mesmo processo: *práticas educativas que geram produtos midiáticos e produtos gerando novos processos de aprendizagem.*

Observei que para atingir suas metas, há três níveis de atuação da Escola Interativa. *O nível institucional* diz respeito às articulações com os técnicos e gestores da SMEC voltadas para discutir o planejamento e os desdobramentos da experiência numa perspectiva mais ampla. Nesta dimensão se definem os papéis e termos de parceria entre as duas instituições, se tentam influenciar nas políticas e programas de educação da rede, sobretudo aqueles diretamente relacionados ao uso das tecnologias de comunicação; negociam-se ainda as condições de funcionamento da experiência influenciando, inclusive, certas condições de funcionamento da escola.

O nível da gestão busca criar impactos no funcionamento da escola além do sentido estrito da sala de aula. As mudanças pretendidas nas práticas educativas não se concretizam apenas na relação direta professor-aluno, nem apenas numa dimensão didática. Ela passa por profundas transformações da escola. São necessárias revisões do próprio papel da escola na formação dos adolescentes, mudanças nos programas, nas rotinas, nos horários, na infraestrutura e na forma de organização do espaço escolar, criação de novas relações

de poder e formas de processos decisórios.

Quando a Escola Interativa pretende, por exemplo, promover a formação de um aluno mais empreendedor que participe mais das decisões da sua escola ou quando estimula que o produto midiático coloque em pauta e abra um espaço de reflexão sobre a escola, está relacionado-se com uma estrutura hierárquica de decisões fortemente cristalizadas no espaço escolar. As mudanças pedagógicas dependem de mudanças na gestão da escola. De forma análoga, as mudanças pedagógicas mudam a gestão da escola.

O *nível pedagógico* são as metodologias de ensino, as práticas educativas vivenciadas pelos alunos e professores voltadas para a formação de valores, o desenvolvimento de competências e habilidades. É o dia-a-dia da escola, representado principalmente pela relação professor-aluno e pelas experimentações que resultaram nos produtos.

A descrição procurou dar conta de relatar ações e intenções relacionadas com *estes três níveis de atuação* ainda que eles não estejam descritos de forma separada como categorias descritivas.

Há duas partes distintas da descrição: o relato cronológico abrangente da experiência e o relato da participação de três escolas envolvidas.

4.2.1. Relato cronológico

O relato cronológico procura oferecer uma visão panorâmica da experiência. Assumindo como eixo descritivo as etapas previstas e vivenciadas pela Escola Interativa, relata cada um dos cinco anos por ordem cronológica. Em cada ano há uma breve descrição do que foi projetado fazer (alguns elementos de planejamento e intenções) para em seguida serem descritas algumas das práticas efetivamente realizadas. Vale destacar que entre os anos 2001 e 2003 a experiência esteve sob o direcionamento de um mesmo planejamento geral, produzido no início de 2001. O projeto descrito refere-se aos três anos e as mudanças ocorridas (em estratégias, prioridades) entre um ano e outro são localizadas no relato das práticas categorizadas por ano.

Assim, em cada um dos cinco anos há o subitem “O Projeto”, referindo-se a alguns dados considerados relevantes para se entender às intenções, objetivos e metas pré-definidos pelos coordenadores da CIPÓ para aquele ano, e o subitem “As Práticas”, que descreve as ações efetivamente vivenciadas. É importante destacar que em nenhum momento tive a (desnecessária) pretensão de descrever exaustivamente todas as práticas educativas e processos midiáticos, mas sim de relatar algumas dessas práticas, que avalei como representativas da natureza de atividades daquele ano e que se ajudam a compreender como foram vivenciados os parâmetros de análise e os ângulos de observação pré-definidos nesta pesquisa.

4.2.2. Relato por escola

Fiz um outro recorte, procurando resgatar a experiência através do relato das formas de participação de três escolas. Esta descrição procurou registrar algumas motivações dos alunos e professores, as ações desenvolvidas dentro da escola, as decisões, os conflitos, os caminhos e os descaminhos do processo de produção da peça de comunicação, além dos desdobramentos da experiência na escola.

As três escolas têm diferentes perfis. As Escolas Hildete Bahia de Souza e Teodoro Sampaio se integraram ao projeto em 2001. Ambas têm, segundo a avaliação dos educadores da CIPÓ, uma participação efetiva e qualitativa.

A Escola Teodoro Sampaio é considerada aquela que melhor se apropriou da metodologia e que gerou maiores desdobramentos, apesar das iniciativas estarem restritas a apenas três professores e do pouco envolvimento da direção.

A Escola Hildete Bahia de Souza, apesar do bom envolvimento, não deu continuidade ao produto midiático iniciado em 2001, o que gerou um recente conflito de opiniões entre os professores da escola e os educadores da CIPÓ. A direção da Escola é bastante presente e é a que, comparando-se às outras escolas, gera mais demandas e críticas em relação à CIPÓ - Comunicação Interativa. No período de observação preliminar de campo para detalhamento do planejamento da pesquisa identifiquei algumas divergências e entraves entre a Escola e a CIPÓ.

A Escola AMAI-PRÓ entrou no projeto em 2004 com um percurso bastante diferenciado. Nascida de uma associação comunitária, já tinha uma cultura de forte envolvimento da comunidade e possuía um estúdio de rádio instalado. Também já desenvolvia iniciativas de comunicação que aproximavam os vários segmentos (professores, diretores, alunos, funcionários) da comunidade escolar entre si e com a comunidade do seu entorno. Foi também a única escola que tomou a iniciativa de procurar a CIPÓ para se integrar à experiência, a partir de um projeto próprio.

Cada uma das escolas que vem participando da Escola Interativa segue, sem sombra de dúvida, um percurso muito próprio, fruto da dinâmica gerada pelas motivações, necessidades, competências, prioridades, limitações e possibilidades dos seus alunos, professores e gestores. Partindo da premissa de que fazer um resgate de participação das três, com diferentes perfis, pode ajudar a cotejar as nuances e diferenças da vivência da metodologia de Educação pela Comunicação proposta pela CIPÓ quando se confronta com diferentes contextos.

O primeiro critério de escolha dessas escolas foi o fato das três terem em comum uma participação regular, apostando que, ao contrário de outras de participação pontual, esta condição permite reconhecer conseqüências nas práticas vivenciadas, mudanças, alcance ou frustração de objetivos, continuidades e descontinuidades, posturas avaliativas de seus alunos, professores e diretores.

Outro critério foi optar que pelo menos uma das escolas apresentasse diferenças em relação às outras duas nos critérios de: grau de adesão aos pontos de vista da coordenação da experiência (feita pelos educadores da CIPÓ), nível de envolvimento dos diretores e professores, motivações para participar da experiência, tempo de envolvimento, natureza do produto midiático, relação com a comunidade do entorno da escola.

É um conjunto de características que, pelo meu conhecimento prévio em relação à experiência, é determinante em relação às formas de inserção das práticas de educação pela comunicação e dos processos midiáticos na comunidade escolar.

4.3. Modos de Análise

As inquietações sobre os processos de exclusão social que se relacionam com o acelerado avanço das tecnologias de comunicação e, num sentido, contrário, o interesse em compreender quais as oportunidades oferecidas no contexto da sociedade mediatizada, mobilizaram a realização desta pesquisa.

Ao adotar a Escola Interativa como um caso relevante para estudo, comecei a realizar, desde março de 2004, uma revisão de literatura sistemática voltada para construir as *formas de se olhar e analisar* esta experiência de maneira que pudesse ajudar a construir um conhecimento consistente acerca de como os processos de inclusão social podem relacionar-se com as formas de apropriação das tecnologias e com processos comunicacionais.

A revisão de literatura gerou o segundo capítulo desta pesquisa, a **Reflexão Teórica**. Neste capítulo defino quais os sentidos de cidadania e de inclusão social assumidos nesta pesquisa, refletindo, em seguida, sobre o contexto da sociedade mediatizada e destacando algumas formas de presença da mídia que se relacionam com os processos de inclusão/exclusão social.

No capítulo três, **Conceitos pertinentes...**, a leitura crítica dos meios e mensagens midiáticas, a vivência de produção midiática e os processos interativos via tecnologia são justificados como ângulos de clivagem segundo os quais a experiência em estudo é vista e refletida.

Nesta elaboração teórica defendi que os processos midiáticos propõem novas formas de interação, geram novas dinâmicas de produção e circulação de conhecimento e interferem na maneira como percebemos, descrevemos e vivemos a realidade. Estas mudanças, ao mesmo tempo em que oferecem o risco de acirrar ainda mais as diferenças sociais, criam novas oportunidades de acesso democrático à informação, ao conhecimento e à possibilidade de produção de mensagens a um número maior e mais diversificado de pessoas e grupos sociais.

As diferenças entre os riscos e as possibilidades democráticas não estão apenas no acesso às mídias e tecnologias de informação, mas na forma de uso e

apropriação das tecnologias. A apropriação das tecnologias de produção é um aprendizado social, desenvolvido através de interações espontâneas entre os indivíduos e os meios ou através de processos educativos sistematizados. De uma forma ou de outra, é um procedimento processual que acontece a partir de interesses, motivações e lógicas de apropriação, entre outros fatores.

As análises e inferências que produzi sobre a experiência em estudo buscaram entender como se deu o processo de integração da comunicação no espaço educativo e de que forma estas práticas educativas e comunicacionais sinalizam para caminhos potencialmente favoráveis a processos de inclusão.

Para tal empreendimento foi necessário visualizar e refletir como *foi sendo* pensado e vivenciado este processo pelos diferentes atores sociais (educadores da CIPÓ, professores e alunos da escola) nos diferentes momentos (planejamento, prática e avaliação da experiência). Os registros das práticas e planejamentos situados no tempo e os conceitos elaborados a partir da literatura existente serviram para um processo de análise que estou denominando de *tensionamento*, conceito que explico abaixo.

Num primeiro momento procurei observar como os conceitos e lógicas comunicacionais em relação à leitura crítica, à produção midiática e à inclusão social estavam presentes no planejamento da Escola Interativa e como foram efetivamente vivenciados nas práticas educativas e de produção midiática na experiência.

Não se tratou de avaliar e valorar a prática em função do maior ou menor cumprimento do planejamento. A realidade é bem mais dinâmica e complexa do que pode ser previsto e apreendido pelo planejamento. O cotidiano traz novas demandas, produz reinterpretações e reorienta as estratégias planejadas.

Em seguida, fiz um tensionamento entre a experiência descrita e a elaboração teórica acerca dos parâmetros de análise e das formas de presença da mídia. As referências teóricas produzidas serviram tanto para compreender o papel efetivamente exercido pela metodologia de educação pela comunicação na transformação da escola e dos alunos, quanto para reconhecer lacunas da

experiência em relação às demandas sociais direcionadas à escola e para vislumbrar outras possibilidades de atuação. Novamente a idéia de tensionamento não implica em avaliar a prática em função de uma teoria pretensamente abrangente que se pretenda definidora de como as práticas “*deveriam acontecer*”.

A relação da descrição da experiência com as elaborações teóricas produzidas é dialética, de mútua revisão entre a prática e a teoria. Assim como o tensionamento entre a experiência descrita e as formulações teóricas reconheceram potencialidades e novas demandas na experiência, de forma análoga e complementar, espero que a compreensão da experiência tenha oferecido indicadores para reflexões teóricas sobre o vínculo das práticas comunicacionais com processos de transformação social.

A perspectiva é a de que tal análise possa contribuir para a compreensão do entrelaçamento complexo entre os processos que alimentam a desigualdade e aqueles que favoreçam uma maior justiça em termos de oportunidade e cidadania, vinculados aos usos e apropriações das tecnologias e processos comunicacionais no espaço da educação formal.

Considerando que o caso em estudo acontece no âmbito da escola formal e que este fato é o que permite vislumbrar um grande poder de alcance da experiência, foi também objeto de produção teórica o papel e as possibilidades metodológicas da escola em relação à educação para a mídia. Leitura crítica dos meios, usos e apropriações da Internet, produção midiática e processos de inclusão social foram conceitos trabalhados dentro da perspectiva da ação desejável e possível no âmbito da escola formal.

Levei também em consideração que o público beneficiário da experiência estudada são adolescentes, alunos das escolas públicas e moradores de bairros periféricos de uma cidade metropolitana. Refleti tanto sobre os processos sociais que geram a vulnerabilidade de jovens com estes contextos quanto sobre as formas de participação que eles podem ter nas iniciativas de educação pela comunicação, como sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem e como agentes de transformação social.

As reflexões produzidas neste estudo de caso não produziram generalizações de como são ou devem ser vivenciadas as experiências de educação pela comunicação nas escolas nem nos projetos de educação informal. Não propôs modelos de como devem funcionar estes projetos nem estabeleceu qual o caminho a ser seguido. O que este relatório final de pesquisa apresenta é um estudo vertical de um caso que poderá ser somado a outros estudos de experiências específicas para, num segundo momento, ser capaz de produzir uma compreensão mais abrangente do conjunto das diferentes experiências, realizadas em diferentes contextos, intencionalidades e com diferentes instituições.

Com este outro patamar de conhecimento, talvez se possa arriscar a proposição de alguns caminhos mais generalizados. Acredito, no entanto, que a diversidade de experiências e lógicas seja mais promissora que a proposição de um modelo único, o que não exclui a formulação de conceitos, métodos e trajetórias de referência.

CAPÍTULO II: REFLEXÃO TEÓRICA

1. O sentido de cidadania e inclusão social

O conceito de inclusão social está diretamente relacionado ao de cidadania. Ser cidadão é ter acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade em que se vive, é poder participar de forma plena na sociedade nos diferentes níveis em que ela se organiza e se exprime: ambiental, cultural, econômico, político e social.

Para entender o sentido de inclusão social vamos explorar inicialmente o seu par oposto e complementar, a exclusão social.

A exclusão social compreende dinâmicas presentes no funcionamento da sociedade que provocam privações a indivíduos e grupos. É a *não-cidadania*. É um fenômeno complexo e multidimensional. Indivíduos ou grupos sociais são excluídos em diferentes níveis: cultural, econômico, político, social. O processo de exclusão pode ser caracterizado por uma dessas dimensões, compreender várias delas ou mesmo todos os níveis ao mesmo tempo.

O contrário da exclusão seria a inclusão, os processos sociais através dos quais os indivíduos têm oportunidades de exercer *plenamente* sua cidadania. A plenitude a que me refiro aqui diz respeito a várias dimensões do cotidiano do indivíduo, essenciais a sua existência, que são realizadas através do convívio social.

O artigo do professor e pesquisador Rogério Roque Amaro, a “*Exclusão Social Hoje*” oferece um caminho para uma compreensão da cidadania que amplia largamente a abordagem mais comum de acesso a renda e bens materiais. Para Amaro, a cidadania está relacionada às dimensões:

- do **SER**, ou seja, da personalidade, da dignidade, da auto-estima e do auto-reconhecimento individual;
- do **ESTAR**, que diz respeito às redes de pertença social, desde a família, as redes de vizinhança, os grupos de convívio e de interação social até a sociedade mais geral. Inclui a capacidade de influir nas decisões e formas de funcionamento dos diversos espaços sociais do seu convívio;
- do **FAZER**, que são tarefas realizadas e socialmente reconhecidas, quer sob a forma de emprego remunerado, quer sob a forma de trabalho voluntário não-remunerado;
- do **CRIAR**, a qual diz respeito à capacidade de empreender, de assumir iniciativas, de definir e concretizar projetos, de inventar e criar ações socialmente relevantes;
- do **SABER**, do acesso à informação (escolar ou não, formal ou informal), necessária à tomada fundamentada de decisões, e da capacidade crítica face à sociedade e ao ambiente envolvente;
- do **TER**, que significa o rendimento, o poder de compra, o acesso a níveis de consumo médios da sociedade, da capacidade aquisitiva (incluindo a capacidade de estabelecer prioridades de aquisição e consumo).

A exclusão social é para Amaro uma situação de não realização de algumas ou de todas estas dimensões. É o “*não ser*”, o “*não estar*”, o “*não fazer*”, o “*não criar*”, o “*não saber*” e/ou o “*não ter*”.

A exclusão a que o pesquisador se refere é social e não pessoal. São processos sócio-históricos cujas origens estão nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade e que resultam na privação, na recusa, no abandono e na expulsão de parcelas significativas da população de instâncias significativas da vida social.

Amaro divide os fatores de exclusão social em três grandes grupos:

- Fatores de ordem macro
- Fatores de ordem meso

- Fatores de ordem micro

Os fatores de ordem macro, na sua grande maioria, são de natureza estrutural e estão relacionados com o funcionamento global das sociedades: o tipo de sistema econômico, as regras e imposições do sistema financeiro, o modelo de desenvolvimento, a estrutura e as características das relações econômicas internacionais, as estratégias transnacionais, os valores e princípios sociais e ambientais dominantes, paradigmas culturais, condicionantes do sistema político, atitudes e comportamentos face à Natureza, modelos de comunicação e de informação, processos de globalização, etc.

Os fatores de ordem meso são frequentemente de natureza estrutural, mas também podem resultar de incidências conjunturais. São normalmente de âmbito mais local, situando-se no quadro das relações e das condições de proximidade que regulam e interferem no cotidiano dos indivíduos. Podem ter origem em áreas tão diversas como políticas locais, características do mercado local de trabalho, modelos de funcionamento localizado dos organismos desconcentrados da Administração Pública, preconceitos sociais e culturais, normas e comportamentos locais e estratégias de exclusão de atores locais.

Os fatores de ordem micro situam-se ao nível individual e familiar e dependem de lacunas e fragilidades experimentadas nos percursos pessoais, de capacidades frustradas ou não valorizadas, de incidências negativas etc.

Enquanto que os dois primeiros tipos de fatores (macro e meso) referem-se às *oportunidades* oferecidas (ou negadas) pela sociedade, o último centra-se nas *capacidades e competências* individuais, familiares e de pequenos grupos sociais.

Em todos estes níveis encontramos fatores econômicos, quer os que estão relacionados com o funcionamento global da sociedade (sistema econômico e financeiro, modelo de desenvolvimento, relações econômicas internacionais etc.), quer os que atuam ao nível local (mercado local de trabalho, comportamentos e estratégias empresariais locais etc.), quer os que caracterizam os percursos individuais e familiares (empregos ocupados, situações de desemprego, qualificações profissionais adquiridas ou ausentes, níveis de remuneração,

capacidade aquisitiva, modelos de consumo etc.). Mas estes fatores econômicos estão associados, inevitavelmente, a outros fatores sociais, culturais, ambientais e políticos.

As ausências/carências de ordem material são a face mais visível e discutida da exclusão. Mas, o conceito que adoto nesta pesquisa abrange todos os que não podem ter seus valores reconhecidos, de todas as ordens, entre elas os culturais, espirituais, religiosas e educacionais.

O processo de inclusão social passa por dois caminhos. O da *sociedade*, que através das suas instituições sociais passa a se organizar de forma a criar oportunidades para todos e torna-se mais equitativa, e o dos *indivíduos*, que desenvolvem ações, individual e coletivamente, e criam acessos aos bens culturais e materiais da sociedade sem excluir o outro diferente.

Isto implica em identificar e remover ou pelo menos minimizar os fatores macro e meso de exclusão social. Por outro lado, também implica em reforçar e maximizar as oportunidades oferecidas pela sociedade. Significa também promover as competências e capacidades individuais, familiares e de pequenos grupos com vista a um empoderamento dos indivíduos e grupos sociais, removendo, ou minimizando, os fatores micro de exclusão.

Há dois horizontes utópicos em jogo. O processo de inclusão social favorece que o indivíduo exerça plenamente sua cidadania e com isso tenha mais oportunidades de realizar suas potencialidades e ser feliz, considerando as várias dimensões da existência humana. A sociedade que por sua vez inclua indivíduos e grupos sociais, respeitando suas individualidades e diferenças culturais, torna-se mais diversa e, portanto, mais apta para a sobrevivência. O artigo terceiro da Declaração Universal da UNESCO sobre Diversidade Cultural defende que:

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes de desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória. (Artigo 3 da Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural)

Considerando as dimensões macro, meso e micro apresentadas, as estratégias de inclusão social passam por iniciativas tanto de governos nacionais e instituições sociais de grande porte quanto de movimentos e estruturas sociais locais, além das ações e trajetórias de vida individuais de cada componente da sociedade.

Os governos nacionais, sobretudo das grandes potências, os grandes conglomerados empresariais de atuação transnacional, os organismos financeiros internacionais e os organismos internacionais de defesa da sociedade civil como UNESCO, UNICEF e ONU têm formas de atuação global com forte impacto na vida local. São decisões políticas e ações macro, visivelmente identificáveis, cujos impactos são acompanhados e reconhecidos através de estudos que desenvolvem critérios e índices de mensuração e análise da qualidade de vida dos vários grupos sociais, agrupados por países, cidade, gênero, etnia etc.

Com não menos importância estão os governos locais, organizações da sociedade civil com suas múltiplas identidades e formas de funcionamento, as redes de articulação local e global e as ações dos indivíduos, com impactos imediatos locais e a curto e médio prazos, mas com desdobramentos globais. Existem movimentos de articulação e impactos mútuos entre as micro ações locais e as macro ações globais.

2. A centralidade dos processos comunicacionais nas dinâmicas de inclusão/exclusão sociais contemporâneas

Nos últimos anos, assistimos a mudanças que ocorrem num ritmo vertiginoso em todas as esferas da sociedade. Valores, comportamentos e percepções, tanto individuais quanto coletivos, vêm sendo remodelados, sobretudo pelas exigências da globalização. Um dos traços marcantes deste fenômeno é a revolução das tecnologias de comunicação.

Informações circulam em volume e rapidez cada vez maiores e a produção e renovação do conhecimento são altamente dinâmicas. Textos e imagens, acontecimentos de diferentes lugares e culturas são divulgados em escala mundial, de forma instantânea e contínua. O acelerado avanço das tecnologias de comunicação não só amplia largamente as possibilidades de circulação de informações, mas configura um papel dos meios de comunicação como mediadores privilegiados entre nós e o mundo, sendo fundamentais para nossa forma de perceber, pensar e viver nossas experiências cotidianas. A mídia representa uma dimensão essencial da nossa vida, impactando todas as áreas da atividade humana, envolvendo economia, política, cultura e a própria organização do tecido social e das relações sociais.

Temos acesso aos acontecimentos do mundo através das mensagens dos meios de comunicação com as quais formamos nossos valores, percepções e comportamentos. O que e como se está nas mídias, da tradicional à nova, é pauta e orientação para as mais diversas interações sociais. Isto orienta prioridades e formas de atuar no entorno social, seja individual ou coletivamente.

Novas formas de sociabilidade, de configurações identitárias, novos processos de produção e consumo, mudanças na relação com o tempo e o espaço, outras maneiras de criação e reprodução da arte, novos dilemas éticos... São variadas as dimensões da sociedade que se transformam com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação.

Que conseqüências e que novas relações sociais traz no seu bojo a revolução das tecnologias de comunicação e informação? Que novas oportunidades? Que novas formas de inclusão e exclusão social?

As transformações nos processos de produção e circulação do conhecimento e nas formas de representação da realidade e do mundo podem acirrar ainda mais as diferenças de oportunidades entre pessoas e grupos sociais ou revelar o potencial democrático das tecnologias de comunicação.

A pesquisa que proponho neste documento parte do pressuposto de que não existe um determinismo tecnológico. As conseqüências sociais do

desenvolvimento dos meios de comunicação não são determinadas pelas tecnologias. Há uma apropriação social da técnica. A questão central está nas formas de apropriação das tecnologias e dos meios dentro de uma dinâmica social e cultural mais ampla.

A escola, como instituição socialmente encarregada de socializar o saber historicamente desenvolvido pela sociedade e de desenvolver as competências necessárias para o exercício da cidadania, é uma das instituições que ocupa um lugar fundamental no processo de apropriação das tecnologias e dos processos comunicacionais.

A democratização do acesso às tecnologias de comunicação de ponta é uma das faces da democratização do conhecimento. Não se trata, no entanto, apenas de acesso ao aparato tecnológico inserido numa pedagogia informativa/reprodutiva. As novas formas de produzir, acessar, organizar e transmitir conhecimentos passam pelo desafio de promover profundas transformações pedagógicas.

Além de se repensar as formas do *como* se faz educação, é preciso refletir o *para que* se faz educação, quais os novos papéis sociais da escola e os caminhos para realizá-los. O grande desafio da educação é o de mobilizar suas forças para reconstruir uma convergência entre o potencial tecnológico e os interesses humanos.

Mais do que uma nova cobrança em relação à escola formal, das muitas demandas já existentes, trata-se de um desafio cujas soluções não serão encontradas e empreendidas apenas no espaço específico da sala de aula. Trata-se de soluções que vão da elaboração de políticas públicas à construção de metodologias por parte de profissionais e pesquisadores de educação e comunicação, até o estreitamento da relação da escola com outros espaços de conhecimento.

Para localizar as questões, que se colocam nesta pesquisa, de uso e apropriação das tecnologias de comunicação no âmbito da educação formal, vou traçar inicialmente breves considerações sobre alguns dos impactos sociais do

acelerado desenvolvimento das tecnologias de comunicação presentes em diferentes âmbitos da vida social.

3. A mídia como espaço público

Para que os acontecimentos e temas existam como fato social, devem estar na mídia. A mídia tem o papel de agendar, dentro de uma infinidade de fatos e assuntos, quais os que serão publicizados, passando a ser prioritários nas interações sociais. Os acontecimentos, por sua vez, passam a ser organizados a partir de protocolos e processos midiáticos.

Os diversos atores sociais, representados por organizações da sociedade civil, poder público e indivíduos, delegam à mídia a comunicação que é destinada ao público em geral. O trabalho da mídia é organizar e relatar os discursos, informações e saberes dos diversos espaços sociais. A sanção para aqueles que não se sujeitam à ordem de valores da mediação e não cumprem as regras do discurso é a privação da visibilidade pública, com conseqüente perda da existência social. É por isso que a realidade se confunde cada vez mais com aquilo que é mediatizado pelo campo dos media.

O discurso mediatizado possui estratégias de simbolização, de representação, metáforas e jogos retóricos. A mídia não só relata, mas, através da linguagem e da competência discursiva, sintetiza fatos complexos, seduz, convence e mobiliza. O campo midiático organiza a realidade, produz significações, a partir do agendamento, do discurso e da linguagem. A mídia possui a competência de criar, manter, fazer circular e estabelecer hierarquias de valores e formas de percepção da realidade, mediando a relação entre os diversos campos sociais.

A mídia não só interfere *no que* a sociedade pensa, mas também em *como* ela pensa. Porém, o poder da mídia não é absoluto. O espaço midiático é, sobretudo, um espaço de tensões e conflitos com os diversos campos sociais. O agendamento da mídia e as formas de abordagem presentes tanto nos programas jornalísticos quanto nos de entretenimento sofrem influências dos diversos atores

e movimentos sociais. O corpo social do campo midiático é simbolicamente submetido às pressões e interesses contraditórios do tecido social complexo das sociedades modernas.

Podemos dizer, portanto, que no plano político-social os meios de comunicação se constituem num novo espaço público. Longe de serem um espelho da sociedade, os meios de comunicação se tornaram os lugares onde se elaboram, se negociam e se difundem os discursos, os valores e as identidades sociais.

É notório, por exemplo, o papel que a televisão, presente em 90% dos lares brasileiros, exerce num país de dimensões continentais como o Brasil. Para o antropólogo Hermano Vianna (2004), a TV é o veículo mais eficaz para se falar com toda a nação.

Diante dessas visibilidades propiciadas pela mídia é preciso que a sociedade encontre meios para que os relatos construídos correspondam efetivamente às questões mais relevantes para a própria sociedade. É necessário acompanhar e refletir permanentemente o agendamento dos fatos sociais pela mídia, tanto para criticar omissões que devem ser supridas, quando para propor variações nas ênfases apresentadas pela mídia.

A mídia é um espaço público que tematiza e interpreta a realidade. Cabe à sociedade acompanhar estas interpretações para que ela não prevaleça sobre as interpretações de outras instituições e instâncias.

Cabe também à sociedade criar espaços de produção e circulação de discurso para um número e uma diversidade cada vez maior de indivíduos e grupos sociais.

4. A mídia e a economia.

4.1. O sistema produtivo

A economia mundial encontra-se desde os anos 80 em acelerado processo de globalização. Grandes volumes de capital migram de um país para outro em busca de melhores oportunidades, as fronteiras econômicas vão perdendo significado e as economias nacionais passam a ter uma profunda relação de interdependência.

Para integrar-se ao processo de globalização, as economias periféricas, como o Brasil, vêm-se abrindo ao mercado externo e expondo-se à concorrência. Para tanto, tem sido necessário elevar de maneira dramática os níveis de produtividade e qualidade, tanto para assegurar o mercado interno quanto para competir no mercado internacional. Os governos têm empreendido um ajuste estrutural que, entre outras medidas, implica em estabilização das economias nacionais via controle do déficit público e da inflação.

Um dos componentes estruturantes que vem permitindo o processo de globalização tem sido o avanço das tecnologias de comunicação, que se dá dentro do contexto de mundialização do mercado e acelerada expansão do capital. Esta transnacionalização do sistema produtivo é antiga, o que há de novo é a “financeirização” do mundo e o acelerado avanço tecnológico, sobretudo das tecnologias de comunicação.

As teletecnologias permitem circular de forma instantânea, simultânea e global informações materializadas de diferentes formas (notícias, filmes, imagens, dados, sons). Muda-se de uma comunicação centralizada, vertical e unidirecional para uma comunicação marcadamente mais interativa e multimidiática.

A chamada Revolução da Informação permitiu o armazenamento de uma gigantesca quantidade de dados e sua rápida circulação. A virtual anulação do espaço gerou novos canais de distribuição de bens, através de processos velozes e fluidos. Estes processos favorecem e seguem as novas necessidades da economia

capitalista, que promove um novo ordenamento mercadológico do mundo. Isso segue a lógica do neoliberalismo, uma plataforma econômica, política, social e cultural fundamentada, sobretudo, na supremacia do mercado, no individualismo econômico e na redução do papel e estrutura do Estado.

O empresariado, ante a abertura dos mercados à concorrência externa, não tem outra alternativa senão modernizar-se em termos tecnológicos e organizacionais para não ser destruído pela concorrência.

O resultado desse processo, no curto prazo, tem sido a concentração de renda e o desemprego estrutural (queda da taxa de emprego que independe dos movimentos de crescimento ou recessão da economia). Persistem os desequilíbrios regionais, assim como as disparidades entre os meios urbano e rural. Agiganta-se a contradição entre as possibilidades tecnológicas de satisfazer as necessidades básicas e as relações sociais de exclusão.

As tecnologias de comunicação produzem fortes impactos nas relações de produção. No artigo “*Economia da Comunicação*”, Dowbor (2000) defende que as transformações sociais resultantes dos avanços das tecnologias de comunicação são tão abrangentes que geram uma *sociedade do conhecimento* cujas implicações nas relações sociais de produção são tão amplas e significativas quanto nos períodos anteriores reconhecidos historicamente como sociedade agrária e sociedade industrial.

Este autor explora alguns exemplos para ilustrar como a comunicação passou a ter uma centralidade na atividade econômica. Em 1998, a Peugeot publica um balanço no jornal *Le Monde Diplomatique* em que comemora um lucro de 330 milhões de dólares conseguidos no primeiro semestre daquele ano, através do trabalho de 140 mil funcionários. Também em um semestre de 1997, o Citibank conquista um lucro de 500 milhões de dólares com o trabalho de 320 operadores. O tradicional proprietário dos meios de produção vem perdendo espaço na escala de ganhos para os especuladores. A área financeira é essencialmente uma manipuladora de símbolos e a financeirização dos processos econômicos se deve, entre outras coisas, ao fato de que a produção fabril continua

presa aos ritmos e exigências físicas dos produtos materiais, enquanto a área financeira passou a se deslocar na velocidade da luz, com custos mínimos e grandes lucros.

Em sua obra *Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação* (2001), Dowbor relata que nos Estados Unidos apenas 2% da população ativa estaria envolvida na atividade de agricultura. No entanto, segundo este autor, se olharmos em torno destes 2%, veremos que funcionam empresas que prestam serviços de inseminação artificial, outras que prestam serviços de análise do solo, outros ainda que organizam sistemas de estocagem e conservação da produção, ou prestam serviços de pesquisa, meteorologia e assim por diante. Desta forma, somada às diversas atividades diretamente ligadas à agricultura, mas que não trabalham a terra, chega-se a pelo menos 20% da população americana. Ou seja, o que está acontecendo não é o desaparecimento da agricultura, mas a mudança na *forma* de fazer agricultura, com menos atividade de enxada, perfeitamente passível de mecanização, e muitas mais atividade de organização do conhecimento.

A indústria e o setor de serviço parecem seguir esta mesma tendência. Enquanto as atividades físicas e junto às máquinas se reduz rapidamente, desenvolvem-se atividades de organização, pesquisa, design e outras que são chamadas genericamente de “intangíveis”. Esse movimento acontece tanto em países desenvolvidos, como o exemplo citado, quanto em países em desenvolvimento, como o Brasil.

Uma das conclusões do quadro exemplificado é que a informatização, associada à robótica e a outras inovações de fundo, está definitivamente encerrando a era industrial e inaugurando um novo tempo: a era pós-industrial. Esta nova etapa é marcada pela emergência da sociedade do conhecimento, das empresas inteligentes, das organizações de aprendizagem, ou seja, por estruturas capazes de detectar e responder a mudanças com flexibilidade e rapidez.

Um novo modo de trabalho está nascendo. As novas tecnologias, como a informática, a robótica, a engenharia genética e as telecomunicações, estão

mudando rapidamente os processos de produção de produtos e serviços em dois aspectos fundamentais: a *quantidade* e o *perfil* dos recursos humanos necessários para operar o aparato produtivo. A quantidade de trabalhadores requeridos é cada vez menor e os patamares de qualificação exigidos elevam-se a cada volta do processo de inovação.

Um dos desafios do processo de inclusão é o de desenvolver a competências necessárias para o contextual atual do sistema produtivo.

Desenvolver competências técnicas para lidar com as tecnologias de comunicação associadas a competências sociais, tais como capacidade de gerir seu próprio processo de aprendizagem, perfil de liderança, criatividade e capacidade de expressão, passa ser essencial no processo de inclusão.

O campo educativo, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é desenvolver *habilidades de conhecimento, valores e de gestão de qualidade*, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegure *empregabilidade*.

Mas a busca pela inclusão no mercado de trabalho não pode se dar de maneira acrítica. O processo de globalização não é um fenômeno novo e, igualmente, não é algo negativo em si mesmo. A positividade e a negatividade dos processos de globalização e de universalização são definidas, inequivocadamente, pelas relações sociais. Da mesma forma, as conseqüências sociais das tecnologias de comunicação no campo econômico dependem da forma como esses processos são apropriados.

Em relação ao ensino formal, é necessário que a escola esteja atenta ao contexto atual dos processos econômicos e seja capaz de desenvolver os conhecimentos e as competências técnicas e sócio-culturais que favoreçam o ingresso qualificado dos jovens no mercado de trabalho. Mas esse trabalho precisa estar associado a um pensamento crítico em relação às dinâmicas econômicas e sociais e a um pensamento prospectivo capaz de pesquisar e refletir sobre modelos e práticas alternativas.

É importante refletir que os processos de inclusão no sistema produtivo passam, necessariamente, por mudanças estruturais mais amplas e por políticas econômicas e sociais.

Os alunos e professores não podem, por exemplo, internalizar a perspectiva de que a questão de inserir-se na dinâmica econômica passa apenas por estratégias individuais através das quais cada cidadão adquire habilidades para competir no mercado de trabalho. É necessário pensar na dimensão política, é preciso cobrar do poder público estratégias de enfrentamento destas questões e mudanças estruturais e organizar-se como sociedade civil.

Tão importante quanto a formação de competências para o trabalho é a formação do pensamento crítico, propositivo e transformador. Os processos educativos não podem ter no mercado e no capital seu único (nem principal) horizonte conceitual e prático.

Mesmo no que se refere às questões de aprendizagem a escola não é o único espaço de formação, portanto, não se pode superestimar a cobrança em relação ao ensino formal. Há também os centros de formação profissional, as universidades, as próprias empresas. É fundamental o acesso a estes espaços e uma ação de articulação e complementariedade entre estas instâncias, que só acontecem, sobretudo, através de políticas públicas e da atuação do governo.

4.2. O consumo

Outra forma decisiva de participação dos processos comunicacionais no sistema econômico é o papel que exerce na construção de desejos e hábitos de consumo, através da valoração simbólica de produtos e serviços.

Dowbor analisa as estratégias da Nike de produção e conquista de mercado. A Nike vende um par de tênis a preços que variam entre 70 e 130 dólares, sendo que o custo físico de produção é de apenas 10 dólares. As etapas e processos de produção acontecem em diferentes espaços, com a Nike assumindo o papel de coordenar o ciclo de produção. O que dá o valor econômico ao tênis é a imagem que lhe é associada, de poder e sucesso, construída a partir de vultosos

investimentos em publicidade. Em “*Economia da Comunicação*”, o autor relata:

Perguntada como conseguia vender a 100 dólares um produto de menos de 10 dólares, a Nike, que apenas coordena o ciclo de produção, respondeu simplesmente: “Nós não vendemos tênis, vendemos emoções.” A Nike gasta fortunas com publicidade, o que permite associar o tênis produzido por jovens mal-pagas na Ásia com os poderosos músculos de Michael Jordan. A identidade criada, de poder e sucesso, permite que outros jovens do planeta afora gastem 100 dólares para partilharem do sentimento, da identidade. (DOWBOR, 2000, p.50)

São muitos os exemplos de produtos que nos últimos anos ganharam espaço no mercado menos por seus atributos utilitários e mais pela imagem e identidade que passaram a compartilhar com seus consumidores. No Brasil, as Sandálias Havaianas, antes de apelo popular, deixaram de ser as que “não soltam as tiras, não deformam e não têm cheiro”¹³ para serem mostradas nos pés de artistas, modelos e esportistas em situações especialíssimas de convívio social: ambientes de férias, viagens, encontros amorosos.

A publicidade deixa assim de ter uma dimensão predominantemente informativa e torna-se um elemento de valorização cultural, de construção de identidades. O elemento cultural torna-se o processo central da reprodução econômica, o lócus privilegiado na geração de lucro. Não se vendem mercadorias, vendem-se sonhos. Há uma espécie de mais-valia virtual, margens de lucro adicionadas aos produtos em função da competência comunicativa de criar identificação com os potenciais consumidores. A cultura movimenta a economia. Isso justifica as enormes cifras gastas em publicidade e outras estratégias de comunicação de construção de imagem de produtos e empresas. A publicidade interpela os indivíduos, propõe valores de vida e formas de ser e os vinculam ao consumo.

Não é, portanto, de se estranhar que meninos e meninas da periferia tenham os mesmos sonhos de consumo que os jovens de classe média. Quando a

¹³ Jargão publicitário do produto utilizado até o início dos anos 80.

trabalhadora de periferia consome o salário do mês em uma calça da moda, de marca, está querendo ser bela e reconhecida como qualquer outra menina de classe média, o que significa cobrir o corpo com o que é planetariamente reconhecido como bom e belo.

Se pensarmos as disparidades de poder de consumo entre estes jovens, o vínculo excessivo entre a identidade e o reconhecimento social e certas possibilidades de consumo torna-se uma verdadeira *violência simbólica*¹⁴.

É importante ponderar que o ser humano, como ser cultural, estabelece relações simbólicas com a realidade material à sua volta. Independente de qualquer esforço publicitário, o consumo não se restringiria a uma atitude puramente racional e prática.

Por trás de boa parte da crítica social contemporânea ao consumismo se encontra a visão de que existem “necessidades reais”, verdadeiras, enquanto outras seriam produto da publicidade e de valores sociais relacionados ao exibicionismo e ostentação.

A antropologia já nos deu dados suficientes para compreendermos que o consumo não pode ser reduzido a uma visão naturalista, pois a cultura permeia sempre o gosto e define os produtos culturalmente adequados. Não é “natural”, por exemplo, que certas sociedade prefiram carne de vaca a carne de cachorro ou o contrário.

Dessa forma, a preocupação com o vínculo fortemente estabelecido entre o consumo e a identidade social, fortalecido pela publicidade, como dinâmica de exclusão, não deve vislumbrar reduzir o consumo a um caráter pretensamente utilitarista ou pragmático.

A questão é ter atenção à perspectiva da publicidade, e, portanto, do mercado, num sentido mais amplo, passar a ocupar um lugar muito privilegiado nas referências identitárias das crianças e adolescentes.

A publicidade faz investimentos vultosos para estabelecer a comunicação

¹⁴ Conceito definido por Pierre Bourdieu.

com diferentes públicos. Busca-se adentrar a intimidade dos indivíduos, seu prazer, seus sonhos, seus desejos, suas ilusões, seus medos, os quais são cuidadosamente perscrutados e catalogados através de eficientes pesquisas de mercado. Estes dados são transformados em produtos e serviços que passam a ser “necessidades naturais” de cada cidadão. O público adolescente é, em especial, um grande alvo. O mundo do mercado e da publicidade fala *ao* adolescente, de certa maneira *o* representa, fala dos *seus* interesses.

É fundamental, portanto, uma criticidade em relação às mensagens midiáticas, que passa, entre outras coisas, pelo conhecimento dos mecanismos e estratégias de comunicação do capital que geram uma cultura fortemente vinculado ao consumo. De forma complementar, é importante também oferecer aos jovens o acesso a outros repertórios que contribuam para o processo de construção de sua(s) identidade(s) social(is).

Mas a criticidade em relação à publicidade e ao consumo não pode, no entanto, negar a perspectiva de que o acesso ao consumo é também um critério de cidadania. Sobretudo, não podemos alimentar uma visão preconceituosa de que cabe às pessoas de comunidades periféricas restringir seu consumo a itens relacionados exclusivamente à sobrevivência física. Discutindo sobre cidadania e consumo, Bernardo Sorj (2003) defende que:

Para as populações mais pobres do planeta, a globalização não é a expectativa de comer no McDonald's ou usar Nike, mas de ter, além de comida, acesso a água, eletricidade, eletrodomésticos, rádio, televisão, telefone, Internet, antibióticos, livros, cinema, toca-CD, carro, viagens de turismo e todos aqueles produtos e serviços dos quais nenhum indivíduo antiglobalização se privaria, pois são todos bens que asseguram a qualidade de vida de uma pessoa contemporânea. (SORJ, 2003, P.23)

O comentário de Sorj permite reconhecer que não é contraditório assumir a perspectiva de, junto com a crítica à sociedade de consumo, a qual que tem na comunicação importante aliado, é preciso também reconhecer o consumo como um direito, o que implica ajudar os jovens a pensarem crítica, criativa e

estrategicamente sua inserção qualificada no mercado de trabalho.

Em função desta centralidade da comunicação no processo econômico, Dowbor elabora a hipótese de que assegurar o controle democrático do macrosistema que envolve cultura-comunicação é muito mais importante do que assegurar o controle público de setores de produção econômica mais tradicionais considerados anteriormente estratégicos. Trata-se de deslocar a dimensão da democratização da sociedade da sua base fabril para sua base informacional.

O sentido de controle dado pelo autor está longe da idéia de controle estatal. Antes, aproxima-se da idéia de estratégias criadas pela própria sociedade, em sua diversidade, para criar o acesso democrático à informação e ampliar e diversificar significativamente o acesso aos meios de produção da comunicação a diferentes grupos sociais e pessoas. A democratização dos meios de comunicação constitui hoje a linha de frente das transformações sociais almejadas.

5. Mídia como território simbólico

Um jovem vestindo calça Levi's, com um *mp3 player* Sony, tênis Nike, camiseta Gucci, num *shopping center* comendo burritos ao molho chili.

O tênis Nike é produzido em várias partes do mundo, sendo a marca norte-americana; o *mp3 player* Sony vem do Japão; a camiseta Gucci é símbolo da elegância italiana; os burritos, uma típica comida mexicana. Tudo isso pode ser encontrado no *shopping center*, uma forma de organização comercial das lojas nascida nos Estados Unidos e hoje presente em muitas cidades do mundo.

Todos estes produtos podem ser encontrados nos centros urbanos de diversos países em todos os continentes. Apenas por esta descrição é difícil reconhecer a nacionalidade deste jovem ou a cidade aonde esta cena acontece.

As identidades culturais estão perdendo cada vez mais sua dependência com o espaço geográfico e ganhando novos contornos, incorporando referências de múltiplas culturas. Esses processos de “hibridações, desterritorialização,

descentramentos e reorganizações” (HALL, 1999) são provenientes, sobretudo, do desenvolvimento das tecnologias de comunicação, das novas formas de organização e uso da cidade e da quebra de fronteiras do capital e das grandes empresas.

As tecnologias de comunicação criaram um outro espaço de interação social. Não um espaço físico, mas um espaço simbólico em que ocorrem trocas e interações sociais diversas. Narrativas, visões de mundo, valores, descrições da realidade circulam pelo ciberespaço e pelos meios de comunicação massivos. A relação do indivíduo com seu entorno não se dá apenas por uma experiência pessoal de contato, mas também de modo virtual, pelas mediações feitas pelos meios de comunicação de massa e pela rede de informática.

Os meios de comunicação conectaram, como nunca, comunidades e organizações além de fronteiras nacionais e possibilitaram que milhões de pessoas em todo o mundo pudessem interagir entre si. Esse processo modifica a dinâmica de formação de comunidades, que passa a não depender exclusivamente da pertença a uma determinada sociedade, localizada num espaço geográfico, vinculada por um idioma e um destino comum.

São novas “combinações do espaço/tempo, fazendo do mundo uma realidade e uma experiência mais interconectada” (HALL, 1999). Os vínculos sociais passam a depender menos das relações sociais dos contextos locais de interação e abre-se um complexo processo de reconfiguração das identidades culturais e nacionais, que se manifestam como identidades híbridas, fragmentadas e transitórias, que favorecem o encontro e a fusão das identidades culturais tradicionais com manifestações provenientes do processo de globalização.

Com o controle remoto da televisão ou o mouse do computador em mãos, o indivíduo passa a mover-se em diferentes mundos culturais. Transita por um universo de costumes, valores, mentalidades, crenças, gostos, expressões artísticas, narrações e modas das regiões mais distantes do mundo.

Com essa exposição constante a novos símbolos, estabelecem-se novos vínculos de identificação. Os perfis culturais mudam, alterando os referentes

tradicionais. Costumes e visões originárias vão se reorganizando em função de códigos simbólicos provenientes de repertórios culturais muito diversos, disponibilizados pelos diferentes meios eletrônicos. As identidades, antes fortemente vinculadas a um espaço geográfico e origem histórica em comum, diluem-se e começam a surgir novas formas de identificação, políglotas, multiétnicas, migrantes, com elementos de diversas culturas.

Mas do que a idéia de uma identidade fixa que o indivíduo constrói e em torno do qual vai orientando suas percepções e formas de agir no mundo por toda a sua vida, podemos falar de identidades ou processos de identificação.

Nenhuma identidade é monolítica e estática, fixada de uma vez e para sempre no tempo e no espaço. A identidade (ou identidades) de um grupo social é uma criação coletiva que se configura no tempo e está, portanto, em permanente construção.

A identidade de um indivíduo, bem como de um grupo social, se configura através de um processo complexo e dinâmico de construção e reconstrução; ela é negociada num processo de interação social. Os indivíduos e grupos sociais assumem certas formas de auto-percepção e diferenciação do outro, adquirindo um sentido de pertinência, valores, códigos de comportamento, significações e referências de como serão reconhecidos pelos outros.

A mídia, por meio de suas representações singulares e múltiplas, fornece critérios e referências para entendimento das realidades cotidianas e para a condução da vida diária. O imaginário e a cultura coletiva passam a ter um dos seus pilares de construção no novo universo simbólico que emana da mídia de massa e das novas tecnologias de informação. O mundo do ciberespaço potencializa novas formas de agregação social (virtual e presencial), constituindo-se em fonte de boa parte das manifestações culturais e para as construções e reconstruções identitárias.

As pessoas agem no mundo a partir de seus conhecimentos, crenças, valores e leituras da realidade. Os meios de comunicação nos interpelam com uma quantidade enorme de informações e representações simbólicas que alimentam a

formação desses conhecimentos e crenças que se transformam em formas de agir no mundo.

O consumo da mídia é feito cotidianamente tanto de forma individual quanto de forma coletiva. Tanto a escolha das mensagens que consumirá quanto o processamento e significação das diversas informações, relatos e valores que circulam através da mídia passam por um processo ativo de interpretações e significações produzidos dentro de um contexto cultural, social e histórico específico que permite aos indivíduos fazer frente aos desafios da vida cotidiana.

A centralidade da mídia nos processos de formulação identitária traz riscos, sobretudo em relação à sobrevivência da diversidade cultural da humanidade. Os acontecimentos, valores de vida, costumes e demais referências de vida que circulam nos meios não refletem a diversidade cultural existente na humanidade.

Com frequência vem à tona o efeito antidemocrático da mídia, que privilegia certos temas e abordagens, favorece determinados valores, culturas e visões de mundo.

Vivemos em uma sociedade fortemente atravessada pela lógica de mercado. Os grandes produtores de comunicação são empresas privadas de grande capital que estabelecem parcerias entre si, fazem fusões, adquirem os pequenos e médios produtores. Isto gera meganegócios, verdadeiros conglomerados empresariais que concentram fortemente a produção, divulgação e distribuição de filmes, CDs, programas de televisão, livros, páginas na Internet, ou seja, produtos de comunicação que se constituem nos novos suportes de difusão da cultura. Entretenimento, literatura, informação, educação – tudo que está relacionado ao universo simbólico desperta o interesse do grande capital.

Dessa forma o intercâmbio de símbolos não é equitativo. Existem grandes assimetrias nos intercâmbios culturais entre os países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento ou subdesenvolvidos. De forma correlata, dentro de um mesmo país ou cidade, a criação e a difusão de produtos simbólicos estão concentradas nas mãos de pessoas e grupos sociais de maior poder econômico e político.

Essa apropriação do poder simbólico por poucos grupos que buscam controlar os setores da comunicação no mundo, da produção à distribuição, evidencia um dos riscos maiores da globalização, que se manifesta, sobretudo, na tendência generalizada pela uniformização da cultura. Isso traz o risco de se gerar um modo de vida ou de pensamento padronizado que diverge com a imensa variedade de comportamentos hoje existentes no mundo. O perigo é fazer prevalecer certos símbolos e atitudes em função dos interesses e ideologias de grandes empresas e de países e grupos sociais econômica e politicamente mais fortes.

Por questões de rentabilidade, as indústrias culturais hegemônicas tendem a criar mecanismos de comunicação que favorecem a construção de um universo simbólico padronizado. A homogeneização dos gostos e das linguagens permite às indústrias culturais desenvolverem mercados de consumo mais amplos para seus produtos. O consumo cultural se converte em consumo mercantil.

Neste contexto, a globalização, associada ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação, favorece o aumento das desigualdades entre os países ricos e pobres e constitui uma ameaça para a sobrevivência da diversidade cultural. De forma complementar, se pensarmos em termos dos diversos grupos sociais existentes em um mesmo país ou cidade, aqueles de maior poder econômico/político seriam privilegiados em relação aos grupos periféricos. É o risco de homogeneização das formas de ver e viver a realidade.

Mas não se pode extrair do potencial tecnológico de um meio suas conseqüências sociais. Existe uma apropriação social da técnica. A mídia não tem uma existência externa na sociedade. As tecnologias de comunicação nascem de demandas coletivas e os meios de comunicação fazem parte do corpo da sociedade. Assim, o uso que se faz da comunicação passa por dinâmicas sociais e culturais mais amplas que precisam ser pesquisadas e refletidas nos estudos das ciências sociais em geral e especialmente da comunicação.

Uma das evidências da importância das formas de apropriação social das tecnologias é o fato de que, a despeito de todo o interesse e força do mercado, a

globalização é também o cenário de movimentos contra-hegemônicos, de reafirmação de identidades tradicionais e emergência de novas identidades transculturais. Estas novas formas de identidade frequentemente utilizam as tecnologias de informação, colocando em pauta suas reivindicações e visões para um público amplo e diverso.

Estamos presenciando, por exemplo, um florescimento de novas culturas locais. Há movimentos, sobretudo por parte da sociedade civil organizada, de reação à uniformização simbólica, com uma revalorização do pluralismo. Simultâneo ao movimento de concentração da indústria cultural há uma intensa divulgação, em níveis nacional e internacional, de expressões artísticas e formas de vida de grupos minoritários. Um grande exemplo é como as culturas das regiões periféricas se introduzem nos países do Norte, modificando seus imaginários.

Na cidade, grupos minoritários criam formas de expressão e divulgação da sua cultura. Isto é feito tanto a partir da apropriação da Internet e do desenvolvimento de mídias comunitárias, quanto através de mecanismos de influência nos grandes veículos de comunicação. Vale destacar que, em que pese serem fortemente atravessados pelos mecanismos e lógicas de mercado, os meios de comunicação não têm comportamento homogêneo e são um espaço de tensão e conflito dos diferentes atores e movimentos sociais, o que dá uma relativa pluralidade das suas mensagens.

Há também o avanço do potencial democratizador dos meios de comunicação. Os custos para produção de cinema, vídeo, televisão e rádio estão cada vez menores. A Internet instaura uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade, onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, a priori, emitir e receber informações em tempo real, sob diversos formatos (escrita, imagética e/ou sonora) para e de qualquer lugar do planeta.

5.1. A expressão da subjetividade humana

O desenvolvimento dos meios de comunicação é responsável por uma forte ampliação nas possibilidades de expressão. As produções midiáticas se utilizam de forma integrada variadas formas de expressão, como desenhos, esquemas, fotografias, filmes, animações, textos, gráficos, sons. Em grande parte das vezes, todos esses elementos são utilizados ao mesmo tempo e de forma integrada. Soma-se a isso a utilização de recursos técnicos expressivos presentes no cinema, na TV e na linguagem multimídia do computador, tais como enquadramentos, planos, ritmos das seqüências, iluminação etc.

O pensador francês Pierre Babin (BABIN e KOULOMDJIAN, 1983) adverte que não é apenas a descrição do mundo que está mudando, mas também a forma de ler esta descrição. Este contexto traz uma nova racionalidade, menos operativa, baseada na integridade e globalidade, uma razão que incorpora a imaginação e a afetividade. A possibilidade de articulação desses elementos e de sua reprodutibilidade é infinita.

A disponibilidade de tantos elementos tecnológicos e de diversificado material simbólico amplia as possibilidades de compreensão do homem de sua realidade. O poeta e filósofo do século XIX Ezra Pound afirma que: “a soma da sabedoria humana não está contida em nenhuma linguagem e nenhuma linguagem em particular é capaz de exprimir todas as formas e graus de compreensão humana” (POUND, 1998: 38). Em tempo e espaço bem diferentes o poeta Ferreira Gullar confirma este pensamento quando diz “se não existisse a poesia, as grandes verdades não poderiam ser ditas”.

Os mecanismos de compreensão e expressão humana de sua realidade física, simbólica e sócio-histórica sempre se deram por meio de processos que envolvem o *sensível* e o *racional*. O homem percebe, compreende, cria e se comunica sempre por intermédio de imagens e formas.

A compreensão é parte essencial da forma do homem de ser e atuar no mundo. Conhecer o passado e refletir sobre o contemporâneo são ações necessárias para que se possa entender e compreender o contexto que se está

inserido. Analisar e entender o seu tempo possibilita antever o possível devir que permeia as ações do presente.

Complementar à ação de perceber e significar o que está a sua volta, está a necessidade humana de expressar-se. O homem cria (obras de arte, textos, mensagens) não só por questões de ordem racional, mas também pelas necessidades sensíveis, espirituais.

Na discussão sobre as pinturas rupestres consideradas como a origem da arte, por exemplo, muitas discussões fizeram-se em torno da questão: quais os fins que levaram o homem a desenhar e esculpir? A presença da magia no sentido utilitário ou a necessidade artístico-estética? A história mostra que as duas questões não são incompatíveis, pois muito do que se considera objeto da arte hoje teve sua origem no utilitarismo. Pelas qualidades que o autor imprimiu neste fazer, mesmo que a intenção fosse outra, ele produziu obras de arte.

No passado distante, conhecer o seu espaço e expressar-se estava limitado às vivências de uma comunidade. O homem, desde os seus primórdios, sempre se relacionou com seu meio e construiu conhecimento através de percepções sensoriais e racionais. Vivências subjetivas, observação do mundo a sua volta e experiências diretas com a matéria possibilitaram apreender os fenômenos. Ao longo da história, o homem foi desenvolvendo meios, técnicas e linguagens que materializaram percepções e relatos e passaram a intermediar este contato com o real.

Da pedra polida e dos pigmentos naturais que produziram as pinturas rupestres ao computador e aos equipamentos digitais que produzem, editam e fazem circular imagens eletrônicas, cada nova tecnologia traz novas possibilidades de entender e expressar a existência do homem. Nesta perspectiva, o homem é, ao mesmo tempo, produtor e produto da técnica. Não se pode pensar o homem e sua cultura fora da artificialidade. O que vivemos hoje é uma radicalização deste processo com uma gigantesca quantidade e variedade de descrições, relatos e representações simbólicas expressas numa variedade enorme de linguagens e aparatos tecnológicos. Este contexto traz fortes implicações na

forma do homem entender e expressar a cultura, a partir da qual produz sua existência.

Se por um lado isso amplia enormemente as possibilidades de expressão e comunicação, por outro requer o desenvolvimento de novas habilidades de interpretação e produção de significados. Não estar familiarizado com essas tecnologias e linguagens é também uma forma de marginalização e alienação, é limitar-se perante as formas de comunicação e expressão do mundo contemporâneo.

As práticas educativas, no âmbito da escola formal, parecem ainda estranhar, na sua grande maioria, os códigos não verbais e os sistemas simbólicos de natureza eletrônica.

5.2. O papel estratégico da educação e da democratização dos meios de comunicação

O acesso à informação é um dos pilares da democracia e da preservação da pluralidade de formas de ver e vivenciar o mundo. Mas a informação por si só não basta, é preciso um processo crítico de significação dos dados e das produções simbólicas que nos chegam. A informação por si mesma não gera conhecimento, ela é um instrumento para seu desenvolvimento.

Mais do que o acesso à profusão de informações, os indivíduos vivem o desafio de processar estas informações, transformando-as em conhecimento relevante para a vida. Isso passa por desenvolver competências para processos de significação que articulem imagens, sons, textos, gráficos, ícones e os mais diversos códigos e linguagens.

O conhecimento é uma noção complexa, fundada tanto na reflexão e processamento de informação em dados e experiências individuais quanto nas representações, crenças e práticas compartilhadas numa sociedade.

A construção de imaginários coletivos, e conseqüentemente de identidades

culturais, é um ato criativo dos indivíduos inseridos numa sociedade e está diretamente vinculado à capacidade crítica de lidar com as mensagens, transformando-as em conhecimento com sentido para a vida de maneira a orientar a forma de agir socialmente.

A preservação da pluralidade das formas de ver e atuar no mundo depende fortemente, portanto, das seleções feitas pelos indivíduos em relação aos diversos meios midiáticos disponíveis, bem como dos processos de significação das mensagens por eles veiculadas.

Por outro lado, cabe aos indivíduos e grupos sociais, sobretudo àqueles historicamente desfavorecidos, se apropriarem das tecnologias de comunicação, para produzir e circular os discursos que reflitam o lugar de onde produzem a sua existência. Torna-se um desafio saber manipular criativamente as tecnologias, linguagens, representações e estruturas simbólicas para ampliar a capacidade de auto-expressão e de diálogo com a realidade.

Outra vertente importante é o desenvolvimento de dispositivos sociais criados pela sociedade civil para elaborar e expressar críticas e criar mecanismos de interferência nas pautas, conteúdos e formas de abordagem dos grandes meios de comunicação.

Neste contexto, os processos educacionais que trabalham as formas de interação do indivíduo com os diversos produtos midiáticos disponíveis socialmente passam a ser mecanismos fundamentais de inclusão social crítica e qualificada de indivíduos e grupos.

O diálogo entre culturas, o convívio harmonioso entre identidades diversas, a possibilidade de todas as culturas de se expressarem e de se fazerem conhecidas só parece possível numa sociedade em que os indivíduos criem competências de interação com os meios de comunicação, lendo criticamente suas mensagens, interferindo nas mensagens midiáticas em circulação e produzindo seus próprios discursos através da apropriação das tecnologias de comunicação.

6. A educação pela comunicação

A sociedade e, em especial, o campo de pesquisa da comunicação e das ciências sociais vêm tentando compreender os impactos desta mudança para a sociedade. Compreender os fenômenos em curso, cujas características, efeitos e desdobramentos ainda estão sendo fortemente vivenciadas no cotidiano, é como construir um mapa de um novo território no momento em que ainda estamos trilhando os seus caminhos.

Não é à toa que os estudos de comunicação e o posicionamento dos vários setores da sociedade sobre as tecnologias de comunicação e seus impactos sociais têm despertado posicionamentos tão apaixonados, explicações e conceitos controversos e previsões que caminham numa escala que vai da visão apocalíptica do futuro às mais esperançosas expectativas de mudança social.

A sociedade civil, por sua vez, vem desenvolvendo diversificadas e relevantes iniciativas buscando qualificar a interação entre indivíduos e grupos sociais com as diversas tecnologias, produtos e processos midiáticos disponíveis na sociedade.

São projetos de caráter social, educativo e cultural que, na maioria das vezes, privilegiam pessoas e grupos sociais historicamente desfavorecidos e grandes temas considerados estratégicos e relevantes para uma sociedade mais justa e plural.

Para efeito de contextualização desta proposta de pesquisa, agrupo as iniciativas observáveis no Brasil e no mundo em três naturezas: (1) a educação pela comunicação, (2) ações de democratização dos meios de produção das mensagens midiáticas e (3) iniciativas de mobilização dos meios de comunicação social. São iniciativas que vêm se destacando tanto pelo alcance quantitativo quanto pela qualidade de suas proposições e resultados.

A educação pela comunicação é um conjunto de experiências voltadas para programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios,

experiência de produção midiática em contextos de educação formal e não-formal, reflexão em torno da presença dos meios na educação e uso das tecnologias de comunicação na educação. No Brasil, os pesquisadores do Núcleo de Educação e Comunicação da USP propõem o reconhecimento de um novo campo de atuação social, a educomunicação, espaço de interface entre a educação e a comunicação.

As iniciativas de *democratização dos meios de produção das mensagens midiáticas* são voltadas para criar o acesso às tecnologias de produção de comunicação a pessoas e grupos sociais historicamente desfavorecidos, tais como comunidades populares, grupos étnicos minoritários, entre outros. O acesso às tecnologias gera produtos midiáticos que têm como objetivo dar “voz e vez” a estes grupos, fazendo circular discursos, valores, ideologias e visões da realidade diferentes daqueles predominantes na mídia de massa. Deste grupo de ações também faz parte o conjunto de esforços para se influir nas políticas públicas e mecanismos de concessão de rádios e TVs e o movimento do software livre.

A *mobilização dos meios de comunicação social* se dá através de ações de críticas e proposições expressas por pessoas e grupos sociais, criando canais de troca com os meios de comunicação social, interferindo em pautas e abordagens dos diversos produtos sociais em circulação, principalmente dos meios de comunicação de massa.

Com frequência, em um mesmo projeto encontram-se ações que podemos relacionar aos três grupos relacionados acima. Todas estas iniciativas vêm sendo desenvolvidas em várias regiões do Brasil e do mundo por diferentes tipos de organizações sociais e indivíduos: escolas públicas, organizações de defesas de minorias étnicas e de gênero, movimentos sociais, comunicadores e outros.

* * *

Diante do protagonismo crescente da mídia contemporânea, surgiu a preocupação, sobretudo de pais, educadores e comunicadores, de proteger as crianças e jovens dos efeitos provocados pelos meios de comunicação.

Educar para a leitura crítica dos meios constituiu a perspectiva fundamental dos primeiros projetos e práticas envolvendo as interfaces entre

comunicação e educação nos Estados Unidos, Europa e América Latina.

Os primeiros projetos sistemáticos de educação pela comunicação se desenvolvem a partir de 1960, orientados essencialmente à “alfabetização” de crianças e jovens para a linguagem audiovisual.

Na América Latina os projetos e ações de articulação entre a comunicação e educação vieram de práticas como o Novo Cine Latino-Americano, as concepções de educação popular desenvolvidas por Paulo Freire, a Teologia da Libertação e as lutas por uma nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação.

O Programa de Educação Alternativa para a Formação do Receptor desde a Infância – PLANI-DENI (Equador, Paraguai, Peru, Colômbia Uruguai, Republica Dominicana, Chile e Brasil), a Pedagogia da Comunicação (Costa Rica), os projetos de intervenção cultural do Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística/CENECA (Chile) e a Leitura Crítica da Comunicação empreendida pela União Cristã Brasileira de Comunicação (Brasil) são algumas das principais iniciativas pioneiras de interface entre a educação e comunicação iniciadas entre os anos 60 e 90. Análise de filmes, de vídeos e de programas de televisão, edição de materiais pedagógicos voltado para a leitura crítica dos meios e a realização de peças de comunicação por crianças e adolescentes são as principais linhas de ação, assumidas com diferentes ênfases, por estes projetos.

As ações foram desenvolvidas no âmbito da educação não-formal e formal e tiveram inicialmente como seus principais referenciais teóricos os trabalhos de Francisco Gutiérrez e Paulo Freire e os fundamentos da Teoria Crítica da Comunicação.

Os programas latino-americanos de Educação para os Meios que surgem nas décadas de 60, 70 e 80 se enquadram dentro das correntes teóricas de comunicação que se desenvolvem na América Latina.

Herdam do conhecimento das Ciências Sociais desenvolvido entre as décadas de 30 e 50 a preocupação em estudar o papel que os meios massivos de comunicação passam a desenvolver como agentes de socialização. Neste período

prevalece uma visão catastrófica dos meios como uma influência poderosa e negativa.

Nos anos 50, os estudos começam a por os meios como uma variável entre outras existentes que influenciam na socialização, sendo mais reflexos e reprodutores das estruturas sociais e da cultura hegemônica do que determinantes desta cultura. McLuhan impacta o mundo das teorias da comunicação, na década de 60, ao propor que os meios provocam a aparição de um novo homem detentor de múltiplas linguagens de caráter mais intuitivo e sensitivo.

Na década de 70, questionam-se os modelos e teorias unidirecionais e verticais de comunicação e desenvolvem-se práticas e reflexões teóricas em busca de um novo paradigma, cujos pilares são “o direito à comunicação”, “a comunicação horizontal e participativa”, o “fluxo equilibrado das notícias”.

Simultâneo aos Projetos de Educação para a Recepção Crítica dos Meios, desenvolvidos na América Latina dos anos 70, estão os esforços teóricos que vão tirando do centro das atenções os modelos norte-americanos de análises da comunicação e produzindo conhecimento acerca de questões tais como análises dos sistemas ideológicos, dependência cultural e condições de recepção das mensagens.

No campo da Teoria da Comunicação, os anos 80 se caracterizam pela crise dos modelos comunicacionais anteriores: o funcionalismo norte-americano, as teorias manipulatórias da Escola de Frankfurt, o paradigma althusseriano dos aparatos tecnológicos do Estado, o cientificismo sistêmico e o moralismo das Igrejas Cristãs.

Desde esta década, o movimento de Educação para a Comunicação ganha vigor. Os anos 80 e 90 são marcados pela proliferação das experiências não só em relação ao número de iniciativas, mas também à diversidade da natureza das instituições envolvidas, resultando em projetos com diferentes objetivos, metodologias, programas e perfis.

São experiências cada vez mais propositivas, que assumem o compromisso de “*educar para transformar*” e criam estratégias voltadas para fazer com que os

meios de comunicação exerçam um papel democratizador na sociedade, beneficiando um número cada vez maior e mais diverso de pessoas e grupos sociais.

No caso do Brasil o relatório *Projetos de Educação, Comunicação e Participação – Perspectivas para Políticas Públicas*, produzido em 2004 por Fernando Rossetti, jornalista e pesquisador da área de educação pela comunicação, ilustra bem esta diversidade.

Este relato foi produzido a partir da visita a nove projetos de Educação e Comunicação desenvolvidos em seis diferentes estados brasileiros. Viabilizado através da parceria entre o UNICEF, a Educarte e a Central de Projetos, o relatório tem como objetivo produzir conhecimentos para a elaboração de um manual para apoiar secretários municipais de educação a implementarem projetos desta natureza.

Das nove instituições responsáveis pelos projetos visitadas por Rossetti, duas têm sua origem nos movimentos sociais de esquerda anteriores aos anos 90, uma está vinculada diretamente à Universidade, cinco são mais diretamente vinculadas ao fenômeno do terceiro setor e uma é do Estado. São instituições de diferentes tamanhos (número de pessoas envolvidas, público beneficiado e orçamento), formadas por equipes de diferentes perfis, com diferentes objetivos e metas institucionais.

Cada um desses projetos é caracterizado também pelas parcerias entre instituições e setores tais como escola/ONG/governo, movimentos sociais de base/empreendimentos produtivos/ONGs, o que complexifica ainda mais esta diversidade.

Paralelo a essas experiências vividas, há também nas últimas duas décadas um esforço de reflexão e produção do conhecimento acerca das práticas de interface da educação e comunicação.

Um dos espaços de reflexão e produção teórica foram os “Seminários Latino-americanos”, que reuniram nos anos 80 pesquisadores da área de comunicação e educação em Santiago - Chile (1985 e 1991), Curitiba - Brasil

(1987) e Buenos Aires - Argentina (1988).

No Brasil, o Núcleo de Educação pela Comunicação da USP, criado e coordenado pelo Professor Ismar de Oliveira, vem exercendo um importante papel. Além de ter um mestrado e um grupo permanente de pesquisa na área de interface da educação pela comunicação, promoveu dois Congressos Internacionais, o *II World Meeting on Media Education* (São Paulo, 1998) e o *International Communication and Education* (São Paulo, 1998) reunindo mais de 1500 participantes de cerca de 30 países.

Estes encontros vêm proporcionando amadurecimento teórico e conhecimento mais sistematizado das diversas experiências.

A professora e pesquisadora Denise Cogo, no seu artigo “*Da leitura crítica dos meios à educomunicação: convergências possíveis entre comunicação e educação*”, apresenta um quadro de algumas das principais formulações teóricas do Professor Ismar de Oliveira, que resultam na caracterização da educomunicação como um campo autônomo de pesquisa e atuação, um espaço de interface entre a educação e a comunicação diferente dos dois campos vistos isoladamente.

Cogo cita algumas contribuições do pesquisador uruguaio Mario Kaplún. Para este, o encontro entre a comunicação e a educação passa a se desenvolver também em outras perspectivas que vão além da educação *para* a comunicação ou de uma leitura crítica dos meios de comunicação. Kaplún reconhece a existência de outras formas de abordagem, a exemplo da “comunicação educativa”, que busca dotar a educação de métodos e procedimentos para formar as competências comunicativas do educando.

Oliveira, a partir das idéias de Kaplún, destaca: “não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação” (apud COGO, 2001: 39).

Numa perspectiva de inter-relação da comunicação e educação como um espaço transdisciplinar e interdiscursivo, o professor Ismar de Oliveira defende o

reconhecimento da constituição de um novo campo de intervenção social, denominando-o *educomunicação*. A educomunicação é vivenciada na prática por diversos atores sociais a partir de quatro áreas concretas de intervenção social:

1. *A educação para a comunicação*: refere-se às reflexões em torno dos pólos vivos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens). No campo pedagógico são os programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios.
2. *A mediação tecnológica na educação*: compreendendo os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação na educação.
3. *A gestão comunicativa*: toda a ação voltada para o planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos de intervenção social no espaço da inter-relação Comunicação/Cultura/Educação, criando ecossistemas comunicativos. Refere-se tanto a espaços educativos formais quanto a ações não-formais de educação.
4. *Reflexão epistemológica sobre a inter-relação Educação/Comunicação como fenômeno cultural emergente*: é o conjunto de pesquisas acadêmicas, metodologicamente organizadas, voltada para o entendimento deste novo campo.

Outro importante espaço de conhecimento sobre as práticas de educação pela comunicação são as ações de sistematização dos projetos. Estes esforços de sistematização são empreendidos tanto pelas próprias organizações realizadoras quanto pelas instituições financiadoras, a exemplo da UNICEF, do Instituto Credicard ou do Instituto Ayrton Senna.

As ações de sistematização vêm se justificando, sobretudo, pela necessidade de se buscar estratégias para um maior alcance dessas experiências.

Mesmos as ações no âmbito da educação não-formal terminam buscando a escola como parceira necessária.

A escola, além de ser a instituição legitimada para socializar o saber historicamente elaborado pela sociedade, é o espaço que agrega praticamente a totalidade das crianças e adolescentes do país. Difícil imaginar o alcance pretendido pelos projetos de educação pela comunicação sem o envolvimento da escola.

Muitas dessas experiências, no entanto, começam fora do espaço escolar, criadas e desenvolvidas dentro das organizações da sociedade civil (ONGs). Os projetos começam, muitas vezes, com um caráter experimental, para depois almejam, como fruto dos resultados iniciais alcançados, uma maior abrangência e impacto. As organizações da sociedade civil funcionam como espécies de laboratórios pedagógicos e a escola como espaço de socialização. Ao ser desenvolvido na escola, com uma maior abrangência, surgem novas demandas e formas de funcionamento das experiências, o que exige que os projetos passem a ter uma apropriação consistente dos seus conceitos e práticas.

Passar de uma ação com pequenos grupos para uma perspectiva de maior abrangência é um grande desafio para estas experiências, ainda não muito bem equacionado, conforme podemos atestar pela pesquisa de Rossetti (2003): “Em uma primeira observação direta destas experiências observa-se que quanto maior o atendimento, menor tende a ser o impacto em cada jovem e menos elaborado tende a ser o produto de comunicação criado”.

Os esforços de sistematização ganham, então, importância e complexidade. Mais do que a elaboração de passos e procedimentos, o que pode ser observado nas iniciativas de sistematização é o esforço de elaboração conceitual das práticas, articulando a “leitura” produzida sobre os projetos pelos seus próprios realizadores com referências teóricas dos campos de comunicação, educação e ciências sociais.

CAPÍTULO III:

CONCEITOS PERTINENTES A

CARACTERÍSTICAS DO CASO OBSERVADO

A perspectiva que tenho defendido nesta reflexão teórica é que para se compreender as dinâmicas de inclusão/exclusão social é importante não se aderir ao equívoco de extrair diretamente das características tecnológicas de um meio suas conseqüências sociais. Isso gera ou posições excessivamente otimistas ou comodamente apocalípticas em relação às tecnologias e processos comunicacionais contemporâneos.

Não se deve entender a tecnologia apenas como máquina. Ela inclui as habilidades e competências, os conhecimentos e desejos, sem os quais não pode funcionar. As tecnologias nascem de carências coletivas, e não apenas individuais. Elas refletem e refratam muito da dinâmica da cultura mais ampla. Há complexas relações entre a tecnologia e o social que precisam ser entendidas.

O papel essencial dos meios de comunicação é o de organizar e fazer circular mensagens materializadas em diferentes produtos e processos (informações, entretenimentos, criações artísticas, trocas de mensagens), através de variados suportes tecnológicos (computador, cinema, vídeo, jornal, revistas e livros impressos), utilizando diferentes substâncias expressivas (som, imagem fixa e em movimento, expressão verbal escrita e oral, cores, formas, representações gráficas...).

Refleti no capítulo anterior que as tecnologias e meios de comunicação são espaço público de agendamento, reflexão e decisões dos temas relevantes para a sociedade, espaço simbólico de configuração de identidades e de interações, espaço de produção e circulação do conhecimento, aparato produtivo. Em todas as circunstâncias o acesso às tecnologias de comunicação passa a ser condição

essencial para se exercer sua cidadania nos diferentes âmbitos: político, econômico, social, cultural;

Não basta, contudo, possibilitar o acesso às tecnologias. A forma como o indivíduo vai estar incluído depende também dos usos e interações que será capaz de fazer com as mesmas.

A perspectiva que assumo na pesquisa é a de que não se trata de desqualificar ou exaltar as possibilidades democráticas dos meios e tecnologias de comunicação, mas de reconhecer *o papel preponderante que têm as formas e estratégias de seu uso*, reconhecendo a dimensão social, cultural e política da presença dos meios.

A escola – como uma das principais instituições responsáveis por preparar os indivíduos, não só para inserir-se de forma qualitativa na sociedade, mas também para refletir sobre esta e criar competências para empreender iniciativas que busquem as mudanças almejadas na dinâmica social existente – passa a ter um papel fundamental nas formas como o social vai aprender a se apropriar das tecnologias e processos comunicacionais.

A escola está inevitavelmente inserida na dinâmica social mais ampla. Não é um espaço recortado, à parte, onde se preparam pessoas que numa etapa posterior enfrentarão os desafios da vida social. Os processos comunicacionais vivenciados no espaço da educação formal relacionam-se fortemente, portanto, com as formas de presença da mídia na sociedade que apresentei na reflexão teórica do capítulo 2.

O estudo de caso realizado procurou olhar COMO são vivenciados os processos comunicacionais e educativos. Com estas considerações, assumi como parâmetros essenciais de observação e análise da experiência as práticas voltadas para *processos de leitura crítica* das mensagens midiáticas e meios de comunicação, a *experiência de produção midiática* e os *processos interativos* via tecnologia vivenciados por professores e alunos nos processos comunicacionais e práticas educativas da Escola Interativa.

Desenvolvi, preliminarmente, estes três conceitos, destacando quais as

angulações privilegiadas no caso em estudo. Essa elaboração teórica foi fundamental para o enfrentamento do problema de pesquisa proposto.

1. A produção midiática

A comunicação é própria do ser humano. Para existir comunidade, os homens precisam interagir, portanto, comunicar-se. Desde quando se pode identificar a existência de grupos humanos, pode-se reconhecer a presença da comunicação social.

A interação comunicacional é composta de processos simbólicos e práticos que organizam trocas entre os seres humanos, viabilizando diversas ações e objetivos em que se vêem engajados e atuações que solicitam co-participação.

A comunicação também vem desempenhando o papel de criar grupos a partir do registro e circulação de valores, crenças, referências para interpretação do mundo que criam traços identitários em torno dos quais algumas pessoas se agregam, diferenciando-se de outros grupos.

As tecnologias midiáticas foram criadas, através de diversos processos históricos, na perspectiva de ampliar e acelerar as comunicações. As técnicas que viabilizaram o registro e o “transporte” de sons e imagens são inventos direcionados, desde sua origem, a viabilizar comunicações entre indivíduos e grupos sociais que se encontram separados no espaço e/ou no tempo.

Os meios de comunicação são, portanto, próteses que buscam superar as limitações de tempo e espaço. O desenvolvimento das tecnologias de comunicação nasce de demandas coletivas. São as metas, problemas e processos comunicacionais de uma sociedade que direciona o desenvolvimento das tecnologias.

Desde a segunda metade do século XIX e, especialmente, no século XX, a sociedade vem desenvolvendo tecnologias e procedimentos que ampliam largamente as possibilidades de interação mediatizada, compondo um conjunto

complexo de processos comunicacionais que fazem circular uma variedade de produtos e processos (informação, entretenimento, conhecimento, criações estéticas, troca de mensagens), utilizando diferentes substâncias expressivas (som, imagem fixa ou em movimento, representações gráficas, expressão verbal escrita ou oral etc.). Cada meio tem suas especificidades em termos de linguagens, processos, formas de uso e impactos sociais, mas é o conjunto deles que atende a quantidade e variedade de interações que a sociedade demanda e a que se dedica.

A dimensão da produção midiática que estou estudando nesta pesquisa é a da sociedade mediatizada. Diferente do contato face-a-face, o que caracteriza a *interação social mediatizada* é dispor de uma *produção objetivada e durável*, tendo *um aparato tecnológico como suporte* que viabiliza uma *comunicação diferida no tempo e no espaço* e também *a ampliação numérica e diversificada dos interlocutores*.

Ao se dotar de mediações tecnológicas para desenvolver as interações sociais, a sociedade não só acrescenta instrumentos que aceleram e diversificam sua comunicação, mas modifica seus próprios processos. A mediatização modifica formas tradicionais de interação social, cria novos espaços públicos de conversação, provoca mudanças na forma de perceber, pensar, descrever e viver o real.

Até o século XIX os problemas e processos das interações humanas eram pensados a partir das várias ciências humanas. O problema da comunicação estava diluído em várias outras questões sociais. Com o desenvolvimento das tecnologias midiáticas e com a centralidade que a comunicação mediatizada tomou nas interações sociais, começou-se a configurar o Campo da Comunicação com objetos e aportes teóricos próprios.

Os primeiros estudos do Campo Comunicacional conceberam o processo comunicativo de forma linear, mecânica, como um processo de transmissão de informações, através de um meio realizado de um ponto (emissor) para um destino (receptor). Hoje se compreende que o processo de comunicação social transcende o momento específico de interação simbólica, de contato com a mensagem,

estando inserido em um contexto social e permeado por interações.

Para entender a evolução do estudo da comunicação, levando em conta as diversidades dos seus fenômenos, Lucien Sfez, no artigo “A ciência tradicional da comunicação”, utiliza duas metáforas que ilustram a evolução da abordagem do processo nos estudos do Campo Comunicacional: o processo comunicacional visto como *máquina* ou como *organismo*. Uma e outra abordagem trazem diferentes visões, filosofias e compreensões do que seja comunicação e resultam em teorias, práticas, atitudes, posições sociais e políticas diferentes em relação ao fenômeno comunicacional.

A máquina remete a uma concepção representativa, que pode ser visualizada a partir da imagem do jogo de bilhar. Há quem intencionalmente lança (o emissor) a bola (a mensagem), através de um circuito (o canal) para um destino (o receptor). Há três princípios subjacentes a este modelo: o da conservação da linearidade do movimento, da análise seqüencial e estrutural da ação e o da exterioridade e atomização dos elementos.

Existe um movimento linear e o fundamental é garantir a integridade deste movimento. Cada parte do circuito é vista fragmentariamente, a comunicação une dois componentes separados e indivisíveis, o indivíduo é completo e utiliza os instrumentos de comunicação, *faz com*. É um modelo mecanicista, atomístico e pontual. A simplicidade deste modelo enquadra muitas questões de comunicação. Até hoje ele é muito presente, encontrando-se, por exemplo, na semiologia estrutural e na teoria da informação.

Existe uma intencionalidade, uma relação de causa e efeito. Supondo que a mensagem segue uma linearidade mecânica emissor-mensagem-receptor, a questão é descobrir em que condições a mensagem pode atingir seu objetivo.

Ainda pela metáfora da bola de bilhar, a mensagem, como produção voluntária, é um objeto exterior àqueles que a produzem e que a recebem. Trata-se de uma matéria, que pode ser dividida em partes, quantificada e analisada. A teoria da informação se encarrega deste tratamento. É marcadamente cientificista e busca pesquisar com exatidão os símbolos de comunicação que podem ser

descritos, além de identificar com que precisão os símbolos transmitidos veiculam a significação desejada. Trabalha conceitos como canal, mensagem, receptor, emissor, distinção entre sintático e semântico, conotação e denotação. A informação é entendida como escolha efetuada no universo de possibilidades.

A metáfora do *organismo* é uma concepção expressiva, mais complexa. Os indivíduos e os componentes da comunicação estão mergulhados em um ambiente, e não podem ser compreendidos sem ele. “Estou no mundo e sou parte dele”, a preposição presente é “em”. Sou parte integrante de um sistema que me faz, assim como o faço. A comunicação é esta relação e não mais a ligação unidirecional de dois sujeitos atomizados. A obra, o produto, não se separa do que a gera. Não mais representação, mas expressão, identidade.

Nesse modelo o indivíduo é visto como expressão da natureza e suas produções, o sujeito está no mundo em unidade e identidade. Enquanto que na comunicação como máquina há uma abordagem linear em que cada parte (emissor, canal, mensagem, receptor) é analisada separadamente, como organismo há uma abordagem circular, o mais importante é o processo. É uma visão ecossistêmica, cibernética. Existe um ambiente comunicacional, em que a comunicação se dá na interação, na relação e na troca de subsistemas. A parte comunica o todo, e o todo comunica a parte. A informação é, neste contexto, dinâmica e fundamental para a interação.

Perceber a comunicação como parte de uma dinâmica política, social e cultural mais ampla, parece, a meu ver, dar mais conta da complexidade da comunicação. Pensar a produção midiática é buscar compreendê-la dentro do seu contexto de criação, produção e circulação. É preciso entender não apenas como foram realizados determinados produtos, a partir das linguagens e dispositivos técnicos disponíveis, mas também como as pessoas e os grupos sociais envolvidos, como produtores ou receptores, interagiram entre si através dos meios de comunicação.

A produção midiática foi destacada nesta pesquisa como um momento nuclear do processo de comunicação, pois é em torno do produto posto em

circulação que se constrói a interatividade social mediatizada. Ao desenvolver um produto midiático, geram-se ofertas e interpelações aos usuários. Estas interpelações estão materializadas no produto final.

Mas, o ato de produzir, desde a sua intenção inicial até o produto acabado, já está inserido em processos mais amplos. O produtor interage com o produto, há resistências e possibilidades do próprio material em elaboração, há fatos sociais como objetivos do produto, expectativas sociais e culturais sobre o produto presentes no processo de elaboração.

O produto midiático *vai tornando-se*, ao longo de um processo que envolve uma rede complexa de acontecimentos e decisões. Consiste numa cadeia de agregação de idéias. O produtor vai aproximando-se do que virá a ser o resultado final tomando decisões, fazendo escolhas num processo que envolve raciocínio, sensibilidade, acasos.

Posto em circulação, o produto encontra o receptor, que atua como um co-autor da mensagem, ao produzir sentidos construídos a partir do cruzamento entre as interpelações do produto e do seu acervo cultural.

A comunicação é, nessa perspectiva, um processo de interação social mediado simbolicamente, um processo dialógico e interativo. Ao invés da existência de um produtor (que controla e define o sentido) e um receptor passivo (que decodifica fielmente), passa-se a reconhecer interlocutores, responsáveis pelo processo de produção de sentido.

Assim, pesquisei a produção midiática do caso em estudo a partir dos seus produtos finais, dos processos e rotinas de produção, dos contextos que motivaram e viabilizaram a realização da peça de comunicação e das interações sociais observáveis no entorno do produto midiático posto em circulação.

A experimentação de um processo de produção midiática é um dos eixos principais da Escola Interativa. Articula-se com o aprendizado da leitura crítica, conforme podemos reconhecer nos trechos extraídos da Coletânea Escola Interativa, documento de sistematização do projeto, no capítulo Eixo - Produção:

Ao construir um produto de comunicação, alunos e professores desenvolvem conhecimentos técnicos e tecnológicos relacionados ao meio. (...)

Chegamos, então, ao fim do processo com alunos e professores mais competentes para lidar com os meios de comunicação e compreender suas implicações na sociedade em que vivemos.¹⁵

Ainda segundo os pressupostos da Escola Interativa, produzir é aproximar a escola da realidade social. “Além disso, a produção de conteúdo pressupõe pesquisas, que levam a articulações entre o conteúdo curricular e a vida cotidiana”¹⁶ e contribui para a formação de valores. “A co-autoria entre professores e alunos colabora com o estabelecimento de relações mais humanas na escola e, conseqüentemente, com a construção de uma cultura de paz.”¹⁷

Esta postura se insere no contexto mais amplo de discursos e iniciativas da sociedade civil que se mobiliza para um processo de democratização dos meios de comunicação, tendo como “bandeira” a necessidade de criar acesso às tecnologias de produção midiática a um número maior e a uma diversidade de pessoas e grupos sociais, priorizando aqueles historicamente desfavorecidos.

Dois contextos sociais fornecem referências para alguns conceitos de produção midiática presentes no caso em estudo: os movimentos de comunicação popular e as reformas educacionais iniciadas com a redemocratização do país.

Estes dois contextos serão brevemente apresentados aqui para que possamos destacar alguns conceitos presentes a na experiência de produção midiática em estudo.

1.1. Movimento de comunicação popular

O movimento de democratização dos meios de comunicação se iniciou no Brasil no contexto da mobilização das forças sociais que se opunham ao regime governante, sobretudo no período do governo militar. É um momento marcado pela busca de novos ideários e práticas autônomas em relação ao Estado.

¹⁵ *Coletânea Escola Interativa – Guia Metodológico.*

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ *Idem.*

Uma das vertentes deste movimento buscava disponibilizar as tecnologias de produção da comunicação a grupos sociais historicamente excluídos: comunidades periféricas, indígenas, grupos ligados a movimentos sociais e sindicais. Surgiram então iniciativas de comunicação realizadas fora dos controles governamental ou empresarial direto. Comunicação alternativa, popular, comunitária... Ao longo do tempo estas iniciativas foram ganhando diferentes denominações que buscavam uma identidade que marcasse sua proposta política de diferenciar-se dos demais processos de comunicação, vinculados aos grandes veículos de comunicação de massa e ao poder público instituído.

Os anos 60 e 70 foram caracterizados por um momento histórico de nítida confrontação com o governo. Lutava-se contra as precárias condições de vida da grande maioria da população, pela liberdade de expressão e contra o governo ditatorial.

Os anos 80 foram marcados por fortes momentos de crise e indefinições. A economia vivia fragilizada por um altíssimo índice de inflação, e desencadeou-se um processo de reorganização política e econômica do país com a transição do regime militar para a democracia. Na área de organização social, os movimentos viviam momentos de indefinições. Era um contexto de contradições que marcavam o fim de um regime e o início de um outro que não estava totalmente desenhado.

Essa situação provocou a desarticulação dos movimentos e organismos de comunicação alternativa. Segundo Regina Festa, “a comunicação alternativa e popular viveram o mesmo clima de indefinições, sem estratégias, propostas e avanços significativos” (FESTA e SILVA, 1986: 272).

O crescente amadurecimento da democracia no País e o ingresso na informatização trouxeram, nos anos 90, novas perspectivas para novas iniciativas de comunicação popular. Os setores populares passaram a buscar formas de se beneficiar dos recursos da informática.

A partir deste período, muitas das instituições do chamado terceiro setor iniciaram um processo de atuação da comunicação em projetos com estreita

relação com a educação, a cultura e a promoção social e cidadã das classes populares.

Desde a década de 90, o perfil das produções ligadas ao movimento social se modifica. A tônica principal não é mais a de ser um movimento antagônico aos meios de comunicação de massa nem de confrontação direta com o governo.

A busca de uma postura crítica em relação aos grandes meios permanece, mas comunicação popular e comunicação massiva não são mais excludentes, e sim complementares.

Em relação ao poder público, mantém-se o propósito de ser uma instância independente e crítica, mas não há mais um antagonismo. Surgem significativos projetos de parceria. O próprio poder público, nos âmbitos federal, estadual e municipal, cria seus próprios projetos de democratização dos meios de comunicação e convoca organizações da sociedade civil para atuarem como co-autores e co-realizadores.

A informática ocupa um lugar de destaque, pois sua presença em todos os setores da sociedade faz com que a falta de acesso à tecnologia e à educação para sua utilização represente a face mais recente da exclusão social, a exclusão digital. A década de 90 é fortemente marcada pelo surgimento dos projetos de inclusão digital, seja por iniciativa da sociedade civil, a exemplo do CDI – Comitê de Democratização da Informática, seja através das políticas públicas.

Telecentros, cibernólios, Internet nas escolas... O movimento de inclusão digital cria estratégias de acesso às tecnologias para grupos socialmente desfavorecidos, articulados a processos educativos que ensinam a utilizar tais ferramentas.

A pesquisa realizada pelo jornalista e educador Fernando Rossetti em 2003 com projetos que envolvem *educação, comunicação e participação* ilustram a diversidade do perfil das atuais iniciativas:

As nove experiências apresentadas neste Relatório vivem realidades muito distintas. Considerando apenas o contexto

regional, há ações no Amazonas, na Bahia, no Ceará, em Minas, Rio e São Paulo. Os projetos são liderados por ONGs, pela Universidade, pelo governo e alguns resultam de parcerias entre os três. Os processos educativos envolvem de dezenas de crianças e jovens a milhares de estudantes e professores. Os orçamentos das instituições variam de R\$ 100 mil a R\$ 25 milhões por ano.

A diversidade de produtos de comunicação criados pelo conjunto dos projetos é igualmente acentuada: sites na Internet, jornais, revistas, programas de rádio, fanzines, vídeos, livros, campanhas, cartazes, murais, histórias em quadrinhos, materiais didáticos e para-didáticos, entre outros. As metodologias também variam significativamente.

No entanto, num contexto mais amplo, esses projetos compartilham uma série de raízes históricas, notadamente nos três campos em que suas atuações se desenvolvem: Educação, Comunicação e Participação. (ROSETTI, 2004, p. 7)

1.2. Re-estruturações e novas experiências do Campo Educacional

As transformações sociais, sobretudo aquelas relacionadas ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação e ao contexto da globalização, vêm reconfigurando o papel da escola formal.

Estamos passando de um universo onde o conhecimento era trabalhado por um segmento especializado da sociedade, a educação formal, para um universo onde o conjunto das atividades humanas se torna intensivo em conhecimento.

Ao mesmo tempo em que se transformou radicalmente o volume de conhecimentos, novos instrumentos vêm sendo desenvolvidos para organizá-los, acessá-los e transmiti-los: as tecnologias de comunicação e informação mudam radicalmente a forma de lidar com o conhecimento.

A educação não é mais uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca. Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando novas tecnologias, é a própria concepção do ensino que passa a repensar os seus caminhos.

As amplas e profundas mudanças do campo educacional vêm sendo operadas em diferentes âmbitos. A própria escola, a partir da iniciativa dos professores e direção revê seu papel e metodologias, as iniciativas de educação

informal criam metodologias e buscam parcerias com a escola para disseminação, o poder público redefine políticas educacionais.

No campo da política pública de educação destaca-se a nova Lei de Diretrizes e Bases, a LDB. Por esta lei a escola ganha mais autonomia, podendo implementar ações e projetos próprios em 25% do currículo. As formas de avaliação e construção do conteúdo programático são flexibilizadas com a valorização do desenvolvimento de projetos, por parte da escola, que se relacionem com demandas locais.

São criados os temas transversais, que propõem que grandes temas, tais como ética, cidadania e meio ambiente, sejam trabalhados nas diversas disciplinas e em projetos interdisciplinares.

Novos atores sociais entram em cena. Há uma proliferação de experiências educativas concebidas e experimentadas inicialmente no âmbito da educação informal, através das organizações não governamentais, que aos poucos vão articulando-se ao sistema formal de ensino. Muitas destas experiências estão focadas no uso das tecnologias de comunicação no espaço escolar.

Além do desenvolvimento de competências comunicacionais, estes projetos têm como objetivos ampliar a participação dos alunos na escola e criar um espaço de diálogo dentro da escola, através da criação, produção e circulação de produtos midiáticos.

A prática de produção midiática presente na Escola Interativa possui intencionalidades e características definidas aprioristicamente que remetem a conceitos emergentes dos contextos históricos dos projetos de comunicação popular e de educomunicação, anteriormente apresentados.

Para observar, descrever e refletir sobre o processo produtivo da experiência estudada deve-se levar em conta estas intencionalidades e características, como formas elaboradas conceitualmente que se materializam nas práticas vivenciadas pelos alunos e professores.

Destaco alguns conceitos que são fundamentais para a compreensão da descrição da experiência no próximo capítulo.

- ***Participativa***

Há dois processos participativos em questão. Os processos de concepção e produção das peças midiáticas pretendem ser participativos, com estímulo permanente do envolvimento das pessoas da comunidade escolar na realização da peça midiática em suas diferentes etapas e atividades: definição das pautas, elaboração de textos, produção de imagens, organização do lançamento.

Por outro lado, as peças de comunicação têm como objetivo ser um espaço de convocação do público para a mobilização em torno de ações voltadas para a melhoria da escola. A peça midiática tem o propósito de colocar em pauta questões relevantes da comunidade, oferecendo algumas soluções.

- ***Mídia Jovem***

Os jovens assumem um papel protagonista de realizadores de peças de comunicação capazes de interferir no seu contexto social. São ao mesmo tempo agentes e beneficiários das intervenções comunicacionais que buscam mudanças qualitativas do entorno social.

O envolvimento do jovem é valorizado e visto como um processo educativo que estimula e cria condições de aprendizagem para a co-participação na construção do bem comum e do compromisso com a comunidade escolar. A idéia é que o jovem desenvolva a capacidade de interferir de forma ativa em seu contexto escolar e sócio-comunitário. É aprender fazendo.

- ***Conteúdo crítico***

O produto e seu processo de realização devem configurar-se num espaço de reflexão. Têm o compromisso de pensar sobre a realidade do entorno imediato e do contexto social mais amplo, abrindo espaços para reivindicações e apontando necessidade de mudanças.

O produto midiático tem, portanto, um compromisso prévio em relação à transformação social e de atuação na comunidade.

A forma de atuação na sociedade se aproxima do novo perfil de participação política como, por exemplo, a não-necessidade de vínculos partidários, o destaque a ações locais, a consciência do contexto global dos problemas sociais e a relação de diálogo com o poder público assumindo alternadamente tanto posturas de crítica e contraposição quanto de parceria e colaboração.

▪ *Mídia Educativa*

O processo de produção midiática está atrelado a um processo educativo em que os jovens, além de desenvolverem competências comunicacionais, adquirem uma visão mais ampla da realidade e o prazer e a competência da intervenção social.

A aprendizagem se dá simultaneamente em diferentes níveis: conceitual, atitudinal, técnico, de formação de valores.

Há dois processos de aprendizagem. O processo de produção do produto é um espaço de construção de significados, as pautas e temas abordados são pesquisados e discutidos pelos alunos com os professores, assumindo um papel de orientadores e facilitadores do processo.

2. Leitura crítica dos meios e mensagens midiáticas

As primeiras abordagens sobre Leitura Crítica dos Meios surgiram com a preocupação com os efeitos dos meios sobre as audiências.

A evolução dos estudos do Campo Comunicacional trouxe o reconhecimento da audiência como sujeito ativo no processo comunicacional, a identificação das múltiplas mediações culturais no processo de significação das

mensagens e a percepção dos textos midiáticos como polissêmicos. Isso fez com que o entendimento sobre leitura ganhasse outra dimensão, passando a significar uma complexa operação de produção de sentido em lugar da visão mecanicista de decifração do que o autor quis dizer numa relação linear de produtor da mensagem–mensagem–leitor.

Os conceitos e abordagens que apresento a seguir contribuíram na elaboração dos instrumentos de observação para o trabalho de campo, voltados para o reconhecimento das lógicas comunicacionais de leitura crítica dos meios presentes na experiência da Escola Interativa. Este conceito contribuiu para o tensionamento posterior com a experiência descrita.

2.1. Sobre leitura

O compositor popular da música popular brasileira Paulinho da Viola já dizia que “as coisas estão no mundo, eu é que preciso aprender”. O pensamento do músico nos aproxima do primeiro sentido do conceito de leitura. Ler é aprender, *a-pre-ender* “as coisas que estão no mundo”.

Mas as coisas do mundo têm uma existência muita além da materialidade concreta. O homem lhe atribui significados. Desde as primeiras culturas, o ser humano é dotado de uma característica singular: ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao seu redor. Ao estabelecer estes relacionamentos, o homem ordena, configura, significa.

A posição dos astros, os acontecimentos históricos, os gestos cotidianos como arrumar-se para ir ao trabalho, as cores dos dias, os sons, os cheiros, as palavras. Dos inúmeros fatos das nossas vidas e em torno de nós e dos muitos estímulos que recebemos a cada instante percebemos seletivamente alguns e estabelecemos relações uns com os outros, atribuindo significados às coisas e aos acontecimentos. A realidade só existe para os seres humanos quando é conhecida, interpretada, significada.

“*Precisamos entender o recado das urnas*” diz o candidato ao perder as eleições. “*O corpo fala*” é frase feita quando se defende a importância da postura

física e da boa aparência nas relações sociais. Ler é, então, numa primeira abordagem, decifrar, entender o que nos diz aquilo que está à nossa frente.

O aprendizado do mundo se dá através do contato direto com os acontecimentos e coisas. Na maior parte das vezes, acontece através de interações simbólicas mediadas por linguagens materializadas através de tecnologias específicas. O homem criou códigos e linguagens capazes de descrever, relatar, representar e conceituar fatos, objetos, sentimentos, ações. Nossas experiências no mundo são, portanto, mediadas por linguagens.

Temos acesso à grande maioria dos acontecimentos e às coisas do mundo pelas descrições, narrativas, conceituações e representações presentes no texto escrito, na fotografia, no relato oral, no filme de cinema e na pintura produzidos por diversas fontes e autores e disponibilizados por diferentes meios técnicos como a tela do computador, o jornal, o livro, a tela de cinema, o outdoor.

Ler é produzir sentido, é aprender a mensagem em seu conjunto, através de uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos por estas mensagens. Não é encontrar o que o autor quis dizer. Ler é uma articulação complexa envolvendo a interação entre os códigos presentes no texto, o contexto de produção e circulação da mensagem e o acervo cultural do próprio leitor.

Ler é um processo de compreensão abrangente. É perceber, num primeiro nível, o que está acontecendo diante de nós, e, num segundo nível, organizá-lo, situá-lo dentro de um conjunto maior, dentro de um espaço e tempo determinados, dentro de uma evolução histórica concreta. Ler é perceber, sentir, é emocionar-se, sensibilizar-se com as diversas mensagens que se desvelam diante de nós.

2.2. Leitura crítica

A adjetivação da leitura como crítica atribui ao processo de leitura uma postura determinada do leitor diante das mensagens. O leitor crítico vai muito além da decifração de palavras ou frases, não se contenta com o sentido primeiro que lhe chega a partir dos sentidos. Ele deve ser capaz de indagar, reconhecer possíveis sentidos, investigar a intencionalidade do autor da mensagem, mas

também fazer cruzamentos com seu próprio acervo de vida.

O leitor crítico é co-autor da mensagem, pois produz sentidos dentro das possibilidades que as mensagens, com suas formas e conteúdos, oferecem. O processo de leitura crítica passa também pelo reconhecimento da mensagem inserida no contexto. Ora, se pensarmos no sentido abrangente de leitura que adoto nesta pesquisa, o termo leitura crítica é redundante, pois toda leitura para se concretizar é, necessariamente, crítica.

O termo leitura crítica surgiu para diferenciar a abordagem redutora que o processo de leitura adquiriu nas escolas e programas de alfabetização nos períodos de regime ditatorial na América Latina. O programa educativo oficial restringia o ato de ler ao de conhecer o alfabeto, decodificar palavras e frases e a partir daí, *descobrir o sentido* do texto.

Neste mesmo período, prevalecia a concepção de comunicação como um processo linear que envolvia um *emissor* que transmitia a *mensagem* através de um *canal* (meio, tecnologia de comunicação) para um *receptor*. Nesta abordagem, cabia ao receptor o papel de desvendar o que o autor da mensagem quis transmitir, e quanto mais decodificasse o pensamento do autor, que em geral era visto como uma autoridade do conhecimento, mais eficiente seria a leitura.

A qualificação crítica surgiu então para marcar uma prática de leitura mais abrangente de produção de significados em que, além do acervo do próprio leitor, estivesse presente o contexto de produção da mensagem. Ler, então, passa por um processo de produção de sentidos de diferentes expressões formais e simbólicas que inclui, mas não se restringe, à decodificação. Decodificar por si só não é leitura, mas também não se lê sem decodificar, entendendo por este termo dar conta de códigos e da “gramática” presente nas diversas formas de expressão, seja o código verbal, o código visual ou outros.

Nos anos 60 e 70 prevalecia uma percepção dos meios de comunicação de massa como sedutores, dotados de um imenso poder de influência nos valores, visões de mundo e comportamentos do público visto como consumidores passivos. Também se denunciava o vínculo das principais empresas de

comunicação com o poder político estabelecido. O sentido de leitura crítica adquiriu então excessiva ênfase nas práticas de reconhecimento dos mecanismos de poder e sedução das mensagens e processos midiáticos voltada para se defender dos efeitos provocados pelos meios de comunicação.

A partir dos anos 80, com o avanço dos estudos da comunicação, a relação dos meios de comunicação com os usuários passou a ser vista com maior complexidade, reformulando, na teoria e nas práticas dos projetos educacionais, o sentido de leitura crítica.

Mas, se observarmos bem as definições de consciência crítica e leitura presentes nos autores que já eram citados desde os anos 70 como referência, esses conceitos vão muito além da idéia de apenas reconhecer mecanismo de poder e persuasão. Muitas dessas abordagens ainda parecem bem atuais.

Paulo Freire, em *Educação e Mudança*, define leitura como o processo de se passar da consciência ingênua, fragmentada, sincrética, para uma visão totalizante, englobadora, crítica. Passar do sentimento aos conceitos, de um contato ambíguo e apoiado no afetivo e na imaginação para uma síntese coerente, esclarecedora.

Ler criticamente é produzir uma consciência crítica, é buscar uma compreensão do mundo e de suas leis além das aparências, do emocional, da retórica, percebendo a realidade como mutável, dinâmica. A consciência crítica é investigadora, alimenta-se do diálogo e tem receptividade em relação ao novo e ao velho sem atribuir valores apriorísticos.

A leitura ajuda a formar o sistema de valores do indivíduo. Simultaneamente, o leitor vai projetando no texto o seu próprio sistema de valores. Daí porque ler criticamente é um processo de busca e definição da própria identidade e forma de estar e atuar no mundo.

Ler é perceber e julgar, é descobrir as representações da realidade e situá-las numa determinada visão de totalidade.

2.3. Leitura crítica dos produtos midiáticos

Os meios de comunicação e seus produtos formam, na atualidade, o principal sistema material produtor e circulador de informação e relatos na sociedade moderna. Através das diversas tecnologias (TV, computador, rádio, cinema, impressos) circulam textos, imagens, sons, representações gráficas, sendo que, na grande maioria das vezes, estes vários códigos estão integrados e articulados numa mesma mensagem.

A comunicação interliga o tecido social, a trama das relações sociais, através dos discursos, dinamizando e significando estas relações.

A comunicação não é a primeira instância de produção das relações sociais, nem do universo simbólico. Ela é uma instância segunda, de veiculação, difusão, propagação, interação. Ela não é o centro das relações sociais, ela tem um papel específico na interação, através da definição das pautas e formas de abordagem, através da veiculação dos discursos produzidos através de diversos códigos integrados como textos, imagens, sons e representações gráficas.

O papel específico da comunicação é o da produção e circulação do discurso, promovendo um intercâmbio das diversas visões de mundo, dos sistemas de valores de classes, das instituições, dos grupos, dos indivíduos, em contínua interação evolutiva.

Ler a comunicação é, portanto, tentar acompanhar esse conjunto de expressões sociais, tanto da megacomunicação (grandes meios) quanto das expressões mais particularizadas (meios grupais, institucionais, intraclasses).

Ler a comunicação é também decifrar as várias codificações ideológicas envolvidas em cada momento do processo histórico e explicitar, através dessas codificações, como se estabelecem as relações de poder entre grupos e pessoas (materializações da ideologia e das relações de poder) e propor participativamente caminhos mais adequados para expressar novas visões de mundo e novas relações de poder.

Há então duas perspectivas básicas: captar as visões de mundo envolvidas nos diversos processos (captar as materializações da ideologia) e as mediações de

relacionamento entre grupos e pessoas.

A leitura dos produtos de comunicação significa, portanto, além de processar a diversidade de mensagens, através da compreensão dos diversos códigos e linguagens, contextualizar as mensagens nos diversos processos comunicacionais presentes na sociedade.

O sentido de leitura extrapolou então a abordagem de leitura dos códigos verbais e do livro que até então prevalecia no Campo Educacional.

Toda mensagem midiática possui uma *base material* (códigos e linguagens), que é produzida e veiculada através de uma *tecnologia específica* (o computador e seus softwares, a TV, o vídeo, o jornal impresso) e que se desenvolve dentro de um *contexto de interação social* nela comparecendo sempre múltiplas dimensões do comunicacional – a dimensão simbólica, a expressão, a estética, a narração, a informação.

Ler é num primeiro momento saber constatar, captar, observar os dados, fatos, informações e problemas que são apresentados. Em seguida, procurar os nexos, as causas, relações, contextos, conjunturas em que esses dados acontecem, procurando, simultaneamente, as relações mais estruturais, a partir de uma visão histórica e interdisciplinar. Para isso é preciso, numa primeira instância, saber produzir significados das mensagens produzidas com a utilização dos diferentes códigos: o verbal, a imagem, as representações gráficas. Autores como Morán defendem a idéia de uma alfabetização múltipla no Sistema Educacional que trabalharia os códigos além do verbal.

Ler as mensagens midiáticas pressupõe também contextualizá-las na complexidade dos fenômenos comunicacionais percebidos dentro de uma dinâmica social. A comunicação está dentro do mundo, não é um processo solto, autônomo. A produção e a veiculação de mensagens se dão em determinadas formações sociais, com lógicas de racionalização administrativa, produtiva, com determinadas influências estéticas e propostas de consumo, dirigidas a públicos específicos, entre outros contextos e influências. Ler pressupõe compreender organicamente as inter-relações da comunicação com o social mais amplo.

É preciso reconhecer nos meios e nas mensagens midiáticas, num processo de leitura crítica, sua *não-transparência, não-naturalidade e não-objetividade*.

Todas as mensagens midiáticas são recortes da realidade e do mundo, versões de fatos construídas a partir de um processo em que estão presentes diversas mediações. Numa matéria jornalística, por exemplo, estão presentes os valores, o conhecimento prévio e os interesses do jornalista, da fonte de informação da notícia e dos meios de comunicação enquanto estrutura empresarial. A produção da notícia sofre ainda pressões dos diversos atores e movimentos sociais. Neste contexto, os temas veiculados e as formas de abordagem passam por critérios e prioridades construídos não só pelos fatos, objeto da notícia, mas também pela dinâmica de interação entre estas diversas mediações e os diferentes atores sociais.

Isso não significa, de forma alguma, adotar a “teoria da conspiração” e ver manipulação em todas as mensagens e meios, postura tão comumente presente depois da teoria crítica da escola de Frankfurt. O ceticismo absoluto é uma postura tão acrítica quanto aceitar sem questionamentos a objetividade nos relatos jornalísticos, assumindo-os sempre como verdade. A leitura crítica está em ter uma postura questionadora, em saber acessar e articular uma determinada mensagem midiática confrontando-a com outras versões e fontes de informação.

De forma complementar, é preciso reconhecer também nos programas de entretenimento presentes na mídia seu caráter formador de conceitos, valores e opiniões. Ainda que não tenham este objetivo explícito, os programas de entretenimento presentes no cinema, na televisão e no rádio, além da variada gama de opções da Internet, relatam fatos dentro de recortes específicos, transmitem valores e privilegiam determinadas visões de mundo.

O leitor crítico é aquele com competência para distinguir diferenças, especificidades e sutilezas dos produtos e processos midiáticos postos em circulação. Fazer leitura crítica não significa adotar uma das duas posições polarizadas de adesão ou recusa de um determinado veículo, gênero, ou mídia, mas perceber diferenças e especificidades entre os singulares produtos midiáticos

disponibilizados, perceber os processos midiáticos em que estão envolvidos e as interações que estes ensejam.

Não existem critérios universalmente válidos para seleção, recusa, aceitação e negociação das mensagens midiáticas. Cabe, então, ao usuário como leitor crítico, desenvolver competências para elaborar suas próprias edições e críticas em relação a produtos, meios e gêneros e utilizá-los em proveito próprio.

Como usuário da mídia, o leitor crítico deve desenvolver seus próprios critérios e procedimentos interpretativos para selecionar, interpretar e desenvolver críticas em torno das mensagens midiáticas. Para isso, além dos processos educacionais voltados para a leitura crítica, ele conta com dispositivos na sociedade que elaboram críticas e critérios para crítica dos produtos midiáticos. Com frequência estas críticas circulam nos próprios meios de comunicação: é a coluna de crítica de cinema, o artigo de um especialista, acadêmico ou telespectador falando sobre a novela, além de livros, websites.

A questão da seleção dos produtos midiáticos ocupa um lugar crucial na formação do leitor crítico, sobretudo pela multiplicação da oferta de mensagens, como, por exemplo, dos canais de TV, e pela possibilidade de fazer seleções-e-percursos, no caso da Internet. Selecionar passa por processos de leitura, uma vez que o telespectador da TV ou o usuário da Internet têm que reconhecer o que os diversos produtos diariamente à sua disposição têm a lhe oferecer. A partir daí o leitor cria suas opções.

Mas todo usuário de mídia faz seleções e desenvolve operações interpretativas em torno das mensagens midiáticas. O que distingue, então, qualitativamente, um leitor crítico? Como, em que condições, através de que processos (midiáticos e extra-midiáticos) os usuários podem tornar-se competentes para fazer boas edições sobre a profusão de materiais informativos, estéticos e de entretenimento, de modo a utilizá-los no seu melhor interesse?

É comum reconhecer o leitor crítico como aquele capaz de ser resistente às mensagens midiáticas não enquadradas num possível padrão de qualidade estética, de determinados padrões éticos ou que cumpra certas expectativas de conteúdo.

Mas quais seriam estes critérios, como defini-los aprioristicamente? Não é, portanto, esta definição de leitor crítico que assumo nesta pesquisa, pois correria o risco de aceitar como crítico aquele usuário que adere a critérios de seleção e julgamento dos setores mais intelectualizados da sociedade.

Ir para o outro extremo, o de reconhecer o leitor como autônomo diante das mensagens midiáticas, absolutamente livre para todas as interpretações, é cair no relativismo, aceitando toda interpretação e escolha como igualmente válidas. As mensagens midiáticas e os meios interpelam os indivíduos, favorecem interpretações e privilegiam valores ao relatar acontecimentos dentro de determinados recortes e ao produzirem determinadas narrativas.

O que define então esta autonomia interpretativa do usuário que o caracterizaria como um leitor crítico? É a capacidade de fazer seleções e a competência para elaborar edições e críticas dentro do seu próprio interesse e segundo suas perspectivas, sendo capaz de expressar seus critérios de seleção e crítica e refletir continuamente sobre eles.

A leitura crítica, tendo como uma das suas principais características a autonomia interpretativa, não envolve apenas a capacidade de entender um produto midiático e expressar seus múltiplos significados, mas também a capacidade de relacioná-los com outros produtos, de desenvolver relações entre características do produto em observação e questões do mundo e de sua vivência pessoal e social, de inserir o produto em um conjunto de relações para, assim, fazer uso dele segundo seus próprios interesses.

O leitor crítico deve ter a possibilidade de expressar distinções e comparações qualitativas entre diferentes produtos e entre diferentes processos, o que significa produzir critérios e competências para observar especificidades e estudar variações de produto a produto, de gênero a gênero e de reconhecer relações entre a produção e os diversos usos e interações. Desenvolve também um busca permanente de se compreender o lugar que ocupa os meios de comunicação na sociedade, sua repercussão social, as conseqüências da comunicação mediatizada, a participação, a modificação que promovem no modo de perceber e

relatar a realidade.

A comunicação faz circular relatos, valores e visões de mundo que afetam as relações entre os indivíduos, grupos sociais e a sociedade como um todo, interferem nas opiniões, crenças, hábitos, atitudes e valores. Num processo de leitura, é preciso captar a articulação e a veiculação efetiva, em forma de troca, das diversas visões de mundo, dos sistemas de valores dos indivíduos, grupos, classes sociais em contínua interação através dos meios. É preciso saber desvelar as relações ideológicas, as tramas de significações culturais do tecido social presente nas mensagens que muitas vezes privilegiam a transmissão de valores culturais dominantes. A percepção de que os meios circulam informações recortadas de uma realidade maior é o início de um exercício de re-significação das mensagens.

É preciso saber, por exemplo, que existe uma sociedade fortemente atravessada pelo mercado que marca a produção das palavras, das imagens, das mensagens midiáticas em geral. O leitor crítico deve ser capaz de reconhecer, por exemplo, estereótipos sociais, estratégias mercadológicas de comunicação, desvelar as contradições entre discurso e práxis, desnaturalizando o modelo de vida apresentado pelos grandes meios.

2.4. Formação do leitor crítico

Educar para a leitura crítica dos meios constituiu a perspectiva fundamental dos primeiros projetos sistemáticos de educação pela comunicação que se desenvolveram a partir de 1960, orientados essencialmente à “alfabetização” para a linguagem audiovisual.

Fortemente influenciados pelas análises funcionalistas e frankfurtianas predominantes até então, tanto as práticas de educação quanto os estudos de recepção percebiam os públicos da mídia como receptores passivos, homogêneos, vulneráveis às estratégias sedutoras dos meios de comunicação, que favoreciam os ideais, valores e visões de mundo de uma cultura dominante. O trabalho de formação consistia então em preparar a audiência para se defender das influências

e efeitos nocivos dos meios. As pesquisas no campo voltavam-se para o poder das mensagens e seus efeitos.

A partir da década de 80 os estudos de comunicação mudam de foco, começando a redirecionar a questão da hegemonia cultural para uma posição que possibilitava compreender a audiência de uma forma mais dinâmica e explorar os meios dominantes como uma fonte de mensagens culturais para ela.

Consumo cultural, uso social dos meios, receptores ativos e múltiplas mediações foram conceitos elaborados e pesquisados por autores como Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero, Jorge González e Guillermo Orozco, que relativizaram o pretense poder da mídia e da cultura hegemônica e colocaram em evidência os diferentes espaços de interação social da audiência, assumidos como espaços em que se re-elaboram os significados das mensagens midiáticas. Segundo Martín-Barbero, por exemplo, os usos são inseparáveis da situação sócio-econômica dos receptores, os quais re-elaboram, re-significam e re-semantizam os conteúdos massivos conforme sua experiência cultural. A partir daí, o próprio Barbero e outros pesquisadores, a exemplo do Orozco, passaram a pesquisar as múltiplas mediações presentes na relação da audiência com os meios de comunicação de massa.

Na prática, os projetos de educação para os meios passaram a destacar a importância de instituições como a escola, a igreja, os grupos culturais, grupos comunitários e ONGs na formação do leitor crítico. A leitura crítica passou a ser cada vez mais assumida como uma relação dialógica do leitor com as mensagens midiáticas. Não cabia mais ao leitor crítico defender-se dos meios, mas relacionar as visões de mundo, valores, discursos, informações que circulam pela mídia com outras referências e experiências de vida num processo de produção de sentido.

A percepção sobre mediações culturais nas quais está permeado e impregnado o receptor é uma contribuição preciosa dos estudos da recepção e, conseqüentemente, nas práticas educacionais de formação do leitor crítico. Mas traz um risco de dar exclusiva ênfase aos determinantes culturais extra-midiáticos quando é necessário lembrar que entre o *receptor* e o *produto midiático*

ocorrem efetivas interações. O produto interpela, oferece, solicita, direciona, argumenta, seduz. O usuário interpreta, responde, apropria-se, contesta, seleciona, direciona e edita o produto midiático que lhe chega.

Em seu artigo “*Interatividade e Recepção*”, José Luiz Braga (2000) chama atenção para o fato de que os produtos midiáticos são presença especial dentre outros processos de produção de sentido. É importante não deixar de lado o produto midiático e os ambientes mediatizados de comunicação, observando-se apenas o lado receptor e suas permeações culturais outras.

Assim, os estudos da comunicação devem olhar para estes processos interativos entre o produto e o receptor, sem deixar de lado o fato de que as interações comunicacionais estão inseridas em um ambiente cultural mais amplo.

Formar o leitor crítico passa então por ajudá-lo a desenvolver competências para julgar, selecionar e avaliar os diversos produtos e processos midiáticos postos em circulação.

A formação do leitor crítico da mídia se dá de forma permanente na sociedade. Pressupõe, entre outras coisas, um contínuo crescimento da capacidade de observar o mundo, o que não depende necessariamente da quantidade de informação adquirida, mas da capacidade de interpretá-la num conjunto dinâmico.

Ler é um processo. Sempre pode ser aprofundado, refeito, à luz de novos dados, de novas descobertas e interações. É um confronto permanente com diferentes horizontes de significados. Assim, os processos educacionais voltados para a formação do leitor crítico devem desenvolver a competência no leitor de construir, desconstruir e re-construir permanentemente critérios e processos interpretativos. É uma competência que deve ser desenvolvida ao longo da vida.

A função de uma prática educativa voltada para a formação do leitor é criar condições para que o educando construa sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo suas dúvidas e as exigências que a realidade lhe apresenta.

Formar o leitor é ajudá-lo a procurar sentido, coerência e alguma lógica em todas as formas de manifestação do universo cultural. É organizar e interpretar

as diversas expressões da cultura humana, que incluem o intelectual, mas não se reduzem a ele.

A leitura crítica não pode ser reduzida a um processo de desvendamento ideológico, mas deve incluir a capacidade de perceber e significar outras dimensões da expressão cultural do ser humano como o lazer, o sonho, a fantasia, a dimensão lúdica.

O processo de leitura inclui o desenvolvimento de habilidades que vão além do intelectual, racional e lógico. Ler é integrar diversos estágios e processos da percepção humana. É um movimento dialético do sensível ao abstrato, das explicações imediatas às estruturais, do individual ao social.

A leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto de leitura. Esse diálogo é referenciado por um tempo e espaço, uma situação, desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer de descobertas e de reconhecimentos de vivências do leitor. Também se sustenta com intermediação de outros leitores.

Ler é uma dinâmica de interação entre três níveis: o sensorial, emocional e o racional, inter-relacionados, simultâneos, mesmo que um ou outro seja momentaneamente privilegiado.

3. As apropriações de processos comunicacionais de interação

Genericamente, podemos dizer que os meios de comunicação são dispositivos tecnológicos capazes de organizar, registrar e disseminar mensagens produzidas a partir de diferentes substâncias (textos verbais orais ou escritos, imagens, representações gráficas, sons) funcionando como próteses capazes de superar os constrangimentos de tempo e espaço nas interações humanas.

Dessa forma, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode produzir em Tóquio um documentário sobre um acontecimento histórico de sua cidade que será assistido no mesmo instante, ou anos depois, em diversas e distantes regiões

do mundo. Pela Internet viabiliza-se uma reunião, um bate papo, com direito a imagens, entre pessoas localizadas em cidades de diferentes partes continentais.

Dentro desta noção genérica de uso das tecnologias, há uma infinidade de formas de apropriação dos meios de comunicação que traduzem determinadas intencionalidades e prioridades construídas pelo uso social das tecnologias. Por trás das técnicas há sonhos, competências, demandas individuais e coletivas.

Cada tecnologia é criada e desenvolvida sobre determinadas lógicas. A estas lógicas são adicionadas novas apropriações dos indivíduos, novas possibilidades construídas pelo uso. É notório o exemplo de cinema, inicialmente projetado para ser uma espécie de atração circense, caixa mágica, mas que se transformou numa poderosa forma de expressão e circulação de idéias, narrativas, ideologias e estéticas.

Outro exemplo marcante é o da própria Internet, pensada pelos militares norte-americanos como uma forma de proteger informações vitais em caso de um ataque soviético, e que se transformou em um imenso fórum mundial com seus serviços on-line, espaços de bate papo, páginas multimídia, iniciativas de ativismo, oportunidades de encontros amorosos. Indo mais longe na história do desenvolvimento das tecnologias de comunicação, encontramos o fonógrafo, inventado por Edison para gravar cartas, que virou instrumento para escutar música. O telefone nasceu para ser um instrumento ligado ao comércio e se transformou numa forma de contato social mais amplo.

Nas escolas, os primeiros equipamentos de TV e vídeo e os computadores chegaram e foram incorporados de forma extremamente instrumental. Passava-se o vídeo para ilustrar eletronicamente a fala e os exemplos do professor. O computador servia para digitar textos. Assim os meios eram novos recursos eletrônicos, mais divertidos e coloridos, que “*substituíam*” os velhos mecanismos como o quadro negro, o mimeógrafo, a apostila. Era uma espécie de livro eletrônico, ignorando os elementos de linguagem e a variedade de usos sociais disponíveis. Esta realidade foi modificando-se a partir de reflexões sobre o uso destas tecnologias e novas experiências vividas no âmbito da escola.

Há uma relação dialética entre o social e o tecnológico. A presença de determinados dispositivos técnicos sugere novas formas de interação e conduta social, das relações de trabalho às pessoais, das relações cotidianas a novos espaços públicos para grandes decisões. De forma correlata e simultânea, a dinâmica social constrói as formas de apropriação das tecnologias. Isso se dá de uma forma dinâmica, no cotidiano e não através de um poder tecnocrático institucionalizado.

Michel de Certeau, na sua obra *A Invenção do Cotidiano*, oferece alguns conceitos e reflexões que ajudam a entender estas práticas não como atitudes pontuais, mas como operações dos usuários, consumidores-sujeitos que criam maneiras de fazer cotidianas que subvertem as respostas previstas pelo sistema sócio-cultural. Para este autor, a cultura hegemônica, os meios de comunicação e o contexto são prescritivos, propõem formas de consumo, mas não as determinam. Os indivíduos e grupos fazem usos dos produtos e representações culturais segundo lógicas diferentes das previstas no sistema de produção. Os consumidores se reapropriam, são “produtores anônimos” de sentido e usos:

Muitos trabalhos, geralmente notáveis, dedicam-se a estudar sejam as representações sejam os comportamentos de uma sociedade. Graças ao conhecimento desses objetos sociais, parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou indivíduos. Por exemplo, a análise das imagens difundidas na televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor “fabrica” durante estas horas e com essas imagens. O mesmo que se diga no que diz respeito ao uso do espaço urbano, dos produtos comprados no supermercado ou dos relatos e legendas que o jornal distribui. (DE CERTEAU, 1994, p.47).

3.1. Internet como ambiente

Muito deste sentido de formas de apropriação está relacionado à compreensão dos mecanismos de produção de sentido e das estratégias discursivas de produção midiática, mas não apenas a isto. A Internet é um meio de comunicação, mas com uma configuração diferente da que conhecemos em

relação aos meios de comunicação de massa.

Quem acessa a Internet pode estar realizando muitas diferentes operações e não apenas tendo contato com mensagens audiovisuais como no caso, por exemplo, da televisão, do rádio ou do jornal.

Podemos dizer que a Internet não é uma mídia no sentido que entendemos as mídias de massa. Não há fluxo um-todos, e as práticas dos utilizadores não são vinculadas a uma ação específica. Por exemplo, quando falo que estou lendo um livro, assistindo TV ou ouvindo um rádio, todos sabem o que estou fazendo. Mas quando digo que estou na Internet, posso estar fazendo todas essas coisas ao mesmo tempo, além de enviar e-mail, escrever em blogs ou conversar em um chat. Aqui não há vínculo entre o instrumento e a prática. A Internet é um ambiente, uma incubadora de instrumentos de comunicação e não uma mídia de massa, no sentido corrente do termo. (LEMOS, 2003, p. 2).

Considerando que o computador e a Internet são os recursos mais presentes nas escolas protagonistas do caso estudado, para compreender as formas de apropriação dos processos comunicacionais no ambiente escolar foi fundamental voltar a atenção também para *as formas e mecanismos de interação*. Como os alunos e professores das escolas envolvidas interagiram com outros indivíduos e grupos mediados pelo computador e/ou utilizaram processos como as salas de bate-papo, formação de comunidade virtuais, participação em fóruns de discussão, e-mail etc. Que ferramentas de interatividade foram exploradas nos produtos midiáticos das escolas? Que interações, vivenciais ou virtuais, foram motivadas ou fortalecidas pela interação com as tecnologias e processos midiáticos?

Nas discussões atuais a respeito do impacto das novas tecnologias de comunicação na sociedade, há grande expectativa em relação à democratização da informação e à pluralidade de discurso que a Internet trouxe. Houve uma liberação do fluxo emissor sem precedentes, a tecnologia permite que qualquer indivíduo, em qualquer parte do mundo, possa conectar-se com qualquer outro indivíduo ou fonte de informações e estabelecer uma troca de mensagens sem intermediações

ou controle. Isso resultaria na absoluta descentralização das informações e possibilidades infinitas de formação de redes, comunidades virtuais, entre outras iniciativas.

Novamente os usos sociais que os indivíduos e a sociedade fazem passam a ser preponderantes. Os artigos dos professores e pesquisadores Paulo Vaz e Dênis de Moraes ilustram bem o papel fundamental das escolhas individuais e grupais.

O professor Paulo Vaz, em seu artigo “*As esperanças democráticas e a evolução da Internet*” (2004), relata algumas constatações e reflexões do projeto do *Pew Research Center* em que se pesquisa o uso da Internet pelos americanos durante os cinco primeiros dias da Guerra do Iraque.

A pesquisa partia do pressuposto que

a guerra estava sendo intensamente contestada pelo mundo afora, mas a mídia americana majoritariamente favorecia a entrada na guerra, subestimando as imensas manifestações mundiais de oposição e raramente questionando as justificativas apresentadas por seu presidente. (VAZ, 2004, p.08)

Assim, a pesquisa propôs-se a verificar se os americanos recorreriam a fontes tradicionais de notícia de outros países e fontes alternativas de informação, como websites de movimentos contra a guerra ou blogs.

Outra questão seria saber se aproveitariam a descentralização do poder de emissão, própria da Internet, para expor suas visões “ao mundo”. Acreditava-se, portanto, que a pesquisa podia contribuir para avaliar se o diferencial tecnológico da Internet faria alguma diferença para a constituição da opinião pública.

Entre outras conclusões, destaque do artigo de Vaz os seguintes dados e considerações:

77% dos 116 milhões de adultos norte-americanos usaram a

Internet em conexão com a guerra no Iraque, seja procurando notícias, seja enviando e-mails ou escrevendo e lendo opiniões sobre a guerra. Dentre estes quase 80 milhões de norte-americanos, 87%, tinham na TV a fonte mais importante de notícias. E quando usaram a Internet como fonte de informações, 32% procuraram os sites das redes de TV dos EUA, 29% os sites de jornais norte-americanos e 15% sites do governo. A busca de outras perspectivas foi restrita: 10% acessaram sites de empresas de notícias de outros países, 8% visitaram sites alternativos, 4% leram os blogs e 6% do total de usuários procuraram sites de grupos que se opunham à guerra. Não há surpresa, pois, no resultado de que só 17% dos usuários responderam que o ambiente on-line deu a eles um ponto de vista diferente sobre o evento. Outro dado interessante sobre o uso social da tecnologia descentralizada: apenas 20% disse que a Internet os ajudou a divulgar suas visões sobre a guerra. Por fim, 74% dos usuários eram favoráveis à intervenção e, quando indagados sobre a qualidade da cobertura da mídia dos EUA sobre a guerra, eles acreditavam, mais do que a opinião pública, que ela era de boa qualidade.

Duas conclusões podem ser extraídas desses dados. Primeira: à medida que a Internet se difunde, a tendência não é a de que ela transforme, mas de que ela reflita a opinião pública. Segunda: a conjunção entre excesso de informação e o problema de credibilidade reforça a tendência de se visitar sempre os mesmos sites, sem concretizar a multiplicidade existente na Internet de opiniões e crenças. A multiplicidade é relevante se os indivíduos pensam que nos outros meios de comunicação há restrição ou viés. Na pesquisa, os que mais acessaram sites de notícias estrangeiros ou alternativos foram os usuários contrários à guerra. O mesmo padrão se repete nos casos recentemente divulgados de efeitos democratizantes da Internet em países como Irã e Coréia do Sul. (VAZ, 2004, p37)

Já Dênis de Moraes, no artigo “*Cibermilitância: Os movimentos sociais em rede*” (2001), através de numerosos e diversificados exemplos, demonstra formas como os movimentos sociais, através das organizações da sociedade civil, vêm apropriando-se da Internet e produzindo significativos resultados qualitativos e quantitativos às lutas sociais.

Os movimentos sociais aproveitam o ambiente potencialmente interativo, cooperativo e descentralizado da rede de computadores para promover a disseminação de idéias e ampliar intercâmbios. Grupos identificados com causas e comprometermos comuns, a partir da diversidade de campos de interesse, de metodologias de atuação, de horizontes estratégicos e de raios de abrangência,

passam a encontrar formas cooperativas de atividades e de troca de experiências. Há com isso um fortalecimento da sociedade civil no processo de universalização de valores e direitos democráticos.

A rede contribui ainda para novas formas de agregação para ONGs, sindicatos, associações e núcleos ativistas, além de novas mobilizações. Há grupos que nascem virtualmente e acabam se territorializando, passando da conexão ao encontro, do encontro à ação.

A organização em rede facilita a intercomunicação de indivíduos e grupos heterogêneos que compartilham visões de mundo, valores e desejos. Há um fortalecimento da identidade cultural e democratização da esfera pública. Surgem novas formas de intervenção: campanhas virtuais, por correio eletrônico, grupos de discussão, fóruns, salas de discussão, manifestos *on-line*, árvores de links.

Com estas considerações e exemplos destaco a importância de se observar os papéis que os meios passaram a ocupar no espaço escolar do caso em estudo e as formas de apropriação dos dispositivos tecnológicos interativos e descentralizadores disponíveis.

Durante o trabalho de observação, cujos resultados são apresentados no capítulo seguinte, os ângulos e conceitos trabalhados neste capítulo e no anterior (2 e 3) foram os orientadores do olhar sobre a experiência e da coleta e organização dos dados.

CAPÍTULO IV:

DESCRIÇÃO CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA: AÇÕES E PERCURSOS DE SENTIDOS

Nestes seis anos da Escola Interativa pude reconhecer três diferentes fases da experiência. A primeira, em 2000, foi o primeiro contato com o cotidiano das escolas. Este período foi fortemente experimental e serviu para formular um planejamento para os anos seguintes que se adequasse às demandas e possibilidades das escolas. Foi momento de planejar o projeto articulando as intenções iniciais da CIPÓ, elaboradas a partir de suas experiências pedagógicas internas, com as demandas das escolas, diagnosticadas através do convívio com alunos, professores e diretores no segundo semestre deste ano.

A segunda fase é o período entre os anos de 2001 e 2003. Em cada um destes anos o projeto seguiu um mesmo formato básico de funcionamento, com algumas reformulações elaboradas a partir das avaliações com alunos e professores. Isto permitiu experimentar caminhos metodológicos, acompanhar e avaliar resultados e gerar um conhecimento que resultou na produção da Coletânea Escola Interativa. Esta Coletânea contém publicações que sistematizam a metodologia concebida e vivenciada pela Escola Interativa.

No ano de 2004, o projeto esteve em período de negociação com seus parceiros financiadores. Não se pôde neste período desenvolver a etapa planejada no final de 2003 como desdobramento das ações dos anos anteriores. Um caminho encontrado para manter o vínculo com as escolas e com a SMEC foi desenvolver algumas atividades educativas com líderes estudantis da rede municipal, como parte do projeto *Lição de Cidadania*, formulado pela Secretaria. Embora não possa ser exatamente considerado uma fase do projeto, esta experiência rendeu conhecimentos relevantes para as práticas empreendidas no ano seguinte. Além disso, os educadores da Escola Interativa trabalharam com práticas voltadas para o desenvolvimento do *protagonismo juvenil*, um dos conceitos da metodologia de

Educação pela Comunicação. Considerei relevante descrever as práticas deste ano ressaltando, desde o título dado a esta parte descritiva, que se trata da participação da equipe da Escola Interativa em um projeto específico demandado pela Secretaria.

Com o financiamento viabilizado e parceria firmada com uma nova equipe de gestores da SMEC, em 2005 a Escola Interativa retoma seu trabalho com a metodologia de Educação pela Comunicação. Um aspecto marcante deste período, que reconheço como a terceira fase, é que, diferente dos outros anos, a equipe conta com um documento de sistematização da metodologia que será o grande norteador das práticas educativas e de produção midiática. É um divisor de águas: nos três primeiros anos a experiência documentada gerou a sistematização; neste ano, a sistematização orienta a experiência.

Neste quarto capítulo descrevo a experiência seguindo uma linha narrativa cronológica. Cada um dos anos é descrito a partir de dois olhares: *o projeto*, em que são relatados objetivos gerais e específicos e uma breve citação de ações planejadas, e *as práticas*, com descrição de algumas atividades por mim consideradas representativas do conjunto das mesmas com cujo relato tive contato através dos relatórios e depoimentos de alunos, professores e educadores da CIPÓ.

Em 2005, como foi o ano da realização da pesquisa de campo, tive a oportunidade de acompanhar um evento na Escola Municipal AMAI-PRÓ e seis oficinas de educação pela comunicação. Em função da minha presença *in loco*, pude descrever com maior detalhe e rigor estas atividades. O leitor perceberá uma diferença textual, pois são descritas as atividades de cada oficina na ordem em que foram realizadas, com depoimentos dos participantes, resultados das atividades e fatos por mim observados. Escolhi para descrição apenas duas das atividades como suficientes para ilustrar os aspectos observados e analisados nesta pesquisa.

No capítulo seguinte, **Um olhar sobre as escolas**, há uma descrição complementar ao relato cronológico, onde a experiência é vista a partir das vivências de três escolas. Os critérios de seleção dessas escolas, bem como a forma de observá-las já foram explicitadas no subitem 1.4.2, **Modos de descrição**.

1. Escola Interativa 2000

1.1. O Projeto

O projeto Escola Interativa surgiu em 2000, inicialmente como um desdobramento das ações do programa Estúdio CIPÓ de Multimeios, que tinha como objetivo promover o desenvolvimento dos jovens como pessoas, profissionais e cidadãos ao vivenciarem a experiência de se produzir materiais educativos utilizando as linguagens de comunicação – cine/TV/vídeo, fotografia, história em quadrinhos e *webdesign*.

O Estúdio CIPÓ de Multimeios atendia diretamente em 1999 quarenta adolescentes. Havia, por parte da equipe da CIPÓ, o entendimento de que a capacidade da instituição de atendimento direto era limitada e que a escola pública tinha um papel fundamental e intransferível em relação à formação dos adolescentes. Por outro lado, a instituição diagnosticava que o sistema público de ensino passava por dificuldades que exigia um esforço de vários segmentos da sociedade para superá-las. Problemas de infra-estrutura, descontinuidade de programas e projetos, currículo e metodologias de ensino descontextualizados, desatualizados e ineficientes e falta de capacitação dos professores eram algumas das questões do ensino público de Salvador identificadas pela equipe da CIPÓ e apontadas como justificativa para elaboração do projeto Escola Interativa.

A estratégia encontrada pela CIPÓ de contribuir com o ensino público e ao mesmo tempo ampliar o impacto e abrangência das suas ações foi a disseminação dos produtos e da metodologia de “Educação pela Comunicação” desenvolvida pela instituição.

Dessa forma, o Estúdio CIPÓ de Multimeios funcionaria como uma espécie de laboratório pedagógico que, através da experiência vivenciada e avaliada, geraria conhecimentos metodológicos que seriam, posteriormente, disponibilizados para as escolas. Como um dos desdobramentos de sua ação seria

criado o Núcleo de Mobilização, uma linha de ação do Estúdio voltada para sensibilizar as escolas públicas para utilizar os materiais produzidos pelos adolescentes do Estúdio Multimeios e, conseqüentemente, incorporar a metodologia de ensino baseadas no conceito de Educação pela Comunicação.

À medida que a proposta do Núcleo de Mobilização foi sendo amadurecida pela equipe da CIPÓ, iam ampliando-se as expectativas em relação a suas ações e resultados. O Núcleo então passou a se constituir num programa independente, o projeto Escola Interativa, ainda que extremamente interligado às ações do Estúdio.

A idéia foi apresentada em fevereiro de 2000 à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador. Na época, a SMEC iniciava a implantação, em suas escolas, do laboratório de informática disponibilizados pelo PROINFO, o Programa Nacional de Informática nas Escolas.

Para a implantação e uso educativo dos laboratórios de informática, a SMEC criou o PETI - Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes, implementado pelo Núcleo de Educação e Comunicação da Secretaria, com o objetivo de promover a formação permanente dos professores, para buscarem novas formas de ensinar/aprender mediadas pelos elementos tecnológicos. Os kits tecnológicos enviados pelo PROINFO para cada escola se constituíam de dez a vinte computadores ligados à Internet, o pacote de programas básicos do sistema operacional Windows, uma impressora e um *scanner*.

A proposta Escola Interativa teve, segundo relato da CIPÓ, ampla receptividade por parte da equipe da Secretaria. Além de estarem implantando os laboratórios, a Secretaria iniciou em 1999 uma política de parcerias com organizações da sociedade civil que desenvolviam projetos de caráter educacional, cultural e social com crianças e adolescentes para o desenvolvimento de ações educativas nas escolas.

Entre 04 de julho e 18 de dezembro de 2000 foi vivenciada, então, a etapa piloto do programa Escola Interativa envolvendo quatro escolas de ensino fundamental de rede pública municipal de ensino. Neste período a experiência foi

viabilizada através das parcerias com o Instituto C&A e o Instituto Airton Senna e o apoio do Portal IG.

O que a CIPÓ propôs à Secretaria e às escolas da rede no projeto foi uma metodologia de ensino e aprendizagem cujo ponto central é “envolver professores e alunos na produção coletiva dos *seus próprios meios* de comunicação” (grifo meu). Segundo a proposta, o processo de se aprender a fazer peças midiáticas tais como vídeos, *websites*, programas de rádio e TV, jornais, revistas, gibis, panfletos, murais e/ou fanzines produz mudanças *nas relações interpessoais e sociais, nas formas de se relacionar com os meios e as tecnologias de comunicação e nas formas de se relacionar com a construção e socialização do conhecimento*. No referido documento a instituição proponente da experiência explicita que ao se envolverem na produção de peças de comunicação, educadores e educandos:

- “passam a se relacionar como parceiros na construção de um projeto comum, (...) e não mais como o professor que sabe e o aluno que não sabe” e “interagem mais com a sua comunidade, sintonizando-se com o que se passa a sua volta e fazendo dessa um espaço privilegiados para veiculação da mensagem que produzem” (*mudanças nas relações interpessoais e sociais*);
- “compreendem o que está por trás da caixa mágica tecnológica e passam a ter uma visão mais crítica e menos estratificada da mídia e criam uma natural familiaridade com as novas tecnologias, que se hoje contribuem para excluí-los, passam a facilitar o seu processo de inclusão social” (*formas de se relacionar com os meios e as tecnologias de comunicação*);
- “produzem e transmitem conhecimento, saindo da postura de meros espectadores e tornando-se emissores de informações e que refletem a sua visão de mundo e envolvem-se em processos educativos mais dinâmicos, com múltiplas fontes de obtenção de informação, que extrapolam o livros didático e incluem a internet, jornais, TV, rádio e mesmo as pessoas da

escola e comunidade” (*nas formas de se produzir e lidar com o conhecimento*).

Ainda que façam breves descrições das atividades realizadas, o relato não esclarece COMO são realizadas estas transformações, quais os métodos de ensino-aprendizagem e/ou produção midiática diferenciados que uma vez utilizados promovem estes resultados. Além disso, também não se justifica de que forma e por que estes métodos produziram estes resultados.

A CIPÓ não conta neste período de documentos sistematizados que explicam ou conceituam suas práticas. Conceitos como “Educação pela Comunicação”, “metodologia participativa” e “leitura crítica” são discutidos nos encontros das equipes do projeto, aparecendo em cada projeto.

As afirmações passam a ter, dessa forma, um caráter de elaboração de crenças e expectativas, mais do que explicar quais são os princípios e práticas que regem a metodologia proposta pela Escola Interativa e quais as relações causais entre os métodos empregados e os resultados pretendidos.

O item “Princípios Metodológicos” do relato sobre a etapa piloto da Escola Interativa (4 de julho a 18 de dezembro de 2000) oferece algumas pistas sobre a relação então estabelecida pela instituição entre “comunicação” e “educação”: “a comunicação é *meio privilegiado* para se promover a educação de jovens e adolescentes” (grifo meu), pois constitui-se em *grande atrativo* para se atingir este público, traz o mundo para dentro da escola e a escola para o mundo, *conectando o que se aprende com a realidade cotidiana* e abre um *espaço para interatividade* entre educadores e educandos, que se tornam parceiros na construção do conhecimento.

Ainda nos Princípios Metodológicos, é defendido que aprender a *analisar criticamente as mensagens* que chegam através dos meios e *ter o domínio das técnicas e linguagens de comunicação democratiza o processo de produção e disseminação da informação*, o que é *requisito imprescindível para entrar no mundo do trabalho e constitui um poderoso instrumento de intervenção social*,

pois mobiliza as pessoas em torno de ações e objetivos em comum.

Na etapa piloto foi definido como objetivo principal do programa “dinamizar, contextualizar e ampliar a interatividade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede municipal de ensino de Salvador, por meio do uso educativo das tecnologias de comunicação”.

Segundo o documento de apresentação da proposta: “Interatividade, neste caso, refere-se à criação de oportunidades para que todos – alunos, professores, diretores, pais, funcionários e comunidade – participem, intensamente de tudo que acontece na escola, inclusive na sala de aula”.

Foram estabelecidos ainda como objetivos específicos:

- ? “Iniciar a construção e implantação de uma nova proposta pedagógica de *uso educativo da comunicação* em 04 escolas-piloto, em conjunto com diretores, professores e alunos;
- ? Aumentar a capacidade de *utilização da comunicação como metodologia educativa* entre os educadores responsáveis pelos laboratórios de informática de 14 escolas;
- ? Ampliar a formação dos alunos monitores das 04 escolas-piloto, habilitando-os a *desenvolver ações de comunicação e educação* em suas escolas;
- ? Estimular as demais escolas da rede a *incorporar o uso educativo da comunicação* no seu cotidiano.”

1.2. As práticas

As ações da Escola Interativa neste ano foram classificadas no relatório produzido pela CIPÓ em :

- *Ações de preparação* – foram os encontros prévios com técnicos e

representantes da SMEC e gestores das escolas com o objetivo de apresentar a proposta, fazer um primeiro diagnóstico das mesmas e aperfeiçoar o planejamento das ações.

- *Ações nas escolas* – refere-se à apresentação do projeto em cada escola para os alunos, os diretores e os professores e à formação dos respectivos núcleos interativos. Com a formação do Núcleo Interativo de cada escola, alunos e professores elaboram um plano de ação, a partir das expectativas de cada um e de um diagnóstico da escola, tendo como ponto de partida o uso da comunicação para melhorar a instituição. O educador da CIPÓ atua como provocador e mediador das discussões, além de sistematizar as decisões produzidas pelo grupo.
- *Ações com alunos* – foram as oficinas de comunicação. O termo oficina remete a um princípio metodológico deste tipo de atividade em que a aprendizagem se dá não só pelo acesso a novas informações, mas também pela experimentação de se produzir textos, imagens, fanzines, enfim, peças de comunicação.

Em geral, essas atividades articularam a reflexão sobre um tema (sexualidade, meio ambiente, preconceito, diversidade cultural), a análise de linguagem e formato de produtos de comunicação presentes na mídia em geral (revistas, *websites*, programas de TV), a utilização dos recursos existentes na tecnologia de comunicação (manuseio do computador, utilização dos *softwares*, navegação na Internet) e exercícios de criação e produção. Nestas oficinas também foram feitas atividades e produzidas reflexões que procuraram aproximar o tema discutido ao cotidiano dos adolescentes e da escola, como, por exemplo, pesquisar sobre os problemas ambientais vivenciados pela escola ao se discutir sobre preservação do meio ambiente.

Quanto às análises de linguagem e formatos de produtos de comunicação foram feitas, por exemplo, análises das imagens do homem e da mulher passada pelas revistas masculinas (articulado à reflexão sobre sexualidade), exposição

sobre o conceito, história e evolução do fanzine, discussão sobre técnicas de reportagem e redação, exposição sobre o processo de criação de personagens de histórias em quadrinhos com exercício de criação de personagens, apresentação de slides apresentando a fotografia como meio de comunicação e informação.

Não há nenhum registro de como foram feitas estas análises de imagens, nem dos resultados de discussão do grupo. Da mesma forma não há registro sobre quais as técnicas de reportagem e redação apresentadas.

- ? *Ação com educadores* - nas oficinas voltadas exclusivamente para os professores, além de repetir algumas das atividades para os alunos descritas acima, foram discutidas as possibilidades de utilização da Internet como instrumento educativo, além de apresentadas experiências baseadas no uso da Internet dentro do ensino formal.
- ? *Ações coletivas* – oficinas comunicativas, como as descritas acima, com a participação conjunta de professores e alunos.
- ? *Ações de articulação* – a equipe da CIPÓ participou de encontros e fóruns criados pela Secretaria, com a participação dos seus parceiros institucionais, voltados para a discussão das políticas e diretrizes educacionais da rede municipal de Salvador.

1.2.1. Ações nas escolas com alunos e com professores

A equipe da Escola Interativa buscou o envolvimento dos diretores, professores e alunos na experiência desde a etapa do planejamento das ações a serem realizadas em cada escola até a avaliação e compartilhamento dos resultados finais.

O primeiro passo foi o de apresentar em cada escola a proposta da Escola Interativa apresentando a organização proponente, os resultados pretendidos e os princípios metodológicos. A partir da disponibilização dos professores e alunos interessados, foram formados Núcleos Interativos em cada escola, grupo que

passaria a funcionar como uma espécie de representação do projeto em cada instituição, respondendo pelo planejamento e acompanhamento das atividades.

A educadora Márcia Sales, profissional da CIPÓ que coordenava a Escola Interativa, organizou alguns encontros com cada Núcleo Interativo, o que resultou num diagnóstico sobre as escolas e um planejamento de ações educativas envolvendo os meios de comunicação a serem desenvolvidas.

O diagnóstico feito em cada escola de maneira compartilhada com os professores e alunos identificava os recursos de comunicação disponíveis (murais, TV, vídeo, computadores), os projetos pedagógicos especiais e eventos. Também tiveram um caráter avaliativo. A partir das questões “o que a escola tem” e “o que a escola precisa melhorar”, a discussão entre professores e alunos, mediada pela educadora da CIPÓ, produziu uma avaliação do grupo sobre sua escola e as necessidades de mudança.

Ainda como resultado da discussão desse grupo, foram propostas oficinas pedagógicas envolvendo as linguagens e meios de comunicação que resultaram na produção de peças de comunicação voltadas para mobilizar alunos, professores e diretores em torno de ações que potencializassem os recursos, vocações e qualidades da escola e provocassem as mudanças desejadas identificadas no diagnóstico.

As mudanças identificadas nos diagnósticos das quatro escolas tinham naturezas bem variadas. De mudanças de comportamento (“vencer resistências de alguns professores”, “trabalhar liderança com os alunos”, “aumentar respeito com os professores”) a providências práticas (“consertar o vídeo cassete”, “adquirir bebedouro”); de questões envolvendo a organização interna da escola (“montar grêmio”, “organizar a biblioteca”, “manter melhor os banheiros”) a encaminhamentos envolvendo recursos e infra-estrutura não disponíveis na unidade escolar e a participação de outros setores da Secretaria externos à escola (“apoiar a comunidade”, “garantir mais segurança”, “montar auditório”).

O papel do produto midiático seria criar situações de debate qualificado sobre os problemas da escola e gerar o envolvimento de alunos e professores.

Como desdobramento do diagnóstico/planejamento foram realizadas as seguintes oficinas pedagógicas, utilizando diversas tecnologias e linguagens de comunicação:

- ? *Oficina de Mídia e Sexualidade* – análise comparativa entre imagens do homem e da mulher veiculadas por revistas masculinas e femininas, como objetivo de ampliar a visão crítica dos alunos em relação à abordagem da mídia sobre temas ligados à sexualidade;
- ? *Oficina de Comunicação e Tecnologias* – com o objetivo de exercitar a capacidade de escrever, enquanto aprendem a utilizar o computador, resultando na produção de materiais educativos sobre o meio ambiente;
- ? *O Festival de Talentos* – evento com apresentação de produtos artísticos (teatro, artes plásticas, música) voltado para sensibilizar os alunos em torno da necessidade de preservar o espaço físico da escola e melhorar a imagem da mesma diante da comunidade;
- ? *Oficina de Fanzine* – voltada para capacitar os alunos a produzirem fanzines com temas de interesses dos adolescentes e da escola;
- ? *Oficina de Monitores* – atividades que promoveram a discussão do papel do monitor do laboratório de informática da escola e resultou na elaboração de um “Guia do Monitor”, espécie de manual, a ser distribuído por todas as escolas da rede, que orientava sobre as responsabilidades e formas de atuação dos monitores de informática.
- *Oficina de Internet na sala de aula* – voltadas para professores com o intuito de estimular e apoiar o planejamento de atividades envolvendo o uso criativo da internet na sala de aula.

Estas oficinas resultaram nas seguintes peças de comunicação:

- ? 01 Calendário Ecológico
- ? 01 Revista em Quadrinhos (*O Et e o Curupira*)

- ? 05 Fanzines (*Liberdade de Expressão, Megazine, Ofanzine, Nosso Espaço*)
- ? 01 Guia do Monitor de Laboratório

Posteriormente foi realizado um encontro com trinta participantes, entre representantes da Secretaria e diretores, alunos e professores das quatro escolas. Nesta oportunidade foram relatadas e avaliadas as ações deste primeiro período do projeto e discutidos possíveis caminhos para sua continuidade.

O ano de 2000 é considerado pela CIPÓ como a etapa piloto da experiência Escola Interativa. Foi o primeiro contato próximo da organização com o cotidiano da escola pública. O convívio de seis meses revelou que a metodologia de Educação pela Comunicação elaborada num contexto interno da CIPÓ não poderia ser integralmente transferida para a escola. Para ser incorporada, as práticas e princípios metodológicos deveriam atender a novas demandas e negociar com as rotinas, infra-estrutura e metodologias da escola, além de se articular com motivações e expectativas de diretores, professores e alunos.

O processo comunicacional proposto pela CIPÓ implicou no envolvimento de representantes de todas as instâncias da escola: os representantes da Secretaria, os diretores, professores e alunos da escola. Nas atividades do projeto foram criados fóruns em que alunos, professores e diretores discutiram sobre as necessidades de cada escola, encaminhando suas soluções.

O desafio de produzir a peça de comunicação motivou a aproximação entre estes diversos atores da comunidade escolar. A implantação do processo comunicacional que dá origem à peça de comunicação começa por uma ação de negociação e troca de percepções entre esses atores sociais da comunidade escolar, mediador pelo educador da CIPÓ.

1.2.2. Elementos avaliativos elaborados pela Coordenação da Escola Interativa

O relatório Escola Interativa 2000 oferece alguns reflexões sobre os resultados observados na experiência neste período.

As transformações no sistema público de ensino pretendidas e defendidas no projeto exigem um tempo bem mais amplo e maior investimento das ações nas escolas. O capítulo “Análise de Resultados” do relatório refere-se a uma difícil realidade e à necessidade de profundas transformações culturais e comportamentais nas escolas, questões com as quais, segundo a coordenadora de Escola Interativa, a instituição proponente da experiência (CIPÓ) não possuía experiência suficiente na época para lidar:

À exigüidade do tempo somou-se a inexperiência da instituição no lidar com o sistema público de ensino que, entre suas inúmeras especificidades, carrega consigo uma enorme resistência a mudanças e uma grande desilusão por parte de diretores, professores e, até mesmo, alunos, que em pouco ou nada acreditam quando se trata de transformar a realidade da escola pública. O clima de ceticismo atinge também os eventuais parceiros, que chegam cheios de boas intenções, mas não o suficiente para vencer os enormes desafios que ainda precisam ser superados para que a educação pública avance significativamente em termos de qualidade. Diante do desânimo e, muitas vezes, da ineficácia, a nossa reação inicial foi de completo desespero. Nos percebemos ingênuos e inadequados, como se estivéssemos oferecendo “um doce a quem está morrendo de fome.

Um leque muito amplo de ações que foram planejadas, fruto do diagnóstico envolvendo professores e alunos, foi apontado como um obstáculo à consecução mais efetiva dos objetivos principais da experiência:

A falta de foco e o planejamento de um leque muito amplo de ações também foram fatores que prejudicaram o andamento do programa. Não há como se mobilizar todos os segmentos da escola de uma só vez, nem como realizar ações realmente eficazes voltadas para cada um deles.

Outra dificuldade citada de forma recorrente foi a dificuldade de leitura e escrita dos alunos: “a atividade apresentou resultados bastante significativos, ainda que o tempo não fosse suficiente para que se vencessem graves deficiências apresentadas por alguns dos jovens com relação à expressão escrita.”. Esta questão foi decisiva para a reformulação dos objetivos da Escola Interativa em 2001, que privilegiou a articulação entre o uso das tecnologias de comunicação e o ensino da Língua Portuguesa.

A partir desse diagnóstico, sugeriu-se uma estratégia de envolvimento gradual dos alunos e professores, começando pelos mais “receptivos” e “entusiasmados”. Também propôs-se, para continuidade da experiência, uma ênfase nos três componentes que consideram-se centrais na Escola Interativa: a *realfabetização*, por meio da escrita; a *alfabetização digital*, a partir da interface direta com as tecnologias de comunicação; e a *alfabetização para a cidadania*, através da discussão de temas e da produção de matérias que possam impactar a comunidade.

Nessa perspectiva os professores da área de Códigos e Linguagens e os suportes dos Laboratórios de Informática e os alunos que desenvolvem alguma função especial na escola (monitores de informática, representantes de grêmios, integrantes de grupos de teatro, entre outros) são sugeridos como os que demonstraram uma maior receptividade e potencial de mobilizar ações na comunidade escolar.

2. A Escola Interativa entre 2001 a 2003

2.1. O Projeto

Em 2001 foram concluídas as parcerias com o Instituto C&A, o Instituto Ayrton Senna e o Portal IG. A CIPÓ reformulou o projeto e agregou três novos parceiros: o Programa Crer pra Ver da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, a Fundação Itaú Social e o Programa Paz nas Escolas do Ministério da

Justiça/PNUD.

O investimento desses financiadores assegurou a manutenção da Escola Interativa até agosto de 2003, o que permitiu a formação de uma equipe de jornalistas e educadores da CIPÓ integralmente voltada para o projeto, a elaboração de um planejamento de três anos (2001 a 2003), além de uma formalização, via convênio, da parceria com a SMEC.

Em 2001 o projeto foi implantado em quatro escolas da rede municipal e envolveu ações de articulação e planejamento, capacitação de alunos e professores multiplicadores, desenvolvimento das peças de comunicação nas escolas e eventos de mobilização da comunidade escolar. No final do ano foi realizado um encontro com cerca de 50 participantes, entre educadores da CIPÓ, diretores, alunos e professores das escolas e representantes da SMEC, que fizeram uma avaliação da experiência naquele período e elaboraram propostas para o planejamento das ações para o ano seguinte.

Em 2002 foram repetidas as mesmas etapas do ano anterior com os devidos aperfeiçoamentos identificados na avaliação do ano anterior. Pelo planejamento, em 2002 as escolas ingressas em 2001 continuariam a experiência de forma mais autônoma, com um acompanhamento cada vez menos presencial da equipe da CIPÓ. Na prática, estas escolas demandaram a mesma atenção e participaram das mesmas etapas do ano anterior.

No ano seguinte, 2003, as oito escolas já participantes da experiência continuaram recebendo acompanhamento e apoio metodológico, para renovação dos seus produtos midiáticos. A capacitação de alunos e professores continuou acontecendo com seus conteúdos reformulados. Houve um esforço de ampliação do alcance do projeto, através de oficinas quinzenais promovidas em parceria com o PETI, para os todos os professores responsáveis pelo laboratório de informática das vinte escolas da rede pública integradas ao programa de informatização.

Durante todo o processo, as ações foram registradas e avaliadas, produzindo um histórico do projeto e um material reflexivo que gerou a sistematização da experiência. Esta sistematização foi concluída em novembro de

2003 e disponibilizada inicialmente através de um Guia Interativo *on-line* e, no ano seguinte, através da *Coletânea Escola Interativa*. O guia Interativo *on-line* é um *website*, denominado *Escola com Sabor*¹⁸, que contém textos sobre os principais conceitos e princípios da metodologia Educação pela Comunicação, relatos de experiências, resultados de atividades, artigos e seções interativas para trocas entre educadores.

A Coletânea Escola Interativa é composta de duas publicações, um guia metodológico com os principais conceitos da metodologia Educação pela Comunicação e um guia de atividades com referências de práticas educativas para professores. Também compõe a coletânea um vídeo com depoimentos de alunos e professores.

Nestes três anos, a SMEC não repassou nenhum recurso financeiro para a CIPÓ. O compromisso assumido pela Secretaria foi o de criar condições para que a experiência fosse desenvolvida nas escolas. Todo e qualquer investimento material necessário por parte da Secretaria seria feita nas escolas.

Para os anos de 2001 a 2003, os objetivos centrais do projeto foram redefinidos para:

Contribuir para melhoria da qualidade de ensino-aprendizado da Língua Portuguesa, por meio do desenvolvimento de metodologias baseadas na utilização da comunicação e das novas tecnologias.

Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de paz e não violência no ambiente escolar.

Essa redefinição foi resultado das reflexões produzidas pela equipe da CIPÓ, a partir da experiência de 2000. O objetivo essencial que deu origem ao projeto – a melhoria da escola – era muito amplo. Para dar efetividade a este objetivo, a estratégia era garantir alguns resultados essenciais mais viáveis no curto e médio prazos que, uma vez conquistados, trariam uma significativa mudança qualitativa na escola e, ao mesmo tempo, seriam capazes de desencadear

¹⁸ <http://www.cipo.org.br/escolacom sabor/>

outras conquistas de longo prazo.

O aprendizado da língua portuguesa foi, então, considerado no ano de 2001 um dos pilares essenciais, pois afetava todos os outros aprendizados. Nos anos seguintes esse objetivo foi reformulado para “melhoria da qualidade de ensino-aprendizado da *leitura e expressão*, por meio do desenvolvimento de metodologias baseadas na utilização da comunicação e das novas tecnologias”. A mudança de expressão “Língua Portuguesa” para “leitura e expressão” se deve à necessidade de distinguir o aprendizado proposto pela CIPÓ da disciplina específica de Língua Portuguesa prevista na grade curricular da escola.

A idéia de leitura e expressão para a Cipó envolve, além do aprendizado da língua materna via expressão verbal oral e escrita, a aprendizagem de códigos imagéticos, gráficos, audiovisuais. Também foi necessário fortalecer a idéia que este aprendizado não era de responsabilidade exclusiva do professor da disciplina de Língua Portuguesa, mas sim de todos os professores da escola.

Já o objetivo “Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de paz...” surgiu, inicialmente, estimulado por um dos parceiros financiadores, o Programa Paz nas Escolas do Ministério da Justiça/PNUD. No entanto, segundo depoimento de Anna Penido, co-autora do projeto Escola Interativa, diretora executiva da instituição e responsável pela negociação dos parceiros, isso não representou mudança nos princípios e metas da experiência e sim no destaque de algumas das suas proposições já presentes no projeto.

O sentido de cultura de paz proposto pelo programa do Ministério remete ao desenvolvimento de uma escola com relações interpessoais mais harmônicas e solidárias, ao comprometimento da comunidade com a escola, entre outros aspectos que Penido reconhece no conceito de *interatividade*, proposto desde a concepção da Escola Interativa.

A gente começou muito amplo, até por que agente não sabia exatamente o que dava e o que não dava para fazer. Aquela experiência de Márcia (*em 2000*) foi entender como realmente funcionava a escola pública, a secretaria de educação, porque a

gente não sabia nada. Depois desses seis meses é que a gente conseguiu montar um projeto adaptado àquela realidade. A gente tinha a pretensão de melhorar a qualidade da escola, a gente queria tudo, aí a gente começa a perceber que a gente só consegue trabalhar com os professores de códigos e linguagens porque são os que têm horário para participar da capacitação na CIPÓ. A gente percebeu que não dava para intervir em tudo, mas se eles soubessem ler e escrever bem, eles conseguiriam aprender melhor todas as disciplinas; então, se a gente conseguisse dar uma contribuição mais profunda na leitura e expressão do aluno, isso seria um passo em todo desempenho escolar dele, bem ou mal, ler e escrever estava garantido.

(...) Veio a cultura de paz... em um primeiro momento foi para incorporar o financiador, mas era convergente com o que a gente estava fazendo. A cultura de paz se faz quando você consegue estabelecer relações harmônicas, solidárias, fraternas, de tolerância entre todos... a idéia de interativo era isso... era você conseguir na comunidade escolar uma comunicação fluida, uma troca, a idéia era fortalecer as relações dentro da escola. Então a gente percebeu que na verdade cultura de paz era quase sinônimo do interativo, sendo que o meio era a Escola Interativa e o fim a cultura de paz. Se você tem uma escola efetivamente interativa é uma escola em que as pessoas interagem sem tanta hierarquia, nem tanta injustiça...¹⁹

A proposta do projeto é que o processo de criação e realização do produto midiático passe a fazer parte do cotidiano da escola, modificando este cotidiano ao impactar as práticas pedagógicas, as rotinas escolares, as formas de relacionamento entre professores, alunos e diretores.

As mudanças pretendidas na escola envolvem, segundo a lógica apresentada no projeto, a mudança de atitudes, a aquisição de novas competências e a experimentação de novos valores por parte de professores e alunos. Como resultado, aluno e professor passariam a assumir novos papéis e posturas na escola.

Em relação aos professores, o documento de planejamento da experiência Escola Interativa expressa que se buscava desenvolver nos professores motivações e competências para a utilização da metodologia participativa centrada no uso das tecnologias de comunicação (Educação pela Comunicação) nas suas práticas pedagógicas.

¹⁹ Depoimento colhido pelo pesquisador em agosto de 2005.

Para alcançar este objetivo, o projeto promoveu capacitações e organizou vivências de produção midiática voltada para que o professor aprendesse *novos conceitos* (o que é Educação pela Comunicação e quais suas potencialidades e dificuldades de utilização em sala de aula, o que é metodologia participativa, uso da Internet e informática na educação), adquirisse novos *conhecimentos sobre as linguagens específicas dos diversos produtos midiáticos* em circulação (jornal impresso, HQs, *websites*, fotografia, vídeo, programas de rádio), *desenvolvesse posturas e métodos* que envolvessem o educando como protagonista do seu próprio processo de aprendizado, além de assumir uma *atitude* de mediador da aprendizagem dos alunos em relação aos meios. Outro componente importante é adquirir *habilidades* para uso dos recursos de informática (Windows, Word, Internet Explorer).

Em relação aos alunos, a meta proposta é que assumissem novas *posturas* na escola, tais como ocupar um papel de liderança na melhoria da qualidade da instituição, passar a ser co-autor do seu processo de aprendizado e produtor de conhecimentos capazes de formar e informar outras pessoas. Para isso, foram apontadas como necessárias a *formação de valores* como responsabilidade, solidariedade, desejo de participação e o *desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais*, tais como elevada auto-estima, capacidade de relacionamento e de liderança. Quanto às *competências comunicacionais*, espera-se que os alunos ampliem sua capacidade de expressão e comunicação, com apropriada articulação de idéias e de códigos verbais e não-verbais, aumente sua habilidade na leitura e escrita de textos, como forma de compreender seu entorno, dar significado e socializar suas experiências. Sejam capazes, também, de utilizar os equipamentos e programas disponíveis no laboratório multimídia da escola. O acesso e a capacidade de análise crítica das mensagens dos meios de comunicação é outra meta fundamental em relação ao desenvolvimento dos alunos.

Em relação à escola, de maneira mais geral, a incorporação da metodologia de Educação pela Comunicação, além de promover a *melhoria do processo de ensino aprendido*, deveria resultar em um *maior nível de diálogo* entre os diversos segmentos da comunidade escolar (diretores, professores, alunos,

funcionários e familiares), proporcionados tanto pelo processo de criação e produção das peças de comunicação quanto pelos novos processos de aprendizagem gerados pelo produto midiático, que abordaria temas de relevância para cada um desses grupos e para a escola como um todo.

Sobre as peças de comunicação criadas e desenvolvidas pelos alunos e professores, o projeto Escola Interativa previu que o uso da metodologia de Educação pela Comunicação proposta gerasse produtos

dinâmicos, interessantes e mobilizadores, que tratem de temas de relevância para os alunos e a escola, incorporando conteúdos transversais e estimulando uma atitude mais consciente e participativa de toda a comunidade escolar no processo de melhoria e preservação da escola.²⁰

Os produtos de comunicação, produzido a partir de um processo que busca articular várias aprendizagens (técnicas, conceituais, formação de valores) pretende modificar a condição do aluno no processo educativo, que passa a ser também produtor de conhecimento, e cria um canal de diálogo entre a escola e a sociedade:

Dispondo de tal aparato tecnológico, alunos e professores podem elaborar materiais educativos e instrumentos de comunicação diferenciados, transformando-se em produtores de conhecimento, atendendo a suas necessidades específicas, retratando sua realidade sociocultural e mobilizando toda a comunidade intra e extra-muros para que atue mais intensamente no processo de melhoria da própria escola.²¹

Há dois processos que, pela metodologia de Educação pela Comunicação proposta, são geradores de aprendizagens e mudanças. O primeiro processo vai da mobilização dos alunos, professores, diretores e equipe da Secretaria para participar da experiência à realização do produto midiático. O segundo são os

²⁰ Extraído do documento “Projeto Escola Interativa 2001”.

²¹ Coletânea Escola Interativa - Guia Metodológico

desdobramentos (ações, mobilizações) resultantes da interpelação dos produtos midiáticos junto ao seu público (a comunidade escolar), que gera novos processos. Com a atualização permanente dos produtos este processo se torna cíclico e sistemático: processo educativo gera mobilizações que resulta num produto midiático que provoca novas mobilizações e novos processos educativos que resultam em novos produtos, daí por diante.

Anna Penido relata que são processos necessariamente interligados e complementares, mas que no início foi necessário à CIPÓ distingui-los e compreendê-los separadamente para melhor entendimento do processo. Assim se distinguiu a *Educação pela Comunicação* (ações educativas que desenvolve competências comunicacionais, entre outras, nos seus participantes e resultam em um produto midiático) e a *Comunicação Educativa* (peça de comunicação resultante de um processo educativo e geradora de novas mobilizações e processos educativos) como partes de um mesmo processo. A experiência fez perceber que estão tão interligadas que é difícil distingui-los como etapas. Na dinâmica do processo de aprendizagem muitos processos de comunicação estão sendo vivenciados. Similarmente, o produto de comunicação, interpela, provoca, sugere ações, provoca dúvidas, orienta, sendo por si próprio processo educativo.

2.2. As práticas em 2001

2.2.1. Ações de planejamento e articulação

Em fevereiro de 2001 o Projeto foi apresentado num primeiro momento para os representantes da Secretaria de Educação com objetivo de articular as ações propostas com o planejamento da mesma. Foi feita nesta ocasião uma pré-seleção das escolas com perfil para participar da experiência, que foram posteriormente contatadas.

Após a integração das escolas, houve um segundo encontro envolvendo os profissionais da CIPÓ, diretores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares e representantes da SMEC. O objetivo foi o de articular objetivos, estratégias, procedimentos, metas e prazos do projeto Escola Interativa com as

diretrizes e ações da rede municipal de educação definidos tanto nas macro-definições da SMEC, sintetizadas no documento *Escola, Arte e Alegria*, quanto nos planejamentos específicos de cada escola (PDE, Planejamento Pedagógico).

O Projeto Escola Interativa foi apresentado pela equipe da CIPÓ. Houve uma grande aceitação e as contribuições da Secretaria e das escolas foram mais de natureza gerencial: definição dos apoios necessários para realização das atividades, datas e horários para capacitação de alunos e professores, formas de uso do laboratório de informática nas escolas, ajustes de prazos, definição dos interlocutores da SMEC, da CIPÓ e das escolas e rotina de acompanhamento das ações do Projeto.

Por parte da SMEC, a experiência foi acompanhada, ao longo do ano, pela representante do NETI - Núcleo de Educação em Tecnologias Inteligentes, através de encontros pontuais solicitados pela CIPÓ.

A SMEC promoveu ainda o *Fórum de Parceiros*, encontro anual envolvendo todas as instituições que realizam projetos educativos com as escolas da rede pública. O objetivo deste evento é avaliar as ações desenvolvidas nas escolas, propor melhorar e contribuir com as políticas e programas da SMEC.

2.2.2. Capacitação dos alunos

A capacitação dos alunos foi realizada através de 23 (vinte e três) encontros realizados em formato de oficinas prático-teóricas em que, através de dinâmicas de grupos, exposições, debates, relatos de experiências e atividades de experimentação, os adolescentes tinham acesso a várias linguagens (fotografia, vídeos, pinturas, música, jornal, HQs) e a textos dos mais variados gêneros (informativos, literários) e estilos, além de produzirem seus próprios materiais.

Os encontros estruturaram-se em três grandes eixos: *identidade, processo de criação e leitura, comunicação e expressão*, trabalhados de forma interligada. Ainda que se possam reconhecer os três eixos temáticos, a capacitação não se deu por módulos, mas por vivências simultâneas. Num mesmo encontro os alunos liam, por exemplo, um poema de Carlos Drummond de Andrade e a partir de uma

provocação envolvendo metáforas produziram um texto e uma representação plástica com o tema *Quem Sou Eu*.

Essa atividade ficou conhecida como “Vitamina de Banana”, pois foi feita uma associação entre a construção da identidade e o preparo de uma vitamina. Você coloca vários elementos no liquidificador, mas o resultado final é algo diferente tanto em relação a cada um dos elementos colocados quanto em relação à soma dos elementos.

No relatório sobre as atividades com os alunos, a educadora responsável Juliana Machado, psicóloga por formação, sinaliza para alguns motivos que justificam a presença deste tema na formação dos alunos multiplicadores.

A idéia de identidade é trabalhada como algo em permanente construção e cujo sentido todo ser humano procura encontrar:

Quem sou eu? Não só os filósofos tentam responder essa pergunta desde que o mundo é mundo. Todos nós passamos pela vida tentando encontrar a chave para este mistério. Para cada resposta encontrada, uma infinidade de perguntas sobre nossa verdadeira essência, nossa identidade.²²

Ainda segundo o relato são muitas as dimensões que orientam o nosso reconhecimento de identidade: o biótipo, as características psicológicas, onde nascemos, o gênero, idade, posição que ocupamos na família.

Sou ainda homem, mulher, criança, negro, jovem, adulto, pai, mãe, estudante, professora, moro no bairro tal, sou corajosa, insegura, sonhadora, impulsiva, romântica, melancólica, gosto de música, praia, cinema, conversar com amigos, namorar...

As heranças étnicas e culturais:

Carregamos a herança de raízes étnicas e culturais que

²² Relatório Escola Interativa 2001, capítulo “Capacitação dos Alunos”.

constituem as bases de identidade de uma nação, no nosso caso, a nação Brasil. Cada um de nós é marcado por um traço de brasilidade que nos difere, enquanto povo, dos americanos, alemães e por aí vai. Ao mesmo tempo, nos identificamos com eles por sermos todos do mesmo planeta, pertencentes à mesma espécie humana.

A identidade não é só uma busca individual. A ciência, a religião e os protocolos da vida social, entre outros, fornecem critérios que influenciam no reconhecimento identitário dos indivíduos:

Para a Química, sou um corpo formado de água, que contém certas quantidades de carbono, cálcio e sal. No livro de biologia, está escrito que estou classificado como *Homo sapiens*, da família dos primatas. A bíblia diz que sou como Deus, à sua imagem e semelhança.

A identidade é, ainda, coletiva e individual, multifacetada e em permanente construção e desconstrução. A presença do tema da identidade no projeto é justificada no relato pela educadora por ser a adolescência um período da vida em que “se debate mais intensamente sobre os valores, sobre as escolhas que passam a ser feitas de forma cada vez mais independente e sobre o lugar que deverá ocupar na sociedade”.

A forma como foi trabalhado proporcionou o acesso aos alunos a uma variedade de referências (poesias, pinturas, filmes de diferentes autores e estilos) e buscou desenvolver competências comunicativas acionadas através do exercício de criação de peças de comunicação que envolveu expressão através do uso e da articulação de códigos verbais e não-verbais, uso de associações e metáforas, criatividade.

O tema colocou ainda em pauta questões relacionadas ao relacionamento interpessoal pautado no reconhecimento, aceitação e valorização das diferenças e ao convívio coletivo.

O segundo eixo da capacitação dos alunos, o processo de criação, é descrito pela educadora Juliana Machado como essencial para que os alunos “se

tornem capazes de recriar estas mídias, produzindo suas próprias mensagens. Não existe produção de peça de comunicação sem processo de criação”. O caminho para que os alunos passem a ocupar o lugar de produtores de mídia passa por “abrir as portas da percepção e sensibilidade, fazendo com que assumissem posturas de sujeitos contemplativos”.

A educadora relata um exercício de criação em que os alunos têm contato com objetos de diferentes tipos, naturezas, cores e texturas e em torno dos quais os alunos fizeram representações gráficas e textos que associaram estes objetos a sentimentos e idéias.

Um dos objetivos desta atividade e de outras da mesma natureza foi trilhar os caminhos da elaboração imaginativa que passa pela *possibilidade de elaboração de diversos significados* para um mesmo objeto, filme ou texto; pela *capacidade de produzir sínteses em diferentes linguagens*, configurando e dando forma a idéias, pensamentos e sentimentos; e pela contemplação de obras de diferentes naturezas (imagens, músicas, textos escritos) reconhecendo e relacionando os elementos das diferentes linguagens.

Outro aspecto possível de reconhecer na descrição da atividade foi o de exercitar o processo de significação como uma “costura” de várias vozes, como um processo coletivo e intertextual:

A troca foi intensa. Inicialmente, os jovens demonstraram muita inibição em se expressar, comentavam que sentiam vergonha de falar para o grupo. Demonstravam também estranhamento em relação às referências que apresentávamos, evidenciando, na verdade, uma inquietação diante de todo um universo novo de imagens e palavras: ‘- Mas o que este pintor quer mesmo dizer?’ Por outro lado, sentiam-se cada vez mais encorajados a se expressar e compartilhar percepções, sentimentos e pontos de vista sobre as referências apresentadas.²³

Exercitaram também a relação de diferença e similaridade existente entre os significados atribuídos pelos receptores da mensagem e pelos autores:

²³ Idem

Apresentamos Céu Azul, obra de Kandiski, que circulou na roda sem que disséssemos o título. Pedimos que observassem a imagem e expressassem o que significava. As hipóteses foram diversas. Ao revelarmos o título da pintura, discutimos como os significados, apesar de múltiplos, se aproximam entre si e de alguns sugeridos pelo próprio autor. Eram diversos, mas, ao mesmo tempo, podiam ser reconhecidos em um mesmo universo.²⁴

Em todos os encontros era dado ênfase à leitura e à produção escrita. Segundo o relatório:

trabalhando com a leitura, concentramos esforços para romper com as barreiras que os alunos trazem em relação à escrita. O desafio era que os alunos não só perdessem o medo de escrever, como também descobrissem estilos próprios, aprendessem a abordar temas com originalidade e criatividade e a perceber que a configuração de determinado texto já comunica por si só.²⁵

Comentando um dos exercícios de criação textual, a educadora Juliana Machado destaca o papel da associação no processo criativo:

muitas dessas atividades tinham como pretensão simplesmente estimular ‘o livre pensar’, a imaginação.(...) No lugar do conhecimento lógico e racional, procurávamos privilegiar conhecimentos intuitivos, processo de associação, elementos fundamentais para a criação.

De forma complementar, também foi trabalhada a produção escrita ao exercitarem a capacidade de descrição e a transformação desta para o texto poético:

Distribuímos cartões telefônicos para cada participante. Os

²⁴ Idem
²⁵ Idem

cartões não podiam ser vistos por ninguém, com exceção da própria pessoa. Cada um deveria tentar descrever o que ele continha, sem nomeá-la, até que o grupo adivinhasse do que se tratava. (...) A imagem foi descrita primeira oralmente e depois por escrito.

O eixo *Leitura, Comunicação e Expressão* foi desenvolvido a partir de atividades de produção, leitura e análise de diferenciados tipos de textos e imagens, além da prática discursiva e argumentativa.

A partir de produtos midiáticos foram discutidos o papel e os elementos da comunicação social, como emissor, receptor, mensagem, canal e código.

A presença da mídia na sociedade também foi objeto de reflexão a partir, por exemplo, de uma atividade em que os alunos se posicionaram (concordavam ou discordavam e por quê) sobre um série de sentenças sobre os meios de comunicação.

A sentença “Para entender a realidade, basta ler jornal e ver televisão todos os dias?”, por exemplo, gerou diferentes respostas:

Concordo. Não sabia que o país mais rico do mundo é o que mais polui o planeta. Fiquei sabendo pela TV.
(Jaqueline, 14 anos – Escola Olga Figueiredo).

Discordo. O que acontece na minha rua não passa na TV. Na minha rua acontece coisas importantes, mas a televisão acha que não vai interessar.
(Carine, 15 anos – Escola Hildete Bahia)

A partir de modelos de resenhas, os alunos foram orientados a produzir suas próprias resenhas sobre diversos produtos culturais – músicas, livros de fotografia, clips musicais, HQs.

Em relação à linguagem audiovisual, foram trabalhados os elementos da linguagem de vídeo e TV (enquadramentos, planos, ângulos, sintaxe de imagem em movimento e som), discutindo o papel social da televisão e estabelecendo relações entre o audiovisual e outras linguagens como teatro, literatura, fotografia,

pintura e música.

Em relação à Internet o primeiro passo foi identificar até que ponto a rede mundial de computadores já faz parte do cotidiano da maioria das pessoas. Foram feitas visitas a diversos *websites*, observando e analisando a importância de questões como navegabilidade, interatividade e hipertextualidade.

Com a linguagem das histórias em quadrinhos os adolescentes tiveram oportunidade de observar e discutir similaridades e diferenças entre diferentes estilos de obras de história em quadrinhos (Mafalda/Quino, Turma da Mônica/Maurício de Souza, Calvin, mangás japoneses, super-heróis americanos), relacionando-os à linguagem de cinema, ao assistirem o filme *X-Men* (adaptação para o cinema de HQ homônima). Discutiram e exercitaram o processo de criação de uma HQ.

Em relação ao texto jornalístico, foram analisadas notícias e reportagens, ocasião em que foram discutidos critérios de noticiabilidade, estrutura do texto jornalístico (pirâmide invertida) e relação imagem-texto.

A partir de exercícios de análise das matérias dos dois principais jornais da cidade, foram apresentados e discutidos os princípios do trabalho jornalístico: objetividade, clareza, concisão e precisão na narrativa do acontecimento.

A reflexão sobre os interesses da sociedade e os interesses do jornal enquanto empresa comercial foi discutida. As estratégias que os jornais usam para chamar atenção do grupo foi outra questão explorada.

2.2.3. Capacitação dos professores

Em 2001, dezoito professores da área de Códigos e Linguagens (língua portuguesa, educação artística e informática) participaram de 14 encontros estruturados em três eixos:

- ? *Ensino da Língua Portuguesa*: discussão sobre o processo de leitura e sobre a maneira de estimular a formação de leitores e a produção textual em diferentes estilos, gêneros, formatos e suportes;

- ? *Meios de comunicação*: compreensão sobre as diferentes mídias, a partir de suas rotinas produtivas e a sua dimensão social, estabelecimento de relações entre a comunicação e o trabalho de sala de aula, reflexão sobre o conceito de Educação pela Comunicação e sobre as potencialidades na utilização de tipo de metodologia no ambiente escolar;
- ? *Pedagogia de Projetos*: colaboração com os professores no sentido de propor e implementar projetos didáticos, requisito essencial para o desenvolvimento de ações de Educação pela Comunicação.

As oficinas foram organizadas de forma que estivessem presentes em cada encontro os três eixos de formação. Debates, exposições interativas, pesquisa, registro escrito e troca de experiências foram as atividades de cada encontro, além de atividades culturais externas realizadas pontualmente.

No relatório elaborado para os parceiros, as educadoras da CIPÓ Isabela Barral e Fernanda Leturiondo destacam alguns temas e práticas marcantes de cada eixo da capacitação.

O eixo *Ensino da Língua Portuguesa* teve como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Outra referência citada no relatório para o módulo são os princípios da Educação pela Comunicação, embora não haja nenhum registro nem no relatório nem em nenhum outro documento da instituição da época de quais seriam esses princípios e como eles se relacionam com o ensino da língua portuguesa. Estas definições só começam a aparecer em 2003 com os primeiros esforços de sistematização da CIPÓ.

Houve nos encontro de capacitação uma rotina de leitura de textos de diferentes formatos, estilos e autores: crônicas, histórias infantis, poesia voltada para fortalecer o vínculo entre os professores e ampliar o repertório cultural.

Foram discutidas estratégias de leitura e apresentada uma bibliografia do

campo da educação sobre o assunto.

O eixo “*Meios de Comunicação*” realizou atividades com diferentes meios – jornal impresso, vídeo, internet, fotografia e rádio – em que foram trabalhadas uma compreensão básica dos códigos de linguagem de cada meio, uma compreensão de rotinas produtivas e o impacto na sociedade, estimulando-se, segundo o relato, o senso crítico dos professores.

No encontro sobre jornal impresso os professores entraram em contato com os critérios de noticiabilidade e rotinas produtivas do jornal (baseado em Mauro Wolf, *Teorias da Comunicação*), e experimentaram produzir a história infantil *Chapeuzinho Vermelho* em formato de notícia e sob diferentes pontos de vista (da Chapeuzinho Vermelho, da Vovó e do Lobo Mau).

Em outro encontro os professores produziram fanzines voltados para adolescentes, refletindo sobre as possíveis estratégias para impactar o público-alvo, a relação entre forma e conteúdo e a importância da estética na peça de comunicação.

Nos encontros sobre Internet os professores realizaram uma pesquisa sobre temas relacionados à educação, utilizando e discutindo sobre mecanismos e estratégias de busca utilizadas.

Refletiu-se sobre as diferenças entre a Internet e o livro didático e da necessidade de uma metodologia diferenciada para uso da Internet na escola. Não há registro de quais são estas diferenciações defendidas à época pelo projeto.

A professora de educação artística Edvana Carvalho, que na época estava tendo sua primeira experiência com a Internet, tanto em casa quanto na escola, produziu a seguinte reflexão sobre o Papel da Informação e da Mídia:

Para que serve a informação?

Para aproximar os saberes, para proporcionar a troca de idéias e pensamentos, para repartir experiências, para divulgar gostos, desgostos, para aproximar fronteiras, para apreciar o diferente, para conhecer o outro e, sabendo das diferenças existentes, reconhecer-se iguais nos direitos de pensar e ser diferentes.

Para que serve a mídia?

Para incluir, excluir, divulgar, modificar valores, impõe e quebra padrões de comportamento e formação de opiniões, para produzir conhecimento e sistematizá-los ou não.

Percebe-se o reconhecimento, por parte da professora, da presença da dicotomia inclusão/exclusão quando se reflete o papel que a mídia exerce na sociedade.

Na oficina sobre leitura de imagens, foram abordados os diversos usos sociais da fotografia e exercitaram um processo de elaboração de significados de obras das artes plástica como os quadros de Picasso e Kandinsky.

Ao final de cada encontro eram discutidas sugestões de projetos didáticos relacionados a cada meio que poderiam ser realizados em cada escola.

2.2.4. Projetos educativos nas escolas e produção das peças de comunicação

A perspectiva de se ter um produto de comunicação na escola começa a ganhar feições em dois encontros de planejamento realizados no meio do ano letivo, após a conclusão do período inicial de capacitação dos alunos e professores. Nestes encontros, professores e alunos, sensibilizados e instrumentalizados com as capacitações, se encontraram para pensar os produtos e planejar os passos de produção que deveriam estar articulado às práticas pedagógicas do currículo.

O planejamento compartilhado entre professores e alunos já faz parte da mudança para uma escola mais interativa, pretendida pela experiência, pois implica em rever relações hierárquicas, fazer com que os alunos assumam papéis mais ativos e que a escola adote processos decisórios mais negociados entre alunos, professores e direção.

Nas vésperas do primeiro encontro já era possível observar a grande expectativa e tensão por parte dos alunos: “Será que vamos ter coragem de falar o que pensamos e dar nossa opinião?”. “A gente não está acostumado a encontrar com nossos professores, só na sala de aula e pelos corredores da

escola”. “E como vai ser isso de fazer um trabalho junto com eles? Será que vai dar certo?”

Nós da CIPÓ também compartilhávamos das mesmas ansiedades. Nossa preocupação era que os dois encontros pudessem ser espaços democráticos, de criação coletiva, onde todos pudessem emitir opiniões de maneira harmônica e construtiva, superando possíveis dicotomias. Esperávamos que os alunos e professores descobrissem possibilidades de trabalharem juntos.

Além de terem tido a função de promover um espaço de escuta, diminuindo distâncias muito frequentemente observadas no espaço escolar, estes encontros também foram momentos de reflexão e concepção do que gostariam de desenvolver em suas escolas.

Durante os dois sábados, cada escola elaborou um projeto para criação e desenvolvimento de uma peça de comunicação. Definir se a peça seria fanzine, *site*, jornal ou mural deveria levar em consideração não só o desejo dos participantes, mas também os recursos disponíveis para produção e as demandas de cada realidade.²⁶

O primeiro encontro teve como objetivo principal criar uma integração no grupo, o que foi perseguido através da própria metodologia de Educação pela Comunicação.

O grupo de 40 pessoas, entre diretores, professores e alunos, foi dividido em subgrupos, organizados por escola. Cada subgrupo recebeu um kit de referências contendo poesias, textos literários, matérias jornalísticas, músicas e imagens. Os materiais disponibilizados abordavam temas como solidariedade, paz, justiça, escolha, exclusão, respeito, comunicação, globalização, entre outros temas genéricos.

Cada escola refletiu sobre o material recebido e elaborou um produto a partir dessas provocações, fazendo uma espécie de releitura que foi apresentada no grupo maior.

Os produtos apresentados pelas escolas combinaram diversas linguagens: dramatizações, textos jornalísticos, composições visuais, músicas, a exemplo da Escola Olga Figueiredo que “declamou e dramatizou um texto produzido coletivamente, produziu uma síntese imagética (pintura) e ainda animou o evento

²⁶ Relatório Escola Interativa 2001.

ao som do rap composto pelos alunos George e Albert, que ‘arrastaram’ todos os componentes torno do refrão: ‘é o rap, é o rap, é o rap ambiental’.”²⁷

Um dos objetivos da atividade foi o de proporcionar uma vivência de produção coletiva envolvendo uma relação horizontalizada entre alunos e professores, prática pouco comum na escola. O outro objetivo foi o de mostrar, na prática, como a comunicação agrega conteúdos informativos, técnicos, estéticos e plásticos, exigindo competências como criatividade, objetividade e clareza na produção. Segundo registro dos educadores da CIPÒ este percurso foi adotado, pois “temíamos que os produtos de comunicação se transformassem em peças institucionalizadas e burocráticas”.

No segundo encontro os grupos de representantes de cada escola, envolvendo alunos, professores e diretores que participaram da capacitação, realizaram um esboço do que seria realizado em cada escola, respondendo às questões:

- ? O que fazer – definição e descrição do produto
- ? Como fazer – pessoas e procedimentos gerais para desenvolver o produto
- ? Quem faz – definição da equipe responsável e funções principais
- ? Turmas envolvidas
- ? Para quem fazer – definição do público-alvo;
- ? O que é necessário – levantamento de recursos humanos e materiais.
- ? Cronograma.

Os conceitos e a metodologia vivenciados pelos alunos e professores nas oficinas de capacitação eram as grandes referências para o planejamento e foram lembrados pelo grupo, através de uma atividade, antes de elaborarem o plano de cada escola.

²⁷ Idem

Outra orientação básica para este planejamento, dada pelos educadores da CIPÓ, era a necessidade de cruzar o desejo dos alunos e professores com os recursos disponíveis na escola.

A idéia central que norteava a articulação entre produção midiática e aprendizagem pretendida pela metodologia é, em linhas gerais, que as pautas da peça midiática deveriam tanto interessar à comunidade escolar quanto ser tema do currículo. O processo de produção midiática (decisões coletivas, planejamento, gestão das etapas, etc.) e os diversos passos para produção midiática (definição de pauta, pesquisa, entrevistas, produção de textos e imagens etc.) deveriam significar desenvolvimento de valores (liderança, capacidade de escuta, respeito etc.) e competências (leitura, escrita, pesquisa) também pretendidos pela escola.

Dessa forma o planejamento de produção estaria tão estreitamente vinculado com o planejamento pedagógico de cada professor que as tarefas de produção fariam parte da rotina da escola. A idéia era evitar que o processo se transformasse em uma atividade extra para alunos e professores.

Essas atividades tinham que casar com o que faríamos na unidade, porque tinham que ser um trabalho só. Aliar uma coisa à outra para não ter que fazer dois trabalhos. E eu acho que deu certo, porque ficaria muito sobrecarregado se fosse diferente”. (professora Nílcia Borges, Escola Municipal Hildete Bahia de Souza)

Por outro lado, o objetivo era que as pautas do produto midiático estariam tão vinculadas aos alunos e aos professores, simultaneamente público alvo principal e autores da peça, que resultariam numa forte identificação com o produto, gerando novas mobilizações e, por conseguinte, novos processos de produção midiática, resultando num processo cíclico e ininterrupto.

O Núcleo Interativo, formado pelos alunos e professores que participaram das capacitações na CIPÓ, atuou como gestor deste processo, acolhendo as produções resultantes das práticas de sala de aula e editando o trabalho final, fosse ele um *website*, um jornal impresso, um mural ou um programa de rádio.

O processo de realização da seção “Opinião de Valor”²⁸ é bastante ilustrativo desta arquitetura. Havia no planejamento pedagógico da escola a definição do tema gerador – “Pluralidade Cultural e Consciência Negra”. A professora de português, conciliando este tema como o trabalho de leitura crítica da mídia, com produção textual e com os assuntos de língua portuguesa, pediu que os alunos pesquisassem a biografia da então senadora Benedita da Silva utilizando diversas fontes, tais como a Internet e os meios de comunicação de massa.

Negra, de origem pobre, a história dos primeiros anos de vida da senadora em muito se assemelhava à dos alunos. Após a pesquisa, os alunos produziram comentários sobre a vida de Benedita da Silva e escreveram cada um sua própria autobiografia. A biografia de Benedita e alguns trechos da biografia dos alunos foram transformados em um único artigo que deu origem à seção Opinião de Valor.

Outro exemplo foi a seção *Caderno Raio X, tirando os grilos da sexualidade*²⁹, uma espécie de mini-dicionário com explicações escritas pelos alunos, sobre terminologias relacionadas à sexualidade humana com destaque aos termos de maior curiosidade dos adolescentes. Sendo o tema “sexualidade”, de grande interesse dos adolescentes, público-alvo principal do *website*, desenvolver esta seção foi uma oportunidade encontrada pela professora de português para estimular e ensinar os alunos a utilizarem o dicionário e a aprenderem procedimentos de pesquisa, além de produzirem reflexões sobre questões relacionadas ao tema.

Na prática, a dinâmica de realização dos produtos demandou também outras soluções e percursos além dos passos planejados. A *homepage*³⁰ do *website Teo in Revista* da Escola Teodoro Sampaio, por exemplo, contou com o desenho estilo grafite produzido pelo aluno Natanael Santos. Este aluno ganhou o concurso promovido pelo Núcleo Interativo que premiava o desenho que melhor poderia

²⁸ Anexo XIII

²⁹ Anexo III

³⁰ Anexo II e II A

representar Teo, o mascote do site.

Promover concursos para definir nomes, criar slogans, ilustrações e textos foi um caminho que se repetiu em outras oportunidades na produção das peças da Escola Teodoro Sampaio e outras.

Muitos textos, sobretudo criações literárias, tais como poesias, contos e narrativas, surgiram a partir do estímulo promovido pelos alunos dos Núcleos Interativos das diversas escolas, que divulgavam nas salas e corredores o produto que estava em processo de produção e pediam para que os alunos que desejassem participar encaminhassem suas produções.

Essas sensibilizações aconteceram tanto de forma mais espontânea, através das conversas de corredor entre os alunos, quanto através de atividades mais estruturadas como criação de campanhas (com cartazes, concursos com prêmios) e dramatizações.

Esta solução foi bem vista pelos educadores da CIPÓ quando era complementar e associada ao trabalho de sala de aula. Em algumas situações, porém, foi vista como um risco de desvio da proposta de se fazer parte da prática pedagógica da escola. Foi o caso, por exemplo, da Escola Maria Constança, considerada a que apresentou maiores dificuldades de apropriação da proposta.

soubemos que os alunos já tinham espontaneamente feito uma reunião com os líderes de outras turmas para fazer um levantamento de quais alunos estavam interessados em participar do projeto. Isso evidencia o grau de mobilização dos alunos multiplicadores. Ao mesmo tempo demonstrava um equívoco. Apesar de se ter definido no sábado anterior que o trabalho seria desenvolvido em sala de aula, com turmas inteiras, alunos e professores tinham ficado com a idéia de “quem vai participar é quem está interessado”. As próprias professoras traçaram um plano de atividades a partir de horários extra-classe.

A nossa proposta pressupunha o caminho inverso. No lugar de trabalhar com o “grupo de interessados”, queríamos atrair toda a turma. Ao invés de criar atividades extra-classes, pretendíamos enfrentar o desafio de transformar a sala de aula em espaço de produção, planejar aulas em que pudesse

trabalhar os conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, se produzir material para o jornal mural.³¹

Em outras oportunidades foram criadas equipes de reportagem que, orientados pelos educadores da CIPÓ, produziram matérias que compuseram o produto final para o produto. O Grupo de Teatro da Escola Teodoro Sampaio, por exemplo, organizou uma espécie de equipe de redação, dividindo funções como pautar, entrevistar, redigir, fotografar e revisar os textos. Em seguida pesquisaram as atividades culturais do bairro, gerando uma agenda cultural apresentada no site na seção “É do Bairro”³². O processo de realização serviu, segundo avaliação da educadora da CIPÓ, tanto pra os alunos descobrirem as atividades disponíveis no bairro quanto para perceber a ausência de outros atrativos culturais.

Vincular a pauta do produto ao planejamento pedagógico da escola (do professor, portanto), se por um lado estimulou que a produção midiática fizesse parte da rotina de trabalho da escola, por outro, fez prevalecer temas propostos muito mais pelos professores do que pelos adolescentes.

Mas houve também, sem dúvida, espaço para a entrada de temas a partir dos alunos que surpreenderam os professores:

A produção da seção Babados³³, sobre as fofocas que aconteciam na escola, também trouxe um pouco de insegurança. Os adolescentes queriam publicar um texto sobre uma atitude da diretora que havia provocado polêmica entre as alunas: a proibição de entrar na escola com sandálias plásticas, tipo ‘Melissinha’, muito em moda ultimamente:
 “E o receio? A gente fica como medo de desagradar a diretora. Disse: Não gente, pelo amor de Deus, não vamos colocar isso não”. E as alunas: “Ah, então tá.” Falei com Aurita (vice-diretora e professora de informática que também participou do projeto e ela: “Não, Nílcia, que besteira, Angélica não vai se importar com isso!” “Ta, então bota!”
 (Professora Nílcia Borges, Escola Municipal Hildete Bahia de Souza)

³¹ Depoimento da educadora Juliana Machado registrado no relatório para parceiros em dezembro de 2001.

³² Anexo V

³³ Anexo XVIII

Houve também flexibilidade para incorporar novas demandas dos alunos, ainda que estivessem fora do planejamento inicial.

Pensamos numa campanha para coletar textos e desenhos. O assunto escolhido foi O Respeito e a Cultura de Paz dentro da escola, tema, aliás, que já faz parte do currículo escolar. As estratégias de divulgação escolhidas pelos alunos multiplicadores foram cartazes, avisos em sala de aula e convocação através do sistema de som da escola.

O resultado, apesar de não ser tão satisfatório, visto que os textos recolhidos não tratavam do tema sugerido e sim de declarações amorosas, lamentos e desencantos juvenis, serviu como estímulo. (...) As produções recolhidas durante a campanha, na maioria versos e poesia, foram selecionadas e compuseram a seção “Eu, Poeta”.

(Tatiane Souza, educadora da CIPÓ).

Trabalhar a programação visual do produto e as produções que envolviam o trabalho com imagens foi uma das etapas que mais suscitaram a busca de soluções “fora da rotina” da escola. Em algumas situações os educadores da CIPÓ desenvolveram atividades educativas na escola.

realizamos uma oficina de programação visual no período vespertino para os alunos que tivessem disponibilidade de participar. A atividade foi conduzida por dois educadores da CIPÓ. A idéia foi propor exercícios “artesanais” em que os alunos pudessem sugerir formatos para dar um caráter mais sedutor e criativo aos textos. Utilizamos referências do livro ‘Poesia Visual’ de Sérgio Caparelli e Ana Cláudia Gruszynski. Discutimos que conteúdo e forma em uma peça de comunicação precisam andar lado a lado. Fábio Moreira, educador da área de Comunicação digital da CIPÓ, conversou sobre diagramação, fontes cores e das possibilidades de se fazer um texto se movimentar. A partir dessa discussão cada grupo passou a trabalhar em cima de seu texto, indicando movimentos e formas.

(depoimento da educadora Juliana Machado sobre as atividades desenvolvidas na Escola Maria Constança por ela

acompanhada).³⁴

Esta circunstância parece ilustrar como os professores carecem de uma formação que os capacite a trabalhar a linguagem visual, e como a prática pedagógica que explore a estética visual (códigos não-verbais) está pouco presente da sala de aula.

Os laboratórios de informática das escolas também não estavam instrumentalizados para esta natureza de produção. Não contavam, por exemplo, com programas de tratamento de imagens e edição de páginas para a Internet, o que também demandou “soluções caseiras” e provisórias encontradas pelos professores e pelos educadores da CIPÓ.

Como previsto, Aurita (professora da Escola Hildete Bahia responsável pelo laboratório de informática) ficou responsável pela parte tecnológica do *site*, recebendo o apoio direto da CIPÓ. Os problemas com os *softwares* – Photoshop e Dreamweaver –, que não estavam disponíveis na escola, foram solucionados graças ao computador pessoal da professora. (depoimento da educadora Tatiane Souza sobre a Escola Municipal Hildete Bahia de Souza, Relatório 2001)

A solução técnica foi dada pela professora Gabriela, com participação do consultor em programação visual da CIPÓ, Tenafrae Lordelo. A produção foi realizada na casa de Gabriela e da facilitadora da CIPÓ, até que a escola providenciou uma cópia de teste do programa (Frontpage, Dreamweaver, Corel Draw), instalada apenas até a conclusão do produto. (depoimento da educadora Ana Fernanda sobre a Escola Olga Figueiredo de Azevedo)

A falta de tempo e um horário comum para que os professores e alunos dos Núcleos Interativos se encontrassem foram uma dificuldade permanente no processo de produção, solucionado muitas vezes através de acordos espontâneos entre os professores e alunos que se encontraram em horários alternativos ao período de trabalho como, por exemplo, o horário de almoço, os intervalos, o

³⁴ Ver alguns dos resultados dessas atividades através das produções dos alunos Robenilson Bastos e Ricardo no Anexo XXIV e XXIV A

turno oposto às aulas.

Desde a capacitação da CIPÓ e passando pelo desenvolvimento do produto, houve um permanente estímulo para que os alunos assumissem posições de liderança sobre o processo e maior autonomia. Entretanto, o processo de decisão final para confecção dos produtos não foi nem exclusivamente dos alunos, nem passou pelo critério de desejo da maioria. Houve outras mediações presentes, tais como os recursos disponíveis na escola, o planejamento pedagógico e alguns critérios estéticos e de linguagem monitorados, principalmente, pelos educadores da CIPÓ.

Ivone e Cristiana realizaram um encontro com alunos da 5ª a 8ª séries para escolher o nome da revista. Aproveitando um horário vago, eles acharam oportuno realizar um processo de votação. Explicaram outra vez os objetivos do projeto e o perfil do site e pediram que eles escrevessem num pedaço de papel suas sugestões. O resultado emplacou, em 1º lugar, *Teodoro em Ação*, em 2º lugar, *Teodoro in Revista* e em 3º, *Abrindo a página certa*.

Após a seleção, as professoras perceberam que os nomes escolhidos eram muito comuns. A singularidade do trabalho não era refletida pelo nome, especialmente o primeiro colocado. Todos acharam que a melhor alternativa seria o 2º nome, colocando o 3º como slogan: *Teodoro in Revista – Abrindo a Página Certa!!!* No entanto, o nome ainda passaria por uma pequena modificação, que se deu a partir da idéia de se criar um mascote para a publicação, cujo nome seria Teo. O nome mudou para *Teo in Revista*.

(depoimento de Tatiane Souza, educadora da CIPÓ – Relatório 2001)

2.2.5. Eventos de mobilização da comunidade escolar

Após a conclusão dos produtos midiáticos, cada escola organizava um evento para exibir o trabalho realizado à comunidade escolar. O formato e dimensão do evento variavam muito em função do planejamento do Núcleo Interativo, grupo de alunos e professores gestores da experiência na escola, e da cultura da escola em relação a este tipo de atividade.

A Escola Municipal Hildete Bahia de Souza, por exemplo, já tinha como rotina e cultura organizar um evento no final de cada semestre com exposições dos trabalhos pedagógicos daquele período. As apresentações envolviam diferentes

linguagens, tais como coral, teatro, música, jogral e artes plásticas, e contavam com a presença de parceiros da escola, pessoas da comunidade e alguns pais.

Era um momento esperado por alunos e professores. O *website* foi apresentado em dezembro, através de projeto, articulado com “apresentações ao vivo” de conteúdos presente no *site*, a exemplo da leitura dramática da poesia *Negro tem seu valor*, presente na seção “Manda Ver”, e da apresentação do grupo de Terno de Reis do bairro de Pernambués (onde se localiza a escola), assunto da seção “No Caminho de Casa”³⁵ do *Filé Fanzine*.

Em geral era um momento muito esperado pelas turmas e alunos que participaram ou contribuíram com a realização. Os alunos participantes comentaram o orgulho com a apresentação do trabalho e o destaque que passavam a ter na escola, com os outros alunos que não participavam comentando o trabalho com “inveja”.

2.3. As práticas em 2002

2.3.1. Ações de planejamento e articulação

Neste ano, quatro novas escolas foram incorporadas. Em linhas gerais, o programa manteve o formato do ano anterior: capacitação de professores e alunos multiplicadores, formação e capacitação de professores, formação do Núcleo Interativo, planejamento da produção, produção do produto nas escolas, eventos de mobilização.

Seguindo os mesmos passos do ano anterior o planejamento foi apresentado num encontro de mesmo formato para os técnicos e gestores da SMEC e para os diretores das escolas participantes.

2.3.2. Capacitação dos alunos

Foram realizados 30 encontros em que foram trabalhados os eixos:

³⁵ Anexo XV

comunicação e expressão, técnicas e linguagens dos diversos meios de comunicação (TV e vídeo, jornalismo impresso, história em quadrinhos e Internet) e identidade.

Manteve-se o formato dos encontros do ano anterior, trabalhando-se cada eixo através de experimentações artísticas, dinâmicas de grupo, leitura e produção textual.

Além das competências cognitivas buscava-se desenvolver valores e atitudes, tais como capacidade de trabalhar em grupo, capacidade de assumir responsabilidades, liderança e outros.

Outra questão permanentemente presente nos encontros foram reflexões sobre a escola, com ênfase na discussão sobre o papel do aluno na comunidade escolar.

O trabalho de comunicação e expressão começou com dinâmicas e textos que buscavam pensar a comunicação dentro dos processos sócio-culturais mais amplos.

Na atividade “Concordo e Discordo”, o educador ditava algumas sentenças polêmicas sobre os meios de comunicação e a relação público-meios. Em seguida os alunos tomavam posições concordando ou discordando, argumentando, em seguida, sobre seu posicionamento. Clichês como “a televisão emburrece”, “o jovem brasileiro é mal informado e manipulado pelos meios”, e “o telejornal só fala a verdade” foram discutidos.

Em outra atividade – “Com quem você se comunica e como” – os alunos identificavam seus laços afetivos e espaços de convivência, percebendo como acontece a comunicação nesses ambientes. Como se portava em cada espaço, que linguagem utilizava? Usava a mesma forma de expressão com seus pais e colegas? Como se comunicava na escola? Refletiram sobre as formas de comunicação utilizadas pela sociedade contemporânea e os diversos públicos a que se destinam (veículos de comunicação segmentados). Em relação à escola, debateram sobre formas de aprimorar a comunicação entre professores, direção, funcionários, alunos, comunidade vizinha. Tais momentos serviram para que

compreendessem os diversos níveis da comunicação e os variados instrumentos que podemos utilizar para expor desejos, idéias e opiniões.

O conceito de sociedade da informação foi introduzido, quando se discutia as atuais formas de comunicação (interpessoal, com grupos, com instituições etc.). Discutiu-se que para ser um leitor (expectador/ouvinte/navegador) crítico dos meios de comunicação de massa é preciso compreender os interesses que perpassam essa atividade.

Aproveitando o ano de eleição presidencial trabalhou-se a questão da construção da imagem pública através da publicidade e do marketing político. Segundo o Relatório Escola Interativa 2002:

Nesta ocasião, os alunos estavam trabalhando o tema das eleições na escola e aproveitaram as dinâmicas e discussões realizadas nos encontros. Perpassaram a discussão também temas como: ideologia, situação social, conflitos de identidade, honestidade, ética profissional e pessoal e a construção da realidade através dos meios de comunicação.

Foram discutidos aspectos da linguagem audiovisual tais como roteiro, enquadramento, plano, seqüência de imagens, iluminação e articulação da imagem e som. Nas reflexões teóricas a respeito da exploração dos elementos da linguagem procurou-se ampliar as referências dos alunos utilizando diversos programas de televisão, filmes e vídeos de diversas naturezas: documentais, curta e longa metragem, experimentais, programas jornalísticos.

No laboratório de informática os alunos navegaram pela Internet, fazendo pesquisa, participando de bate-papos e utilizando o correio eletrônico. Em relação à informática também aprenderam a utilizar programas de edição de texto e alguns alunos chegaram a aprender as noções básicas de Corel Draw.

As atividades de fanzine, história em quadrinhos e fotografia seguiram percursos semelhantes: contatos com referências diversificadas (produtos em circulação), análise crítica dos produtos e exercícios de criação utilizando a linguagem.

Não há nenhum registro sobre quais os procedimentos de “leitura crítica” adotados. Pela minha observação e pelos depoimentos de alunos e educadores fica claro a presença de alguns elementos dessa leitura crítica: percepção dos códigos de cada linguagem como elementos expressivos e produtores de significado, entendimento dos meios inserido num contexto maior de interesses e processos interpretativos (tanto dos produtores quanto dos usuários das mídias) e relação/forma conteúdo com reconhecimento de estilos, opções estéticas.

O eixo identidade está presente de uma forma ou de outra em todas as oficinas ao discutir percepções dos alunos sobre sua escola, seu bairro, sua família e seus hábitos de utilização dos meios de comunicação. Mas, há encontros em que a temática identidade aparece com maior ênfase. Vale destacar que as oficinas com os alunos, diferente da dos professores, eram conduzidas por uma jornalista e uma psicóloga. O relatório apresenta as linhas principais do eixo identidade:

Assim como a mudança de perspectiva impulsionou a imaginação do grupo e lhe deu novas referências, as atividades “Obra de arte” (exposição com transparências de pinturas de Van Gogh, Miró, Monet, Salvador Dali, Picasso, entre outros), “O céu de cada um”, “Vitamina de banana”, “Quem sou eu?” puderam ampliar um pouco mais esta percepção do mundo, tornando possível a dimensão do “Eu”, no coletivo. Tomando como princípio que, estimulando o auto-conhecimento e o resgate de sua história individual, os alunos conseguem produzir, interagir e se integrar melhor no grupo, investimos muitos encontros em atividades de integração do grupo e busca de quem cada um é, fazendo um resgate da sua história como jovens, alunos e integrante do Projeto Escola Interativa.

2.3.3. Capacitação dos professores

Foram realizados 13 encontros. A cada dois, era trabalhado um mesmo meio de comunicação como eixo estruturador das atividades do dia, articulando com reflexões sobre práticas pedagógicas e sobre os temas transversais: cidadania, ética, cultura de paz, participação social.

Os meios de comunicação trabalhados foram: televisão e vídeo, meios impressos, histórias em quadrinhos, fotografia, rádio e Internet.

O primeiro de cada dois encontros era mais conceitual. Trabalhava-se as características e especificidades de cada linguagem. O segundo encontro era mais vivencial. Os professores experimentavam o processo de construção de mensagens a partir do meio estudado ao mesmo tempo em que discutiam a metodologia de como as atividades eram conduzidas com vistas a possíveis reedições das atividades nas escolas.

Na Oficina de Mídia Impressa, por exemplo, foram abordados um breve histórico dos impressos no Brasil, os critérios de noticiabilidade e aspectos de linguagem, tais como ilustrações, diagramações estilos dos textos, formas de apresentação das pautas, relação conteúdo/forma/público-alvo.

Já na Oficina de Fotografia foram trabalhados, a partir de uma atividade com os álbuns de família, as diferentes funções da fotografia: memória, expressão artística e representações de imagens da sociedade.

A capacitação dos professores se voltava para apresentar os códigos e linguagens específicos daquele meio, refletir sobre o meio de comunicação inserido nos processos sociais (função social, dinâmicas), ampliar o repertório de referências dos professores, oportunizar experiência de produção e propor práticas de sala de aula.

2.3.4. Projetos educativos nas escolas e a produção de peças de comunicação

Diferente do que foi planejado pelos educadores da CIPÓ, as quatro escolas que já tinham seus produtos implantados não conseguiram construir uma dinâmica de atualização dos produtos. A idéia é que os conteúdos das seções de cada *website* fossem atualizados ao longo do ano com as produções das práticas pedagógicas. Por esta lógica o produto midiático de cada escola estaria sendo regularmente atualizado com temas do cotidiano da comunidade escolar e o produto iria se transformando aos poucos, ocupando um lugar próprio de um meio de comunicação ao colocar em pauta temas relevantes, gerar polêmicas e interpelar os seus usuários com novas notícias, abordagens e criações.

Anna Penido³⁶ esclarece a proposta do produto midiático como uma peça educativa:

A gente entende o material educativo (peça de comunicação da escola) não como um material didático. Ele não traz as respostas prontas eles fazem as pessoas construírem suas próprias respostas. Então ele vai ser um material que, por exemplo, expressa coisas politicamente incorretas para provocar novas reflexões... para alguém vir e dizer “eu não concordo com isso”.

É um material que provoca a interação e reação, pois é feito pelo próprio público a que se destina, então, já nasce de uma forma interativa, gera identificação, a pessoa que assiste se vê naquele material. É lúdico, leve, contextualizado, é realmente a realidade daquela pessoa que estala (na escola).

No caso da escola, um material como esse tem mil possibilidades. Poderia facilitar entre a comunicação entre os seguimentos da escola, com a comunidade, poderia tratar dos temas transversais, poderia servir de material a ser trabalhado em sala de aula, servir para mobilizar a comunidade escolar em torno de alguma coisa, estaria inserido no cotidiano da escola. Essa é a coisa que agente nunca conseguiu fazer, que o produto estivesse no cotidiano da escola. Agora que começa a aparecer os primeiros programas de rádio que tem uma certa periodicidade, porque todos os projetos de *site* a gente só conseguia que o produto ficasse pronto no final do ano, então não tinha consumo ao longo do ano.

Na prática, ao invés de atualizar os produtos, as escolas integradas ao projeto em 2001 vivenciaram as mesmas etapas e passos do ano anterior. Como consequência o produto midiático se manteve inalterado durante todo o ano e foi integralmente renovado no final do ano letivo com as produções resultantes das atividades pedagógicas.

O produto terminou por assumir, dessa forma, um lugar muito mais forte de “culminância do trabalho pedagógico” do que de produto midiático inserido num contexto de interação social. Ou seja, publica textos e demais criações dos alunos, dando visibilidade aos resultados das práticas pedagógicas da escola, mas não é utilizado constantemente como meio de comunicação.

³⁶ Depoimento colhido durante pesquisa de campo, em agosto de 2005.

Penido comenta a dificuldade de romper com esta cultura de uso restrito da tecnologia de comunicação (apenas um meio de exibir o trabalho pedagógico) e de incorporar o meio como processo midiático (ser um espaço público de reflexão de temas relevantes para a comunidade escolar, ser explorado como linguagem):

Eu atribuo (a-não circulação do produto) ao fato dele não ser atualizado regularmente. Todo o ano queriam refazer o produto todo. Porque ao invés de alimentar o produto que já existia resolviam fazer o produto todo de novo? Todo ano o produto só ficava pronto no final do ano. Nunca entendi isso!... o *site* da escola deveria estar sempre sendo atualizado, utilizado, resignificado, ao invés de fazer, fazer e fazer a cada ano tudo de novo.

A diretora da CIPÓ se refere ainda ao encontro entre uma cultura de uso das tecnologias da área de educação que se confronta com outra da área de comunicação e da necessidade de se encontrar um caminho do meio para este processo:

A verdade no nosso processo da metodologia da educação pela comunicação a produção do produto não é a última etapa, a última etapa é a disseminação, que não é simplesmente fazer uma festinha na escola, mas é utilizar o produto para novos processos.

O professor está acostumado a fazer o processo e o produto é resultado a culminância do professor, é o comunicador que usa o produto. Por outro lado o comunicador quando vai tentar se apropriar dessa metodologia a primeira reação dele é fazer o produto sozinho e chegar com o produto pronto para fazer o processo a partir dali. O desafio é a reunião entre os dois mundos, que às vezes é muito difícil de viabilizar, principalmente com um ambiente assim tão sedimentado quanto o da escola, que é tudo tão posto, tão centenário, tão cristalizado.

Em linhas gerais, o processo de realização do produto midiático seguiu para as oito escolas um percurso bem parecido com o ano anterior.

Os Núcleos Interativos de cada escola tiveram, mais uma vez, um papel

fundamental tanto no processo de produções resultantes de atividades de sala de aula (ministrada pelo professor e apoiada pelo aluno multiplicador) quanto nas soluções alternativas de mobilização para participação extra-classe de alunos e professores.

A seção “Pérolas Negras”³⁷ do site *Da Gema*, produzida pela Escola Alexandre Leal Costa, é o que parece melhor representar o caminho metodológico proposto pelo planejamento Escola Interativa: escolha de um tema que articula o currículo escolar com questões que mobilizam os alunos (valorização da afro-descendência, cultura baiana), uso de técnicas e de processos de produção midiática (pesquisar utilizando variadas mídias, entrevistar, fotografar, produzir artigo) e estabelecimento de vínculos entre a escola e o ambiente externo (relação com os entrevistados e com grupos artísticos vinculados ao movimento negro que se apresentaram na escola). Segundo relatório produzido pela equipe da CIPÓ em dezembro de 2002:

Podemos destacar a experiência desenvolvida pela professora Zalvira como ilustrativa da metodologia da educação pelos meios de comunicação na Escola. Trabalhando com os conteúdos Conjuração Baiana e com um projeto que tratava de personalidades afro-descendentes em seis turmas de 7^a e 8^a séries, junto com a professora Soraya Reis Cruz. O desafio de produzir a seção provocou uma série de desdobramentos, novas pesquisas e aprendizados.

A seu pedido, programamos três oficinas: a primeira, de reportagem, a segunda, de fotografia, com a participação do fotógrafo convidado, Danilo Scaldaferrri, e a última de história em quadrinhos, organizada pelo cartunista e educador da CIPÓ, Bruno Azziz. Cada oficina foi ministrada para cerca de 40 alunos, e tinha como objetivo instrumentalizá-los a realizar e apresentar a pesquisa solicitada pelas professoras. Foi a partir daí que os alunos das turmas entrevistaram o professor do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, Ubiratan Castro, e a cabeleireira famosa pelas tranças afro, Negra Jhô. Redigiram matérias a partir das pesquisas que fizeram sobre a Conjuração Baiana e fotografaram ruas e praças da cidade. Os resultados estão nas seções Pérolas Negras, e Bahia Livre.

³⁷ Anexo XXIX

Em outro trecho:

O evento de lançamento envolveu praticamente todo o turno vespertino da escola. Mobilizados pela professora Zalvira, os alunos montaram uma apresentação onde estiveram presentes elementos da herança cultural que nos foi deixada pelos afro-descendentes – tema de uma das seções do *site*. Além disso, contamos com o auxílio de Taís, professora de teatro, que montou com um grupo de alunas do noturno uma dramatização que tematizava a presença da tecnologia em nosso cotidiano.

As pautas continuam sendo definidas, prioritariamente, a partir do planejamento pedagógico dos professores. Há, no entanto, espaço para outras seções sugeridas pelos alunos. O Núcleo Interativo recebe o acompanhamento do educador da CIPÓ e funciona como uma equipe editorial, selecionando o que vai ser publicado, agrupando as diversas contribuições de alunos e professores em seções e fazendo a edição final. É o que ilustra a descrição do produto/processo da Escola Alexandre Leal Costa.

Das oito seções do *website Da Gema*, metade foi produzida a partir das atividades conduzidas em sala de aula. As outras seções foram organizadas a partir de sugestões e de produções espontâneas dos alunos organizadas pelo Núcleo Interativo.

As seções do website *Da Gema* (“Não custa nada”, “Era uma vez”, “Pérolas negras”, “Bahia livre”, “Projetos”, “Língua solta”, “O poeta cantou” e “Balaio”), se destacam pela maior riqueza de conteúdo, articulando assuntos do currículo escolar com a criatividade e informalidade características de um produto destinado ao público adolescente.

“Não custa nada”, por exemplo, foi conduzida pela prof^a Aparecida com seus alunos de 5^a série, e apresenta histórias e poemas sobre cultura de paz e não-violência. “Era uma vez” traz desenhos auto-biográficos dos alunos do noturno da Prof^a Lúcia, produzidos a partir de duas oficinas de arte conduzidas por educadores da CIPÓ. Os textos das seções “Pérolas negras” e “Bahia livre” foram produzidos durante toda a unidade da disciplina Cultura Baiana, lecionada pelas professoras Zalvira e Soraya.

Mas mesmo nas seções produzidas fora da rotina de sala de

aula houve uma tentativa por parte do Núcleo Interativo de fazer com que os alunos da escola, principal público-alvo do produto, enxergassem a si e a sua própria realidade no produto que estava sendo criado. Foi esta idéia que norteou, por exemplo, a criação de seções como a “Língua solta”, com notícias sobre a Escola; e “Balaio”, que traz anúncios dos serviços oferecidos pelos alunos. “Projetos” fala das parcerias que a escola articulou para oferecer uma educação de maior qualidade; e o editorial *Sobre mangueiras e cipós*, no link “O poeta cantou” (...) contextualiza a escola e seus alunos no espaço urbano – a Rua da Mangueira, no bairro da Mouraria – em que está inserida.

Além da sala de aula, foram realizadas também atividades nos auditórios e laboratório de informática da escola e no bairro que resultam em seções para os sites ou programas para o rádio.

No caso do IMEJA, foram feitas, por exemplo, *visitas a websites*, com roteiro de análise para observar forma e conteúdo; *concurso* para a escolha do nome do *website* e do mascote; *expedição fotográfica* com os alunos, que buscaram representar as múltiplas faces da cidade de Salvador (a Salvador turística, a Salvador com problemas sociais, demonstrando o convívio próximo entre a pobreza e a riqueza, o lixo e o alimento, a praia e o esgoto, a tradição e a modernidade); *seminários* “A Imagem gerando discussões” e “De olho nas eleições”, com a presença de profissionais de comunicação e políticos e apresentações musicais e teatrais dos alunos; *oficina de quadrinhos*, entre outros.

Os alunos dos Núcleos Interativos das escolas Arlete Magalhães e IMEJA, orientados pelos educadores da CIPÓ, atuaram como a equipe de reportagem que cobriu o evento II Caminhada pela Paz, promovido pelo CEDECA- Centro de Defesa das Crianças e Adolescentes em parceria com as escolas públicas.

Neste ano aconteceu a primeira experiência de participação das escolas no Projeto Aulas Unidas. Este projeto, promovido pela Fundação Telefônica e coordenado no Brasil pelo CENPEC, passou a integrar o conjunto de atividades da Escola Interativa. No *Aulas Unidas*, as escolas participam de um intercâmbio, através do Portal Educared³⁸, com outras 102 escolas do Brasil, Argentina, Chile,

³⁸ <http://www.educared.com/>

Peru, Marrocos e Espanha. Alunos e professores das escolas participantes utilizam as ferramentas de conectividade da Internet para se comunicarem e produzem algum projeto em comum (produção de *website*, intervenção em suas respectivas comunidades) através de uma mútua cooperação (troca de informações, experiências, tarefas realizadas em comum).

A Escola Olga Figueiredo, por exemplo, manteve atividades de intercâmbio por quatro meses com um grupo de alunos e uma professora da Escola Santa de Glew, na Argentina. Neste período, para se comunicar com os adolescentes argentinos, os alunos da Escola Olga Figueiredo utilizavam o computador para digitação de textos, pesquisa na Internet, envio de mensagem por correio eletrônico, salas de bate-papo etc. Fora do laboratório foi realizada um *tour* pela cidade, em que os alunos visitaram e fotografaram pontos turísticos de Salvador, que seriam posteriormente material de troca com a escola da Argentina. Como produto deste intercâmbio, através da cooperação entre alunos e professoras das duas escolas, se construiu um página de web incorporada ao *Ofanzone*³⁹.

No relatório, os educadores da CIPÓ avaliam com duas diferentes perspectivas a participação dos alunos nesta atividade. Por um lado houve uma ampliação de referência dos adolescentes, pois passaram a conhecer aspectos da sua cidade que vão além do seu ambiente imediato de convívio representado pelo seu bairro. Por outro lado, não houve uma reflexão mais crítica sobre porque eles só consideraram os “cartões postais” como elementos culturais da cidade passíveis de troca na atividade de intercâmbio.

Todas as atividades citadas, somadas às atividades de sala, geraram textos e informações que se integraram aos *websites* e aos programas de rádio.

A Escola Maria Constança, que, desde o ano anterior, foi avaliada como a que teve maior dificuldade em desenvolver a metodologia no dia-a-dia da escola, deixou de fazer parte da Escola Interativa no final deste ano. O diagnóstico feito pelos educadores da CIPÓ era a de falta de compromisso e envolvimento dos professores. Segundo os educadores da instituição eles pouco contribuía com

³⁹ Anexo XXI

sugestões, concordavam com todas as decisões tomadas e divisão de tarefas definida nos encontros de planejamento, mas não as cumpriam posteriormente. Os professores por sua vez alegavam a falta de interesse dos alunos, cobranças indevidas por parte dos educadores da CIPÓ (que ganhavam mais do que eles), baixo salário, falta de estrutura, falta de tempo, problemas na educação brasileira, entre outras.

Diferente da proposta da Escola Interativa, o produto foi realizado, predominantemente com a liderança e orientação profissionais da CIPÓ que se relacionavam, na grande maioria das vezes, diretamente com os alunos. Em outubro daquele ano, através de uma reunião entre professores e direção da escola com a coordenação da Escola Interativa decidiu-se suspender nela as ações do projeto até que a instituição redefinisse seus interesses, motivações, demandas e possibilidades de participação.

Uma novidade neste ano foi a realização de duas grades de programação de rádio, realizadas pelas Escolas Amélia Rodrigues (Rádio Transamélia) e Arlete Magalhães (Rádio EDAM - Educação, Arte e Alegria).

Vale dizer que a despeito da CIPÓ se propor a trabalhar com todos os meios de comunicação, produzir um programa de rádio era um dos meios em que a CIPÓ não possuía nem a tecnologia (estúdio, microfones, *softwares* de gravação), nem um profissional da área, nem uma experiência anterior de produção. Também era para as escolas uma primeira vivência de produção e, da mesma forma, não se possuía a tecnologia necessária. Havia, contudo, uma perspectiva concreta de aquisição desta tecnologia, através do recurso recebido diretamente pela escola através do PDE – Programa de Desenvolvimento Escolar.

Com todas estas condições adversas, a opção pela rádio, segundo observo, demonstra o grande potencial mobilizador deste meio para as escolas. A solução encontrada para falta de recursos de gravação foi produzir o primeiro programa através de uma parceria com um estúdio de gravação.

No caso da Escola Arlete Magalhães a escolha da rádio veio dos alunos e professores multiplicadores. No encontro de planejamento para produção da peça

midiática, reunindo professores, alunos e diretores da escola, a Diretora Enaide Tavares manifestou a vontade de fazer um vídeo documentário sobre a escola e o bairro Castelo Branco, onde a escola está inserida. Segundo ela, já estava no planejamento. Os alunos e professores disseram preferir o rádio. Essa divergência gerou um processo de negociação entre direção, alunos e professores que, segundo Anna Penido, reflete bem um dos vários sentidos de interatividade e uma das estratégias de empoderamento do aluno propostos pela CIPÓ:

Quando a gente fez os seminários de sábado e sentava no chão junto com os alunos e concebia ali o projeto teve aquela coisa de Enaide (diretora Enaide Tavares, da Escola Arlete Magalhães) mudar totalmente. Ela foi convencida ali, ela passou por aquele processo. Acho que tanto para a diretora quanto para os alunos aquilo foi em alguma medida muito educativo. A gente não precisa fazer, necessariamente, oficina com o diretor, porque muito do aprendizado deles se dão, até de maneira mais interessante, na vivência. Enaide poder viver aquela outra situação... estar ali sentada no chão com os seus alunos e professores... até a forma de negociar, tenho certeza, foi diferente do que se ela estivesse sentada na sala dela, ela atrás da mesa e os alunos do outro lado. Ela se predispor a ir para um estúdio de rádio, num carro com os alunos e ficar lá batendo papo, gravando com eles... Isso só foi possível porque criou uma outra dinâmica. Eu não sei se isso vingou ou depois desmonta tudo, mas Enaide e os alunos puderam viver isso...

Vale destacar que a Diretora Enaide Tavares era reconhecida na comunidade escolar pela sua competência e compromisso com a escola. Por outro lado, segundo relatório da CIPÓ, era conhecida pelos alunos como “general” em função do seu rigor com a disciplina. Este espaço de diálogo construído foi, segundo avaliação dos educadores da CIPÓ, uma conquista da vivência de produção. Além de planejar com os alunos a rádio e, no papel de diretora, viabilizar o projeto na escola, Enaide foi entrevistada pelos alunos no programa *Lero Lero* e participou cantando no programa musical que gerou este convívio no estúdio referido por Anna Penido.

Produzir a rádio resultou em dois eventos na escola neste ano: o recital poético e debate “Juventude, Educação e Trabalho” e o lançamento do primeiro

programa da rádio. Ambos os eventos, principalmente o de lançamento, teve um grande envolvimento da comunidade escolar: professores, alunos, direção, funcionários, familiares e moradores do bairro.

Embora não tenham seguido nenhum roteiro prévio, a programação das duas rádios resultou em perfis muito próximos. A grade de programação foi composta basicamente de programas que resultaram de atividades de sala aula (radionovelas, apresentação de contos e poesias), programas informativos e de entrevistas (com ênfases em notícias diretamente relacionadas à escola e ao bairro), entretenimento (recados romântico, horóscopo) e musical (com músicas do mercado e gravação de alunos e professores). Houve também nos dois casos forte participação dos diretores.

Um aspecto mais marcante neste ano em relação ao ano anterior é que algumas oficinas diretamente relacionadas à comunicação foram realizadas no próprio espaço escolar em meio ao processo de criação e produção das peças de comunicação. Foram respostas às demandas dos processos produtivos. Dessa forma se deram as oficinas Produção de Texto Jornalístico para Web (Escola Alexandre Leal Costa e IMEJA), oficina de fotografia e oficina de história em quadrinhos (Alexandre Leal Costa, Maria Constança).

Outro aspecto mais enfatizado em relação ao ano anterior foi a troca de experiências entre escolas. A Escola IMEJA, por exemplo, apresentou seu grupo de Teatro na Escola Teodoro Sampaio e recebeu a visita dos alunos desta mesma escola.

2.3.5. Ações de sistematização

Naquele ano foi produzido pelos educadores da CIPÓ e disponibilizado na Internet o *website Escola com Sabor*⁴⁰. Trata-se de um guia interativo *on-line* voltado para professores de escolas e educadores que queiram desenvolver experiências envolvendo a interface da educação e comunicação. Desde a sua primeira edição, em outubro de 2002, o *website* foi constituído de artigos teóricos

⁴⁰ <http://www.cipo.org.br/escolacomssabor>. Ver Anexo XXXIII

sobre Educação pela Comunicação, sugestão de atividades envolvendo as tecnologias de comunicação, entrevistas com educadores, relatos de experiências, produtos de atividades educativas, indicações de fontes de pesquisas entre outros estímulos e referências para que professores possam utilizar a metodologia de educação pela comunicação adaptada às suas necessidades e contexto de atuação.

2.4. As práticas em 2003

2.4.1. Ações de planejamento e articulação

Uma das marcas do ano de 2003 foi uma maior ênfase nas ações de articulação com os parceiros. No final de 2003 se encerravam os convênios com as principais instituições parceiras do projeto, a Fundação Abrinq e o Ministério da Justiça. A perspectiva de renovação do apoio dependia largamente de uma maior abrangência do projeto, como novos resultados e impactos mais amplos e duradouros.

O ano de 2003 era o penúltimo da gestão da então equipe de Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Havia por parte da CIPÓ uma preocupação de que com a mudança da equipe de gestores a experiência Escola Interativa tivesse problemas de continuidade.

A experiência vivia um momento de grande legitimidade, além de desfrutar de grande aceitação por parte da maioria dos professores, diretores e alunos diretamente envolvidos. A Escola Interativa também foi incluída entre os 30 (trinta) projetos identificados pela Fundação Banco do Brasil como referência de tecnologia social, selecionado entre 630 concorrentes de todo o Brasil.

Durante os anos de 2001 e 2002, a equipe da Escola Interativa investiu fortemente no registro e reflexão sobre as atividades e sobre cada passo vivenciado na experiência. Além disso, a CIPÓ também investiu no amadurecimento conceitual de todos os seus projetos e das definições mais amplas da instituição, tais como missão, metas de longo, médio e curto prazo, estratégias principais, indicadores de avaliação de resultados, entre outros. A direção da

CIPÓ criou e coordenou uma prática regular de encontro com as equipes de todos os projetos da instituição. Uma das ações que se destaca é o Encontro de Planejamento Estratégico, realizando anualmente e envolvendo todos os profissionais da CIPÓ.

Como resultado desse esforço, os principais conceitos que orientam as ações da instituição, sejam aqueles comuns a todos os projetos sejam os específicos de cada linha de ação, foram sendo sistematizados.

No caso da Escola Interativa, esse trabalho resultou na produção em 2003 da Coletânea Escola Interativa, publicada e distribuída no ano seguinte. Esta coletânea é composta de duas publicações, o Guia Metodológico e o Guia de Atividades, e uma fita de vídeo. O Guia Metodológico contém a definição dos conceitos que formam a metodologia de Educação pela Comunicação, o guia de atividades contém referências de atividades e o vídeo é formado por imagens e depoimentos de alunos e professores relatando algumas situações de uso da metodologia.

O já citado guia on line *Escola com Sabor* produzido no início de 2002, passou a ser atualizado sistematicamente e foram realizadas alguns ações de divulgação para mobilizar o público alvo a utilizá-lo.

A idéia de sistematização nasceu junto com o projeto. Desde sempre, a idéia é que a experiência envolvendo as primeiras oito escolas serviria de referência para que se encontrassem caminhos metodológicos que pudessem ser aplicados a um maior número de escolas, envolvendo um número muito maior de alunos e professores, aumentando assim o alcance e impacto do projeto e vislumbrando a possibilidade de contribuir para um programa ou política pública de uso educativo das tecnologias de comunicação na rede pública..

A metodologia de Educação pela Comunicação de autoria da instituição é fruto, portanto, da sua própria experiência. Anna Penido faz a seguinte reflexão sobre este caminho de sistematização:

A gente constrói a casa e só depois desenha a planta. Constrói a casa com o bom senso, depois vê que ficou apertada e modifica o banheiro, aumenta o telhado. Só depois que a casa está do jeito que a gente queria é que agente constrói a planta, para que outras pessoas peguem como referência e construam sua própria casa do seu jeito, das cores e formas que cada um quer. Muitas das concepções, dos conceitos aprofundados foram se definindo com a prática. Isso era um princípio nosso. Tanto os jovens que entram no projeto aprendem pelo fazer, quanto a Instituição aprende pelo fazer. A CIPÓ refletiu sobre a sua prática o tempo inteiro e só depois, com “a casa” estruturada ela sistematizou esse fazer.

Dentro deste contexto, a grande prioridade de 2003, sobretudo no segundo semestre, foi negociar com a SMEC a institucionalização da experiência para os anos seguintes.

Em outubro de 2003, a coordenação da CIPÓ se reuniu com a SMEC e toda a equipe de assessores responsáveis pelos programas de uso das tecnologias de comunicação nas escolas, de formação de professores e de gestão do orçamento da Secretaria⁴¹. Nesta oportunidade, a equipe da CIPÓ apresentou os resultados dos três anos da experiência, comentou os pontos críticos e sugeriu que se formalizasse uma nova parceria entre CIPÓ e Secretaria de Educação.

A nova perspectiva de parceria proposta colocava a CIPÓ como parceira da SMEC para formulação e desenvolvimento de políticas e programas que favoreceriam a implementação da metodologia de Educação pela Comunicação sistematizada pela CIPÓ em toda a rede municipal.

Essa proposta implicava em ações para os anos de 2004 e 2005 voltadas para:

- Capacitação ampla de professores da área de códigos e linguagens e de alunos monitores para implantação da Educação pela Comunicação no cotidiano das escolas.

⁴¹ Representantes dos seguintes órgãos: CENAP - Centro de Aperfeiçoamento de Professores, Coordenadoria de Ações Sócio-educativas, Coordenadoria Administrativa, CAGE - Coordenadoria de Apoio e Gerenciamento Escolar, Coordenadoria de Ensino, Coordenadoria de Informática, NETI - Núcleo de Educação em Tecnologias Inteligentes, além da subsecretária.

- Criação de mecanismos que favorecessem a implantação de uma gestão escolar mais eficiente e participativa, e que viabilizassem a implementação da metodologia proposta.
- Apoio à SMEC no desenvolvimento de políticas e programas que garantissem a institucionalização da metodologia implantada, com destaque à elaboração de propostas voltadas para:
 - Formação e valorização do professor
 - Uso das tecnologias de comunicação na escola
 - Participação do aluno
 - Integração escola-comunidade

A proposta foi muito bem aceita pela SMEC, que se posicionou favorável pedindo que fosse dado os próximos passos para que esta proposta fosse concretizada. O passo seguinte acordado nesta reunião foi que a equipe da secretaria lesse mais detalhadamente o documento que explicava a proposta e, em seguida, se reunisse com a equipe da CIPÓ para sugerir amadurecimento das questões, reformulações e planejamento dos passos posteriores.

Na prática, as coordenadoras do CENAP e do NETI, instâncias mais diretamente envolvidas, fizeram comentários elogiosos à experiência na reunião, mas, posteriormente, mostraram-se reticentes quanto a um maior nível envolvimento da CIPÓ nas políticas e programas de educação e tecnologias de comunicação da rede municipal de ensino. Em carta encaminhada para a coordenação da Escola Interativa, elas fizeram uma nova proposta que mantinham o projeto praticamente no mesmo nível de participação. Segundo esta proposta a CIPÓ continuaria a promover as capacitações dentro dos programas e políticas já existentes da SMEC.

2.4.2. Capacitação dos alunos

Em 2003, a formação dos alunos foi realizada a partir de três naturezas de encontros: oficinas metodológicas, oficinas de comunicação digital e oficinas de leitura e expressão.

Mantendo o formato de encontros com dinâmicas de grupo, vivências, debates, leituras, produção de textos e experimentação de produção em diferentes linguagens de comunicação, cada natureza de encontro correspondeu a um objetivo principal.

A *Oficina Metodológica* refletiu sobre o papel do aluno na escola e teve como resultado a elaboração de propostas de participação dos alunos nos diversos espaços possíveis de monitoria na escola: sala de aula, eventos, laboratório de informática. Estas propostas foram levadas para os encontros com o Núcleo Interativo de cada escola, para que os alunos e professores elaborassem estratégias para dinamizar as peças de comunicação, promovessem debates em torno de temas relevantes para a comunidade escolar e criassem novos espaços de criação e expressão na escola.

As *Oficinas de Comunicação Digital* capacitaram os alunos a utilizarem programas e ferramentas de informática com vistas à pesquisa e atualização das peças de comunicação das escolas e desenvolvimento de campanhas de mobilização, incluindo *softwares* não disponíveis nos laboratórios, como Corel Draw, Dreamweaver e Photoshop.

Em dezesseis encontros as *Oficinas de Leitura e Expressão* voltaram-se para o estímulo à leitura e à produção textual. A produção textual era contextualizada a partir de situações em que se definia previamente o que produzir, para que e para quem. Alguns temas abordados relacionavam-se a fatos e situações ocorridos na cidade ou em pauta nos meios de comunicação e que mobilizavam os jovens. Foram explorados vários gêneros e portadores textuais.

A ampliação do repertório cultural dos alunos foi outro objetivo almejado neste período. Nas oficinas citadas, foram utilizadas diversas referências culturais, explorando diferentes linguagens, tais como: literatura, reproduções de pinturas,

esculturas e fotografias, filmes de longa e curta metragem, documentários.

Os alunos também tiveram contato com diversas manifestações artísticas, como exposições de artes plásticas, espetáculos teatrais, cinema e eventos ocorridos em Salvador neste ano. Grande parte destas atividades culturais desdobraram-se em atividades na escola e foram incorporadas aos produtos de comunicação.

2.4.3. Capacitação dos professores

A capacitação dos professores foi estruturada em três naturezas de encontros/prática pedagógica: *formação metodológica, comunicação digital e técnicas de gravação e edição de rádio.*

A formação metodológica envolvia todos os professores participantes do projeto. Foram realizados 13 encontros semanais com o objetivo de aprofundar os princípios e práticas da Educação pela Comunicação discutindo, simultaneamente, as possibilidades de uso das tecnologias de comunicação na prática pedagógica cotidiana da escola, o papel do professor como mediador da aprendizagem e co-autor de materiais educativos, os métodos de planejamento, acompanhamento, e avaliação e abordagens dos temas transversais a partir dos meios de comunicação, tais como cidadania, participação social, ética e inclusão social.

Quanto à *Oficina de Comunicação Digital*, voltava-se para os professores que estavam participando da produção de *website* nas suas respectivas escolas. Foram realizados 10 (dez) encontros envolvendo 12 (doze) professores, instrumentalizando-os a utilizarem os programas e ferramentas da informática para pesquisa e produção das peças de comunicação a sua escola. Nas oficinas foram explorados tanto os aspectos estéticos quanto os funcionais de cada peça de comunicação. Oito desses encontros envolveram trabalhos conjuntos entre alunos e professores.

Nas *Oficinas de Rádio*, através de 06 (seis) encontros os professores foram capacitados para o processo de criação, gravação e edição dos diferentes programas constantes na programação das rádios.

Em 2003 o índice de evasão dos professores nas capacitações foi em torno de 50%, fato nunca antes acontecido no projeto. Nos relatórios da CIPÓ não há uma avaliação a respeito das causas desta evasão. Alguns fatos, no entanto, merecem ser considerados.

A cada ano as escolas se mantinham no projeto com os mesmo professores envolvidos. Havia pouca mobilização de novos professores para se envolver na capacitação. Alguns desses professores avaliaram que seu (pouco) tempo seria melhor aproveitado desenvolvendo as ações do projeto dentro da escola (planejamento, atividades pedagógica com os alunos) do que nas oficinas da CIPÓ.

Ainda que em menor número, havia novos professores nas capacitações, o que dificultava um aprofundamento, pois tinha que se dar conta, também, de introduzir os novos professores nas noções mais básicas de Educação pela Comunicação já vivenciadas pelos professores “veteranos”.

Além disso, continuava havendo “choques” de horários entre a capacitação promovida pela CIPÓ e uma série de outras atividades promovidas pela SMEC com os mesmos professores, os mesmos horários, a despeito da negociação do cronograma feito com a Secretaria e as escolas no início do ano.

A Professora Angélica Coutinho, diretora da Escola Hildete Bahia de Souza, comenta que nos últimos anos a CIPÓ não ofereceu opções de capacitação que oferecesse novidades ou atendessem para as novas demandas dos professores que já haviam participado da experiência nos anos anteriores.

2.4.4. Projetos educativos nas escolas e produção de peças de comunicação

Todas as escolas produziram novas edições dos seus produtos vivenciando percursos similares aos anos anteriores. Semelhante ao que aconteceu em 2002, não houve uma atualização permanente dos produtos com renovação paulatina das suas seções e conteúdos. Durante todo o ano foram realizadas atividades educativas que resultaram na atualização integral da peça de comunicação em novembro, penúltimo mês do calendário letivo.

Um fato marcante neste período foram as eleições para Diretores da Escola. Desde 1996, a Secretaria Municipal de Educação implantou o sistema de escolha dos diretores através do voto de alunos, professores, funcionários e pais de alunos. Apesar de ter mobilizado a escola, este tem não foi pauta de nenhum dos produtos midiáticos realizados.

Os *softwares* negociados para o Laboratório de Informática desde o início de 2002 não foram viabilizados, o que dificultou a finalização dos produtos e resultou em soluções provisórias dadas pelos professores e educadores da CIPÓ, tais como finalização dos produtos na CIPÓ, na casa dos professores e a instalação de programas piratas nos laboratórios (retirados após a finalização dos produtos), entre outros encaminhamentos.

Inicialmente a aquisição dos programas esbarrou no ponto de vistas das Coordenadoras do NET e do PETI, que questionavam o investimento de recursos financeiros da rede em *softwares* avançados (Corel Draw, Dreamweaver, Flash), uma vez que a grande maioria dos professores e alunos ainda nem sabiam utilizar os programas básicos.

A CIPÓ contra-argumentava que é natural que em toda a rede de educação, escolas, professores e alunos tenham níveis de aprendizado diferenciados, o que pode ser bastante favorável ao processo educativo como um todo. Assim, os professores e alunos que passaram pela experiência da Escola Interativa já estavam aptos a utilizar estes programas. Com esta competência poderiam contribuir com a escola não só com as peças midiáticas, mas também como facilitadores do aprendizado dos outros alunos e professores e alunos.

Após longo período de negociação, a Secretaria decidiu adquirir os *softwares*, mas o processo de aquisição se perdeu nos procedimentos de compra da prefeitura. Até a conclusão do trabalho de campo desta pesquisa (setembro de 2005), os *softwares* não haviam sido comprados.

Os estúdios das rádios foram parcialmente instalados nas escolas Arlete Magalhães e Amélia Rodrigues, mas não se viabilizou que os programas fossem produzidos dentro da escola. A parceria com um estúdio foi a solução encontrada.

2.4.5. Ações de disseminação

Após dois anos de funcionamento regular do projeto, com uma prática permanente de avaliação e registro, em 2003 a CIPÓ começou a vivenciar as primeiras práticas de disseminação da metodologia. Algumas dessas ações já estavam previstas na concepção do projeto em 2001, como foi o caso da atualização e divulgação do guia *on-line Escola Com Sabor*. Surgiram novas demandas, como, por exemplo, as oficinas de comunicação ministradas para o grupo de estudos do PETI e a apresentação do relato da experiência da Rádio EDAM em três fóruns de educação.

Criado no início de 2002 e atualizado sistematicamente em 2003, o *Escola com Sabor* alcançou uma média de 300 acessos por mês⁴². O Guia Interativo disponibilizou, ao longo do ano, informações com a finalidade de dar suporte à realização de projetos em Educação pela Comunicação. A página usou a metáfora do “caderno de receitas”, no qual os professores “cozinheiros” puderam “trocar receitas” e ter novas idéias para incrementar seus “pratos”. Textos teóricos, entrevistas e sugestões de *websites* e livros foram alguns dos conteúdos publicados no site.

A divulgação do Guia foi feita basicamente por e-mail, quando foram enviados, semanalmente, os boletins de atualização de conteúdo. O *mailing* foi composto por 400 nomes, entre professores, educadores de ONGs e instituições que trabalham em diversos projetos de melhoria da educação no Brasil.

Além disso, o Guia Interativo foi utilizado em oficinas de Educação pela Comunicação realizadas em eventos de mobilização envolvendo professores de escolas públicas. Foi o caso do Encontro de Professores de Escolas Municipais Participantes do Projeto Bem-Me-Quer, desenvolvido pela OAF - Organização do Auxílio Fraternal e do Porque Hoje é Sábado, evento voltado para professores e pais de alunos, realizado pelos professores da Escola Municipal Teodoro Sampaio.

⁴² Dados do Relatório para Abrinq, setembro de 2003.

Outros professores de tecnologia da rede municipal de ensino também conheceram o Guia através das oficinas realizadas para o grupo de estudos do PETI.

A valorização do trabalho realizado por professores de escolas públicas foi outra ação do *website*. A participação foi estimulada através dos vários recursos de interatividade, como fórum, e-mail e a possibilidade de participar como colaborador em diversas seções. É o caso, por exemplo, da seção “Prato Cheio”, em que professores enviaram sugestões de atividades realizadas por eles em sala de aula, a exemplo da professora Nílcia Borges, que enviou a atividade “Vida e Obra de Vítor Hugo”, e do professor Alexandre Brígia, que disponibilizou “Geografia com o Globo”, ambos da Escola Municipal Hildete Bahia de Souza.

3. Projeto “Lições de Cidadania”, a participação da equipe da Escola Interativa.

3.1. O projeto

Em 2004 a *Escola Interativa* passou por um delicado período de renegociação de parcerias que pudessem viabilizar a continuidade da experiência. Por um lado a parceria institucional com a própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A proposta posta em pauta em dezembro de 2003 esbarrou em divergências com a equipe da SMEC, sobretudo através das representantes do CENAP e do NETI, quanto ao papel da CIPÓ de co-formulador de políticas e programas da rede pública. Segundo documento de resposta encaminhado pela Secretaria à CIPÓ o papel reservado à instituição parceira continuava a ser o de executor de atividades educativas, frustrando a expectativa dos profissionais da CIPÓ de institucionalização da experiência. Por outro lado, a CIPÓ também passou todo o ano de 2004 negociando com possíveis parceiros financiadores, cujos resultados só vieram a se concretizar em 2005.

Dessa forma, em 2004 a Escola Interativa atuou através de uma parceria

exclusiva com a SMEC, através de um projeto criado com a mesma e com financiamento exclusivo da Secretaria. Assim, neste ano, o Projeto Escola Interativa desenvolveu atividades diferentes daquelas realizadas nos anos anteriores de sua trajetória. Em lugar da capacitação de professores e alunos na metodologia da Educação pela Comunicação, a equipe de educadores atuou na formação de crianças, adolescentes e jovens representantes de turma, líderes estudantis e conselheiros escolares. O projeto, batizado como Lição de Cidadania, teve como objetivo promover a atuação protagonista de alunos da rede municipal de ensino para que se tornassem co-responsáveis pela melhoria da qualidade da escola.

Não se tratou, portanto, da Escola Interativa propriamente dita, mas de uma ação feita pelos profissionais da CIPÓ dentro de um programa da Secretaria que permitiu a manutenção do vínculo formal entre a CIPÓ e a SMEC e entre os educadores da Escola Interativa e os professores, diretores, e alunos da rede pública.

Destaco que a questão central do projeto *Lição de Cidadania*, qual seja a de ampliar e qualificar a participação dos alunos nas suas escolas, converge com um dos pontos da Educação pela Comunicação presente na experiência Escola Interativa. Ainda que os profissionais da CIPÓ considerem que a Escola Interativa não foi vivenciado em 2004, as atividades desenvolvidas pelos educadores nas escolas públicas têm relação com a experiência e gera alguns importantes desdobramentos para o ano de 2005.

A Escola Interativa / Lição de Cidadania teve também a particularidade de ter sido projetado em parceria com a SMEC e ser financiado integralmente pela mesma. Houve uma demora na liberação da verba, o que resultou no atraso no início do projeto – previsto para começar em maio, as atividades só tiveram início efetivamente em agosto.

De agosto a dezembro, período em que o projeto foi desenvolvido, foram sensibilizados 140 diretores e capacitados 445 alunos representantes de turma, líderes estudantis e conselheiros escolares. Ao longo das formações, os

educadores produziram, em parceria com os alunos, uma coleção de quatro guias referenciais para a atuação protagonista na escola.

3.2. As práticas

3.2.1. *Oficinas de sensibilização com diretores*

Foram realizadas 06 (seis) oficinas de 03 (três) horas de duração cada envolvendo ao todo 140 diretores de 30 escolas da rede pública municipal.

Trabalhando com o conceito de protagonismo juvenil, o objetivo destas oficinas era produzir uma reflexão sobre quem são os alunos da rede e que papel eles podem exercer na gestão da escola.

Dado o pouco tempo, os educadores da CIPÓ avaliam que as oficinas não tiveram resultados muito evidentes quanto à formação dos diretores em relação ao conceito e às práticas de protagonismo juvenil, mas um dos resultados destas oficinas foi o diagnóstico elaborado pelos educadores da CIPÓ sobre a percepção dos diretores em relação à participação dos alunos na escola. Segundo relatório produzido em dezembro de 2004:

Para a maioria, é bastante improvável que seus alunos possam atuar de forma protagonista na escola. O retrato pintado pelos diretores, em geral, é o de crianças e adolescentes agressivos, desinteressados, indisciplinados. Pobreza, falta de estrutura familiar e o que chamam de “educação doméstica” é outra queixa recorrente, que transformam o aluno em vítimas que, na visão dos adultos, nada podem fazer para modificar a sua situação.

“O professor tenta trazer o aluno e o aluno tenta fugir como uma ferinha, como um monstrinho... (...) Os pais não acreditam na escola. Acham que o filho nunca vai chegar a ser doutor, sabem disso...” (Diretora - CRE Centro).

“A gente tenta, mas a família não está dando resposta (...). A família perdeu seus valores, a gente vai ter que se sobrecarregar?” (Diretora – CRE Cajazeiras).

Em menor número, mas com contribuições importantes, estavam as diretoras mais conscientes dos desafios pelos quais passa a educação, e que vislumbravam a possibilidade de compartilhar com o aluno e a comunidade a tarefa de mudar a escola.

“Eu acho é que nós é que não estamos preparadas para lidar com essa realidade, com essa nova família que está aí. Falta preparo do educador. (...) Não adianta colocar a culpa na família e no aluno. A escola precisa se preparar para trabalhar com isso. É fácil dizer que o aluno é mal educado, a família é problemática, mas e o professor? Se a família não sabe seu papel, eu pergunto: e o professor, sabe? Tem cada professor que é pior que os alunos...”
(diretora – CRE Centro).

Pelo tempo reduzido da oficina, e pela complexidade da tarefa, não é possível afirmar que os diretores da rede tenham saído com conhecimento sobre o que seja o protagonismo juvenil, ou mesmo que todos tenham se motivado para adotar essa nova perspectiva. A ação, no entanto, foi bastante enriquecedora para a equipe do Projeto, que pôde colher subsídios para as oficinas de formação de crianças e adolescentes e para a produção dos guias referenciais.

3.2.2. Oficinas de formação de representantes de turmas

Tiveram como objetivo sensibilizar os alunos representantes de turma dos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental para atuarem em ações de protagonismo juvenil e gerar uma reflexão entre os alunos sobre a escola que se deseja e como construí-la através de propostas de ações coletivas e participativas.

Realizadas em encontros semanais de quatro horas cada, as oficinas reuniram 157 alunos com idades entre 6 e 13 anos. As turmas contaram com participantes representantes de turma e alunos indicados pela direção das escolas.

Este ciclo de encontros culminou na elaboração de um guia referencial voltado para os alunos representantes das escolas da rede municipal. A publicação reuniu o material produzido pelos alunos ao longo dos encontros, com a finalidade de multiplicar o conhecimento construído em sala.

Nas oficinas foram utilizados jogos, dinâmicas de grupo, vivências, debates, leitura e produção de textos e atividades lúdicas com foco no tema Protagonismo Juvenil.

As dinâmicas e os jogos cooperativos vivenciados em sala foram adotados para ressaltar a importância da solidariedade, da ação coletiva, da negociação, do diálogo e da representação. Foram tratados temas como Perfil e Papel do

Representante, Convivência e Mobilização, Liderança e Protagonismo Estudantil, Mobilização nas Escolas, Cidadania, Regras de Convivência, Importância da Comunicação e dos seus Meios, entre outros assuntos.

Os educadores realizaram a cada início de encontro sondagens de conhecimentos prévios, partindo do pressuposto de que os representantes trazem em si alguma experiência sobre as temáticas trabalhadas. A partir daí novos conteúdos foram sugeridos a fim de ampliar os conhecimentos dos participantes.

A reflexão girou em torno do papel do aluno na escola e do representante em sua turma. Para tanto, foram elaboradas propostas de atuação nos diversos espaços de convivência do aluno: sala de aula, eventos da escola, laboratório de informática, pátio etc. Algumas destas propostas foram levadas para o referencial, nos quais representantes elaboraram estratégias para dinamizar e promover o debate em torno de temas relevantes para a comunidade escolar, proporcionando assim oportunidades de criação e expressão.

Segundo relatório produzido pelos educadores da CIPÓ:

Durante as trocas de experiências de representação foi constatado que muitos não sabiam o que significava ser um representante e por isso não se diferenciavam dos demais colegas. Na maioria dos casos, os alunos que ocupavam o papel de “líderes de sala” assumiam um papel de auxiliar de disciplina do professor. Distanciando-se assim do papel legítimo de representante do interesse do grupo.

Outra avaliação dos educadores da CIPÓ é sobre a relação entre os diversos contextos das escolas e as experiências concretas de participação dos alunos nas suas instituições de ensino:

Esta experiência deixou evidente o quanto a diversidade de realidades existentes na rede municipal é determinante na forma com que os alunos se relacionam com a gestão escolar. O tema protagonismo juvenil ainda é muito novo e pouco discutido entre os membros da comunidade escolar. Diretores ainda têm um papel decisivo e solitário na condução do cotidiano da escola.

3.2.3. Oficinas de formação de líderes estudantis

As Oficinas de Formação de Líderes de Grêmios atenderam a 30 alunos de 5^a a 8^a séries das escolas municipais Arlete Magalhães, Clériston Andrade, Palestina, Alexandre Leal Costa, Olga Figueiredo e Teodoro Sampaio.

Através de dois encontros semanais, de três horas de duração cada, esses encontros procuraram fortalecer e instrumentalizar os participantes de agremiações das escolas para o exercício do protagonismo estudantil. Identidade, Cidadania, Histórico do Movimento Estudantil, Representação, Gestão Participativa e Democrática, Política, Produção de Projetos e Protagonismo Juvenil foram alguns dos assuntos abordados ao longo da oficina.

Apesar de destinada a líderes de grêmios, a oficina contou com um número muito reduzido de alunos com esse perfil. Do universo de sete escolas participantes, apenas a Carvalho Guedes contava com um Grêmios ativo e em funcionamento. Por conta disso, os diretores utilizaram critérios variados para selecionar os participantes da atividade, como, por exemplo, êxito no desempenho (quantitativo) escolar, o envolvimento dos alunos em outras atividades dentro da escola e participação em outros projetos e atividades extra-classe.

Boas notas e bom comportamento foram os critérios mais utilizados pelos gestores na escolha dos alunos, em detrimento de características como vontade, interesse e perfil de liderança. Isso refletiu em turmas bastante heterogêneas, abrindo participantes que tinham pouca disposição para aquele trabalho.

Para enriquecer as reflexões no grupo foram utilizados textos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e sobre as diretrizes legais para a agremiação estudantil. Textos poéticos e letras de música também foram recursos empregados a fim de pensar cidadania, identidade e a própria realidade. Os alunos foram convidados a pensar não apenas o ambiente da escola, mas a comunidade, a sociedade e o próprio mundo em que estavam inseridos. O exercício de reflexões e digressões veio acompanhado da prática de pensar soluções e intervenções viáveis, possíveis e realizáveis nas suas respectivas escolas.

A história do movimento estudantil também fez parte desse momento da

oficina, inserindo os jovens numa compreensão e contextualização sobre o passado do Protagonismo Estudantil. O pensamento sobre o passado da ação juvenil amparou os alunos a se reconhecerem como atores e voz ativa da história do país. Os alunos assistiram ao documentário “*Revolta do Buzu*”, dirigido por Carlos Pronzato, que registrou o movimento dos estudantes em Salvador contra o aumento das tarifas de ônibus em 2003⁴³.

A vivência prática de um líder estudantil pôde ser compartilhada numa entrevista coletiva na turma da Carvalho Guedes. A turma foi convidada a se comportar como repórteres numa entrevista coletiva.

Outro caminho de intervenção na realidade de cada escola foi a criação de projetos. Cada escola elaborou um pequeno projeto prevendo ações que contribuiriam para a melhoria da qualidade do ambiente escolar. Os alunos da Escola Antônio Carvalho Guedes desejaram fortalecer o grêmio já existente. A turma da Escola Clériston Andrade optou por criar uma estrutura de oficinas de arte, ministradas pelos próprios estudantes e voltadas para a comunidade da escola. As Oficinas de Capoeira no turno oposto ao das aulas foi a idéia dos alunos da Municipal da Palestina, que viam nessa atividade uma forma de disseminar a cultura de paz dentro da escola.

Segundo relatório da CIPÓ:

Esses encontros contribuíram para uma revisão do papel do grêmio enquanto entidade representativa dos interesses dos estudantes, e por isto subordinado aos interesses da categoria que precisa dar sentido a ação. Não apenas a vivência política ganhou uma nova dimensão, mas as próprias relações interpessoais foram repensadas, através de exercícios de negociação de necessidades e demandas. Diariamente o grupo viveu situações que exigiram novas posturas e amadurecimento, a fim de fortalecer esses jovens atores sociais, autônomos e gestores de suas realidades.

⁴³ Em 2003 os estudantes de Salvador, principalmente os da rede pública, fizeram uma grande manifestação pública contra o aumento das passagens escolares, que mobilizou toda a cidade. Os estudantes conseguiram importantes conquistas em relação aos custos e à política de passagem escolar.

3.2.4. Oficina de formação de alunos conselheiros

A Oficina de formação de alunos conselheiros foi realizada através de oito encontros.

O que é um Conselho Escolar e qual é o papel do aluno conselheiro dentro desse núcleo? Estas foram as questões que funcionaram como fios condutores das atividades conduzidas mais para produzir reflexões compartilhadas do que para definir respostas exatas a serem memorizadas pelos alunos.

Nos primeiros encontros, o relato dos alunos evidenciou que, na prática, os “conselheiros escolares” ou não tinham nenhuma atuação efetiva ou atuavam pontualmente a pedido dos diretores para assinar documentos e/ou em tarefas de apoio ao dia-a-dia da escola que em nada se relacionavam com o papel de um conselheiro escolar.

Esta percepção da sub-utilização do conselheiro escolar foi compartilhada entre os educadores da CIPÓ e os próprios alunos. Com esta constatação e com as primeiras reflexões sobre o papel do conselheiro escolar, o grupo de alunos teve como tarefa construir coletivamente, com a orientação dos educadores da CIPÓ, o que deveria ser o trabalho do conselho escolar e, em especial, do aluno conselheiro.

Através de jogos teatrais, leituras e debates o grupo discutiu sobre a escola, sua organização de poderes, seus atores, sua arquitetura. O perfil do conselheiro foi aprofundado a partir de textos de diversos estilos produzidos pelos próprios alunos, seguido de uma leitura coletiva sobre o que foi produzido.

Os jovens também refletiram sobre sua condição de representantes. O grupo leu na íntegra um modelo de Estatuto de Conselho Escolar com o intuito de “degluti-lo” para transformar sua linguagem hermética em uma linguagem acessível a todos. A partir dessa conversa, a turma concluiu que um dos motivos para o fracasso da experiência nos Conselhos era o desconhecimento sobre o que era a entidade, quais eram seus atributos, possibilidades e qual é o papel do representante nessa estrutura.

Segundo avaliação dos educadores da CIPÓ, no final dos encontros a

principal reação dos alunos foi a de dizer que “não sabia que o conselheiro escolar podia fazer tanta coisa”.

3.2.5. Oficinas de sensibilização de representantes de turma

Além das oficinas continuadas com a temática do protagonismo estudantil, o Projeto Lição de Cidadania contou com oficinas pontuais de sensibilização de alunos representantes de turma da 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental de treze escolas da rede. Esses encontros, com duração de quatro horas cada, tiveram como objetivo disseminar para este público infantil noções de liderança, representação e atuação protagonista.

Um total de 238 alunos foi sensibilizado em oficinas, que buscaram trabalhar os conceitos de autonomia de forma lúdica e interativa. Através de jogos, os educadores propuseram uma reflexão sobre o papel do estudante na escola, seu poder de fala, de voz, caminhos para integração com os adultos e a direção da escola, bem como um pensamento crítico sobre aquele espaço.

Segundo avaliação dos educadores da CIPÓ :

O caráter pontual e intensivo do encontro foi um fator que dificultou o alcance desse objetivo. No universo de escolas trabalhadas, o público alvo era formado por crianças e adolescentes com idades que variavam entre 6 e 13 anos. Dentro de uma faixa etária tão eclética, alinhar a comunicação, tornar o conteúdo acessível e palatável para sua compreensão eram desafios difíceis de serem vencidos dentro daquelas três horas de único encontro.

No decorrer da realização das oficinas, os educadores verificaram que esses encontros não estavam atendendo satisfatoriamente ao objetivo inicial desenhado. Por serem crianças, era visível a existência de uma demanda de maior tempo para a construção de vínculo com o educador e integração com a turma. No entanto, essa necessidade não pode ser sanada devido à natureza do Projeto.

O relatório Escola Interativa 2004 comenta as diferenças qualitativas de participação de algumas escolas e chama a atenção que, a partir dessa experiência

foi possível diagnosticar que a prática de eleição de representantes de turma ainda é pouco utilizada.

3.2.6. Produção dos Guias Referenciais

Ao longo do processo de sensibilização de gestores e da formação de alunos representantes de turma, líderes estudantis e conselheiros escolares, foram produzidos os guias referenciais de protagonismo estudantil para a rede pública municipal de Salvador. Tal material foi solicitado pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SMEC), com os objetivos de esclarecer os gestores escolares a respeito da atuação cidadã de seus alunos e de apoiar os estudantes em sua ação na escola.

Uma vez que a CIPÓ adota a metodologia da Educação pela Comunicação, a equipe de educadores do Projeto decidiu produzir os guias referenciais em co-autoria com os alunos que participaram das formações. Assim, todas as atividades foram planejadas para resultar em produtos - textos, desenhos, depoimentos - que pudessem compor os guias.

Com as turmas de gestores, que passaram por uma sensibilização de quatro horas conduzida pelos educadores do Projeto, foram simuladas a produção de uma revista, batizada como *Escola em Ação*. Os diretores escreveram artigos e matérias sobre protagonismo juvenil e gestão participativa.

Os guias referenciais foram integralmente redigidos pelos educadores da CIPÓ. Mas os materiais e discussões produzidos nas oficinas foram fundamentais para levantar temas e questionamentos considerados relevantes pelos gestores e que foram abordados na publicação.

A participação dos alunos também se fez presente na programação visual. Os desenhos das crianças ilustram todo o referencial de representantes de turma. A opção foi por um visual mais descontraído e pela adoção de elementos do universo infanto-juvenil, como jogos de palavras cruzadas e testes.

Já a formação de líderes estudantis privilegiou o debate e a reflexão sobre

o papel do aluno na escola. Assim como aconteceu com os gestores, os resultados de tais questionamentos serviram de matéria-prima para que os educadores redigissem o referencial. Os desenhos e a programação visual buscaram um ar igualmente descontraído, mais identificado com o universo adolescente.

O referencial produzido pelos alunos conselheiros teve participação mais ativa dos estudantes que passaram pela formação. Em uma das atividades, jovens e educadores se dedicaram a "traduzir" um modelo de Estatuto de Conselho Escolar, decifrando as palavras difíceis. A atividade resultou no texto "Estatuto traduzido", que passou a integrar o referencial. Propostas sobre como melhorar a escola e textos que descrevem o que seria uma escola ideal do ponto de vista dos alunos também passaram a fazer parte do material.

4. A Escola Interativa em 2005

4.1. O projeto

Com a falta de acompanhamento da CIPÓ em 2004, à exceção da Escola Teodoro Sampaio, todos os *websites* não foram atualizados e, como estavam hospedados em um portal gratuito, foram retirados da rede. Em 2005, além de iniciar o trabalho com novas escolas, foram retomados o trabalho com as oito escolas anteriores para atualização dos produtos e reinserção na rede.

Quanto aos programas de rádio, como eles foram gravados em 2003 provisoriamente em um estúdio profissional, em 2004 a prioridade para as Escolas Amélia Rodrigues e Arlete Magalhães foi montar seu próprio estúdio e infraestrutura de gravação (equipamentos, computador e *softwares*). Em 2005, professores e alunos dessas escolas participaram das oficinas técnicas de rádio com a perspectiva de que até o final de 2005 fosse produzida outra grade de programação, passando a ter uma produção regular em 2006. Como este relato baseia-se na pesquisa de campo realizada até agosto de 2005, não consta da informação sobre a concretização dos programas de rádio, previstos para ficarem

prontos até final de novembro daquele ano.

Fazer com que a experiência seja continuada independente do acompanhamento e do suporte técnico dos profissionais da CIPÓ é o maior desafio da experiência.

Um aspecto visível é que não houve uma capacitação técnica suficiente para que os professores e alunos atualizassem seu produto. Apenas um professor e dois ou três alunos de cada escola detêm conhecimento técnico suficiente para atualizar e modificar os *websites* dentro do padrão das primeiras versões. Isso torna a continuidade extremamente vulnerável à disponibilidade dessas pessoas.

È o caso, por exemplo, da Escola Hildete Bahia de Souza, onde a aposentadoria da professora Aurita Faria dificultou gravemente a continuidade da produção na escola.

Mas a dificuldade crucial na continuidade é o fato de que a metodologia vivenciada não foi suficientemente incorporada pelas Escolas.

Em duas das oito escolas que participaram entre 2001 e 2003, as diretoras são as principais articuladoras do planejamento pedagógico. Nestas são visíveis os esforços de continuação das atividades de Educação pela Comunicação. Na Escola Teodoro Sampaio, as três professoras mais fortemente envolvidas continuam realizando projetos interdisciplinares para alimentar o *website Teo in Revista*, além da realização de eventos que envolvem a metodologia de educação pela comunicação..

Mas, a maioria das escolas não conseguiu manter a produção dos *websites*, ainda que os professores relatem recorrer a muitas das atividades vivenciadas na Escola Interativa em sala de aula como análise de produtos midiáticos, exercícios de criação, entre outros.

A questão principal em relação à continuidade da experiência não parece ser nem a de disponibilidade de infra-estrutura nem a de conhecimento técnico de *softwares*.

Enquanto as oito escolas pioneiras ainda vivem dificuldades para dar

continuidade à experiência, cresce a demanda por capacitação na metodologia de Educação pela Comunicação. Atualmente, além do projeto envolver dezesseis escolas da rede pública de Salvador, a CIPÓ já desenvolveu em 2005 capacitações com professores de cinco cidades da Bahia, tendo como base a sistematização feita com a experiência com as escolas pioneiras.

Em 2005, com a posse do novo prefeito em Salvador, uma nova equipe de gestores assumiu a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A nova Secretária de Educação, Olívia Santana, mantém a política de parcerias com as instituições do terceiro setor iniciada na gestão anterior.

O Projeto Escola Interativa ganha um novo fôlego com a reafirmação da parceria com a SMEC e com a viabilização de dois parceiros financiadores: a Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e o Instituto Telemar.

Em 2005, a Escola Interativa define como seus principais objetivos “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem na área de Códigos e Linguagens e para a construção de uma cultura de paz nas escolas de 5^a a 8^a séries da rede municipal de Salvador que possuem laboratório de informática”.

Os objetivos são bem próximos aos estabelecidos em 2002 mudando-se o conceito de “leitura e expressão” para “na área de códigos e linguagens”.

Num caminho diferente do período entre 2001 e 2003, em que a experiência levou à formulação dos conceitos e caminhos metodológicos, a CIPÓ conta neste período com uma sistematização que passa a ser a principal norteadora das ações. A principal meta em 2005 é a disseminação da metodologia sistematizada.

4.2. As práticas

O Projeto começou com a apresentação do programa para a nova Secretaria Municipal de Educação e Cultura, mostrando as perspectivas de

trabalho para o ano, bem como as contrapartidas necessárias para a realização do Projeto. Em seguida foi realizado um encontro com os diretores das escolas do Ensino Fundamental da 5^a a 8^a série que contam com laboratório de informática.

Nesta oportunidade, os diretores conheceram o formato do Projeto e marcaram datas para as visitas das equipes dos educadores da Escola Interativa às escolas, a fim de levar a proposta de trabalho para os professores.

A segunda etapa de mobilização aconteceu nas próprias escolas, ocasião em que educadores do Projeto se reuniram com os professores. Além de apresentar o Projeto e mobilizá-los para a participação, um questionário levantando dados sobre a existência e prática de projetos interdisciplinares nas escolas e utilização das ferramentas de comunicação em sala de aula foi aplicado.

Este questionário serviu para a elaboração de um diagnóstico, realizado dentro do universo de 84 professores e 16 escolas da Rede Municipal.

Do universo de escolas contatadas, 16 passaram a integrar o Projeto: Teodoro Sampaio, Alexandre Leal, Palestina, Paripe, Fazenda Coutos, Hildete Bahia, Almirante Mourão de Sá, Dona Arlete Magalhães, IMEJA, Maria Constança, Novo Marotinho, Antônio Carvalho Guedes, Hilberto Silva, Padre Noberto e AMAI-PRÓ. Um total de 52 professores começou a participar desta capacitação, em encontros semanais e presenciais.

Os professores receberam a *Coletânea Escola Interativa*, que orientou a primeira etapa da capacitação metodológica, realizada durante o primeiro semestre letivo. Nesta etapa, foram realizados encontros em que foram discutidos os meios de comunicação e suas linguagens refletindo sobre o papel social destes meios: televisão, jornais e revistas impressos, rádio e internet, culminando com a elaboração de um projeto de produto integrado à realidade de cada escola.

Em junho foi realizado um encontro com os professores participantes da formação para planejamento da ação nas escolas, definindo os meios que serão produzidos em cada escola.

As escolas decidiram trabalhar com os seguintes meios de comunicação: rádio (seis escolas), Internet/*websites* (quatro escolas), jornal-mural (duas

escolas), impressos/fanzines (duas) e história em quadrinhos (uma escola).

A partir de julho, os professores deram início às ações de construção e implantação destas peças de comunicação, contando com o apoio técnico-pedagógico da CIPÓ e com a articulação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, a fim de envolver os alunos na elaboração e manutenção destes meios.

O apoio da CIPÓ vem se dando desde de julho através de visitas quinzenais às escolas e acompanhamento à distância com interação via Internet, através de e-mails e do *website* Comunidade Digital Telemar⁴⁴.

Em agosto teve início a segunda etapa das oficinas, cuja ênfase foi em abordar temas que tivessem uma relação direta com os projetos/produtos em andamento contribuindo com a produção. Foram planejadas a realização de nove encontros: organizando a produção, projetos didáticos, identidade, leitura crítica, mobilização social, fotografia, Internet, rádio e fechamento de produto/avaliação.

A oficina *Organizando a Produção* teve como objetivos fazer um levantamento das ações realizadas pelos núcleos escolares nos meses de julho e agosto e discutir os princípios metodológicos da Educação pela Comunicação descritos na sistematização (*Coletânea Escola Interativa*): integralidade, intencionalidade, qualidade, motivação, observação crítica e experimentação, contextualização e sentido, cooperação e afetividade, motivação, criatividade, interatividade, inclusão e protagonismo.

No encontro *Projetos Didáticos*, a partir do exemplo de projetos interdisciplinares vivenciados pela experiência Escola Interativa nos anos anteriores, procurou-se mostrar como a metodologia de Educação pela Comunicação incorpora conceitos pedagógicos como projetos didáticos, interdisciplinaridade.

O tema *Identidade* foi planejado para, a partir da discussão da própria identidade (subjéctiva e colectiva), pensar um meio de comunicação para a comunidade escolar que se relacione com a identidade de alunos e professores.

⁴⁴ <http://www.comunidadedigitaltelemar.org.br/>

A oficina *Leitura Crítica* discutiu com o grupo o conceito de *agenda setting* dos meios de comunicação, levantando aspectos como critérios de noticiabilidade, agendamento da mídia e mídia alternativa. Foram feitas análises de periódicos e revistas semanais.

Em *Mobilização Social*, discutiu-se a participação social, refletindo sobre a importância da mobilização na sociedade atual e, em especial, no contexto escolar.

No encontro *Fotografia*, não realizado até a conclusão da observação de campo e coleta de dados desta pesquisa, previa-se abordar a linguagem fotográfica, experimentando a construção de narrativas identitárias a partir de imagens, refletindo o papel da imagem na sociedade atual interagindo com as diversas formas de construção (imagem digital, analógica, instantânea).

Compreender a complexidade da *Internet* e proporcionar aos professores uma vivência com gerenciadores de conteúdos, blogs, construindo páginas pessoais refletindo sobre as características do meio e criticando-o é a proposta do sétimo encontro.

As técnicas e linguagem de *Rádio* foram planejadas para o encontro seguinte, culminando na produção dos programas de rádio das escolas que optaram por este veículo.

Foi prevista para o final de outubro a organização da *finalização dos produtos*, para, em seguida, avaliar o processo.

4.2.1. Descrição das atividades observadas pelo pesquisador

4.2.1.1. Oficina de projetos didáticos

No horário marcado para início da Oficina, além da educadora da CIPÓ, apenas dois professores dos doze inscritos estavam presentes. No decorrer das atividades chegaram outros três professores.

A educadora da CIPÓ, Tatiane Souza, comenta sobre a ausência dos professores. Relata que a capacitação começou no primeiro semestre com 52

professores, e que neste segundo semestre, apenas vinte e cinco têm frequência regular.

Comenta que no horário das capacitações os professores também são incumbidos de outras tarefas, às vezes outras capacitações, apesar da negociação de horários feita entre os coordenadores da Escola Interativa, a SMEC e a direção das escolas. Além disso, a capacitação da CIPÓ não é reconhecida no currículo dos professores no que se refere à contagem de pontos que dão direito a ganhos adicionais no salário.

A Oficina começa com a educadora apresentando o cronograma do semestre, dando breves explicações sobre cada encontro. Tatiane Souza propõe que cada professor leia os princípios da metodologia de Educação pela Comunicação que se encontram expostos na parede da sala. São os princípios de integralidade, observação crítica e experimentação, qualidade, interatividade, inclusão, motivação, afetividade e cooperação, criatividade, protagonismo, contextualização e sentido e intencionalidade constantes na *Coletânea Escola Interativa*.

Segundo a educadora responsável pela oficina os conceitos ali apresentados servem para encorajar algumas ações na escola. O grande desafio é que o processo aconteça na Escola. Propõe que cada um pense como cada princípio acontece ou pode acontecer na escola: como elaborar o projeto de Educação pela Comunicação? Como pensar a interdisciplinaridade? Como motivar o aluno?

“No afã de se fazer o produto, não se pode esquecer o processo” comenta a educadora. “Não adianta selecionar os textos, escolher cinco alunos e fazer o produto apenas com eles. Tem que fazer o produto a partir da sala de aula”, continua. Pergunta em seguida se os professores têm dúvidas sobre ou gostaria de comentar algum daqueles princípios.

Uma das professoras pergunta sobre protagonismo juvenil. Tatiane Souza explica que o conceito foi desenvolvido pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa. Significa encorajar o jovem para ser o ator principal dos seus direitos. Na

escola, que ele participe do grêmio, das assembléias, que opine na sala sobre um projeto ou outro, que se construa as atividades com os alunos. “Não é só dizer “você pode participar!”. É dar espaço, é saber que o núcleo de jovens tem tanta força quanto o dos professores. Eles têm o direito de se expor.”

Comenta que o importante é o aluno ser condutor, ter autonomia de discutir com argumentos e posturas amadurecidas. A professora Ana Tereza comenta que acha estranho na Escola Arlete Magalhães, uma escola tão democrática, tão participativa, não haver um grêmio. Conta que há um órgão da Secretaria, o CAIS, cuja função principal é estimular e fortalecer os grêmios estudantis nas escolas.

Tatiane questiona a necessidade de uma instância institucional para organizar os jovens e o grêmio. A professora Ana Tereza explica que o papel do CAIS é ser um apoio: “Se os jovens reúnem-se e o diretor cria dificuldades, o CAIS apóia”. Comenta, em seguida, que se tivesse um grêmio na escola seria muito melhor.

Na Escola AC Guedes, o grêmio organizava os passeios, as comemorações. É importante dar poder aos adolescentes, mas eles não estão preparados para este poder, então eles extrapolam. A direção da escola deveria fazer um Fórum, palestras. Por que eles votam no amigo, votam no menino que é mais querido. Tinha um presidente do grêmio, por exemplo, que não fazia nada, mas era o mais querido dos alunos e por isso foi eleito...

A professora Ieda comenta que desde a votação do líder de sala os alunos votam no amigo por mais que haja uma discussão prévia sobre o perfil e o papel do posto.

A pauta é modificada pela educadora da CIPÓ ao falar sobre o princípio da integralidade, comentando que, historicamente, a escola privilegia só um tipo de inteligência, a cognitiva, mas que é fundamental valorizar as várias naturezas de inteligências e competências. No caso de produção da peça midiática, entre outras coisas, um aluno dá um depoimento, outro escreve, outro desenha. Com isso é

importante diversificar também a forma de avaliação.

A professora Ieda comenta que elaborou, no projeto Cordel⁴⁵ (*website Teo in Revista*, edição 2003) uma planilha que avaliava vários tipos de competência.

Ao citar o exemplo de outra pauta deste mesmo *website*, a seção “Santa Cruz em Foco”⁴⁶, a coordenadora do encontro fala que no caso da Escola Interativa é importante montar o Núcleo Interativo, comprometer a direção, aproximar os funcionários. A professora Ieda explica o nascimento desta seção:

Todo mundo sabe a questão da violência em Santa Cruz. Se uma menina arranja um namorado, ou se um garoto arranja um emprego, eles não falam que é de Santa Cruz, pois isso significa ser marginal. Pedi então que eles pesquisassem moradores ou ex-moradores do bairro que se destacaram nas suas atividades. Dividi por áreas: religiosidade, cultura, culinária...

Com as pesquisas, ele (os alunos) foram descobrindo um empresário bem sucedido numa pequena fábrica de sorvetes e picolés, uma cabeleireira maravilhosa que tem clientes dos bairros mais nobres da cidade, um professor que fez doutorado na França...

Descobrimos outro senhor, um dos primeiros moradores... que foi, segundo seu próprio depoimento, o responsável pelo asfaltamento da rua principal de Santa Cruz. Descobrimos que os terrenos do bairro não foram invadidos, foram doados pelo governo. A origem do nome é por que tinha uma Cruz que ele guarda até hoje.

Conseguimos mostrar aos alunos os valores do bairro de Santa Cruz, contrapondo-se ao lado exclusivamente negativo que aparece na grande mídia.

Queríamos que esta pesquisa tivesse um alcance mais amplo, que outras comunidades soubessem, mas ficou uma coisa restrita, o *site* não foi atualizado e saiu do ar...

As professoras Ana Tereza e Ieda comentam brevemente o trabalho de intercâmbio realizado por suas respectivas escolas através do projeto Aulas Unidas e lamentam a não continuidade.

⁴⁵ Anexo IV

⁴⁶ Anexo X

Ana Tereza: Na Escola AC Guedes fizemos um trabalho com Angola.

Ieda: O Aulas Unidas não foi avante, porque tinha um problema de fuso horário, os horários não conseguiam combinar. Gravei um programa de televisão em que aparecia o Zapiapunga (manifestação da cultura popular típica da Bahia) em Marrocos e discutimos as diferenças culturais. Discutimos sobre a poligamia masculina em Marrocos. No ano seguinte fizemos um intercâmbio com uma escola de São Paulo, mas houve muito pouco tempo.

Ana Tereza: Os meninos não se engajaram muito, o **bate-papo era um besteiro.**”

Tatiane Souza chama atenção para o fato de que a Internet é, naturalmente, muito caótica, então deve-se experimentar para descobrir suas formas de uso. Em seguida mostra na seção “Caixa de Memórias” do *Teo in revista* a evolução da *homepage* do *website*.

Tatiane comenta sobre o trabalho feito com o Cordel pelas professoras da Escola Teodoro Sampaio, em que os alunos escrevem sobre o que a escola é atualmente e como eles gostariam que fosse. Além de envolver as disciplinas de Língua portuguesa, História e Francês, promoveu uma reflexão sobre a escola como um todo.

A professora Ieda comenta a experiência:

O projeto foi maravilhoso. Eu gosto muito do Cordel. Conquistei Cristiane e a professora de história para trabalhar o Cordel. Cristiane fez um trabalho sobre a própria escola. Eu trabalhei com Napoleão Bonaparte. Por que é uma figura jocosa, própria da linguagem do cordel. Escreve-se muito sobre ele. Alguns adoram, outros não. Mandeí que eles pesquisassem, a professora de história trabalhou a revolução francesa (igualdade, fraternidade e liberdade). Na época o Shopping Barra fez uma campanha com referência a este lema da Revolução Francesa.

Cristiane trabalhou a métrica, a rima e o formato do Cordel. Ela colocava o texto no quadro e ia trocando as palavras que dava métrica, rima, eu colocava em sala algumas expressões em francês. Gilvã se preocupou com a história de traição na vida de Napoleão. Ele colocou que Napoleão tinha várias mulheres e Serafina o traiu. Ele colocou “Napoleão corno”. Tentei que ele mudasse a expressão, conversamos na escola, mas ele argumentou: “é corno, mesmo”.

Em seguida é apresentado o projeto da Escola Alexandre Leal Costa sobre Consciência Negra, que resultou na seção “Pérolas Negras” do site *Da Gema* em 2002, renovado em 2003.

A professora Ana Tereza comenta o projeto que ela está sugerindo na sua escola sobre consciência negra e a relação com a leitura crítica dos meios e a produção do produto midiático da escola:

O projeto saiu na hora do almoço. Por que não fazer uma feira das nações do continente africano, abordando os países exportadores de escravos e o Egito (que é esquecido como África, pois só se lembram da África Negra)? Vai ter a Miss Negra que sairá em uma das páginas principais do *site*. Joguei esta semente, gosto que os meninos trabalhem. O assunto televisão ficou para essa unidade. Sou anti-gramática. Tem o lado bom e o lado ruim da televisão. Filmes de violência, filmes que expõe a intimidade, campanhas, novelas. Vou abrir o debate e no final da unidade os alunos vão produzir em que vou trabalhar, além da reflexão sobre TV, as características do texto argumentativo – coerência, coesão, estrutura. O tema da redação será: “Televisão - Vilã ou Mocinha?”

Apresenta ainda outra atividade:

Todo mundo vai comprar o jornal *A Tarde* do dia 28. Vão comparar a notícia do jornal com a que sai na Internet. A maioria dos alunos só tem acesso à Internet na escola. A televisão continua sendo o veículo maior da população. Também vão comparar a TV com o jornal impresso. Para fazer o seu próprio texto, o aluno vai desmontar o texto do jornal. Isso é uma preparação para o *site* da escola.

A professora Ana Tereza critica que poucos professores entendem o que é projeto interdisciplinar. É pegar um tema e ver como cada disciplina contribui com aquele tema. Quanto ao protagonismo, ela define que é principalmene “mostrar aos alunos que eles são CAPAZES DE...”

4.2.1.2. Oficina sobre Identidade

A oficina posterior ora era chamada de identidade ora de identidade do produto pelos educadores da CIPÓ, embora no texto final de planejamento tenha prevalecido a denominação *Oficina sobre Identidade*.

As trocas não parecerem ser à toa. O caminho adotado pela oficina é de, a partir de uma vivência e reflexão sobre a identidade pessoal, chegar à noção da identidade do produto midiático.

Neste encontro, Tatiane Souza, a educadora da CIPÓ responsável pela condução da pesquisa, pede que cada um dos participantes fixe em uma cartolina presa à parede seu documento de registro civil (carteira de identidade).

Em seguida a educadora entrega um pequeno espelho para cada participante e pede que cada um comece a se olhar. Perceber os detalhes do seu rosto, os traços familiares, com quem mais se parece, o que mudou no seu rosto do tempo em que era criança e adolescente...

Segue com algumas perguntas e orientações:

Gosto da minha imagem hoje? Qual o meu estilo? Tentem entrar em contato com esta imagem e veja o que mais te chama atenção. Posso me classificar em alguma etnia? Alguma raça? é fácil ou difícil entrar em contato com este que está no espelho? O que você mudaria no seu corpo, rosto, na sua aparência? quando você chega em um ambiente, o que as pessoas pensam de você? É uma pessoa moderna? Despojada? Formal?... Essa imagem é você mesmo? Você gosta de ser associado a sua família? Parecer com alguém? Isso é bom?

Em seguida Tatiane orienta que cada participante crie em uma folha de papel, a partir de desenho, pintura e/ou colagens, um auto-retrato. Com os auto-retratos produzidos, o grupo ouve a música *Identificação* do cantor e compositor Tom Zé.

A educadora pergunta quais as relações que eles reconhecem entre a letra e os auto-retratos.

A discussão que segue levanta uma série de elementos que constituem nossa identidade, as formas físicas, o estado de humor, a auto-imagem, a fatalidade. Transcrevo algumas falas que mostram o percurso dessas descobertas que vão ser retomadas quando se falar sobre o produto de comunicação.

Profa. Maria Cristina: “Essa letra fala mais da identidade do ponto de vista formal, dos documentos..., uma identidade social.”

Profa. Sandra: “Ela fala ‘**impulsos de amor 3**’ é o menor número que tem... Relacionando com o auto-retrato que fizemos, a gente somatiza mais as coisas ruins que as boas. Na música tudo é mais do que o amor, até a ida ao banheiro. Quando fiz minha auto-imagem, eu pensei no meu nariz, nas cicatrizes do rosto, eu só somatizei as coisas mais sofridas...”

Profa. Maria Cristina: “Eu pensei nas transformações no rosto. A única coisa que gostaria de recuperar eram minhas sobrancelhas, que eram grossas como as de Malu Mader. Quando eu era jovem, era moda sobrancelhas finas e eu afinei. Queria recuperar. As outras mudanças no meu rosto são da idade mesmo e eu não me importo... até que não está tão mal assim.

Eu gosto de mudar de estilo, dependendo do dia, do sol... É bom estar num dia elegante, em outro despojado. Eu estou falando da identidade física.... Eu gosto de me olhar no espelho.”

Sandra: “Tem dias em que eu não me olho no espelho”

Iara: “Gosto de me olhar, conversar comigo, não é só físico”

Érico: “Quando vejo o tempo fechado, fico fechado, quando o tempo está aberto, fico mais feliz.”

Regiane: “Me olho no espelho, mas não sou vaidosa... Tenho um primo que desenha muito bem. Ele desenha a mim e a minhas irmãs, ele disse que eu sou a mais bonita, entre minhas irmãs, eu sou a que tem o rosto mais simétrico”.

Érico: “Eu converso comigo mesmo pela manhã”

Maurício: “Meu sonho era ser cabeludo, mas fiquei careca muito cedo.”

Tatiane: “Quando você passou a desejar ficar cabeludo? Depois que ficou careca?”

Maurício: “Sim”

Tatiane: “É, isto tem a ver com identidade..”.

A educadora comenta as diferentes identidades que temos: identidade civil, identidade social, auto-imagem. Também carregamos uma herança – na certidão de nascimento tem o nome dos pais, o registro civil remete à certidão de

nascimento, depois vem o título de eleitor...

Ainda segundo Tatiane Souza, isso justifica, por exemplo, como é difícil para aquelas pessoas que não têm o nome do pai no registro civil. Em seguida pergunta: “Que relação estas identidades tem com nossa identidade subjetiva. Será que nossa identidade subjetiva está muito distante dessas do número?”

Érico comenta que há diferenças entre identidade civil/social e a subjetiva. Cita o exemplo de trabalho: tem que estar com a barba bem feita, cabelo cortado, há exigências que nem sempre correspondem ao seu desejo ou a forma como você se vê e quer ser visto.

Tatiane: “Quando a gente cria nosso relacionamento no Orkut, não é uma forma como a gente gostaria de ser visto? Quando a gente se veste não está imbuído de uma cultura?”

A professora Sandra relata que, com 16 anos, concluído o magistério, fez um teste para ensinar numa escola particular e não foi contratada por causa da aparência “muito infantil”.

Profa. Cristina, Profa. Regiane e Profa. Sandra relatam momentos de sua vida em que tiveram que fazer mudanças no seu visual para serem aprovadas no trabalho ou outros espaços sociais.

Tatiane sugere pensar nos alunos: “O papel do professor é enquadrar, falar das exigências da sociedade. Isso é necessário, mas ao mesmo tempo gera repressão...”

Sandra: “A escola está muito ultrapassada. Por que os alunos não podem usar boné? Um aluno meu me perguntou se incomodava ele usar boné em sala de aula. Respondi que, para mim, desde que ele prestasse atenção na aula, ele podia ficar até de cabeça pra baixo, mas que a escola tinha suas regras e eu tinha que seguir as regras da escola.”

Professora Maria Cristina: “Os meninos tem toucas lindas, ficam bonitos com elas, se sentem bem, mas não podem usar...”

Maurício: “Um dia na escola, mostraram uma foto de uma

turma do Sartre⁴⁷, os meninos usavam boné, tênis de diferentes cores, adereços. Na escola pública não pode haver isso, com o argumento de que os meninos precisam ser identificados com a farda. Mas o escudo não é suficiente?”

Sandra: “No carnaval, quando pegam o abadá⁴⁸, as pessoas cortam e modificam, fica lindo lindo e ainda assim o bloco é identificado.”

Maurício: “Por que a escola pública tem que estar sempre para trás? É uma hierarquia: a Secretaria manda, a direção obedece a Secretaria, os professores seguem a direção, os professores terminam padronizando os meninos...”

Qual o papel do professor aí? Tem uma hierarquia e eu não vou questionar a hierarquia. São questões banais que poderiam ser resolvidas, mas nós somos sempre passivos.”

Sandra: “Como posso estar no bairro negro, trabalhando identidade e pedir que os meninos tirem os gorros⁴⁹ da cabeça?”

A educadora da CIPÓ entrega uma ficha e pede que cada um crie o seu *meio de comunicação* pessoal, “que fale de vocês para o público que você queira falar e pensar como o público vai me entender”

A educadora propõe algumas questões para serem pensadas na criação do meio:

- Que meio você seria?
- Por que você seria este meio?
- Que nome teria?
- Qual seria a linha editorial?
- Qual seria o visual (cores, estilos)
- Com quem você quer se comunicar
- Esse visual diria o que de você e como?
- Que seções eles teriam?
- Quais seriam as mais importantes?

⁴⁷ Escola particular de classe média de Salvador.

⁴⁸ Roupas carnavalescas fornecidas pelos blocos para identificar os seus associados.

⁴⁹ O gorro a que se refere a professora inspira-se na estética de roupas africanas e são muito comuns em Salvador, sobretudo na periferia.

Cada professor descreve o seu meio de comunicação. Apesar da diversidade das respostas, algumas características são recorrentes. Há uma presença muito forte de programas culturais, informativos, educativos e de serviço de informação ao cidadão. Num grande número de programas descritos, há a presença de especialistas com uma linguagem mais informal, dirigindo-se para o grande público.

Na definição de público-alvo, há uma forte relação estabelecida do público do meio com o público que os professores querem beneficiar, como por exemplo, crianças e adolescentes, pessoas e boa vontade, mas que estão fora da comunicação por estarem em lugares distantes: as classes populares, entre outros.

Tatiane faz relações entre as atividades vivenciadas e as reflexões surgidas e o trabalho educativo com os alunos da escola. Sugere provocar os alunos a perceberem a existência de determinados padrões e da importância de não se abrir mão de sua identidade. Propõe que sejam vistos (em alguns casos revistos) com os alunos o perfil do produto das escolas.

Os professores continuam falando sobre distâncias existentes entre a imagem construída socialmente e identidade subjetiva. Falam em seguida de preconceitos e relatam dois casos em que meninos negros e pobres foram discriminados em uma ação da polícia, comentando o quanto isto é comum.

Falam do conceito de família, que está mudando na sociologia. Antigamente a família que não era constituída por um pai e uma mãe (biológicos) era considerada desestruturada, isso afetava a auto-imagem da pessoa. Relatam fatos pessoais (uma das professoras viveu com a mãe viúva, outra com os pais separados).

Maurício chama atenção que não dá para viver sem padrão. A tradição é necessária, mas ela precisa ser trazida a tona para ser “repaginada”.

O percurso metodológico adotado pela oficina, as discussões resultantes e as intervenções da condutora da atividade, a jornalista Tatiane Souza, oferecem algumas pistas sobre o processo de construção da identidade dos produtos no projeto.

CAPÍTULO V:

UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS

1. A Escola Municipal Teodoro Sampaio (2000 a 2005)

O bairro *Santa Cruz*, onde se localiza a Escola Teodoro Sampaio, é um dos mais antigos e populosos de Salvador. Como qualquer bairro periférico, sofre de todos os problemas marcados pela ocupação desordenada e pela histórica falta de prioridade por parte dos serviços públicos: falta saneamento básico, os serviços públicos estão deficitários, o número de escolas é insuficiente, não se tem equipamentos culturais e estruturas de lazer e há alto índice de desemprego.

No Santa Cruz, 52,8% dos moradores são jovens dentro da faixa etária dos 14 aos 21 anos. Dentre estes, 47% são homens e 53% são mulheres (as mulheres tornam-se maioria na população a partir do 18 anos). Os jovens são, ainda, na sua maioria, negros ou mestiços, que representam 86,5% do total da população local.

Entre estes jovens, 24,4% não têm instrução ou têm menos de um ano de estudo em escolas formais. 24,9% têm de 1 a 3 anos de estudo, 28,1% têm de 4 a 7, 9,8% têm de 8 a 10 e 12,8% têm 11 ou mais anos de estudos. 93,8% da população do bairro é alfabetizada, contra 6,2% de analfabetos.

Boa parte dos moradores (27,4%) tem renda mensal que varia entre 1 e 2 salários mínimos. Um outro número significativo é o de moradores que têm renda mensal entre 2 e 3 salários mínimos (24,9%). A taxa de desemprego na comunidade é alta, chegando a 24,9%, e as condições de moradia são condizentes com o nível de renda local: 34% dos moradores vivem em condições precárias, e os outros 66% vivem em casas sem maiores confortos. Vale ressaltar que as melhores casas do bairro são as que, de alguma forma, auxiliam no tráfico de

drogas na região⁵⁰.

O bairro de Santa Cruz fica bem próximo de um dos mais importantes bairros de classe média alta de Salvador, o Alto do Itaigara, e tem sua imagem fortemente vinculada à violência e ao tráfico de drogas.

A Escola Municipal Teodoro Sampaio é a maior escola pública do bairro com cerca de 1.300 alunos e 60 professores entre os turnos da manhã, tarde e noite. A escola vivencia todos os problemas estruturais comuns às escolas públicas no Brasil: professores insuficientes e com baixos salários, infra-estrutura inadequada. Um das principais preocupações dos professores e da direção da escola, manifestada em depoimento dado ao pesquisador, é a violência do bairro que se aproxima cada vez mais do espaço escolar.

A violência também está dentro da escola através do comportamento dos seus próprios alunos: xingamentos, brigas ou ameaças de agressão são frequentes em sala ou nos corredores da escola. Segundo depoimento das professoras Cristiane Góes e Ieda Fiães, a falta de comunicação também contribui para a violência, pois os alunos não sabem argumentar e negociar seus diferentes pontos de vista: valores, atitudes, competências de relacionamentos interpessoais são carências que se misturam numa relação recíproca de causa e efeito com o contexto da escola e do bairro.

A falta de comunicação também está fortemente presente entre os professores, segundo depoimento da diretora Marildete Borges. Cartazes, mural, jornal, mensagem no quadro de avisos... a rede de comunicação da escola é deficitária, os professores não integram seus trabalhos, realizados na maioria das vezes de forma fragmentada; as reuniões de coordenação são pouco efetivas, há pouca escuta. A diretora relata que uma reunião realizada no início do ano letivo, que teve como tema o problema da violência na escola, resultou numa série de encaminhamentos cujas responsabilidades ficaram divididas entre os professores, diretores e funcionários presentes. Poucos das decisões foram efetivamente encaminhadas e a maioria delas não tem nenhum retorno para o restante do grupo.

⁵⁰ Todos os dados numéricos mostrados nesta seção são resultados de levantamentos do IPEA e do IBGE, e foram fornecidos por estas instituições em novembro de 2005

Um dos problemas do adolescente aluno da escola Teodoro Sampaio e morador do bairro de Santa Cruz é ter sua identidade e auto-imagem constantemente afirmada como pobre, desqualificado para o mercado de trabalho, violento e mal sucedido. Poucos alimentam a perspectiva de cursar uma faculdade e é naturalizada a idéia de que profissões como médico, jornalista, advogado, entre outras posições socialmente valorizadas, estão fora do seu alcance.

O aluno se vê no duplo desafio de, além de enfrentar suas precárias condições sócio-econômicas, reconstruir sua auto-imagem e sua imagem perante a sociedade para tentar trilhar um percurso de vida que lhe permita uma inclusão social mais qualificada: acesso a oportunidades de aprendizagem, participação política, defesa dos seus direitos. Apesar de toda a dificuldade, a escola é vista pelos alunos, familiares e professores como uma preciosa oportunidade de melhoria de qualidade de vida.

A escola participa da experiência Escola Interativa desde 2000 e é uma das participações mais efetivas evidenciadas por uma série de outras iniciativas que foram geradas a partir da experiência: o evento Porque Hoje é Sábado e o projeto Corredor Cultural.

A Escola criou em 2001 o *website Teo in Revista*, atualizado nos três anos seguintes. Na escola, o Núcleo Interativo é liderado pelas professoras Ieda Fiães, Cristiana Góes e Ivone Souza, e tem um forte envolvimento dos alunos.

1.1. O *website Teo in Revista*

O *site Teo in Revista* é formado por dez seções. “Confabulando”, “Vivendo e Escrevendo”, “Opinião de Valor” e “Eu, Poeta”⁵¹ correspondem a *textos produzidos pelos alunos* com diferentes perfis: literários, em formato de depoimento, opinativos.

A seção “Confabulando” é aberta com um depoimento da professora responsável pelas atividades pedagógicas que resultaram nesta parte do *website*,

⁵¹ Anexo VI e IX

na qual ela explica o que é confabular e conta a sua intenção ao desenvolver este trabalho: “(...) quis discutir com meus alunos a respeito de valores, amizade, respeito, dignidade”. Em seguida ela convida o usuário a ler as fábulas escritas pelos alunos. São pequenas narrativas que encerram com uma moral da história com defesa de alguns valores de vida: contra a mentira, a ambição, a inveja e valorizando a amizade e a humildade.

“Confabulando” é ilustrada com desenhos produzidos pelos alunos que fazem alusão aos personagens ou ambiente de cada história.

“Vivendo e Escrevendo” são pequenos depoimentos dos alunos, agrupados pelas seguintes temáticas: Família, Tristeza, Gostos, Brincadeiras, Violência e Estudo. Para cada tema há dois ou três depoimentos agrupados em uma página. Em relação ao tema Família, há relatos de dificuldades encontradas, tais como a separação dos pais ou conflito com os mesmos, ter tido filho aos dezoito anos. Prevalece um tom otimista de superação das dificuldades vividas, ao aprender a ter responsabilidade por ter tido o filho, ter perdoado o pai. Há também conquistas como viagens, o casamento da mãe com uma pessoa honesta.

Com o tema Tristezas, os relatos falam de separação dos pais, morte na família e os problemas por ter tido uma educação rígida. Em Gostos, os alunos comentam como gostam de utilizar seu tempo livre, quais são suas preferências musicais, quais as disciplinas que mais gostam de estudar. Com Brincadeiras eles seguem o clima leve ao relatar história de travessuras que viveram na infância.

Violência traz depoimentos de agressões físicas sofridas no próprio espaço familiar, a morte de um irmão confundido pela polícia com “um vagabundo” e uma tentativa de seqüestro sofrida. Estudo comenta a escola e os planos de estudos.

Esta seção surgiu com a atividade da professora de língua Portuguesa em que os alunos escreviam sua auto-biografia. O que chegou ao *website* são trechos destas auto-biografias. Recortar os textos dos alunos e agrupá-los por tema foi por um lado uma estratégia de envolver o leitor e por outro aproveitar os textos produzidos pelos alunos que, vistos na íntegra, tinham vários problemas

estruturais.

A seção “Opinião de Valor”⁵² traz um depoimento escrito coletivamente por um grupo de alunos no qual eles comentam a história de vida da então senadora Benedita da Silva. Negra, de origem pobre e vítima de violência no lar, Bendita, que conquistou as posições de vereadora, vice-governadora do estado do Rio de Janeiro e senadora, é apresentada pelos autores do texto como um exemplo a ser seguido e como uma prova de que os negros não podem “abaixar a cabeça” e devem “lutar pelos seus direitos”. Há um link para um texto que tem uma breve biografia da atual senadora.

“Eu, poeta” foi uma seção nascida dos textos dos alunos da escola que falavam sobre desilusões amorosas, dramas da adolescência, amizade. A intenção foi a de abrir um espaço de expressão literária do aluno. No entanto, na primeira edição do site apenas um poema foi publicado, *Título*, falando sobre o respeito.

Três seções podem ser caracterizadas como uma espécie de “prestação de serviço”. O “Caderno Raio X – Tirando os Grilos da Sexualidade” é um dicionário com uma série de termos relacionados à sexualidade que são explicados pelos alunos da 5ª série ginásial, na sua maioria entre 11 e 13 anos. As definições demonstram pesquisa, mas, ao mesmo tempo são explicações simples. Mescla uso de termos técnicos com um linguajar bem próprio do universo adolescente.

A “Agenda Cultural” apresenta atrações esportivas, eventos, entre outras ofertas culturais disponíveis no bairro de Santa Cruz e na própria escola Teodoro Sampaio, indicando datas, locais e como as usuários podem participar.

Em “Dicas”, há indicações de endereços de *websites* de pesquisas para as disciplinas Física, Química e História.

Há três esforços de gerar uma certa interatividade no site. Através do “Bate papo Cultural” foi agendado um dia e hora em que a professora de artes Edvana Carvalho debateu com os alunos sobre Consciência Negra através de uma sala de bate-papo do site. A seção é introduzida por um pequeno texto, produzido pela professora Edvana, intitulado *Consciência Negra: por que lutar?*, que

⁵² Anexo XIII

convida para uma reflexão sobre o que a autora chama de mito da democracia racial no Brasil. Termina com um convite para o bate papo.

Em “Conviver é...”, há um pequeno relato sobre um aluno (de nome não identificado) que quebrou voluntariamente a porta do armário do vestiário da escola, seguido de uma enquete em que os alunos votam se concordam ou não com a atitude do colega.

Não há apresentações mais consistentes que dêem conta de situar o usuário sobre os objetivos daquela revista digital, quem são seus realizadores, qual o contexto de realização, quem é a Escola Teodoro Sampaio, ou os alunos e professores que assinam os textos. Embora não haja esta definição prévia, a revista digital parece atender mais a comunidade da própria escola e o público que com ela se relaciona do que o vasto e diversificado ambiente de usuários da Internet, embora devemos considerar que a falta dessas informações não impede que pretensos usuários façam algum uso.

Em 2002, o *Teo in Revista* manteve a mesma arquitetura de apresentação das seções do ano anterior.

Do ano anterior foram mantidas as seções “Eu, poeta” e “É do bairro”.

“Eu, poeta”, além de trazer um maior número de produções, trouxe como novidade uma breve apresentação de cada um dos autores dos textos e em alguns casos as fotografias dos alunos-autores.

“É do Bairro” destacou uma atração da própria escola: o grupo de teatro Tearte. A professora assina o texto, que traz um breve histórico das apresentações do grupo, além de apresentar seus participantes. O texto conta também com pequenos depoimentos dos alunos. Nas suas peças o Tearte abordou temas como a herança cultural da formação do povo brasileiro (brancos, negros e indígenas), cultura popular, beleza negra, sexualidade e gravidez precoce, meio ambiente e cultura de paz.

As seções novas foram “Desatando Nós”, “Bahia na Cabeça” e “Mulheres

Superpoderosas”⁵³.

A seção “Bahia na Cabeça” conta a história dos pregões, que são pequenas melodias, de ritmo livre, bastante próximas do recitativo musical, e com a qual os vendedores ambulantes anunciam as suas mercadorias. Trata-se de uma tradição oral ainda presente na cultura da Bahia. O texto que explica os pregões, citando alguns exemplos e trazendo fotografias, são precedidos de uma breve explicação da professora sobre como o trabalho foi realizado. Em depoimento dado ao pesquisador, a professora Ieda, orientadora do trabalho, conta que tentou pesquisar na Internet sobre os pregões, através de *websites* de busca, mas o único conteúdo existente dizia respeito aos pregões das Bolsas de Valores. A professora conta orgulhosa do ineditismo do trabalho dos seus alunos na rede.

O “Desatando Nós” começa com o questionamento da professora que deu origem ao trabalho de pesquisa, leitura e produção textual que resultou nos contos disponibilizados nesta seção: “Como instigar meus alunos a escrever contos?!”. Em seguida dá uma breve explicação sobre o processo. No canto inferior esquerdo da página de apresentação há o link que dá acesso aos oito contos produzidos pelos alunos. Um texto se destaca pelo estilo e perceptível presença de referências literárias.

“Mulheres superpoderosas” é o resultado do trabalho de pesquisa dos alunos com o professor de geografia sobre a relação da mulher com o mercado de trabalho. A partir de uma história fictícia de uma personagem, a Mamma África, o texto relata a dificuldade da mulher em conciliar o convívio com os filhos e a profissão. O texto comenta ainda, brevemente, com alguns dados estatísticos, o baixo nível salarial e o baixo nível de instrução das mulheres negras inseridas no mercado de trabalho.

A única estratégia interativa é o link “Fale Conosco”, através do qual os usuários podem entrar em contato, via e-mail, com os realizadores do site.

Em 2003 o site mantém as seções “Eu, poeta”, “É do Bairro” e “Quem Somos”. Como novidades traz as páginas “Entendendo a história”, “Tearte”,

⁵³ Anexo VIII

“Santa Cruz em Foco”, “Literatura de Cordel”, “Curiosidades”, “Projetos” e “Bate Papo”.

A “Quem Somos” traz descrições bem humoradas e elogiosas dos professores e alunos participantes do Núcleo Interativo, que lideraram a criação e produção do *site*, acompanhadas de suas respectivas fotos. Também contém uma ficha técnica dos profissionais da CIPÓ, da Escola e da Secretaria de Educação Municipal.

Além da edição dos poemas e textos literários dos alunos, a seção “Eu, poeta” trouxe como novidade a possibilidade de escutar trechos e conhecer as letras de cinco músicas criadas pelos alunos ao participarem do concurso realizado através de uma parceria entre a Escola e o Projeto TIM de Música.

Em formato de rap, três músicas têm um conteúdo político e uma fala convocatória, conscientizando seus ouvintes a assumirem algumas atitudes. Em *A escola é sua*, através da associação dos termos escola/escolha, o compositor chama atenção para a opção entre destruir ou preservar a escola (“A escola é nossa / É a verdade de quem gosta // A escolha é sua / Sou mais a escola que a rua // A escolha é sua / É a verdade nua e crua”); *Rap da Natureza* tem mais um tom de alerta e cobrança para que se preserve a natureza; o *Rap de Santa Cruz* faz referência aos bailes funks de Santa Cruz, a paz nos bailes, os homens lindos, os diversos tipos de danças, o namoro, o amor, o prazer, a badalação.

A música *Viver é* uma abordagem lírica e entusiasta da vida (“Viver é se expressar/ Amar sem lamentos // E em forma de poesia/ Botar pra fora os pensamentos”); *Não sou mais criança* tem o tom de desafio lançado por uma menina que não teve em dado momento seu amor correspondido por ser criança, mas que agora virou mulher (“Então pare de dizer que eu sou criança / E venha ver o meu lado mulher”).

Quanto aos poemas, apenas um aluno publicou, sendo que os outros dois textos são dos autores consagrados Eduardo Galeano e Nelson Archer.

O “É do Bairro” concilia as duas opções diferenciadas dos anos anteriores ao comentar tanto eventos da Escola quanto do bairro de Santa Cruz. Com esta

abordagem o vínculo da escola com o bairro parece ser bastante assumido. Como uma espécie de agenda cultural comentada, são relatados dois eventos do bairro de Santa Cruz e dois eventos da escola. As páginas são ilustradas com fotos de alunos, de professores e de moradores do bairro acompanhado pelos alunos da escola. Um dos eventos merece destaque em função da dimensão que tomará nos próximos anos e por ser uma criação e iniciativa dos alunos e professores do Núcleo Interativo, o Porque Hoje é Sábado. Trata-se de um encontro em que foram realizadas várias oficinas pedagógicas para os alunos, seus pais e os funcionários da escola, envolvendo diversos temas (sexualidade, planejamento familiar, informática etc.) e linguagens (literatura, *websites*, música, teatro etc.).

Uma das atrações da escola é a atividade de Capoeira, considerada pelos alunos como essencial na formação de valores e atitudes tais como disciplina e valorização da escola, além de cuidar do bem estar físico e mental. Em seguida os alunos reivindicam que

o que falta aos jovens e crianças de todas as escolas é que o esporte capoeira se transforme em matéria obrigatória e os educadores capoeiristas sejam remunerados de alguma forma, assim muitos teriam a oportunidade de mudar e evoluir.

“Tearte”, depois de ser notícia da “É do Bairro” em edições anteriores, ganhou uma página própria que atualiza os usuários do *site* em relação às apresentações do grupo de teatro da escola.

Três páginas do *website* são dedicadas à descrição de projetos didáticos desenvolvidos pela escola: “Santa Cruz em Foco”, “Entendendo a História” e “Projetos e Parcerias”.

“Santa Cruz em Foco” surgiu como resultado do Projeto Aulas Unidas. Com a perspectiva de fazer um intercâmbio com uma Escola de São Paulo e discutir os temas “Conhecimento do Meio” e “Que Cidadania Temos e Qual Queremos”, os alunos intensificaram a pesquisa e a produção sobre o bairro de Santa Cruz. A abordagem dos textos produzidos parece buscar valorizar os pontos

positivos do bairro, mas ter uma visão crítica dos problemas sociais e das carências de infra-estrutura. Segundo relato da professora que assina a primeira página da seção,

descobrimos, através da história do bairro, que a comunidade onde vive a quase totalidade dessa gente, apesar da fama de violenta, não é uma favela, no sentido de denegrí-la. Tem uma história interessante, e se é considerada violenta deve-se aos poderes públicos por abandoná-la á própria sorte, sem infra-estrutura no seu crescimento desordenado, com um transporte coletivo precário etc.

Clicando em um dos temas abordados há um link para uma descrição resumida do projeto didático que deu origem a seção, onde estão definidos os objetivos, os temas, a metodologia e o cronograma das atividades. Segundo relatado, os objetivos do “Santa Cruz em Foco” foram:

1. Conhecer a realidade da comunidade, suas necessidades e suas expectativas diante dos processos de exclusão sócio-econômicos e culturais;
2. Discutir os vários conceitos de Cidadania e formas de atuação do cidadão na sociedade e as relações entre Estado e Sociedade Civil;
3. Destacar a importância da participação do cidadão no meio em que vive como agente capaz de transformá-lo e adaptá-lo às suas necessidades;
4. Mostrar de que forma a cultura e a ascendência influenciam na discriminação interna e social da localidade e se impor respeitosamente na sociedade;
5. Destacar exemplos de profissionais bem sucedidos da localidade;
6. Relacionar-se com educandos, educadores e profissionais de outra escola, a fim de trocar experiências e discutir possíveis intervenções e/ou resoluções dos problemas encontrados;
7. Fazer levantamento dos projetos de políticas públicas de inclusão;
8. Divulgar o resultado deste trabalho em outros meios de comunicação, visando a modificação do conceito da sociedade em relação à comunidade.

“Entendendo a história” também é uma descrição de um projeto, desta vez

da professora de história, que trabalhou o tema “Transição do feudalismo para o sistema capitalista”, acompanhado de alguns elogios à participação dos alunos.

“Projetos e Parcerias” é um breve relato de quatro projetos realizados pela escola em parceria com outras instituições e com o NET - Núcleo de Educação em Tecnologias da própria SMEC: Escola Interativa, Aulas Unidas, Projeto Tim de Música e PETI - Programa de Educação em Tecnologias Inteligentes.

A seção “Literatura de Cordel”⁵⁴ ocupa quatro páginas do *website*. Uma delas conta a história das práticas pedagógicas e do processo de criação que deu origem aos cordéis apresentados. Algumas explicações sobre o processo citados na primeira página são importantes para a compreensão dos textos nos links.

A professora de língua portuguesa, além de pesquisar com os alunos a origem dos cordéis, aproveitou para trabalhar a métrica, a rima, o ritmo, elementos fundamentais deste tipo de produção literária, apoiando os alunos a desenvolverem sua própria criação. Sensibilizada com os desencantos dos alunos em relação à escola, a professora pediu a eles que falassem da instituição, a partir da realidade que viam e numa outra perspectiva, vislumbrando a escola que desejavam. Além da criação dos cordéis, o trabalho rendeu uma reflexão sobre o papel de cada um na escola. Por ser um personagem histórico polêmico e “jocoso”, Napoleão foi utilizado pela professora de língua francesa como estímulo para criação dos alunos e para o ensino de algumas expressões do idioma francês. Articulando-se com esta idéia a professora de história trabalhou a Revolução Francesa e seus ideais de “igualdade, fraternidade, liberdade”. Juntos, os trabalhos das professoras resultaram nas páginas “A História de Napoleão - O Fanfarrão”, “Realidade” e “Foi visto numa visão” que são acessadas a partir de links contidos na primeira página.

Em “Curiosidades” há uma pesquisa sobre o Parque da Cidade, um espaço de lazer da cidade de Salvador com grande vegetação característica da Mata Atlântica. O Parque situa-se entre o bairro de Santa Cruz e o Itaipara (bairro de classe média-alta) e é visto pelos autores alunos como um lugar de diversão e

⁵⁴ Anexo IV

cultura para “ricos e pobres” oferecido pelo seu bairro. Ao clicar no nome dos dois alunos-autores dos textos são disponibilizados seus respectivos e-mails.

“Caixa de memória” disponibiliza para o usuário imagens das *homepages* do *website* nas suas três edições anuais. Define o que é o *Teo in Revista*: “é um fanzine digital, espécie de revista com temáticas variadas e formato livre na Internet, que se propõe a divulgar as produções textuais, visuais e informações da comunidade da Escola Municipal Teodoro Sampaio”; e seus principais objetivos: “nasceu em 2001 para ser um veículo de informação e mobilização, espaço de troca de referências e painel dos resultados alcançados com as turmas de 5^a a 8^a séries dos três turnos letivos da escola”.

A programação visual de cada página segue um padrão com pequenas variações. Na parte superior da página o mascote Teo é acompanhado pelo nome *Teo in Revista* escrito com letras que remetem ao estilo de grafiteagem muito comum entre os jovens de periferia⁵⁵.

Logo abaixo, também com um destaque menor, há o título de cada seção. Os textos são ilustrados com desenhos retirados de livros e revistas ou, na maioria das vezes, produzidos pelos alunos. Um dos destaques da programação visual da revista eletrônica em 2003 é que quase todas as páginas contam com fotografias dos alunos produtores dos textos na escola ou no bairro em variadas situações: em sala de aula, participando do festival de música e de uma passeata, na fila da merenda, com os moradores.

Os textos são assinados pelos alunos com indicações das suas respectivas séries e turmas.

2. A Escola Municipal Hildete Bahia de Souza (2000 a 2005)

Dedicatória

Hildete Bahia de Souza, 27 anos contribuindo para a efetiva construção do saber escolar, colaborando para a melhoria da

⁵⁵ Anexo II e II A

nossa cidade e possibilitando a inclusão social de milhares de crianças, jovens e adultos.

Missão

Promover a formação de cidadãos instrumentalizando os educandos, educadores, funcionários e pais para o exercício da cidadania de forma crítica, participativa e responsável.

A dedicatória foi produzida pela equipe de professores em 2004, na data de comemoração de aniversário da escola, e a missão foi elaborada pela direção, coordenação pedagógica e professores como orientação do Plano de Desenvolvimento Escolar, PDE, um dos principais instrumentos de planejamento da escola, que inclui, além do pedagógico, aspectos de desenvolvimento institucional com uma visão de curto, médio e longo prazo.

A missão e a dedicatória estão fixadas na entrada principal da escola e refletem muito das preocupações da professora Maria Angélica Cardoso, diretora desde 1994, eleita por quatro vezes pela própria comunidade escolar.

A professora Angélica Cardoso fala com alegria do número de ex-alunos que tem ingressado no ensino superior, embora a escola não disponha de dados estatísticos a esse respeito. Para ela, o sentido de inclusão e cidadania presentes na missão e na dedicatória significam o aluno conquistar sua autonomia, ser um cidadão com capacidade e com oportunidade de fazer escolhas, de interferir nos espaços e decisões que afetam sua vida; isso inclui, por exemplo, escolher sua profissão e poder avançar nos estudos.

A escola e a experiência Escola Interativa

O trabalho com as tecnologias de comunicação, em especial o uso da informática e da Internet, começou na Escola Hildete Bahia de Souza em 1994, através do Projeto Khouse⁵⁶, antes mesmo da SMEC ter uma política educacional

⁵⁶ O Projeto KHouse é um dos projetos sociais da PUC-Rio coordenado pela Professora Marisa Lucena. É um projeto de inclusão digital que consiste num trabalho sócio-educacional cujo objetivo é democratizar o acesso a computadores e à Internet para grupos da comunidade que não tenham essa tecnologia em suas casas ou escolas. Também atende a população infanto-juvenil e adulta.

de uso das tecnologias.

Em 2001, a escola ingressa na experiência Escola Interativa participando de todas as etapas do processo: capacitação de professores e de alunos multiplicadores, formação dos núcleos interativos, realização das atividades em sala de aula e feitura de produtos midiáticos.

A escola produziu o *website Filé Fanzine*⁵⁷, uma espécie de revista digital com temas variados, criado em 2001 e atualizado nos anos de 2002 e 2003. A cada final de ano o produto foi mostrado a toda a comunidade escolar num evento pedagógico e artístico que apresenta os principais projetos da escola.

Em 2004, alunos e professores produziram textos para o site, mas por falta de domínio técnico, não conseguiram atualizá-lo a tempo. Em 2005, os professores que vinham atuando afastaram-se e outros professores retomaram as capacitações e o trabalho de criação e produção de uma peça midiática, desta vez um jornal impresso a ser distribuído pelo bairro.

Entre 2001 e 2005, cerca de 15 professores se envolveram diretamente com o projeto, 20 alunos receberam capacitação como alunos multiplicadores e 20 turmas foram envolvidas nas atividades pedagógicas e de produção dos produtos.

Uma das características da escola é a forte presença da diretora atuando como articuladora no planejamento pedagógico, criando canais de diálogo e planejamento coletivo entre os professores dos três turnos, entre si e com os parceiros externos.

A escola tem como cultura vincular todos os projetos vindos de parceiros externos com o planejamento pedagógico e com propostas já existentes. Assim aconteceu com a experiência Escola Interativa – quase a totalidade das pautas presentes na revista digital *File Fanzine* surgiram de atividades de sala de aula e resultaram de pesquisas, produção de textos, debates, entre outras atividades estreitamente vinculadas ao currículo escolar.

A professora Angélica Cardoso destaca a importância dos professores

⁵⁷ Anexo XIV

terem vivenciado outro ambiente ao terem participando da experiência da Escola Interativa. Os professores e a própria diretora trocaram experiências com jornalistas e aprenderam os mecanismos de produção da comunicação, seja através do jornalismo, do entretenimento ou de peças de comunicação mais artísticas. Ela acredita que houve um avanço na compreensão da linguagem de cada meio de comunicação, ao articular imagem e texto verbal e, em alguns casos, som e imagem em movimento.

Os professores produziram peças de comunicação, aliando teoria e prática e ficaram mais atentos, por exemplo, aos significados e importância das imagens no processo de comunicação. Esse aprendizado pode ser verificado se compararmos o jornal impresso *Amornet*⁵⁸, produzido pela escola antes da participação na Escola Interativa com o *Filé Fanzine*.

Outro aspecto importante foi o papel mais protagonista assumido pelos alunos. A professora Nílcia Borges fala da surpresa ao ver seus alunos assumirem a liderança em uma atividade de sala de aula que resultou em uma das seções do *website*.

As alunas Elisabeth e Raiane comentam a importância de ter aprendido os procedimentos técnicos da informática (formatar texto, colocar som, imagem) e do *site* ter “a cara do adolescente”. Segundo as adolescentes, além de ter uma programação visual com que elas se identificam (com cores, títulos informais) foram tematizadas situações que acontecem na escola, como por exemplo, “a guerra do Nescau” (o desentendimento entre os alunos nos corredores da escola) e a gravidez na adolescência, questão muito comum na vida de seus colegas.

Produzir o *website* gerou um orgulho nos seus realizadores. A profesora Nílcia Borges comenta da sua alegria ao receber um e-mail de uma ex-aluna, atualmente morando em Campinas- SP, que, além de elogiar o trabalho, lamentou-se de não ter vivido essa experiência na época em que estudava na escola.

Em termos institucionais o *website* contribuiu para que a Hildete Bahia de Souza se tornasse uma referência na rede municipal no uso das tecnologias de

⁵⁸ Anexo XIX A

comunicação na educação.

Em 2005 houve um afastamento dos professores que até então tinham uma atuação mais efetiva na Escola Interativa. Dois fatores foram determinantes.

O primeiro deles refere-se à frustração de não ter conseguido concluir o produto final de 2004, segundo os professores por falta de conhecimento técnico para atualização do *website*. Neste ano a CIPÓ não mais realizou o acompanhamento na escola, no qual um dos seus educadores ia até a mesma acompanhar o planejamento e a avaliação de cada etapa de realização do produto. Um dos papéis que os educadores da CIPÓ assumiam na prática era de suprir algumas lacunas dos professores quanto à parte técnica do produto midiático.

O planejamento da CIPÓ prevê que após dois anos de acompanhamento, a escola deve estar preparada para continuar a experiência de forma autônoma, por já ter se apropriado tanto da metodologia quanto da competência técnica necessária. Apesar deste prazo ter sido apresentado desde o início da experiência, a diretora Maria Angélica Cardoso questiona sua definição prévia:

Como podemos pré-definir o tempo em que a escola pode caminhar sozinha? Este tempo não poderia ser definido pela escola no decorrer da experiência? Quanto tempo a CIPÓ precisou para formar seus educadores? Esse prazo parece atender muito mais os limites da própria instituição parceira, como, por exemplo, os compromissos com os financiadores, e a necessidade de se ampliar o número de escolas envolvidas, do que a necessidade e possibilidade da escola que está vivendo a experiência?

A diretora acredita que ainda é necessário um acompanhamento e maior presença dos educadores da CIPÓ, opinião compartilhada pelos professores.

Outro fator que desestimulou a participação mais ativa na Escola Interativa é que o projeto não apresentou propostas novas em termos de capacitação para os professores que vinham participando há mais tempo. O planejamento, na maior parte das vezes, repetia conteúdos e percursos já vistos pelos professores, o que seria mais interessante para novos professores, solução que foi encaminhada pela

direção.

Os professores do noturno passaram a participar das capacitações e com os alunos formularam outra proposta de peça midiática, um jornal impresso para ser distribuído na comunidade.

Um dos motivos da mudança é que, com as dificuldades técnicas, o *site* sempre era concluído no final do ano letivo. Com isso, poucas pessoas acessavam, não havia circulação do produto nem na escola nem no bairro. Assim o jornal impresso seria mais eficiente.

A mudança da mídia e dos alunos e professores participantes acarretou também numa significativa mudança no perfil da peça midiática. Os alunos do noturno, já adultos e trabalhadores, têm interesse que o jornal aborde pautas diretamente relacionadas a seu cotidiano. A proposta é que o jornal seja um canal de estreita comunicação com o bairro de Pernambués, aonde se localiza a escola. O bairro deve ser tema do jornal: quais os seus problemas, como solucioná-los, a quem recorrer, tendo seus moradores como leitores prioritários. Os alunos se interessaram em produzir matérias e pesquisas sobre mercado de trabalho, além de divulgar os seus próprios serviços. Outra idéia era a de publicar uma pesquisa sobre os preços da cesta básica nos mercados em Pernambués.

Manteve-se a política da escola de articular conteúdos do currículo escolar. Assim, a pesquisa de preços foi viabilizada com a formulação de gráficos e outras representações matemáticas, a produção de textos vinculou-se ao conteúdo de Língua Portuguesa e às disciplinas de Ciências Humanas. Na aula de Inglês os alunos vão pesquisar os significados das palavras estrangeiras presente nas gírias e no comércio local.

A política pedagógica da escola é de vincular toda e qualquer produção ao currículo escolar e às atividades de sala de aula. Por um lado, esta opção dá o status de aprendizado importante para o projeto e coloca a produção midiática no cotidiano da escola e não como uma atividade extra. Por outro, parece inibir o surgimento de outras pautas e processos criativos e produtivos que poderiam ser de extrema relevância para a comunidade escolar.

Nos corredores da escola, os alunos questionam o rigor da farda escolar. Isto aparece timidamente na seção “Babados”⁵⁹, que tem o papel de trazer pequenas histórias e fofocas. Pouca reflexão e debate são gerados em torno das exigências da farda escolar.

O professor Lázaro dos Santos relata a dificuldade de enquadrar o ensino das artes ao formato definido pelo regimento escolar para todas as disciplinas do currículos: aulas de 50 minutos, avaliação escrita em cada unidade. Segundo Santos:

É preciso fazer teatro e, por exemplo, tem que fazer vocalize, e vou explicar pra eles o que é vocalize, como e que faz vocalize. Pra que você vai usar a voz? “Pra que você tem que usar? Você tem que dizer, tem que fazer isso”. Eu explico tudo numa gravura do aparelho fonador, dessa região aqui toda, falar pra eles, mostrar pra eles essa parte aqui toda, como voz nesse processo, como é que é tudo... Eles já partiram pro trabalho mais, primeiro que o tempo é curto, geralmente a gente tem cinqüenta minutos de aula, começa por aí,...

O tempo é inadequado pra esse tipo de atividade, é inadequado por que tem troca por indisciplina do pensamento deles, que é normal, da troca de um professor pra outro, que dá um tempinho pra poder tentar buscar uma atenção, uma harmonização na sala de aula pra explicar o que é e vamos fazer, e depois, se for perder tempo pra copiar, isso é porque eu vou explicar, só. Se perde tempo pra copiar e mais ainda, porque essa cópia do que ele tem que fazer, porque ele tem que ter algum registro de tempo, porque ele vai ter que estudar pra prova. Porque se ele tem algum registro escrito, nem tudo ficou na cabeça e ele pode recorrer ao registro escrito dele e fazer a provinha dele. Está fazendo esse trabalho com colagem, fazer trabalho com colagem mesmo. A gente destacou da revista, e fazer um trabalho com colagem, apresentando isocromia. Uma colagem da forma isocromia. E a minha intenção depois é que a gente fizesse duas telas com pinturas abstratas, o tema é “isocromia: a pintura abstrata”. O tema é isocromia, você vai pegar ou escolher uma das isocromias e fazer a sua pintura isocromática, uma pintura abstrata na tela. E essa pintura é muito mais valioso, muito mais valioso porque (...) mais, porque fica o registro pra eles, do que eu pegar e fazer uma prova e perguntar o que é isocromia, o que é isocromia, o que é isocromia.

Depois ele pega a tela dele, o quadrinho dele, e leva pra casa:

⁵⁹ Anexo XVIII

“isso aqui é isocromia que o professor estava explicando, eu to levando pra casa...”

As duas questões, a da farda e a do formato da aula de artes, são exemplos de inquietações dos alunos e do professor que não são tematizadas na peça de comunicação. Perguntado por que estas questões não estão presentes na peça de comunicação o professor se surpreende: e pode?

Quanta à aluna, ela própria justifica que tem que ser os temas da unidade. Ainda que no planejamento da Escola Interativa criado pela CIPÓ e compartilhado com as escolas e Secretaria esteja definido que será feito um produto “com temas relevantes para a comunidade escolar”, na prática a peça midiática é assumida muito mais como uma culminância dos processos pedagógicos, espécie de vitrine para mostrar os resultados produzidos pelos alunos e os processos pedagógicos da escola.

A própria dúvida pode ou não demonstrar uma certa falta de apropriação do produto e do processo; afinal, se deve ser assumido como algo da comunidade escolar, o conteúdo e forma do produto é fruto das necessidades, dos desejos e dos interesses desta comunidade, com as prováveis negociações, confrontos e acordos entre os seus diversos segmentos.

3. A Escola Municipal AMAI-PRÓ (2005)

No dia 23 de agosto de 2005 foi realizado na Escola Municipal AMAI-PRÓ o evento de divulgação do II Concurso “O Direito de Participar”, promovido pelo Programa de Infância, Adolescência e Juventude da Cáritas Brasileira⁶⁰. Este concurso pretende estimular o surgimento de projetos voltados para beneficiar comunidades populares a partir de idéias e iniciativas das próprias comunidades. Os vencedores recebem como prêmio recursos financeiros para viabilizar suas propostas.

⁶⁰ Cáritas Brasileira é uma organização não-governamental vinculada à CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil que desenvolve projetos de caráter social.

Há dois fortes motivos para que a escola AMAI-PRÓ tenha sido selecionada como espaço privilegiado de divulgação do concurso. Além de ser reconhecida pelo seu vínculo com os moradores do bairro onde está localizada, a escola foi vencedora da primeira edição do concurso com a proposta de instalação de uma rádio voltada para produzir e veicular programas com temas e abordagens de interesse da comunidade local.

O evento foi organizado pela direção e professores da escola. Além de divulgar o concurso, exibiu-se uma prévia do primeiro programa de rádio produzido pelos alunos, seis meses depois de recebido os recursos do prêmio, para cerca de 120 pessoas, entre alunos, professores, pais, moradores do bairro, representantes de instituições parceiras da escola e outros convidados.

Darci Souza, representante da Cáritas Brasileira da Regional Nordeste II, abriu o evento falando do concurso e da importância da aproximação da Cáritas com as escolas públicas.

Rosângela Leite, diretora da escola, falou da importância da rádio e sobre como a comunidade pode, a partir do trabalho de comunicação, se valorizar e saber que “**eu posso** cobrar dos poderes públicos melhoras para minha comunidade, **eu posso** mobilizar as pessoas para iniciativas dentro do bairro...”.

A escola, ainda segundo a diretora, não pode se resumir a ensinar a ler e a escrever. Ela citou também uma das estratégias da rádio: “trazer os ex-alunos, envolver os pais e os jovens do bairro na produção dos programas”. E conclui chamando os próximos convidados a dar seus depoimentos: uma professora e coordenadora da Rádio AMAI-PRÓ, o representante da associação de moradores do bairro, um representante dos pais de aluno, um representante da Prefeitura Municipal de Salvador, representantes das Secretarias municipal e estadual de Educação, uma representante da Caixa Econômica Federal, o mestre de capoeira local e parceiros da escola.

Foram apresentados em seguida, em cinco minutos, trechos dos

programas⁶¹:

Programa Perfilurb Feliz – com músicas e notícias sobre o dia-a-dia da comunidade, valorizando um cotidiano normalmente ausente dos meios de comunicação de massa.

Show Popular - música e entretenimento com espaços de apresentação de artistas do bairro.

Cozinhando com o AMAI-PRÓ - receitas com aproveitamento de cascas de frutas e outras formas alternativas e baratas de alimentação.

Encontros com a Fé - mensagens religiosas, notícias de todos os templos existentes no bairro e entrevistas com seus representantes. É um programa de fé e esperança e não um programa de uma religião específica; como valor, pretende defender o respeito à diversidade de crenças e manifestações religiosas.

Cidadania em Ação – notícias, entrevistas e debates sobre direitos e deveres do cidadão.

AMAI-PRÓ Notícias – notícias sobre o bairro.

Jogando Limpo com a Gente – música, horóscopo.

Um Mergulho em Nossa Identidade – narrativas sobre a origem do bairro, sobre as histórias de vida de seus moradores, reportagens sobre a cultura afro-descendente.

Após a apresentação, um novo programa foi sugerido pelo representante dos pais dos alunos: *Pergunte à diretora*. A sugestão é que seja um espaço em que alunos, pais e comunidade possam encaminhar perguntas e sugestões à escola, que serão respondidas e comentadas pela diretora.

⁶¹ A descrição dos programas foi elaborada pelo pesquisador a partir de definições apresentadas no evento e posteriormente confirmado nas entrevistas concedidas pelos alunos e professores envolvidos.

3.1. Histórico da escola e as primeiras iniciativas de comunicação

A Escola AMAI-PRÓ fica localizada no bairro Profilurb I, que surgiu como um projeto de moradia popular do governo estadual. Na ocasião foi feito um loteamento onde seriam posteriormente realizadas obras de infra-estrutura urbana, para em seguida serem construídas casas populares para parte do significativo número de habitantes que morava em favelas.

Com a demora da implantação de infra-estrutura, o loteamento foi gradativamente ocupado pelas famílias, que deram origem à atual população de moradores da região.

A escola, através da iniciativa da professora Terezinha Santos, diretora social da associação de moradores local, que acolhia em sua própria casa crianças de sete a catorze anos para alfabetização. Com o tempo, além do aumento do número de crianças, foram surgindo novas demandas como, por exemplo, o ensino de conteúdos de 2^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental.

Em 1982, o então prefeito doou um terreno onde foi construído, através de mutirão, uma estrutura de madeira onde passou a funcionar, além da escola, a associação de bairro. Inúmeros eventos da comunidade, tais como batizado, casamento, aulas de catequese, cultos religiosos, aniversário e trabalhos assistenciais passaram a se dar ali.

Nos anos seguintes, a escola foi ampliando seu espaço e melhorando sua infra-estrutura, passando do barracão de madeira à estrutura pré-moldada, até que em 1996 foi totalmente demolida e reconstruída. No ano seguinte, a escola já demandava um espaço maior e melhor infra-estrutura, o que foi provisoriamente resolvido através de mutirões para construção de novos espaços anexos.

Em 2003, a escola vivenciou uma nova demolição e reconstrução, desta vez ganhando a infra-estrutura atual, que inclui: dez salas de aula, banheiros, refeitório, depósito, biblioteca, áreas de circulação e secretarias.

Junto com a nova sede veio o desafio de conservação do prédio.

Professores e direção desenvolveram através do trabalho pedagógico a campanha Jogando Limpo com a Gente, voltada para a valorização do meio ambiente e o desenvolvimento de atitudes de preservação do espaço social, aí incluído o bairro e a escola.

O projeto teve visível impacto. Segundo a diretora Rosângela Leite, a escola encontra-se até hoje no mesmo estágio de conservação da sua última reconstrução.

Coordenadores e professores da escola diagnosticaram, no entanto, que a postura de conservação adotada pelos alunos divergia da postura dos moradores em relação ao bairro. Lixo jogados no chão desordenadamente, muros pichados, telefones e outros bens públicos danificados eram situações comuns na comunidade. Como atuar na formação das crianças e adolescentes se fora do espaço da escola eram outras as referências encontradas?

Surgiu a motivação de, através dos próprios alunos, mobilizar os pais para uma postura de preservação do espaço público e valorização do bairro. Os alunos desenvolveram uma pesquisa sobre as necessidades de preservação que resultaram na proposição de iniciativas divulgadas na parte externa do muro da escola e através de encontros de apresentação dos trabalhos escolares que os pais eram convidados a conhecer. Dos resultados com o trabalho dos pais, veio a motivação de se trabalhar com os moradores. A escola começou a sentir a necessidade de encontrar estratégias de comunicação que servissem tanto para dentro da escola, quanto para a comunicação desta com o restante do bairro. Os primeiros equipamentos comprados foram microfones e caixas de som utilizados nos eventos.

A escola também precisava melhorar a imagem tanto perante a Secretaria de Educação quanto perante a comunidade. Em relação à Secretaria, precisava demonstrar o perfil diferenciado de possuir uma estreita ligação com a comunidade local e de valorizar as estratégias de comunicação e arte-educação presentes na sua prática pedagógica.

Por um lado a escola tinha crescente respeito e confiança em relação à

comunidade. Por outro, por um longo do tempo foi difícil convencer muitos moradores de colocar seus filhos lá. Segundo Rosângela Leite “a comunidade é pobre mas tem critérios e exigências em relação a em que escola colocar seu filho; a escola é vista como uma oportunidade de melhoria da qualidade de vida, precisa ter qualidade.” Os diretores e professores tiveram que fazer a comunidade acreditar que aquela escola, nascida de um barracão de madeira, podia oferecer um ensino de qualidade.

Além disso, os moradores do bairro tinham uma relação “excessivamente caseira” com a escola. Segundo Leite,

as crianças eram enviadas pelos pais à escola sem farda, fora do horário de aula, como se estivessem fora de casa; isso atrapalhava o funcionamento da escola e a compreensão do seu papel no bairro. Percebemos que era necessária uma comunicação permanente com a comunidade.

Como prática pedagógica, a escola criou espaços coletivos em que eram apresentados os trabalhos de cada turma para toda a escola. Um exemplo foi a Sexta-Show, encontros quinzenais em que os alunos apresentavam algo que aprenderam em sala ou criações espontâneas. Às vezes eram definidos temas ou formatos como o Festival da Poesia ou o Jogo do Conhecimento, os alunos formaram uma banda de música que sempre fechava os encontros. Havia a necessidade da comunidade saber o que estava sendo produzido na escola:

havia uma necessidade muito grande de comunicação constante com a comunidade e também que o que se produzisse em salas de aula tivesse um encontro social. Aí a gente trabalhava com teatro, com pesquisa e produção de poesias e poemas. Seria muito bom para que a comunidade também tivesse acesso ao que acontecia aqui dentro (...)

Nossa preocupação com toda atividade que a gente realizava é estar fazendo um trabalho da sala de aula para comunidade e da comunidade retorna para sala de aula. (...)

A Educação ambiental, por exemplo, não se faz apenas por cartazinho atrás da porta. Além da gente ter a necessidade de produzir material, precisava tirar cópias para distribuir pela comunidade, precisava estar, constantemente, em contato com

a comunidade. Então o que a gente sentia era que precisava de um meio de comunicação constante com a comunidade. Percebemos também que a produção desse material pelos meninos, quando divulgados, criaram uma satisfação muito grande neles. Eles produziam algo para ser visto e as pessoas viam o resultado daquilo.

Percebemos que um meio de comunicação poderia contribuir com grandes objetivos e estimular o trabalho de sala de aula, inclusive a produção de textos, mantendo o trabalho com a comunidade. Não era só ampliar os objetivos da educação ambiental, a gente concluiu que através da educação e da comunicação a gente conseguiria desenvolver um estado de organização e comunicação com a comunidade e melhorar sua qualidade de vida. E que meio de comunicação seria esse? Só poderia ser a rádio, porque é um meio de comunicação que a gente pode manter e que deve bater no ouvido das pessoas todos os dias, é um meio de comunicação que vai estar disponível produzindo poemas... Se um menino quer escrever pra mãe, ele vem na rádio, entra e lê o poema pra mãe. Então tem significado pra comunidade, tem significado pra a criança, que está produzindo para ser ouvido. Então, nós chegamos ao final do trabalho de 2003, a gente já sabia que precisava da rádio para dar continuidade no trabalho de educação ambiental da comunidade.

Agora quando a gente pensa na rádio, a gente não pensa mais na educação ambiental, a gente pensa muito mais.

Da necessidade de comunicação nasceu, entre outras iniciativas, o projeto de Rádio vencedor do primeiro concurso Direito de Participar, Ogarantindo os recursos para montagem da estrutura da rádio.

3.2. Uma rádio comunitária ligada inteiramente à escola e a escola voltada pra a comunidade, produzindo para a comunidade e pela comunidade.⁶²

A rede municipal de educação propõe que cada escola adote no seu planejamento pedagógico e no seu plano de desenvolvimento escolar um eixo temático, uma espécie de sentença que expresse a vocação da escola e seja um tema que será trabalhado transversalmente em todo o currículo. No caso da AMAI-PRÓ, o eixo temático, definido em 2000, foi a *Comunicação*.

⁶² Expressão criada pela diretora para se referir à Rádio da Escola

A escola possui um laboratório de informática com cinco computadores, sendo que apenas um tem uma precária conexão com a internet. Atualmente o laboratório é utilizado predominantemente para digitação de textos e para um primeiro contato dos alunos com a informática, através do pacote de programas do sistema operacional Windows.

Ainda em 2005 o laboratório deve ampliar para dez computadores, ligados em rede e conectados à Internet. A professora e vice-diretora Edneusa Cardoso conta que pretende criar uma cultura de pesquisa, fazer atividades educativas que comparem o conteúdo da Internet a outros meios, fazer um *website* da escola e veicular os programas da rádio pela Internet.

Este ano a escola participará do projeto *Escola Aberta*, criado e financiado pela UNESCO, que apóia a instituição a abrir no final de semana e promover para a comunidade atividades de arte-educação, esportivas e recreativas. O primeiro passo já dado foi o de reunir representantes da comunidade e fazer um diagnóstico de necessidades. O curso de informática foi uma unanimidade entre os pedidos e deverá ser mais um papel do Laboratório da AMAI-PRÓ.

Quanto à estrutura da rádio a escola conta, atualmente, com um estúdio instalado, microfones, computador, *softwares* para gravação e dez caixas de som que serão distribuídas pelo bairro.

O lema da rádio pode ser resumido pelo título acima deste texto, extraído da fala da professora Endeusa Cardoso, coordenadora e uma das criadoras do projeto da rádio.

3.3. Participando da Escola Interativa

As professoras Edneusa Cardoso e Rosângela Leite conheceram o projeto Escola Interativa através de uma Oficina de Comunicação ministrada pelos educadores da CIPÓ em um evento educativo promovido em 2003 pela SMEC com as instituições parceiras. Desde então, buscou fazer parte do projeto, o que só se concretizou em meados de 2005.

No conjunto das dezesseis escolas participantes da experiência, a AMAI-PRÓ foi a única que procurou a CIPÓ. No depoimento da professora Edneusa Cardoso, a CIPÓ não precisou sensibilizar a escola para o trabalho de educação e comunicação. O que houve foi mais uma convergência de valores e propostas das quais Cardoso destaca duas: o jovem como protagonista e a crença na comunicação como estratégia para mobilizar e provocar a participação. A professora destaca também a importância do acesso à informática e a formação de competências que garantam uma maior empregabilidade. Vale dizer que desde a sua origem a escola tem a prática de estabelecer parcerias com organizações públicas e da sociedade civil.

O mérito da Escola Interativa, segundo a diretora da escola, foi o de procurar entender a proposta da escola, conhecer a comunidade para em seguida adaptar o que tinha a oferecer para aquele projeto. A grande contribuição do projeto, até o momento, foi a formação técnica para gravação dos programas e a compreensão da linguagem jornalística e da linguagem de rádio.

A CIPÓ está auxiliando na construção dos textos. Os meninos trazem os textos, mas os textos precisam ainda de toda uma melhoria, principalmente nessa linguagem de rádio, precisa ser todo redefinido... Então isso está sendo importante pra gente. Porque a gente, inclusive, entrou nessa onda de acolher esse trabalho com a rádio sem conhecer muito, foi difícil.
(Professora Rosângela Leite)⁶³

O programa piloto foi produzido com os ex-alunos, que ficaram responsáveis por conceber a proposta, pesquisar, escrever, estimular, acolher e organizar as contribuições dos alunos da escola.

Lucimara Souza, 16 anos, locutora do programa *Cozinhando com a AMAI-PRÓ*, acha importante que os jovens do bairro se ocupem com iniciativas como essa, do contrário acabam se envolvendo com drogas. Também acredita que é um espaço para os jovens lutarem pelos seus ideais. Participando da rádio ela fez muitos laços de amizade, perdeu o medo do microfone, passou a gostar de ler

⁶³ Depoimento concedido durante a pesquisa de campo, em agosto de 2005.

livros, de pesquisar e aprendeu a falar sobre vários assuntos.

Judite Fogaça, responsável pelo *Cidadania em Ação*, comenta a importância da comunidade, especialmente os jovens, conhecer seus deveres e direitos e ter acesso à informações sobre trabalho. Marivaldo Oliveira, 18 anos, comentou a criação dos programas, que teve como ponto de partida se pensar “o que falta na comunidade? Como a rádio pode contribuir com isso?”.

Os três ex-alunos produtores comentam as dificuldades de gravação. Primeiro gravaram textos longos, sem dicção, entonação e pausas adequadas. O próprio grupo realizador não conseguiu ouvir os programas. Com as oficinas da Escola Interativa e com o trabalho da professora Edneusa, reformularam os textos, re-gravaram as locuções e colocaram vinhetas.

O programa *Encontros com a Fé* foi o mais polêmico. A maioria dos moradores é formada por evangélicos, mas existe também um número significativo de devotos de outras religiões: praticantes do candomblé, católicos, espíritas, entre outros. O grupo de estudantes refletia a composição de religiões do bairro. O grupo precisou de algumas discussões e uma mediação da professora para entender a proposta de respeito à diversidade pretendida pelo programa: cada um ter sua crença sem desqualificar a crença do outro e a rádio abrir espaço para a livre expressão.

CAPÍTULO VI: SISTEMATIZAÇÕES E ANÁLISES

As análises feitas a seguir foram produzidas a partir de um tensionamento entre os processos educacionais e comunicacionais reconhecidos na Escola Interativa e a literatura existente sobre como as estratégias de educação pela comunicação e de apropriação das tecnologias midiáticas se relacionam com dinâmicas de inclusão social.

Foi feito inicialmente um esforço de sistematização das lógicas educacionais e comunicacionais presentes nas vivências da Escola Interativa para, em seguida, serem reconhecidas potencialidades, lacunas e outras perspectivas possíveis. Por “vivência”, consideraram-se tanto as atividades realizadas na escola e na CIPÓ quanto as formas de significação da experiência elaborada pelos seus participantes nas avaliações e documentos de planejamento e sistematização.

Os capítulos 2 e 3, respectivamente Reflexões Teóricas e Conceitos Pertinentes a Características do Caso Estudado, ofereceram os ângulos segundo os quais a experiência foi observada. Os elementos orientadores do olhar foram os processos midiáticos (leitura crítica, produção midiática e interação via tecnologia) e as formas de presença da mídia na sociedade (como espaço público, na economia como território simbólico). Estes ângulos se cruzam e se complementam.

As sistematizações e análises são apresentadas a seguir resgatando os tópicos apresentados na reflexão teórica: *1 - Os sentidos de cidadania e inclusão, 2 - Leitura crítica, 3 - Produção midiática, 4 - Os processos interativos, 5 - A mídia como espaço público, 6- Limites da experiência como espaço público, 7 - Mídia e território simbólico e 8 - A mídia e a economia.* O olhar aqui apresentado refere-se a como estes ângulos foram percebidos na Escola Interativa.

Os subitens que aparecem em cada um desses tópicos não foram definidos

previamente na etapa de planejamento da observação. Eles são resultados e, portanto, já expressam elementos/processos fortemente reconhecidos na experiência específica da Escola Interativa.

1. Os sentidos de cidadania e inclusão presentes na Escola Interativa

A construção das lógicas comunicacionais presente nas práticas pedagógicas e de produção midiática da Escola Interativa passa, necessariamente, por cruzamentos, confrontações e perspectivas geradas no interior das duas instituições protagonistas da experiência, a CIPÓ e as escolas, e no encontro entre elas. Dentro das instituições encontram-se ainda outra variedade de sujeitos sociais responsáveis por esta dinâmica: adolescentes, adultos, professores, gestores escolares, jornalistas, psicólogos, entre outros.

A CIPÓ, como instituição proponente e organizadora da experiência, tem sem dúvida um papel preponderante. Das definições institucionais desta organização nascem as primeiras proposições da Escola Interativa.

A missão da instituição, desde a sua fundação, é “**Criar oportunidades para o pleno desenvolvimento** de crianças, adolescentes e jovens, por meio do **uso educativo da comunicação**”.

As três expressões por mim sublinhadas dão a chave para compreensão do papel que a CIPÓ assume diante do desafio de beneficiar crianças e adolescentes e da adoção de processos comunicacionais como estratégia essencial.

Quando a CIPÓ foi fundada em março de 1998, estava muito em voga nos discursos dos projetos educativos e sociais, promovidos principalmente por organizações da sociedade civil, a proposta de apoiar crianças e jovens *carentes*. As fundadoras da CIPÓ renunciaram a este jargão e optaram por destacar que todas as crianças e adolescentes são dotados de inúmeras potencialidades, talentos, vontades e aptidões que nem sempre encontram oportunidades de desenvolver e expressar. A atuação social da instituição partiria então da

percepção do jovem como sujeito capaz de se desenvolver e participar ativamente dos espaços sociais que interferem nas sua vida e destino.

Dessa forma, o papel assumido pela instituição é o de **criar oportunidades** para que desejos fossem realizados e aptidões desenvolvidas ao possibilitar aos adolescentes o acesso às tecnologias de comunicação, a bens culturais, a metodologias educativas diferenciadas e a espaços para expressão de suas competências, idéias e vontades.

A expressão *pleno desenvolvimento* propõe que as crianças e adolescentes sejam vistos nas suas variadas dimensões humanas, incluindo aspectos sociais, afetivos, morais, econômicos, políticos e culturais. Com esta proposição tenta ampliar largamente a concepção de formação para a cidadania da perspectiva meramente econômica de apenas preparar para o mercado de trabalho e da perspectiva cognitivista de transmitir preponderantemente informações e conceitos, abordagens até então muito comuns nas escolas e nos espaços de formação profissional.

A concepção de educação formulada pelos fundadores da CIPÓ e amadurecida pelos seus profissionais ao longo de seus seis anos de existência é fortemente baseada nas proposições do *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*⁶⁴ (DELORS, 2000). Anna Penido, diretora executiva da instituição cita o relatório como um dos “*livros de cabeceira*” da instituição.

Segundo esta obra:

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e aptidões de

⁶⁴ Mais conhecido como “Relatório Jacques Delors” (RJD), este documento foi resultado dos trabalhos desenvolvidos de 1993 a 1996 pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro. Foi publicado no Brasil sob o título *Educação – um tesouro a descobrir* (2000).

cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador de um meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. (DELORS, 2001:p.85)

A proposta dos quatro pilares básicos da educação proposto pela UNESCO é assumida como princípio pela CIPÓ: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer.

O uso educativo da comunicação é o meio pelo qual se pretende criar as oportunidades para beneficiar o seu público-alvo, é a estratégia essencial, é o eixo estruturador de todos os projetos da CIPÓ, que lhe confere uma identidade dentro do conjunto de iniciativas da sociedade civil voltadas para crianças e adolescentes.

O caminho para beneficiar os adolescentes é a educação. São processos de ensino-aprendizagem que, através da formação de valores e do desenvolvimento de competências e habilidades, modificam os sujeitos, que por sua vez passam a atuar nos seus diversos espaços sociais transformando sua realidade.

Este processo educativo passa, necessariamente, pela apropriação das tecnologias de comunicação. São várias as formas de apropriação, desde a condição de receptor-leitor de mensagens midiáticas, passando pelo uso dos diversos ambientes e recursos de interação das novas tecnologias e chegando à condição de produtor de mensagens.

Ao comentar sobre a fundação da CIPÓ e a opção da instituição de trabalhar a *educação pela comunicação*, Anna Penido comenta:

Nossa vocação era educação, então os projetos deveriam criar essas oportunidades através do processo de criação de materiais educativos, e o nosso DNA era a comunicação, éramos profissionais de comunicação, vínhamos de experiência de comunicação, então esses processos educativos tinham que ter relação com o uso da comunicação.

Através das tecnologias de comunicação e dos processos educativos e

comunicacionais, a CIPÓ desenvolve as seguintes linhas de atuação:

- *Fortalecer o Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente;*
- *Melhorar a qualidade da escola como espaço de formação integral do indivíduo;*
- *Promover a inserção qualificada de adolescentes e jovens no mundo do trabalho;*
- *Ampliar o acesso qualificado de adolescentes e jovens às tecnologias da informação e comunicação, como usuários, produtores e mobilizadores;*
- *Criar oportunidades para a ampla participação cidadã de adolescentes e jovens;*
- *Ampliar o acesso de crianças, adolescentes e jovens a bens culturais diversificados, seja como público, seja como produtores;*
- *Promover o desenvolvimento pessoal e social de adolescentes e jovens.*⁶⁵

Todos os projetos da instituição atuam com todas estas metas. Cada projeto tem uma ou duas dessas linhas como eixo principal, embora estejam presentes, de uma forma ou de outra, todas essas diretrizes.

A Escola Interativa se relaciona diretamente ao objetivo de **melhorar a qualidade da escola como espaço de formação integral** do indivíduo. Como a sociedade atribui à escola o papel essencial de preparar o indivíduo para a vida social, a este objetivo central da Escola Interativa relacionam-se todos os outros, pois cabe à escola: desenvolver nos alunos competências básicas que favoreçam o aprendizado continuado e a aquisição de habilidades para ingresso no mercado de trabalho, formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e capazes de participar de forma pró-ativa e solidária da vida social e promover a socialização

⁶⁵ Definições presentes no Planejamento Estratégico da CIPÓ produzido em 2001 e revisado anualmente ao final de 2002, 2003 e 2004.

do conhecimento e do patrimônio cultural da humanidade.

Dentro da proposta (ampla) de melhorar a escola pública, o objetivo central da Escola Interativa, no primeiro ano da experiência, foi definido como “dinamizar, contextualizar e ampliar a interatividade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede municipal de ensino de Salvador, por meio do **uso educativo das tecnologias de comunicação**”.

Nos anos seguintes, o objetivo geral passou por transformações até chegar, em 2005, à seguinte definição “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem na área de Códigos e Linguagens e para a construção de uma cultura de paz nas escolas de 5ª a 8ª série da rede municipal de Salvador que possuem laboratório de informática”. Em torno dos objetivos centrais, formulados e reformulados durante os cinco anos, estão as metas específicas de mudança nos alunos e na escola.

O público-alvo da Escola Interativa é composto de crianças, adolescentes e jovens. Dessa forma, ainda que a experiência Escola Interativa desenvolva ações que envolvem os professores e gestores da escola, o público para o qual o projeto se volta e para o qual se justifica são os alunos. Melhorar a escola pública é o meio encontrado para “criar oportunidades de pleno desenvolvimento dos adolescentes, através do uso educativo das tecnologias de comunicação”.

Em relação aos alunos, as metas são de mudanças nas relações interpessoais e nas formas de participar socialmente, nas formas de se relacionar com os meios e as tecnologias de comunicação e nas formas de se relacionar com a construção e socialização do conhecimento.

Em relação à escola, o horizonte definido é de uma instituição de ensino alinhada às exigências contemporâneas da educação com currículo e metodologias contextualizadas e dinâmicas, com modelo de gestão democrática e com uma prática cotidiana capaz de preparar os alunos para a plena participação social e para o exercício de cidadania.

Vista numa perspectiva institucional, a escola pública assume um papel duplo ao ser, ao mesmo tempo, co-gestora da experiência e alvo dos processos de

mudança pretendidos na Escola Interativa.

A escola pública é co-gestora, pois já existiam intencionalidades e práticas de uso das tecnologias de comunicação, formuladas em um programa e vivenciadas no cotidiano da escola, que antecederam as propostas da CIPÓ. A experiência Escola Interativa dialoga com esses elementos, incorporando, por vezes, algumas rotinas e objetivos, e, em muitas outras, confrontando as lógicas existentes nessas vivências.

Por outro lado, a escola é alvo dos processos de mudança pretendidos na medida em que as proposições do projeto passam por profundas reformulações de práticas pedagógicas, rotinas, modelos de gestão, relação entre alunos, professores e gestores.

Pelo exposto até aqui podemos constatar que o conceito de cidadania implícito nas intenções e estratégias da Escola Interativa adota uma visão humanista do homem como ser dotado de potencialidades. A expressão social da cidadania pretendida pela experiência corresponde às múltiplas dimensões propostas por Rogério Roque Amaro do indivíduo que desenvolve sua personalidade, auto-estima e auto-reconhecimento (SER), capaz de estabelecer laços solidários e construtivos de pertença social e de participação pró-ativa nos seus espaços de convívio social (ESTAR) e que participa do sistema produtivo ao realizar tarefas socialmente reconhecidas (FAZER). Ser cidadão é ainda ser capaz de criar e empreender ações socialmente relevantes (CRIAR), poder ter acesso às informações e conhecimentos, sendo capaz de interpretá-los e utilizá-los no ambiente que o envolve (SABER) e ter poder de compra e acesso a níveis médios de consumo (TER).

Na perspectiva da Escola Interativa, a cidadania é uma forma de ver, ordenar e construir o mundo, tendo como princípios básicos os direitos humanos, a responsabilidade social e o compromisso na realização do destino coletivo.

Alguns processos que vão de encontro a essas instâncias significativas da vida social dos adolescentes, público beneficiário da Escola Interativa, e que corroboram para uma dinâmica de exclusão desses jovens são identificados pelos

educadores da CIPÓ e pelos professores e alunos das escolas nos seus depoimentos e nos relatórios da experiência: inserção prematura e desqualificada no mercado de trabalho, exclusão digital, deficiência de aprendizagem da língua materna, escola descontextualizada...

O tema da inserção social aparece, por exemplo, abrindo o capítulo “Justificativa e Abordagem Proposta” do documento *Projeto Escola Interativa 2001-2003* como a grande meta da universalização do ensino público. A condição essencial para esta inserção e que justifica o projeto é o acesso ao conhecimento, que, por conseguinte, cria as oportunidades de desenvolvimento econômico e social. Adverte em seguida que a escola pública não tem conseguido superar “os desafios impostos pelas mais diversas formas de exclusão”.

Um dos desafios da escola pública é enfrentar a exclusão digital, realidade enfrentada por seus alunos, crianças e jovens de comunidades periféricas, que dificulta o acesso ao conhecimento e intensifica as outras formas de inclusão. Segundo o documento de planejamento da Escola Interativa em 2001:

a exclusão digital intensifica todas as demais formas de exclusão (...) Alunos de escolas públicas são minoria quando se trata de acesso às novas tecnologias, tidas atualmente como requisito essencial para a aquisição de conhecimentos, a conquista de um bom emprego ou mesmo a participação na vida política da sua comunidade.

O frágil desempenho no aprendizado da língua materna é mais uma das principais formas de exclusão, pois, além de dificultar todos os outros aprendizados do currículo escolar, compromete a compreensão e atuação no entorno social. Ainda segundo o planejamento:

são poucos os alunos da rede pública em Salvador que conseguem interpretar bem uma mensagem e se expressar com coerência lógica e apuro ortográfico e gramatical. A situação compromete o presente e, principalmente, o futuro desses jovens que, certamente, terão dificuldade de compreender e interagir com os diversos mecanismos e processos que

compõem a dinâmica da nossa sociedade. Vale ressaltar que a atual dificuldade dos alunos com o português prejudica o aprendizado de todas as demais disciplinas.

A Escola Interativa propõe-se não só a contribuir para o acesso às tecnologias digitais, mas também proporcionar uma espécie de alfabetização digital, que inclui o aprendizado da língua materna e de códigos e processos verbais e não-verbais de expressão.

Incluir é também preparar os alunos para a participação social e o exercício da cidadania. No capítulo do *Guia Metodológico da Escola Interativa* “Em Um Lugar Não Muito Longe Daqui”, é descrita uma escola que representa o horizonte utópico daqueles que utilizam ou pretendem utilizar a educação pela comunicação como metodologia. Essa escola é “um lugar que recupera o sentido da atividade educativa, cumprindo sua função primordial de preparar seus alunos para a plena participação social e para o exercício da cidadania” Coletânea Escola Interativa - Guia Metodológico, p. 12⁶⁶

Ser cidadão corresponde ainda a ser sujeito no curso de suas próprias vidas, o que passa tanto por decisões e iniciativas individuais quanto pela necessidade de participar e interferir em decisões e nos espaços coletivos dos quais participa. A Escola Interativa assume a incumbência de preparar os alunos para a participação social ao assumir como um dos seus princípios norteadores o protagonismo.

O protagonismo do educando é um dos pilares da metodologia da Educação pela Comunicação, que pressupõe a sua inserção como participante ativo em todas as etapas do processo. Reconhecê-lo como protagonista implica em deixar de lado a idéia de que o educador é o único detentor do conhecimento. A metodologia abre espaço para a iniciativa, as idéias e a criatividade de todos, assim como os desafia a negociar e encontrar caminhos que viabilizem a construção coletiva.⁶⁷

O protagonismo é, portanto, resultado da educação pela comunicação, pois há um permanente estímulo para que o aluno expresse suas idéias e desejos,

⁶⁶ Coletânea Escola Interativa - Guia Metodológico, p. 12

⁶⁷ Coletânea Escola Interativa – Guia Metodológico, pág. 19

aprenda a decidir e a negociar com a idéia dos outros participantes, assuma risco. De forma complementar, o protagonismo é também uma condição da educação pela comunicação. Todo o processo está estruturado em torno da participação ativa do aluno, que é co-autor dos produtos e do seu processo de aprendizado.

O protagonismo é um modelo pedagógico-político de ação educativa que relaciona educadores e alunos na construção de um processo de intervenção sociocultural em que os jovens passam a atuar como atores principais do seu desenvolvimento.

Mas não se torna o aluno protagonista apenas a partir de desejos e intenções. Trata-se, sobretudo, de criar ações concretas que proporcionem o reconhecimento dos direitos deles de participarem e serem sujeitos sociais, o que passa por estratégias de *empoderamento* dos adolescentes.

O conceito de empoderamento inclui participação, direitos e responsabilidades, capacidade de realização e integração social. Empoderar os jovens está diretamente relacionado com a oportunidade de eles tomarem decisões que afetem suas vidas.

O primeiro espaço de participação do aluno é no interior da própria experiência. O aluno tem papel fundamental na escolha dos produtos que serão realizados e, nos passos seguintes na definição dos temas, do perfil e das formas de abordagem⁶⁸.

Mais do que um princípio ou meta, trata-se de um processo que requer mudança de atitudes cristalizadas tanto dos alunos quanto dos professores. Ao relatar sobre o processo de concepção das peças de comunicação da escola, a educadora Tatiane Souza exemplifica as mudanças de atitudes estimuladas pelo processo:

A construção coletiva do projeto, realizada nos encontros dos dias 18 e 25 de agosto, marcou de forma positiva a volta do grupo para a escola, pois já apontava para uma experiência mais aberta e compartilhada. A representação do corpo

⁶⁸ Ver depoimento sobre o processo de produção dos produtos.

discente, pelos alunos multiplicadores, pôde opinar e sugerir mudanças no projeto em construção. No entanto, os alunos demonstraram certo estranhamento com relação à nova posição que ocupavam naquele momento, posição de paridade com seus professores. Isto causou, pelo menos no início, uma certa timidez e, talvez, medo nos alunos, o que certamente, em um primeiro momento, inibiu suas idéias.⁶⁹

A experiência, ao ser realizada dentro do espaço escolar, estimula a configuração de um novo papel do aluno na escola. Cria situações de negociação, de revisão das formas de decidir.

Na Escola Arlete Magalhães, a diretora Enaide Tavares tinha o plano de produzir um documentário que falasse sobre a relação da escola com a comunidade, mas os alunos e professores estavam fortemente mobilizados em montar uma rádio escolar. O tema foi discutido entre a diretora, os professores e os alunos no encontro de planejamento dos produtos promovido no interior da experiência Escola Interativa.

Neste encontro, alunos, professores e diretores participam juntos de atividades de integração e de reflexões e terminaram por decidir produzir a rádio, gerando o planejamento do produto midiático da escola.

A expectativa é de que as possibilidades de participação evoluam da participação nos produtos a interferências maiores no espaço escolar, o que ainda está bem distante de se transformar em realidade. A idéia é que o aluno participe do contexto da escola não apenas como executor de tarefas e ações propostas pelos professores ou previamente definidas no programa escolar, mas que sugira, reivindique, debata e proponha coisas novas.

A pretensão é que a escola seja um espaço privilegiado de exercício de cidadania, portanto de participação, que sirva de modelo para a postura que ele deverá adotar ao longo da sua vida, nos seus diversos espaços sociais.

Desde a etapa piloto, a CIPÓ manifesta que a perspectiva da Escola Interativa é contribuir para a política pública de educação, não se restringindo

⁶⁹ Relatório do Educador – setembro de 2001.

apenas a ações isoladas e pontuais dentro da escola. Um aspecto importante é que estas contribuições devem vir com a sistematização do que foi vivenciado na escola, ou seja, são as experiências de professores e alunos no seu cotidiano que devem nortear as políticas e programas de educação, então formulados para atender às necessidades e expectativas de quem vive a escola no seu dia-a-dia. É uma tentativa de criar um caminho inverso de elaboração das políticas de educação que muito comumente se elaboram nos gabinetes com pouca atenção aos desejos de alunos e professores.

Com esta perspectiva, a participação deveria ser um direito exigível do adolescente e não uma concessão do adulto.

Na prática, a idéia de participação parece ainda se confundir, algumas vezes, com a de “apoiador dos professores” ou de “realizador de tarefas”, como podemos reconhecer no depoimento da professora Ana Tereza, da Escola Municipal Antônio Carvalho Guedes.

“Na Escola AC Guedes, o grêmio organizava os passeios, as comemorações. É importante dar poder aos adolescentes, mas eles não estão preparados para este poder, então eles extrapolam.”

Apoiar a realização de eventos ou das atividades lideradas pelos professores é, sem dúvida, uma contribuição importante do aluno e uma forma de pertencimento ao cotidiano da comunidade escolar. Mas o sentido de protagonismo almejado pela Escola Interativa diz respeito à possibilidade e à capacidade do aluno em interferir nas decisões e formular proposta a exemplo do que foi relatado pela professora Cristiana Kaitaci:

No ano passado, depois de três anos tralhando com uma mesma turma, com projetos que davam continuidade ao ano seguinte, simplesmente a direção da escola me colocou em outra turma. Os alunos reivindicaram, eles mostraram que estavam conscientes que eles podiam modificar o que não estava certo. Fizeram uma carta para a direção da escola e para secretaria de educação em que diziam “**a gente não pode ficar**

sem a profa. Cristiana, a gente precisa dela". Escreveram uma carta para a Secretaria de Educação justificando porque precisavam continuar um trabalho comigo e não foi só porque **"eu gosto da professora porque ela é um amor, é boazinha, eu gosto dela..."**. A justificativa foi **"a professora trabalha dessa forma, eu quero que ela continue esse trabalho com a turma..."**.

Na Escola Interativa, o protagonismo é proporcionado ao se apoiar os jovens a desenvolver competências interpessoais – tais como motivação para participar de processos de mudança, capacidade de se expressar, de liderar, de decidir coletivamente –, mas passa também por favorecer mudanças institucionais que assegurem um ambiente que encoraje e respeite o direito de participação dos jovens. É a "escola aberta e democrática" citada no documento de sistematização.

Desenvolver competências (técnicas e sócio-culturais) que favorecem o acesso ao mercado de trabalho é também eixo essencial da cidadania, pois diz respeito à capacidade do adolescente de gerar recursos para seu próprio sustento e para concretizar seu projeto de vida. Mas a expressão *inserção qualificada*, presente nos documentos de planejamento e sistematização e na fala dos educadores, distingue o tipo de acesso pretendido. É o adolescente ter oportunidade de trabalhar naquilo que corresponda ao seu desejo e às suas aptidões diagnosticadas por ele mesmo em seu processo de auto-conhecimento.

O trabalho é visto como um meio de se conseguir uma condição material de vida digna e como um componente importante da realização pessoal:

Inserir os jovens no mundo do trabalho não é tão difícil assim se ele é boy, se ele vai ser ajudante de pedreiro ou de marceneiro, são sempre as qualificações reservadas para os meninos que vêm da periferia. Antes era o engraxate, agora mudou para o motoboy, mas é sempre aquela conotação 'vamos dar uma coisinha para não ficar na rua desocupado, para ele ter um trocadinho no final do mês'. A gente quer que o menino tenha um projeto de vida e carreira, que tenha um projeto profissional, que não seja o trabalho que ele conseguiu arrumar, mas o trabalho que ele desejou. Que se realiza profissionalmente. (Anna Penido, em depoimento concedido ao pesquisador)

A experiência vislumbra, então, ajudar a romper com o círculo vicioso da vida desses jovens, aos quais estão reservados somente os postos de trabalho socialmente desvalorizados, e que na maioria das vezes não correspondem a uma escolha mas sim a uma contingência da sobrevivência.

2. Leitura crítica na Escola Interativa

(a) Reflexão sobre as representações da realidade presentes no discurso midiático

“Para entender a realidade, basta ler jornal e ver televisão todos os dias?” (Juliana Carvalho, educadora).

“Concordo. Não sabia que o país mais rico do mundo é o que mais polui o planeta. Fiquei sabendo pela TV.” (Jaqueline, 14 anos – Escola Olga Figueiredo)

“Discordo. O que acontece na minha rua não passa na TV. Na minha rua acontece coisas importantes, mas a televisão acha que não vai interessar.” (Carine, 15 anos – Escola Hildete Bahia)

Os pontos de vista das adolescentes Jaqueline e Carine, debatidos durante uma das oficinas de capacitação dos alunos multiplicadores em 2001, trazem diferentes perspectivas sobre como os meios de comunicação cumprem seu papel em abordar temas de interesse da sociedade e relatar os acontecimentos do mundo. Jaqueline chama a atenção sobre como a TV é fundamental para se obter informações relevantes ao exemplificar uma notícia do seu interesse, à qual, sem o trabalho jornalístico da televisão, ela provavelmente não teria acesso. Carine questiona os critérios de noticiabilidade da TV ao pôr em dúvida a convergência entre as notícias que interessam à TV e as que interessam à sociedade. “Coisas importantes” de sua rua não passam na TV.

No capítulo “Descrição Crítica da Experiência”, vemos também que quando era aluno da Escola Municipal Maria Constança, Cícero ajudou a produzir o *Megazine* e, entre outras contribuições, produziu uma resenha do filme *Doces*

Poderes, que trata dos conflitos éticos de uma grande empresa jornalística em relação a poderosos políticos e grupos econômicos. Desde então, Cícero passou a se interessar por política. Atualmente, ele considera importante assistir aos telejornais de diferentes emissoras. “Às vezes um mesmo acontecimento parece diferentes notícias. É importante ver como cada jornal aborda um mesmo assunto para você poder formar sua própria opinião”, comenta⁷⁰.

A prática de leitura crítica na Escola Interativa passa pela compreensão dos meios inseridos num contexto social e cultural mais amplo. Quais as mediações presentes na construção das notícias? Como a sociedade, com seus diversos grupos sociais, exerce poder e influência na produção da comunicação? Quais as influências que o agendamento e as abordagens podem sofrer, uma vez que os produtores da comunicação, apesar de prestarem um serviço público, são empresas comerciais? Forma questões abordadas tanto com os alunos quanto os professores nas *Oficinas de Leitura Crítica*, atividade que deu grande destaque ao trabalho jornalístico ao apresentar os processos de construção da notícia, os critérios de noticiabilidade, os princípios de ética, de objetividade e de imparcialidade.

A atividade 4 do *Guia de Atividades da Coletânea Escola Interativa* (descrita no anexo XXI) é um dos exemplos de como compreender que o discurso midiático é, para a experiência, uma forma de compreender também o seu entorno. Que fatos e temas são priorizados pela mídia? Correspondem aos acontecimentos e interesses dos grupos sociais dos quais eles fazem parte? Que outras versões seriam possíveis? Que outros atores sociais mereceriam ser ouvidos? Há um esforço de se transformar as informações dos meios em “conhecimento para a vida”⁷¹ ao relacioná-las com o cotidiano e questões de interesse do adolescente.

⁷⁰ Entrevista concedida na primeira etapa da pesquisa de campo, em outubro de 2004.

⁷¹ Conceito citado na Coletânea Escola Interativa - Guia Metodológico.

(b) Relação forma/conteúdo: os códigos e elementos formais de cada linguagem

Nas oficinas de formação dos adolescentes multiplicadores e nas atividades na escola, o adolescente tem contato com os diversos meios (TV, rádio, jornal impresso, Internet) e linguagens (audiovisual, escrita, imagética etc.). As diversas linguagens são pensadas a partir da sua função social, ao conhecer a história do meio/mensagem, e da compreensão dos elementos formais de cada linguagem.

O eixo Leitura, Comunicação e Expressão foi desenvolvido a partir de atividades de produção, leitura e análise de diferenciados tipos de textos e imagens, além da prática discursiva e argumentativa.

A partir de produtos midiáticos foram discutidos o papel e os elementos da comunicação social, como emissor, receptor, mensagem, canal e código.

A partir de modelos de resenhas, os alunos foram orientados a produzir suas próprias resenhas sobre diversos produtos culturais – músicas, livros de fotografia, clips musicais, HQs.

Em relação à linguagem audiovisual, foram trabalhados os elementos da linguagem de vídeo e TV (enquadramentos, planos, ângulos, sintaxe de imagem em movimento e som), discutido sobre o papel social da televisão e estabelecido relações entre o audiovisual e outras linguagens como teatro, literatura, fotografia, pintura e música.

Com a linguagem de HQ os adolescentes tiveram oportunidade de observar e discutir similaridades e diferenças entre diferentes estilos de obras de história em quadrinhos (Mafalda/Quino, Turma da Mônica/ Maurício de Souza, Calvin, mangás japoneses, super-heróis americanos), relacionaram com a linguagem de cinema, ao assistirem o filme do X Men (adaptação para o cinema para o HQ homônimo). Discutiram e exercitaram o processo de criação de uma HQ. (Relatório Escola Interativa, 2001)

Aproximar os alunos de uma espécie de gramática de cada meio tem a intenção expressa de ampliar suas possibilidades interpretativas, favorecendo que o adolescente seja capaz de apreender não apenas os aspectos informativos das mensagens midiáticas, mas também suas dimensões estética, sensorial e criativa.

As diferenças, similaridades e complementaridades de cada meio são

cotejadas; vários autores, estilos e obras apresentados. A perspectiva de é que os alunos, ao enriquecerem seu repertório de referências, ampliem suas possibilidades de compreensão do seu entorno imediato e do contexto mais amplo, alargando, simultaneamente, suas próprias possibilidades expressivas.

(c) Leitura como processo coletivo e intertextual

Nas oficinas de capacitação para formação dos alunos multiplicados e em algumas atividades da escola há leitura coletiva de textos. Nesse trabalho são exploradas as diversas possibilidades interpretativas, o papel do leitor como co-produtor do significado e os aspectos formais do texto que orientam às possibilidades de produção de significados.

Relatando uma atividade de leitura coletiva, a educadora Juliana Machado comenta:

A troca foi intensa. Inicialmente, os jovens demonstraram muita inibição em se expressar, comentavam que sentiam vergonha de falar para o grupo. Demonstravam também estranhamento em relação às referências que apresentávamos, evidenciando, na verdade, uma inquietação diante de todo um universo novo de imagens e palavras: “Mas o que este pintor quer mesmo dizer?” Por outro lado, sentiam-se cada vez mais encorajados a se expressar e compartilhar percepções, sentimentos e pontos de vista sobre as referências apresentadas.

(...) Apresentamos ‘Céu Azul’, obra de Kandinsky, que circulou na roda sem que disséssemos o título. Pedimos que observassem a imagem e expressassem o que significava. As hipóteses foram diversas. Ao revelarmos o título da pintura, discutimos como os significados, apesar de múltiplos, se aproximam entre si e de alguns sugeridos pelo próprio autor. Eram diversos, mas, ao mesmo tempo, podiam ser reconhecidos em um mesmo universo. (Relatório Escola Interativa 2001)

(d) Relação entre leitura, escrita e produção

A atividade de leitura está estreitamente relacionada à de produção. Os alunos tiveram contato com várias referências (fotografia, vídeos, produções plásticas, textos) e textos de vários gêneros e autores (narrativos, descritivos, informativos) e exercitaram, a partir deste contato, sua própria produção, utilizando os diferentes suportes e experimentando produzir em diferentes estilos. Com frequência a produção de cada aluno foi submetida à leitura e comentário do grupo, a exemplo do que aconteceu com a produção do Cordel, no *website* da Escola Teodoro Sampaio.

A professora fez intervenções, sobretudo, em relação ao uso apropriado da língua portuguesa, explorando regras gramaticais, vocabulário, estilos e elementos próprios do Cordel, como métrica, rima e ritmo.

(e) Abordagens de temas transversais

Ao trabalho de leitura está relacionado o debate sobre os temas transversais do currículo escolar, tais como sexualidade, meio ambiente, diversidade cultural, entre outros. O traço específico é que a reflexão sobre estes temas é associada ao trabalho de se pensar como eles foram abordados em determinadas mensagens midiáticas (jornalística, televisiva etc.). Em muitos casos, o trabalho de leitura e crítica é seguido pelo de criação.

O tema de sexualidade foi abordado, por exemplo, na Escola Olga Figueiredo de Azevedo e resultou na seção “Eles e Elas”⁷² do site *OFanzine*. Comparando a primeira versão do texto do aluno com a última veiculada no site, as professoras Gabriela Nascimento e Valnísia Sacramento, responsáveis pelo trabalho, reconhecem um crescimento na percepção do aluno sobre o tema, com posturas menos preconceituosas, com mais informação, além do aprendizado vocabular:

⁷² Ver Anexo XX.

Eu acho homossexualismo errado, porque é um ato muito agressivo. Muitos **homem sexuais**⁷³ estupram mulheres e se apaixonam por homem. O fato deste acontecimento é homens que são desempregados e não arranjam mulheres e acabam virando gay, travestis, etc. (Primeira versão do texto de George Balduino, 14 anos, 6ª série que não foi publicado no website – Fonte da Informação: Relatório Escola Interativa 2001)

A homossexualidade não é doença e deve ser respeitada. Piadas, comentários e grosserias sobre o homossexual, ou pior ainda, ofensa a uma pessoa com essas características demonstram uma profunda ignorância e uma enorme falta de respeito para com o ser humano. (Versão final do texto de George Balduino, editada no site).

Entre uma versão e outra⁷⁴, os alunos pesquisaram como o tema era abordado pelas revistas em circulação e debatiam em sala de aula.

O relatório de 2000 traz a descrição de outra atividade:

Oficina de Mídia e Sexualidade – análise comparativa entre imagens do homem e da mulher veiculadas por revistas masculinas e femininas, com o objetivo de ampliar a visão crítica dos alunos em relação à abordagem da mídia sobre temas ligados à sexualidade.

O tema da Sexualidade também foi explorado pela professora de língua portuguesa Cristiana Góes. Os alunos da 5ª série pesquisaram e debateram sobre o tema. Em seguida confeccionaram um mini-dicionário explicando vários vocábulos da terminologia relacionada à sexualidade. Foi uma forma que a professora encontrou de estimular os alunos a usarem o dicionário e ensinar técnicas de consulta.

⁷³ “*Homem sexuais*” foi a forma escrita pelo aluno para referir-se a homossexuais na primeira versão do texto.

⁷⁴ A mudança de perspectiva entre uma versão e outra foi avaliada pelo professor como bastante positiva, mas defendo que merece reflexões mais aprofundadas se quisermos compreender a relação entre o que o aluno expressa e sua forma de perceber e estar no mundo: quais as experiências de vida e motivações que levaram o aluno ao primeiro posicionamento? Houve efetivamente uma mudança de perspectiva ou ele apenas correspondeu a uma pretensa expectativa do professor assumindo um ponto de vista politicamente correto?

Além de não dispor de dados suficientes, estas questões não foram assumidas como prioritárias para esta pesquisa no momento. O que pretendi mostrar foi um dos exemplos de como se relacionam a leitura das mensagens midiáticas com a reflexão sobre os temas transversais e a produção midiática do aluno.

O mini-dicionário confeccionado pelos alunos e disponibilizado no *website Teo in Revista* (versão 2001) conseguiu oferecer para os seus usuários informação qualificada com uma linguagem próxima do adolescente.

O que destaco nestes dois exemplos é a estratégia de criar situações de leitura a partir de um universo de interesse do adolescente, gerando um conhecimento sobre conteúdos e formas que vão orientar uma produção inserida num processo concreto de comunicação.

Não é produzir o texto para a prova ou para a nota. É produzi-lo e ilustrá-lo para a leitura dos seus pares (outros adolescentes), arcando com todos os desafios que isso representa: necessidade de seduzir pela linguagem, responsabilidade pela informação correta, uso apropriado das normas da língua, a experiência de se expor a crítica e/ou ao elogio e reconhecimento, entre outros elementos próprios da comunicação.

O depoimento da educadora Juliana Machado no relatório de 2001 apresenta uma perspectiva complementar em relação ao trabalho de leitura:

trabalhando com a leitura, concentramos esforços para romper com as barreiras que os alunos trazem em relação à escrita. O desafio era que os alunos não só perdessem o medo de escrever, como também descobrissem estilos próprios, aprendessem a abordar temas com originalidade e criatividade e a perceber que a configuração de determinado texto já comunica por si só.

A leitura foi vista ainda como um processo que envolve, além do raciocínio lógico-formal, processos intuitivos, associações e criatividade. Segundo Machado,

muitas dessas atividades tinham como pretensão simplesmente estimular “o livre pensar”, a imaginação.(...) No lugar do conhecimento lógico e racional, procurávamos privilegiar conhecimentos intuitivos, processo de associação, elementos fundamentais para a criação.

O caminho para que os alunos passem a ocupar o lugar de produtores de mídia passa por “abrir as portas da percepção e sensibilidade, fazendo com que assumissem posturas de sujeitos contemplativos”.

A leitura de textos é uma forma de debater valores de vida e atitudes, relacionando-os com o cotidiano dos alunos. A leitura é trabalhada através de oficinas. O termo oficina remete a um princípio metodológico em que a aprendizagem se dá não só pelo acesso a novas informações, mas também pela experimentação de se produzir textos, imagens, fanzines, enfim, peças de comunicação. As atividades articulam a reflexão sobre um tema (sexualidade, meio ambiente, preconceito, diversidade cultural), análise de linguagem e formato de produtos de comunicação presentes na mídia em geral (revistas, *websites*, programas de TV), utilização dos recursos existentes na tecnologia de comunicação (manuseio do computador, utilização dos softwares, navegação na Internet) e exercícios de criação e produção.

3. A produção midiática na Escola Interativa

3.1. Processo de realização dos produtos

(a) Processo coletivo e articulado com o currículo e práticas escolares

O processo de planejamento dos produtos é participativo. Alunos e professores escolhem o produto, elegem as pautas, dividem as tarefas. Tão importante quanto o resultado é o sentimento de identidade e apropriação em relação ao produto.

As pautas dos produtos são predominantemente definidas a partir do planejamento pedagógico dos professores. Há uma forte razão para isso. É a principal estratégia de fazer com que a realização dos produtos esteja alinhada ao currículo e à prática pedagógica cotidiana da escola e não seja uma atividade extra que exija uma demanda adicional do já tão sacrificado tempo do professor.

O vínculo entre o currículo escolar e os temas dos produtos midiáticos

fortalecem também a perspectiva de que o ensino deve estar contextualizado, tratando de questões relacionadas à vida do adolescente, seja do seu entorno imediato, seja do contexto mais amplo de sua cidade, do estado, do país ou do mundo.

Muito dos materiais (textos, imagens, sugestões) que compuseram o site ou os textos dos programas de rádio foram produzidos em sala de aula como resultado de atividades didáticas. Outros foram enviados por alunos e professores como contribuição espontânea. Em ambos os casos o Núcleo Interativo funciona como uma espécie de equipe editorial recolhendo, selecionando, recortando e organizando as diversas contribuições dentro da arquitetura dos produtos (seções dos *websites* ou programas de rádio) previamente definidas.

Houve ainda um terceiro caminho, a formação de pequenos grupos de alunos, que passavam a funcionar como uma espécie de equipe de reportagem, com funções divididas, tais como pautar, entrevistar, redigir, fotografar e revisar os textos. Foram os casos, por exemplo, das seções *É do Bairro*, do *website Teo in Revista* e no *Caminho de Casa*, do *website File Fanzine*.

Os processos coletivos de criação e produção são, no entanto, uma conquista permanente e há diferentes níveis de participação em cada escola. O depoimento da educadora Tatiane Souza e da Professora Nilcia, revelam a dificuldade do aluno de assumir esta posição de horizontalidade na relação com os professores, bem como do professor ressignificar seu papel.

(b) Flexibilidade das pautas e rotinas produtivas

Uma das grandes prioridades observadas no processo produtivo é mobilizar a escola de forma que haja um sentimento de autoria, uma apropriação do aluno em relação ao produto. Diferente das rotinas produtivas de comunicação em geral, os textos que são produzidos fora da pauta planejada podem ser incorporados ao produto. É visível como o produto final sofre metamorfoses ao longo do processo, gerando algo diferente do planejamento, estratégia assumida pela educadora em seu relato.

A campanha iniciada na semana passada começou a dar resultados, embora não tão interessantes como esperávamos. O tema da campanha é Respeito e a Cultura da Paz, no entanto, só recebemos até agora poemas (muitos) sobre paixão, amor, perdas amorosas. Mesmo assim, resolvemos manter a idéia e tentar aproveitar o material coletado, que está sendo digitado pelos monitores do Laboratório de Informática. (Relato da educadora da CIPÓ Tatiane Souza em 02/10/02 sobre a produção do website Teo in Revista)

O princípio do aprender fazendo, a produção como instância articuladora de aprendizagens conceituais, sócio-culturais e técnicas.

No momento da produção os alunos e professores vivenciam um processo de aprendizagem que articula o desenvolvimento de competências técnicas, conceituais e comportamentais.

Em geral, essas atividades articulam a reflexão sobre um tema (sexualidade, meio ambiente, preconceito, diversidade cultural), análise de linguagem e formato de produtos de comunicação presentes na mídia em geral (revistas, *site*, programas de TV), utilização dos recursos existentes na tecnologia de comunicação (manuseio do computador, utilização dos softwares, navegação na Internet) e exercícios de criação e produção. Nestas Oficinas também foram feitas atividades e produzidas reflexões que procuraram aproximar o tema discutido ao cotidiano dos adolescentes e da escola, como por exemplo, pesquisar sobre os problemas ambientais vivenciados pela escola ao se discutir sobre preservação do meio ambiente. (Descrição das Oficinas ministradas em 2000)

Neste momento são acionados os conceitos e experiências aprendidas e vivenciadas nas oficinas de comunicação realizadas com os alunos e professores multiplicadores.

(c) Apropriação de múltiplas referências

O trabalho de produção está fortemente vinculado aos exercícios de criação que

acontecem nas oficinas preparatórias com alunos e professores. Uma das características dessas oficinas é o permanente trabalho com referências de diversas linguagens e estilos: reproduções de pinturas, fotografias, vídeos de ficção e documentais, poesias, textos narrativos, matérias jornalísticas.

Estes materiais foram vistos, debatidos e re-construídos nas produções dos alunos. O uso permanente de referências de diversas linguagens e estilos contribui para se mostrar, na prática, como a comunicação agrega conteúdos informativos, técnicos, estéticos e plásticos, exigindo competências como criatividade, objetividade e clareza na produção.

A incorporação de algumas dessas referências são facilmente percebidas como no caso das produções dos alunos Ricardo e Robenilson Bastos, 13 anos, fortemente influenciada pela obra *Poesia Visual*, de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski, utilizada pela educadora Juliana Machado na oficina de criação⁷⁵.

(d) Exploração dos recursos de cada linguagem

No caso da produção dos *websites* as estratégias de exploração da linguagem contribuiu para que as peças de comunicação superassem o perfil predominantemente informativo e formal da grande maioria dos trabalhos escolares. A substituição do jornal *Amornet*, produzido pela Escola Hildete Bahia antes de participar da Escola Interativa, pelo site *Filé Fanzine* parece atestar uma evolução na exploração da linguagem verbal mais descontraída e sedutora e na articulação de imagem e texto⁷⁶.

A diretora Angélica Cardoso considera que o aprendizado da linguagem jornalística, a atenção às formas e aos significados das imagens e a articulação entre o texto e os códigos não-verbais na comunicação foram as principais aprendizagens vivenciado por ela e por sua equipe de professores.

Este resultado ganha maior significado se pensarmos a cultura predominantemente verbal na escola. No processo produtivo é notório, por exemplo, como a maioria dos textos puderam ser elaborados na atividade de sala de aula, ao contrário da programação visual, que muitas vezes era feita sob a orientação dos educadores da CIPÓ em horários extra aula, surgiam de

⁷⁵ Anexos XXIV e XXIV A

⁷⁶ Anexos XIX e XIX A

colaborações espontâneas dos alunos ou dependiam de campanhas em que os alunos produzissem imagens e ilustrações para as matérias.

A *homepage* dos sites *Da Gema*⁷⁷ e *Teo in Revista* surgiram de concursos promovidos pelo Núcleo Interativo para criação de um mascote e uma logomarca para o *website*, conforme descrevi no capítulo 5, **Um Olhar sobre as Escolas**.

Na produção dos programas da rádio da escola, os alunos e professores da AMAI-PRÓ chegaram a gravar uma primeira versão dos textos produzidos e, segundo depoimento dos próprios participantes, “ninguém conseguiu ter interesse e paciência de ouvir sua própria gravação”.

Com as oficinas de Rádio os textos foram reelaborados, buscando-se uma adequação ao perfil de texto de programas de rádio. A gravação foi refeita, passando a incorporar técnicas de locução, com cuidados com a respiração, entonação, ritmo, dicção, formas diferenciadas de leitura, entre outras técnicas orientadas através de uma oficina ministrada por um locutor profissional da Rádio Educativa da Bahia. Também se ensinou a criar e gravar vinhetas que compuseram os programas junto com as locuções.

3.2 Conteúdo dos produtos

(a) Presença de estratégias de afirmação de identidades, culturas e conteúdos locais, com compartilhamento dessas referências com o mundo.

Auto-imagem - Um elemento fortemente observável tanto na natureza das seções dos *websites* e dos programas de rádio quanto no conteúdo dos textos são os esforços para que o adolescente desenvolva sua auto-estima e auto-imagem

As seções “Autobiografias”⁷⁸ (*Filé Fanzine*, 2001), “Vivendo e Escrevendo”⁷⁹ (*Teo In Revista*, 2001), “Megaestima”⁸⁰ (*Megazine*, 2003) e “Era

⁷⁷ Anexo XXVIII

⁷⁸ Anexo XVI

⁷⁹ Anexo VI

⁸⁰ Anexo XVI

Uma Vez”⁸¹ (Alexandre Leal Costa, 2003) sinalizam para estratégias de afirmação de identidades a partir da valorização da história de vida de cada um. Os adolescentes, ao assumirem o papel de produtores, adotam posicionamentos que se confrontam com “o lugar” em que os jovens de periferia são colocados nos discursos dos meios de comunicação de massa, do senso comum e da própria escola. O jovem quer aparecer no *website*, seja através da publicação de sua foto, seja através da escolha temática que privilegia questões de sua própria história de vida e do seu cotidiano. Reelaboram a forma de apresentar suas referências identitárias: *o bairro* não mais violento, mas com uma programação cultural; *o negro* cuja cor é “nobre roupa” e que possui “lindos traços africanos”; *os pregões* valorizados, não os da bolsa de valores, mas os da cultura oral dos vendedores ambulantes; *o adolescente* poeta, contista, *webdesigner*, jornalista, líder, *o aluno de escola pública*, criando e produzindo através das tecnologias de comunicação, não mais o aluno problema, desinteressado e indisciplinado.

A metodologia busca oferecer elementos para que os alunos criem sua própria história, diante do que vem determinado por suas condições de gênero, etnia, classe social ou situação econômica.

Associada à criação do espaço para que o aluno fala de sua história, família, frustrações e projetos de vida, está a exploração temática de elementos que ajudam a compor os referenciais identitários dos jovens: a etnia, o bairro como entorno social imediato, elementos da cultura popular.

Referências étnicas – a Afro-descendência - A seção “Pérolas Negras” pôs em evidência personalidades negras históricas e contemporâneas da sociedade baiana que deram ou têm dado importantes contribuições a diferentes áreas da cultura e da ciência.

A valorização da afro-descendência é uma estratégia que já tem um significativo caminho trilhado nas escolas públicas de Salvador. Através da música, da dança, dos desfiles de roupas e acessórios, das peças de teatro e de

⁸¹ Anexo VII

projetos pedagógicos, os grupos culturais ligados ao movimento negro tais como Olodum, Ylê Aiê, Araketu, Muzenza e Pracatum vêm tendo importantes conquistas em relação à valorização e inclusão dos estudos dos elementos da cultura afro nos currículos escolares.

A contribuição da Escola Interativa foi a de demonstrar como os meios de comunicação podem exercer um papel estratégico no fortalecimento desse movimento. Segundo a professora de história e vice-diretora da Escola Alexandre Leal Costa, Zalvira Reis, as personalidades destacadas na seção Pérolas Negras estão ausentes dos planejamentos de aulas das escolas dos livros didáticos produzidos, na sua grande maioria, no eixo sul-sudeste do Brasil.

O Bairro como tema - O bairro também é um elemento de formação identitária explorado pelos produtos das escolas. O bairro periférico é constantemente referido pela mídia de massa como violento e como fonte de problemas. A professora Ieda Fiães, da Escola Teodoro Sampaio narra como tentou estimular nos alunos uma outra percepção em relação ao seu bairro ao produzir em 2002 a seção “Santa Cruz em Foco” do *website Teo in Revista*:

Todo mundo sabe a questão da violência em Santa Cruz. Se uma menina arranja um namorado, ou se um garoto arranja um emprego, eles não falam que é de Santa Cruz, pois isso significa ser marginal. Pedi então que eles pesquisassem moradores ou ex-moradores do bairro que se destacaram nas suas atividades. Dividi por áreas: religiosidade, cultura, culinária...

Com as pesquisas, eles (os alunos) foram descobrindo um empresário bem sucedido uma pequena fábrica de sorvetes e picolés, uma cabeleireira maravilhosa que tem clientes dos bairros mais nobres da cidade, um professor que fez doutorado na França...

Descobrimos outro senhor, um dos primeiros moradores... que foi, segundo seu próprio depoimento, o responsável pelo asfaltamento da rua principal de Santa Cruz. Descobrimos que os terrenos do bairro não foram invadidos, foram doados pelo governo. A origem do nome é por que tinha uma Cruz que ele guarda até hoje.

Conseguimos **mostrar aos alunos os valores do bairro de Santa Cruz**, contrapondo-se ao lado exclusivamente negativo

que aparece na grande mídia.

Queríamos esta pesquisa tivesse um alcance mais amplo, que outras comunidades soubessem, mas ficou uma coisa restrita, não o site não foi atualizado e saiu do ar...

(Depoimento dado pela professora na Oficina Projetos Didáticos, ministrada em 16/08/2005)

Um dos programas da grade de programação da rádio da Escola AMAI-PRÓ, produzido em 2005, é o *Profilurb Feliz*, descrito por sua própria chamada como um programa “com músicas e notícias sobre o dia-a-dia da comunidade, valorizando um cotidiano normalmente ausente dos meios de comunicação de massa”. A programação conta ainda com o *AMAI-PRÓ Notícias*, notícias sobre o bairro, e *Um mergulho em nossa identidade*, narrativas sobre a origem do bairro, sobre as histórias de vida de seus moradores e reportagens sobre a cultura afro-descendente.

Resgate e valorização da cultura popular - Elementos da cultura popular da cidade também aparecem nos produtos. É o caso da seção “Bahia na Cabeça” que traz a matéria sobre os pregões. Os “pregões” são falas muito próxima a um recital musical com as quais os vendedores ambulantes anunciam suas mercadorias. Fazem parte da cultural oral e estão muito relacionados às estratégias de sobrevivência historicamente produzidas pelos ex-escravos e seus descendentes que, sem oportunidade de ingressar no mercado formal de trabalho, criavam suas próprias soluções através da culinária, produção artesanal e comércio informal.

Um dos orgulhos da professora Ieda, da disciplina Cultura Baiana, é que quando ela e os alunos foram pesquisar nos sites de busca os pregões, só haviam referências aos pregões da bolsa. Então o trabalho dela e dos seus alunos estariam, se não inaugurando, pelo menos disponibilizando um conhecimento sobre cultura popular muito pouco disponível na rede

(b) Espaços de crítica, reivindicações e mobilização para ações da comunidade escolar.

No planejamento, o produto midiático tem a clara proposta de ser um espaço de debate e mobilização, tematizando a escola e o bairro entre outras questões de interesse dos professores e alunos.

Na experiência piloto, em 2000, são claros os esforços em se vincular escola a pauta das peças de comunicação a temáticas que mobilizam a instituição. A primeira e principal atividade que direcionou a concepção dos produtos midiáticos foi o debate em torno das sentenças: “O que a escola tem?” e o “O que precisa melhorar?”.

Entre os anos de 2001 e 2003, o processo de criação torna-se mais fortemente vinculado ao planejamento pedagógico da escola. Isso fez prevalecer um perfil de produto que cumpriu muito mais o papel de demonstrar os resultados pedagógicos a partir da produção dos alunos do que de espaço de debate da escola e mobilizador de ações.

Não são necessariamente funções que se contrapõem. O bairro e a escola, por exemplo, são temáticas permanentes dos produtos. Prevaecem entre 2001 e 2003 com abordagens que privilegiam a valorização da escola e do bairro. No caso da escola, seções do *website* como “Projeto Aula Viva: Uma aula diferente” e “Salvador Plural” divulgam as boas iniciativas de alunos e professores.

Quanto ao bairro, a divulgação da agenda cultural através das seções “É do Bairro” e “No caminho de casa” e a pesquisa sobre personalidades e costumes locais como aparecem, por exemplo, na seção “Santa Cruz em foco” e no programa de rádio *Profilurb Feliz*, são exemplificados os esforços de resgate dos valores locais, de uma reconstrução identitária dos alunos a partir do reconhecimento e da valorização dos seus espaços imediatos de convívio.

O papel do produto como espaço de debate dos problemas da escola, onde existam seções e textos que apontem e discutam necessidades de mudanças, reaparece mais claramente em 2003 no site *Teo in Revista* com o Cordel. Em 2004 na produção da nova versão do produto, que não chegou a ser finalizada, a escola é novamente tematizada com os depoimentos dos alunos sobre o as diferentes

razões pelas quais gostam do corredor e da sala de aula.

No conjunto dos produtos se percebem muitos poucos espaços de reivindicação. Isso não parece representar a relação e o grau de satisfação dos alunos e professores em relação à escola. Em cada uma há questões de infraestrutura, tais como falta de professores, má conservação do prédio escolar, espaços físicos inadequados, falta de tempo dos professores e violência, que são muito comentadas nos corredores.

As divergências existentes entre as regras formais da Secretaria e as opiniões de alunos e professores sobre as exigências da farda escolar, por exemplo, ilustram a pouca representatividade dos produtos quanto às reivindicações da comunidade escolar. A falta de flexibilidade da Secretaria em relação à farda aparece na Oficina sobre identidade ministrada para os professores e nas falas das alunas Elisabethe e Raiane.

Os professores comentam que concordam na flexibilidade da farda e que não sabem exatamente o fundamento das proibições em torno do uso de bonés e adereços por parte dos alunos.

Sandra: “A escola está muito ultrapassada. Por que os alunos não podem usar boné? Um aluno meu me perguntou se incomodava ele usar boné em sala de aula. Respondi que, para mim, desde que ele prestasse atenção na aula, ele podia ficar até de cabeça pra baixo, mas que a escola tinha suas regras e eu tinha que seguir as regras da escola.”

Professor Maria Cristina: “Os meninos tem toucas lindas, ficam bonitos com elas, se sentem bem, mas não podem usar...”

Maurício: “Um dia na escola, mostraram uma foto de uma turma do Sartre⁸², os meninos usavam boné, tênis de diferentes cores, adereços. Na escola pública não pode haver isso, com o argumento de que os meninos precisam ser identificados com a farda. Mas o escudo não é suficiente?”

Sandra: “No carnaval, quando pegam o abadá⁸³, as pessoas cortam e modificam, fica lindo lindo e ainda assim o bloco é identificado.”

Maurício: “Por que a escola pública tem que estar sempre para

⁸² Escola particular de classe média de Salvador.

⁸³ Roupa carnavalesca fornecida pelos blocos para identificar os seus associados.

trás? É uma hierarquia: a Secretaria manda, a direção obedece a Secretaria, os professores seguem a direção, os professores terminam padronizando os meninos...

Qual o papel do professor aí? Tem uma hierarquia e eu não vou questionar a hierarquia. São questões banais que poderiam ser resolvidas, mas nós somos sempre passivos.”

Sandra: “Como posso estar no bairro negro, trabalhando identidade e pedir que os meninos tirem os gorros⁸⁴ da cabeça?”.(Descrição da Oficina sobre identidade, página 186)

Quase sem nenhum destaque e pouco problematizada a questão aparece na seção “Babados: *fofocas e casos engraçados*”⁸⁵ como um caso curioso.(Grifo meu).

As alunas Elisabeth e Raiane, em depoimento concedido para esta pesquisa em agosto de 2005, expressam que a impossibilidade de modificar a farda é uma das coisas que mudaria na escola. Perguntadas por que não debatem isso no site justificam que os assuntos do *Fanzine têm que* estar relacionados ao tema da unidade escolar.

O professor Lázaro Machado, da Escola Hildete Bahia de Souza, também não reconhece no fanzine da escola o espaço para o debate. Na entrevista concedida para esta pesquisa, o professor comenta o quanto o ensino das artes não se adequa ao formato de aula de 50 minutos e avaliação através de provas escritas, conforme determinado pelo Regimento Escolar, aprovado pela maioria dos professores e gestores da escola. Perguntado sobre o motivo pelo qual não utiliza o fanzine eletrônico para debater esta questão ele se surpreende: “E pode?”.

Outro exemplo que parece sinalizar para o quanto a escola poderia ter sido mais tematizada e debatida é a eleição para diretores, realizada no primeiro semestre de 2002. Desde 1994 a Secretaria Municipal de Educação e Cultura implantou o sistema de escolha dos diretores através do voto de alunos, professores, funcionários e pais de alunos. Em 2002 houve a eleição, que gerou

⁸⁴ O gorro a que se refere a professora inspira-se na estética de roupas africanas e são muito comuns em Salvador, sobretudo na periferia.

⁸⁵ Anexo XVIII

uma grande mobilização da comunidade na maioria das escolas, incluindo algumas polêmicas em torno da legitimidade da eleição em algumas escolas. Apesar da grande importância da eleição para a escola e da mobilização de alunos e professores, este tema não foi pauta de nenhum dos produtos midiáticos realizados.

(c) Conteúdo crítico

Quanto ao conteúdo crítico e problematizador das seções, há no conjunto dos textos e produções posturas bem diversificadas.

Em “Salvador Plural: a diversidade de Salvador” (*website Moqueca*), através de textos e fotografias, os alunos confrontam a imagem da Salvador turística, terra de magias e encantos, com a Salvador marcada por fortes desigualdades sociais e com graves problemas de infra-estrutura. Os alunos realizaram uma expedição fotográfica que buscava representar as múltiplas faces da cidade de Salvador demonstrando o convívio próximo entre a pobreza e a riqueza, o lixo e o alimento, a praia e o esgoto, a tradição e a modernidade.

A seção “Mulheres Superpoderosas”⁸⁶ apresenta o texto *Mama África*, produzido através de uma atividade realizada dentro da disciplina Geografia em que se pesquisou e refletiu sobre o desemprego, questão social contemporânea que afeta toda a sociedade e, em especial, a população de baixa condição sócio-econômica.

O texto apresenta a história de *Mama África*, mulher negra de baixa condição social e baixa escolaridade, que enfrenta diariamente o desafio de aliar a necessidade diária de cuidar sozinha de sua família, dar atenção aos filhos, cumprir os afazeres domésticos e ainda trabalhar para garantir o sustento familiar. Os autores explicitam uma relação de identificação com história narrada, ao assinar o texto com o seguinte comentário: “o texto foi ‘baseado na experiência de vida que nós e nossas mães passaram e passam no dia-a-dia’ - A Equipe”.

⁸⁶ Anexo VIII

Mama África é a personagem principal, a mulher superpoderosa. Sua presença no texto é fortemente marcada por adjetivações que trazem uma valoração positiva da personagem: “é uma mulher dinâmica e carinhosa”, “é mãe e pai dos seus filhos, apesar dos conflitos do dia-a-dia”, “tem muita garra e experiência de vida”. Sua condição de vida é, no entanto, bastante desfavorável, tem “baixo grau de instrução”, mora “num barraco de uma favela”, “tem dias em que fica com fome”, trabalha como empacotadeira, “trabalha o dia inteiro sem parar”, ganha pouco e ainda tem que arranjar tempo para cuidar de seus filhos. Sua personalidade e condição sócio-econômica são representativas de uma parcela significativa da população feminina brasileira. Ter o berço africano lhe proporciona tanto suas qualidades favoravelmente destacadas (“Mama África é seu apelido por ser uma *mulher de muita luta e ter lindos traços africanos*”) quanto sua condição social desfavorável (“50% das mulheres negras no Brasil têm baixo grau de instrução e ganham em média R\$ 50,00 a R\$ 250,00 por mês”).

Ao contrário de Mama África, os outros personagens não têm nome e são tratados genericamente a partir da sua relação com a personagem principal: *seus filhos, o filho mais novo e seu patrão* são os termos utilizados para designá-los.

O conflito principal do texto é a dificuldade de Mama África em, simultaneamente, dar conta de cuidar de seus filhos e garantir o sustento econômico. Este conflito é apresentado narrativamente quando o filho mais novo adoece gravemente e Mama África, depois de viver um dilema, falta ao trabalho para cuidar dele, o que lhe ocasiona a perda do emprego. Em seguida os conflitos são resolvidos e há um “final feliz”, o filho da personagem é curado e ela é readmitida no trabalho.

A valoração positiva dos “lindos traços africanos” e demais características de Mama África se identifica com o discurso identitário dos grupos culturais afro-descendentes da Bahia, tais como Olodum, Ylê-Ayê, Pracatum, Timbalada, Muzenza, entre outros. Através da arte, principalmente da música, de projetos e publicações pedagógicas e de ações de comunicação estes grupos culturais são fortemente responsáveis pela valorização da estética negra, presente no seu

biotipo, nas roupas, dança, costumes, religiões e festas da cultura afro-descendente.

O texto, no entanto, reproduz a relação de passividade, dependência e subserviência da mulher negra de baixa condição sócio-econômica na sociedade, representada por Mama África. A personagem não age, sofre a ação. Os acontecimentos na vida de Mama África têm um sujeito indefinido “As coisas não andam muito boas para Mama África” e, na maioria das vezes, o patrão é quem é age de forma determinante no seu destino. O patrão “começou a perder a paciência”, “demitiu”, “viu suas necessidades”, “voltou atrás em sua demissão”, “permitiu que Mama África continuasse a trabalhar” e por fim “deu-lhe até um aumento”.

Mama África é totalmente responsável pela sua demissão, que só aconteceu depois do patrão ter tido paciência por algum tempo. Segundo o texto “o patrão começou a perder a paciência”, o que sugere que ele teve paciência com as faltas da personagem e não questiona um possível direito dela de negociar condições para cuidar de seu filho. A readmissão de Mama África também não se tratou de um mérito, conquista ou garantia dos direitos da personagem, precisou contar com a benevolência e paternalismo do patrão que é “uma pessoa humana”, “teve consciência” e “viu suas necessidades”. O patrão “deu-lhe *até* um aumento” (grifo meu).

Além da passividade de Mama África, não há indicadores que remetam a um contexto maior da situação da mulher no trabalho. O texto parece aderir muito mais ao discurso neoliberal hegemônico, que cria uma espécie de culpabilização pela qual a questão do sucesso e do fracasso são exclusivamente das pessoas, dos indivíduos particulares, desvinculando-se completamente de aspectos causais e contextuais, de um complexo histórico-social.

O texto “Mama África” parece distante da postura problematizadora pretendida pela Escola Interativa. No entanto, se considerarmos o papel que foi planejado para o produto midiático na escola, a publicação deste texto é bastante oportuna dentro da lógica de criar espaços de debate protagonizados pelos alunos

e professores. Segundo a diretora-executiva da CIPÓ, Anna Penido, o produto não deve ter nenhuma pretensão de:

ser um material didático, que traz respostas certas e prontas. A peça midiática da escola pode trazer coisas politicamente incorretas para provocar a reflexão, para alguém vir ir dizer eu não concordo com isso, tenho opiniões diferentes. É um material que pretende provocar interação, reação.

Nesse sentido, a postura crítica deve ser construída com a discussão dos textos publicados no *website* ou dos conteúdos dos programas de rádio que devem ser reelaborados e reconstruídos através do debate e das reações de professores e alunos. Essa perspectiva reforça a necessidade de que o produto circule, seja lido, utilizado, debatido, questionado, provocando respostas e novos posicionamentos.

Se fosse utilizada pela comunidade escolar, a peça de comunicação poderia ser um relevante espaço de atuação e elaboração coletiva de significados. A circulação do produto, no entanto, é um dos aspectos mais frágeis da experiência.

(d) Circulação e uso das peças de comunicação

Os eventos de apresentação das peças de comunicação em cada escola geraram uma grande mobilização e envolveram um número significativo de alunos, professores e funcionários, além de parceiros e convidados. Apesar da grande euforia e aceitação dos produtos neste momento, esta motivação inicial não resultou em uso dos produtos, nem estímulo ao surgimento de atualização das seções, surgimento de novos textos, encaminhamento de críticas, sugestões.

Há poucos registros em relação ao número de visitas aos *websites*, sobre o uso do conteúdo dos mesmos nas salas de aula ou em relação a algum desdobramento possivelmente motivados pelas matérias, entrevistas, notícias ou serviços disponibilizados.

A falta de registro do acesso e circulação dos produtos não significa, necessariamente, que não houve seu uso ou ações nas escolas mobilizados pelos

sites, mas a percepção por parte dos professores é de que este acesso foi aquém do desejado, conforme atesta o comentário da Professora Ieda sobre o “Santa Cruz em Foco”: “Pena que poucas pessoas tiveram acesso”.

As dificuldades estruturais enfrentadas pela escola, tais como dificuldade de acesso ao Laboratório de Informática, falta de tempo de alunos e professores, calendário escolar com excesso de atividades, greves, fez com que os produtos midiáticos só ficassem prontos no último mês do ano letivo. Ao evento de mobilização, seguia-se as avaliações finais do ano e as férias. Isso parece justificar em parte o pouco uso dos produtos, mas há outros elementos que merecem ser pensados.

As escolas não conseguiram estabelecer uma rotina de atualização regular dos produtos. Ao invés de serem atualizados paulatinamente com as produções feitas ao longo do ano, os *websites* tiveram suas seções modificadas todas ao mesmo tempo e apenas no final do ano letivo. O *site* não apresentava novidades ao longo do ano, diminuindo a motivação de sua visita e, portanto, não conseguia ser um espaço de debate em que as opiniões e pontos de vistas publicados gerassem discordâncias, visões alternativas, propostas ou novas mobilizações.

Há na escola uma cultura de “culminância pedagógica” onde, no final de cada unidade, semestre ou ano letivo, alunos e professores demonstram o resultado das atividades do período através de eventos em que são apresentadas peças de teatro, realizadas exposições de fotografias e de artes plásticas, apresentados musicais e leituras de textos literários.

A culminância celebra então um ponto de chegada de um percurso pedagógico que resultou em um determinado aprendizado, então exibidos para a comunidade escolar. Muito diferentes desta perspectiva está a proposta de produção da Escola Interativa. O produto midiático não é um ponto de chegada do processo produtivo de comunicação, mas é, principalmente, um ponto de partida de novos debates, proposições, mobilizações. Esta perspectiva de “culminância”, no entanto, não foi superada por muitos professores envolvidos com a experiência; não há uma compreensão suficiente do papel que o produto midiático

pode exercer. Quando perguntados pelo pesquisador sobre qual a função da peça de comunicação na escola todos os professores e alunos citaram a importância de se mostrar o trabalho dos adolescentes, enquanto que apenas alguns citaram funções mais próprias de um meio de comunicação tais como gerar debate, informar, facilitar a comunicação na escola, entre outros.

As dificuldades estruturais e de tempo e a cultura de “culminância pedagógica” foram, sem dúvida, questões decisivas para a não-circulação dos produtos. Vale destacar, no entanto, que nos documentos de planejamento da Escola Interativa não estavam previstas ações ou atividades que estimulassem e orientassem a utilizar as peças de comunicação dos alunos. Isso parece sinalizar para uma confiança de que o uso do produto aconteceria ou espontaneamente ou como resultado da mobilização gerada a partir do evento de apresentação do produto midiático na escola.

Como aspecto positivo, há, atualmente, um incômodo por parte de professores e alunos em relação às suas mensagens produzidas e publicadas nas peças de comunicação não estarem gerando outros desdobramentos, o que vem motivando no último ano soluções próprias das escolas e não aquelas planejadas pelos educadores da CIPÓ. Os professores da Escola Hildete Bahia de Souza estão apostando em uma publicação impressa que deverá ser distribuída tanto na escola quanto no bairro. No ano de 2005, há uma demanda muito mais clara dos alunos do noturno em utilizar o meio de comunicação, para debater os problemas do bairro, para oferecer os seus serviços profissionais, para mobilizar os moradores em torno de ações.

As professoras da Escola Teodoro Sampaio, por sua vez, falam da expectativa de que o Cordel que põe em pauta a escola seja lido com maior atenção pela equipe da Secretaria.

Os programas de rádio parecem sinalizar para a criação de uma outra dinâmica em relação a um contato com a audiência. Sua recepção e seus resultados de mobilização são mais imediatos. Além disso, o processo de produção é mais ágil e os conhecimentos técnicos de softwares menos complexos,

o que permite uma maior agilidade de atualização do produto.

O histórico e o caráter comunitário da Escola AMAI-PRÓ também geram outras dinâmicas em relação à apropriação dos processos e produtos comunicacionais. A produção midiática nesta escola nasceu de uma necessidade de comunicação dentro da escola e da escola com a comunidade. A escola já tem como cultura cultivar a participação dos alunos, pais e moradores locais em torno de questões essenciais do bairro e da escola.

A Escola AMAI-PRÓ recorreu aos processos comunicacionais para atender a um processo político-pedagógico participativo e comunitário já existente na escola. As outras escolas envolvidas na experiência foram sensibilizadas por uma organização externa a usar a mídia, mas vivem numa cultura administrativa e pedagógica hierarquizada e centralizada. Esta diferença gera processos distintos de apropriação das tecnologias de comunicação, o que aponta para a necessidade de, numa experiência como a Escola Interativa, lançar mão de estratégias que articulem o aprendizado de processos comunicacionais com mudanças pedagógicas e de gestão escolar.

(e) Mobilização da comunidade escolar a partir dos Núcleos Interativos

O evento Porque Hoje é Sábado, a concepção do projeto Corredor Cultural⁸⁷ da Escola Teodoro Sampaio, os seminários “A Imagem Gerando Discussões” e de “Olho nas Eleições” do IMEJA e os eventos “II Caminhada pela Paz” e “Recital Poético” são representativos de como o processo midiático pode, de diferentes formas, potencializar ações coletivas de melhoria da escola.

No “Porque Hoje é Sábado” alunos e professores do Núcleo Interativo promoveram oficinas de comunicação e de artes para familiares e amigos convidados dos alunos. O sentido principal era promover um convívio prazeroso da comunidade com a escola. No encontro foram trabalhados temas de interesse do público a partir da literatura, Internet, teatro e debates. As oficinas foram ministradas pelos professores da escola, por alguns profissionais da CIPÓ e por

⁸⁷ Anexo XII e XXXIV

artistas e profissionais autônomos voluntários convidados pelos professores e alunos. A experiência Escola Interativa relaciona-se com este evento, pois:

- a concepção e realização foi do Núcleo Interativo, ou seja, surgiu da situação de trabalho de professores e alunos em parceria construído pela experiência;
- a metodologia do encontro, oficinas que articulam conteúdos e linguagens, práticas e teoria, foi fortemente inspirada na metodologia da Escola Interativa;
- O produto midiático da escola divulgou o evento e fez uma matéria posterior relatando o encontro.

O Projeto Corredor Cultural, concebido no início de 2005, também surgiu do Núcleo Interativo e converge com os princípios da experiência de criar espaços e práticas na escola que articulem arte, comunicação e conteúdo pedagógico ao mesmo tempo em que promova melhorias no espaço e nas práticas escolares.

No seminário De Olho nas Eleições, o Núcleo de Mídia do IMEJA convidou políticos e comunicadores para debater com os alunos os projetos políticos de alguns candidatos participantes da eleição em 2002. O Núcleo de Mídia fez uma espécie de “cobertura jornalística” do evento.

São movimentos surgidos em cada escola que dão ao Núcleo Interativo funções muito próximas às de uma empresa de comunicação: promover eventos e desenvolver estratégias de comunicação que mobilizem o público a participar e posteriormente divulgar a iniciativa e seus resultados.

Iniciativas como estas ainda não são suficientemente legitimadas dentro da escola. O Porque Hoje é Sábado oferece um café-da-manhã para todos os participantes. Os recursos vêm de um brechó organizado pelas professoras e dos “vale-transporte” das professoras trocados por material para o café. Quase todo o planejamento do evento é feito também fora dos horários formais de trabalho das professoras (hora do almoço, intervalos etc.).

No seminário De Olho nas Eleições, a professora responsável Cristiana Menezes critica o pouco apoio da direção e a pouca disponibilidade de participação das outras turmas em participar.

O formato de aula expositiva em sala e provas escritas no final de semestre parece ser ainda excessivamente valorizado como *a atividade educativa principal*, em que pese já existir uma série de atividades de outras naturezas na escola.

Apoiar o desenvolvimento de iniciativas como esta, ajudando-as a se legitimar, parece ser um outro papel possível do processo midiático na escola experimentado nestes anos, mas que precisa ganhar novas dimensões.

(f) Linguagem Audiovisual

Uma contribuição da experiência importante para a escola foi o uso de uma linguagem que incorpora textos, imagem e som num ambiente histórica e predominantemente verbal. Ainda que a exploração destas possibilidades nos *websites* tenha sido ainda muito tímida.

A dificuldade de trabalhar a programação visual dos produtos dentro da rotina de sala de aula aponta para o fato de que o trabalho com códigos de linguagens não-verbais ainda está muito distante da maioria dos professores.

Um fato marcante que ilustra perspectivas diferentes das duas instituições envolvidas na experiência foi a divergência em torno da aquisição dos programas de tratamento de imagens e edição de páginas para internet (Photoshop, Corel Draw, Dreamweaver).

A Secretaria de Educação entende que a prioridade é que todos os alunos e professores cheguem a um patamar básico de conhecimento em informática, o que é possível com os *softwares* disponíveis no laboratório atualmente, para só depois pensar em avançar em relação a outros programas.

A CIPÓ lançou mão dos programas acima citados para finalização do produto e vem defendendo que eles façam parte dos softwares disponíveis no laboratório. O “acabamento” dos produtos midiáticos das escolas já demandam a

utilização destes programas. A perspectiva é que existem alunos e professores com níveis mais avançados que a grande maioria e podem liderar alguns processos inovadores de aprendizagem na escola, estimulando e apoiando a participação dos outros alunos e professores.

4. Os processos interativos na Escola Interativa

Um aspecto que dificulta o uso mais intensivo dos mecanismos de interação da Internet por parte dos alunos: muitas das pessoas e instituições do seu grupo de interesse não possuem acesso regular à Internet e não usam e-mail, não participam de comunidades virtuais ou grupos de discussão. A realidade dos jovens de classe média de terem disponível a Internet nos seus diversos espaços sociais (escola, trabalho e casa) ainda está muito distante dos jovens e dos bairros de periferia. A Internet não faz parte do cotidiano dos adolescentes integrantes da Escola Interativa, exceto pelo acesso na escola e, no caso de alguns alunos, no trabalho.

A internet como ambiente de interação e troca foi mais efetivamente vivenciada quando as escolas integraram o Programa Aulas Unidas nos anos de 2002 e 2003. Ao participarem deste Programa, os alunos e professores construíam um projeto pedagógico em comum com os seus colegas da “escola-irmã” localizadas em outro estado ou país. Para isso utilizaram os mecanismos de conectividade disponíveis na rede, tais como correio eletrônico, chats, sala de bate papo, fóruns de discussão.

Um dos casos ilustrativos desta experiência foi a parceria entre a Escola Olga Figueiredo de Azevedo e a Escuela Santa de Glew, na Argentina. O desafio era que alunos e professores das duas escolas, através de um trabalho cooperativo via rede, construíssem uma página na internet que apresentassem as referências culturais dos dois países e das duas cidades aonde se localizavam as escolas, a partir da visão dos alunos. Os professores atuaram como mediadores.

Até chegar ao resultado final foram muitos os contatos e “bate papos” entre os alunos. Carnaval, culinária, religião, praia, foram alguns dos assuntos que surgiam movidos pela vontade dos alunos de falar de sua cidade e sua escola e pela curiosidade de conhecer “o outro”. Diferente do que os professores imaginavam, a diferença de idiomas não foi um problema. “Oi, galera” os adolescentes saudavam com uma expressão típica dos jovens baianos. “Que es galera?”, perguntavam os argentinos. Assim os jovens foram pesquisando nos dicionários disponíveis na internet e uns ajudando os outros a compreenderem sua língua.

Fora do laboratório a professora Gabriela Nascimento e os alunos da Escola Olga Figueiredo de Azevedo realizaram uma *tour* pela cidade, em que os alunos visitaram e fotografaram pontos turísticos de Salvador, que seriam posteriormente material de troca com a escola da Argentina. Como produto deste intercâmbio, através da cooperação entre alunos e professoras das duas escolas, foi construída uma página de web incorporada ao *Ofanzine*.

No relatório, os educadores da CIPÓ avaliam com duas diferentes perspectivas a participação dos alunos nesta atividade. Por um lado houve uma ampliação de referências dos adolescentes, pois passaram a conhecer aspectos da sua cidade que vão além do seu ambiente imediato de convívio representado pelo bairro. Por outro lado, não houve uma reflexão mais crítica sobre porque eles só consideraram os “cartões postais” como elementos culturais da cidade passíveis de troca na atividade de intercâmbio e não levaram em conta, por exemplo, elementos do seu próprio bairro, ou dos seus grupos de jovens ou de outros espaços de convívio.

“A maioria dos alunos é morador do bairro onde a escola se localiza, parte periférica da cidade, e não conhece a face mais publicizada da cidade – os cartões postais.

No *tour* realizado com os alunos, muitos demonstraram surpresa e encantamento com a sua própria cidade (“cartões postais”), que pouco oferece aos seus moradores e tanto oferece aos visitantes – turistas. E aí surge uma questão: De que cultura vamos falar? Se cultura pode ser entendida como o acervo de produções e expressões de um determinado povo,

esses alunos tiveram que optar por qual conjunto de experiências intercambiar.

Diagnosticamos com os professores que o próximo desafio é investir numa reflexão mais crítica do que são bens culturais, no sentido de não apenas reforçar a cultura de massa e a cultura da classe mais abastada, mas de também valorizar expressões culturais alternativas muito presentes nos bairros periféricos. (Relatório Escola Interativa, 2002)

Quanto aos produtos das escolas há pouca utilização dos mecanismos de interação. O Núcleo Interativo da Escola Teodoro Sampaio realizou através do site *Teo in Revista*, o *Bate-papo cultural* abordando os temas Consciência Negra (em 2001) e Cultura de Paz na Escola (2002).

O bate-papo sobre consciência negra foi mediado pela atriz e professora Edvana Carvalho e o que abordou a cultura de paz na escola contou com a participação da educadora do CEDECA – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente, Daniela Santos.

Os *websites* das escolas também disponibilizam o e-mail do grupo de editores, através da seção “Fale Conosco”, embora este recurso tenha sido pouco acionado pelos usuários e não tenha sido criada uma rotina de respostas aos e-mails.

Embora tenham apresentados os recursos de interatividade disponíveis na Internet, as oficinas de comunicação digital até 2004 privilegiaram a Internet basicamente como ambiente de pesquisa e espaço que oportuniza a produção e disponibilização de conteúdos, aspectos fortemente vivenciados pelas escolas ao produzirem seus websites.

Em 2005 os educadores da CIPÓ tentaram implantar o acompanhamento à distância, com a formação de uma lista de discussão através dos e-mails, a criação de fóruns de discussão pelo portal Comunidade Digital Telemar e o desenvolvimento de bate-papos interativos. Até a data de conclusão da pesquisa de campo, estas ações não obtiveram um patamar satisfatório de participação dos professores.

O site *Escola com Sabor*, por sua vez, oferece o espaço “Chá das Cinco”,

bate-papos temáticos com professores e profissionais de comunicação.

5. A mídia como espaço público

No capítulo **Reflexão Teórica**, discuti como a mídia, através do agendamento e do discurso, ocupa um papel estratégico de dar visibilidade a determinados fatos e assuntos que passam a ser priorizados e debatidos socialmente. Trata-se de uma dimensão essencial do processo comunicacional para se pensar nos mecanismos de inclusão/exclusão social.

Esse espaço ou esfera pública cumpre o relevante papel na promoção do debate de questões de interesse público. A construção deste espaço é um dos pilares da participação social, pois é um espaço simbólico onde uma multiplicidade de perspectivas, valores e proposições se encontram e são confrontam, gerando sínteses e novos problemas dúvidas, propostas, percepções.

A esfera pública na contemporaneidade se caracteriza pela pluralidade de instâncias da sociedade civil organizada, tanto formal quanto informalmente, sendo as mídias comunitárias e os movimentos sociais espaços ilustrativos dessa configuração. Assim, é relevante os campos de pesquisa comunicacional e das ciências sociais voltarem sua atenção também para experiências em que as mídias foram praticadas fora de sua expressão industrial hegemônica, por sujeitos sociais movidos por projetos de intervenção crítica, que proponham mudanças a uma realidade social indesejada, mesmo quando estas experiências são comparativamente menos extensivas que aquelas praticadas nos setores de entretenimento de massa.

O caso da Escola Interativa é bem ilustrativo de um processo midiático com uma expressa intenção de circular informações, de provocar debates e de gerar intercâmbios capazes de mobilizar um grupo social em torno de ações voltadas para a realização de um horizonte utópico de interesse deste grupo. O documento de sistematização da experiência explicita:

A comunicação torna-se um elemento importante a ser incorporado nesse processo. Ela é fundamental para compartilhar idéias, fortalecer a interação entre pessoas e construir um projeto visando o bem comum. O Projeto Escola Interativa, ao propor ações de construção coletiva de peças de comunicação na escola, pretende criar um ambiente propício à mobilização de toda à comunidade pela melhoria da escola e processos educativos.⁸⁸

Esta perspectiva fez com que eu, ao pesquisar as lógicas de produção midiática, de leitura crítica e de uso de processos interativos vivenciadas na Escola Interativa, procurasse perceber como a comunidade escolar criou mecanismos que favorecessem a participação diferenciada na esfera pública e em processos de participação social, ao desenvolver suas próprias redes de comunicação e ao exercitar processos de crítica midiática. Em seguida, refleti como essa questão se articula com processos de inclusão social que possam ser engendrados pela escola.

O conceito de espaço público assumido neste trabalho é a dinâmica de circulação de informação, comunicação e conversa pública no interior da comunidade escolar, sobre temas de seu interesse. O olhar da pesquisa foi direcionado para perceber como as práticas comunicacionais da experiência Escola Interativa participou deste espaço.

Este espaço público de comunicação e convívio não se vincula necessariamente à presença física e relações face-a-face, mas também leva em consideração os fluxos comunicacionais engendrados pelas tecnologias de comunicação. Neste caso os vínculos simbólicos e as interações mediatizadas são tão importantes quanto as relações presenciais.

Este sentido está fortemente inspirado nas idéias de Arato e Cohen, ao proporem a junção entre esfera pública e movimentos sociais nas suas contribuições à obra *Mídia Radical* (DOWNING, 2002).

Não pretendo fazer uma análise exaustiva sobre como a Escola Interativa

⁸⁸ Coletânea Escola Interativa - Guia Metodológico.

se configura ou não como uma esfera pública, o que mereceria um estudo mais especificamente direcionado a esta abordagem e mais aprofundado. Neste trabalho pretendo apenas reconhecer elementos presentes na experiência relacionados ao papel de agendar fatos e assuntos, propor interpretações, difundir valores e identidades sociais que possam contribuir para que a comunidade escolar reflita sobre os temas do seu interesse e crie estratégias de participação social influenciados por estes agendamentos e abordagens.

A leitura crítica dos meios e a produção midiática são estreitamente vinculadas na Escola Interativa. Ao mesmo tempo em que a percepção crítica da mídia e das mensagens midiáticas, orientou a produção das escolas, pois fez com que se incorporassem referências das mídias de massa, propusessem novas abordagens e criassem suas próprias estratégias; vivenciar um processo de produção midiática deu elementos de compreensão das lógicas de funcionamento dos processos comunicacionais disponíveis na sociedade qualificando sua leitura. As relações entre leitura crítica e espaço público e produção midiática e espaço público foram comentados separadamente como uma forma de facilitar a sistematização dos argumentos, mas possuem estritas relações.

(a) Os processos de leitura crítica dos meios como forma de acompanhamento de agendamentos e formas de abordagem da mídia

A leitura crítica dos meios é uma dimensão importante de apropriação da esfera pública por parte da sociedade civil. Uma vez que a esfera pública é hoje intensamente permeada pelas tecnologias de comunicação e difusão de informação, ela se desliga da presença física de relações face-a-face e passa a ser integrada por leitores, ouvintes e telespectadores situados em lugares distintos, mas ligados por uma rede de fluxos comunicacionais capazes de condensar opiniões públicas.

Como conseqüência, qualquer debate social produtivo sobre questões de relevância para a sociedade tematizados *através* de processos midiáticos tem que ser acompanhado por um debate social *sobre* os processos midiáticos. Em outras

palavras, a sociedade precisa que o cidadão tenha competências educacionalmente geradas de interpretação sobre a mídia.

Todas as práticas de leitura crítica da Escola Interativa já analisadas são, nesse sentido, um esforço de preparar os adolescentes para, como cidadãos, reivindicarem a atenção correta da mídia sobre fatos, instâncias e situações relevantes para a sociedade, atento ainda para a qualidade das informações e para a pluralidade de abordagens e pontos de vista disponibilizados pelo discurso midiático.

Reflexão sobre os filtros e lógicas que caracterizam os processos midiáticos, debate sobre o impacto do que é veiculado no comportamento social, relação entre os acontecimentos sociais locais e globais e o agendamento da mídia foram algumas práticas de leitura reconhecidas na experiência já analisadas no subitem **Leitura Crítica** deste capítulo. Todas essas práticas contribuem com a capacitação do indivíduo para participação na esfera pública numa sociedade midiaticizada.

Uma das contribuições mais evidentes da Escola Interativa foi o de familiarizar alunos e professores com as rotinas de produção dos meios de comunicação, em especial em relação ao trabalho jornalístico. Conhecer estes processos contribui com dinâmicas de significação que levem em conta o contexto social e cultural mais amplo em que as mensagens midiáticas estão inseridas e as diversas mediações existentes na produção destas mensagens.

Um aspecto positivo sobre o debate sobre mídia proporcionado pela experiência é que não há critérios fixos e pré-definidos propondo como fazer uma leitura crítica. Não há um roteiro ou modelo de leitura crítica. Não há padrões classificatórios que indicam produtos midiáticos “críticos” e “não-críticos”. O caminho adotado é muito mais o de tornarem conhecidas as dinâmicas de produção dos diversos meios, os códigos e linguagens para que a partir daí surjam várias perspectivas de leituras, que são confrontadas em atividades de leitura em grupo.

(b) A produção midiática das escolas e suas estratégias de agendamento e formas de abordagem

O produto midiático da escola amplia os lugares de produção discursiva e de elaboração do saber ao privilegiar a posição de aluno como principal criador e produtor das mensagens midiáticas e ao recorrer a outros espaços de conhecimento para elaborar o conteúdo das peças de comunicação.

Uma das características mais valorizadas pelos participantes da experiência é o nível de participação e autoria que é oportunizado aos alunos. Segundo Jefferson, 15 anos, aluno da Escola Teodoro Sampaio, os textos dos *websites* “são dos alunos, é respeitado o que os alunos escreveram”. Elisabeth, 15 anos, e Raiana, 14, afirmam que o *site* da sua escola “é a cara do adolescente”. Os adolescentes passam a decidir sobre pautas, abordagens e a exercitarem a criação através da criação de contos, crônica, poemas.

Quanto ao agendamento, há forte ênfase nos temas locais como, por exemplo, os assuntos do bairro e da própria escola e as histórias de vida do próprio adolescente. É feito um esforço de articular os conteúdos curriculares com a realidade em que os alunos estão inseridos e com problemas sociais emergentes. As seções “Santa Cruz em Foco” e “É do Bairro” (*Teo in Revista*), as “Agendas culturais” presentes em quase todos os *sites* e os programas da rádio da AMAI-PRÓ, fortemente vinculados à comunidade, são exemplos desta temática local.

A professora Ieda comenta que ao pesquisar a palavra “pregões” nos *sites* de busca da internet só encontrou referências relacionadas às bolsas de valores, muito distante dos pregões da cultura popular que abordou com seus alunos na seção “Bahia na Cabeça” (*site Teo in Revista*, em 2002). A professora não esconde o entusiasmo de ter agregado um novo conteúdo sobre pregões na rede mundial de computadores.

Quanto às abordagens há uma forte valorização do bairro e da escola. Da escola são divulgados os projetos, as boas iniciativas dos alunos e professores, publicando suas produções artísticas. Do bairro, fala-se dos moradores, das atrações culturais existentes, da sua história. Representa um esforço de

reconfiguração identitária que se confronta com a imagem tão negativa da escola pública e do bairro periférico veiculada na grande mídia.

A motivação para a produção da seção “Santa Cruz Em Foco”, relatada pela professora Ieda, é bem ilustrativa desta estratégia. Segundo a professora, os alunos sentiam vergonha de dizer que moravam no bairro de Santa Cruz por que o bairro era relacionado à pobreza, à violência e ao tráfico de drogas. A seção, através da pesquisa das trajetórias de vida dos moradores, procurou publicizar os valores do bairro.

(c) Criação de espaços e práticas de comunicação dentro da própria comunidade e da escola com outros segmentos da sociedade.

Há significativas experiências de aproximação da escola com outros espaços de conhecimento e com a comunidade. Na seção “Pérolas Negras” (*website Da Gema*, Escola Alexandre Leal Costa), as histórias das personalidades afro-descendentes ausentes do livro didático foram resgatadas a partir do contato dos alunos com outros espaços institucionais e educacionais, a exemplo do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, dos grupos culturais de dança do movimento negro e de profissionais autônomos de comunicação.

Na programação de rádio da Escola AMAI-PRÓ, o programa *Encontros com a Fé* promove um diálogo entre os alunos e os líderes religiosos da comunidade, enquanto que os programas *Profilurb Feliz*, *AMAI-PRÓ Notícias* e *Um mergulho em nossa identidade* têm no bairro e nos seus moradores sua principal fonte de informações e conhecimentos.

O evento *Porque Hoje é Sábado*, promovido pela Escola Teodoro Sampaio, faz um movimento complementar a estes exemplos dados, ao trazer os pais dos alunos e moradores locais para dentro da escola, fazendo-os participar de oficinas de comunicação e de arte-educação ministradas pelos professores e profissionais convidados.

Não há, no entanto, registros de criação de canais permanente de intercâmbio entre as escolas e estes outros espaços, nem do uso dos processos de

interatividade disponíveis nas tecnologias de comunicação para formação de redes e/ou comunidades virtuais e presenciais ou fóruns de discussão.

(d) Criação de uma consciência da mídia como prestadora de serviços e instituição social com competência mobilizadora.

Alguns comportamentos relatados por adolescentes que participaram da Escola Interativa sinalizam para uma perspectiva de que a experiência consegue despertar para uma idéia de mídia como prestadora de serviços e como formadora de opinião e mobilizadora.

No caso do aluno Jéferson, foi realizando o *Santa Cruz em foco*⁸⁹, *website* produzido como um dos resultados do Projeto Aulas Unidas, que ele conheceu um dos líderes da Cooperativa do Bairro de Santa Cruz. Este senhor o convidou para participar do Projeto Viva Nordeste. Liderado por uma ONG, este projeto procura promover mudanças qualitativas no bairro. Uma das ações é contribuir para que os jovens saiam ou não ingressem no crime. Faz isso estimulando a participação dos mesmos em projetos e iniciativas de caráter social e cultural.

Jéferson é um dos jovens voluntários. Uma das suas atividades atuais é pesquisar pautas para a rádio comunitária local, a Rádio Primavera. Segundo Jéferson, a Rádio Primavera difere das grandes rádios da cidade, pois comenta assuntos específicos do bairro, divulga eventos locais e presta serviços como, por exemplo, divulgar oportunidades de emprego. A rádio também participou do programa de desarmamento no bairro.

Em 2004, Ricardo produziu com dois colegas um fanzine e distribuiu no seu bairro. O fanzine veiculava opiniões dos seus realizadores sobre questões locais e tinha como objetivo alertar as pessoas sobre “o que está acontecendo”. Ricardo pretende produzir este fanzine com mais frequência e com melhor qualidade gráfica, mas encontra dificuldades quanto à disponibilidade de tempo para criar os textos e imagens e recursos de reprodução.

⁸⁹ <http://www.santacruzempoco.hpg.ig.com.br/editorial.htm>

(e) O conhecimento de ferramentas e processos comunicacionais viabilizadores de vínculos sociais e trabalhos cooperativos à distância

Com a vivência das atividades do Projeto Aulas Unidas, alunos e professores experimentaram os dispositivos de interatividade disponíveis na rede mobilizados por interesses e projetos em comum com alunos e professores de outro país.

A partir de uma situação concreta, alunos e professores puderam vivenciar como as novas tecnologias de informação e comunicação possibilitam o estabelecimento de novos vínculos sociais à distância e, com isso, a criação de comunidades virtuais entre pessoas e instituições com interesses similares, gerando partilhas intelectuais e convergência de conhecimentos que emanam dos sujeitos.

Criar e participar de comunidades virtuais, fóruns de discussão ou outros tipos de trocas via rede geram novas solidariedades, novos mecanismos de participação, novas formas de democracia, de negociação e decisão, de cooperação, de afetividade, de sociabilidade, que potencializam a emergência de sujeitos coletivos ou de inteligências coletivas conectivas.

O trabalho de conectar as escolas entre si e com outras instituições e profissionais através da rede eletrônica configurou-se num esforço bastante positivo de romper o isolamento de cada escola, estimulando-as a formar comunidades e alianças em torno de valores e objetivos comuns.

Mais do que os resultados efetivamente alcançados em relação à realização de projetos de parcerias – como, por exemplo, se alcançou com o Projeto Aulas Unidas –, é fundamental que os professores, ao vivenciarem estes processos de interação e troca, sejam provocados a pensar sobre o novo papel que a escola deve ocupar numa sociedade de conhecimento intensivo, e em como as interações midiáticas podem contribuir para este novo papel da educação formal.

Não é mais possível ver a educação como um universo isolado, sem compreender as suas complementariedades com outros espaços de conhecimento.

Na medida em que o conhecimento se torna gradualmente a matéria-prima privilegiada de todas as áreas de atividade e que surgem novos espaços de formação, a escola pode passar a atuar como articuladora desses diversos ambientes de formação.

A escola pertence a um espaço, a uma comunidade. O conhecimento exige uma interação muito maior entre a escola e seu espaço social. As novas tecnologias, ao facilitar a conectividade, podem constituir uma ponte e melhorar esta integração.

As práticas das iniciativas de interação via tecnologia vivenciadas na Escola Interativa foram acompanhadas por momentos reflexivos, o que qualifica as ações de interação vivenciadas. Esta pesquisa não buscou atestar qual o grau de compreensão dos professores e alunos sobre as implicações que os processos de interação virtual têm na vida social e na escola, mas destaca que o exercício de cooperação à distância vivenciado na Escola Interativa, se seguido de reflexão dos seus processos e implicações, pode servir de referência para que alunos e professores ampliem este modelo de relacionamento para os outros espaços sociais em que atuam.

6. Limites da experiência

(a) Não-exploração do produto midiático da escola como espaço de debate social sobre a mídia

As práticas de crítica midiática da experiência são voltadas exclusivamente para a formação do cidadão crítico. Não há pretensão de se produzir qualquer retorno crítico aos meios de comunicação, o que pode ser justificado pelos limites de recursos e de tempo que torna necessário priorizar determinadas estratégias em detrimento de outras.

O resultado pretendido é o adolescente dotado de instrumentos de compreensão e análise, para que possam editar as mensagens midiáticas

apropriando-as de acordo com seus interesses, bem como criando seus próprios critérios de seletividade.

No jornal mural da Escola Interativa a própria mídia é tematizada. Ao fazer uma resenha sobre o filme *Doces Poderes*, que trata da complexa relação das empresas de comunicação com o poder político, o aluno Cícero Silva, 16 anos, estabelece uma relação entre o filme e os meios de comunicação de Salvador, cujo jornalismo estaria, segundo ele, comprometido, pois atendem muito mais aos interesses políticos de seus proprietários⁹⁰.

Já o *website Escola com Sabor* edita textos de especialistas voltados para a crítica à mídia na seção “Não estou comendo nada”. São iniciativas importantes, pois geram no próprio produto de comunicação da escola e no produto de formação dos professores um espaço de debate público sobre a mídia. Mas iniciativas como estas parecem ainda acontecer de forma isolada. Não são estratégias que constam nem no planejamento geral do projeto nem dos Núcleos Interativos e não se repetem nos outros produtos das escolas.

Ter nas peças de comunicação das escolas espaços de debate sobre a mídia, em que alunos e professores pudessem expressar suas idéias sobre as mensagens midiáticas e gerassem a partir daí críticas, adesões e complementações aos seus pontos de vista, poderia potencializar e qualificar o esforço da Escola Interativa de fazer com que a crítica midiática seja um papel assumido pela escola e praticado no seu cotidiano.

Considero que a relevância desse espaço se daria, sobretudo, por que não podemos mais pretender hoje em dia que existam interpretações de produtos e processos de produção de sentido que se coloquem como “a melhor leitura”, ou “o modo mais correto ou mais crítico de se entender”. O sentido de leitura crítica não passa mais pela existência de critérios ou modos de ver pré-determinados e legitimados com os quais os “educandos-leitores-críticos” deveriam passar a ver as mensagens midiáticas. Na há modelos a seguir.

⁹⁰ O tradicional político baiano senador Antônio Carlos Magalhães é proprietário do principal canal de televisão do estado e de empresas de jornal e rádio.

Também não podemos nos guiar pela tendência inversa, a visão relativista de que todas as interpretações são igualmente válidas e que o entendimento e a apreciação são assumidos como questão pessoal do usuário sujeito apenas às suas próprias experiências.

Recusando-se as duas posições polarizadas, a da existência de um modelo de crítica e a do relativismo, o papel da formação crítica passa a ser, então, o de criar espaços de aprendizagem em público, processos que promovam trocas de opiniões em que, pela diversidade de perspectivas, se disponibilizem possibilidades interpretativas que sirvam aos diferentes interesses do público.

O pesquisador José Luiz Braga propõe o conceito de *processos agonísticos* para comentários sociais sobre a mídia que se caracterizem por diversidade de posições, livre debate, ausência de soluções impostas e provisoriedade continuada das soluções encontradas, sempre sujeitas a revisão.

Este conceito ilustra a perspectiva que reconheço como potencialmente relevante para as escolas quando se cria nas peças de comunicação espaços de crítica mediática.

Segundo Braga “o agonístico funciona então como processo de aperfeiçoamento dos comentários sociais sobre a mídia e – em última análise – da própria crítica”.

Ainda recorrendo ao pesquisador, pelos processos agonísticos:

A Crítica Mediática não trataria nem da busca de uma verdade social que devesse ser imposta a todos como sendo “a interpretação” a ser feita sobre cada obra ou produto⁹¹; nem da mera expressão de preferências subjetivas e individuais que se queiram afirmar (o que se colocaria como o império da “versão”, do discurso retórico e da equivalência das múltiplas narrativas em circulação na sociedade). Do ponto de vista social, trata-se – com a crítica – de obter leituras (plurais e “conflituais”) e procedimentos de aproximação com os textos e imagens disponibilizados, de modo a que a sociedade possa:

⁹¹ Interpretação esta que seria, então, dependente da teoria “mais certa” sobre o social e das metodologias específicas (à exclusão de outras) necessárias para chegar à “verdade” dos textos e imagens.

- dispor de alternativas interpretativas para decidir com autonomia quais destas se prestam melhor a cada circunstância ou posição de leitura. A “edição” pelo usuário é um valor necessário – mas é preciso dispor de instrumentos sociais para essa edição. A melhor crítica é aquela com a qual se aprende a criticar (a editar) e não a que oferece respostas “explicativas” sobre o que é o objeto criticado;
- desenvolver (através do próprio processo agonístico) as competências de leitura – o que remete às necessidades sociais de enfrentamento da mídia na base de seu relacionamento com os interesses próprios do “leitor”;
- agir sobre a produção mais do que pelo processo de mera seleção (índices de audiência) e sim, sobretudo, pela inscrição dos objetos midiáticos diretamente no processo polêmico. Isso se refere às ações da sociedade sobre a mídia – que serão tanto mais eficientes quanto mais explícitas e auto-percebidas. (BRAGA, 2005)

Com estas perspectivas, poderia se somar às metodologias de leitura crítica vivenciadas na experiência a criação de um espaço de expressão e debates das críticas midiáticas. O artigo do adolescente Cícero e a seção do *Escola com Sabor* foram iniciativas nesta direção, ainda que não explicitamente pensadas e planejadas dessa forma, mas que se constituíram em iniciativas pontuais. A atividade de produção textual proposta pela professora Ana Tereza descrita (na oficina de projetos didáticos do item 4 do capítulo IV), em que ela propõe que os alunos pesquisem e escrevam sobre o tema “Televisão: Vilã ou mocinha?” demonstra uma inclinação dos professores de desenvolverem estes debates.

Isto não quer dizer que o processo de leitura crítica dos meios da experiência não siga as características do processo agonístico. Chamo a atenção, sim, para o fato que a peça de comunicação da escola poderia ser também instrumentalizada nesta direção ao criar um espaço permanente de debate capaz de estimular o confronto de opiniões.

(b) Necessidade de ampliar as estratégias de definição de pautas e construção dos conteúdos dos produtos midiáticos

A definição das pautas a partir do planejamento pedagógico dos professores demonstrou ser uma estratégia eficiente para que o processo fosse incorporado ao cotidiano escolar e às práticas pedagógicas dos professores, e não visto como uma ação extra-curricular.

Outro aspecto importante desta estratégia foi evidenciar como o currículo escolar pode ser articulado a temas do cotidiano e à vida do adolescente, seja em relação ao seu entorno imediato, seja em relação a acontecimentos e temas do contexto social mais amplo.

Nas entrevistas concedidas para esta pesquisa, no entanto, professores e alunos apontaram algumas ausências de temas, abordagens ou serviços nos produtos das escolas. Também surgiram exemplos de problemas de comunicação dentro da comunidade escolar.

Jéferson relata que sua sugestão de incluir jogos eletrônicos nos *websites* foi rebatida pela professora, pois o produto, por ser da escola, deveria ser educativo, argumento prontamente aceito por ele. As alunas da Escola Hildete Bahia, Elisabeth e Raiane, compartilham da frustração em relação à ausência de jogos nos produtos da sua escola.

A professora Marildete Borges, diretora da Escola Teodoro Sampaio, relata a sua expectativa que o meio de comunicação da escola dê mais notícias sobre o que está acontecendo na escola e que estas notícias sejam de acesso de todos os segmentos da comunidade escolar.

O professor Alexandre Briglia, na entrevista concedida para esta pesquisa, especulava sobre possíveis papéis da peça de comunicação da escola. O professor cita o exemplo de uma situação recente vivida pela escola que, no seu entendimento, expressa uma fragilidade de comunicação. Numa recente pesquisa feita com os alunos sobre as principais carências da escola foi apontada a inexistência de espaços para recreação e para a prática de educação física e esportes. A diretora encaminhou o problema para Secretaria, cuja solução depende

de elementos fora do alcance de resolução da gestão da escola, tais como a existência concreta de espaços físicos que possibilitem a ampliação da escola e recursos financeiros.

Segundo o professor Briglia, ainda que a questão esteja sendo encaminhada, não foi dado um retorno adequado aos alunos que demonstrasse um esforço de resolução do problema. Esta situação ilustra a necessidade de canais permanentes de informação entre direção, professores e alunos além das rotinas já existentes (reuniões, aviso em quadros etc.).

Estas e outras carências fazem refletir se, junto com a estratégia de produzir as pautas e conteúdos dos produtos midiáticos das escolas a partir do projeto pedagógico de cada professor, não poderiam ser também criadas e recebidas ênfase outras estratégias.

Uma maior abertura para seções e temáticas que surjam dos alunos nos corredores e espaços extra-aula e que possam ser por eles desenvolvidos de forma mais autônoma poderia ser, por exemplo, mais estimulada para que cumprisse um papel de gerar espaços mais lúdicos (e nem por isso menos educativos) reforçando ainda mais a identificação dos adolescentes com o produto.

Ainda que o produto consiga fugir largamente do perfil “didático” tão comum nas produções escolares, há poucos espaços mais marcadamente lúdicos. A seção “Eles e Elas” sugerida e liderada por Jaqueline com recados e declarações amorosas e a “Babados: casos engraçados e fofocas” são dois dos poucos exemplos.

O fato das pautas serem predominantemente oriundas dos planejamentos pedagógico dos professores não desqualifica, de forma alguma, a pertinência dos temas abordados nos produtos em relação às expectativas e necessidades dos alunos, nem a importância para sua vida e para sua formação. Assuntos como sexualidade e etnia fazem parte, sem dúvida, do cotidiano e do interesse dos adolescentes, mas fica a reflexão sobre o caminho ainda a percorrer para gerar maior autonomia deles. A perspectiva é que se possa cumprir mais efetivamente um dos elementos fundantes da experiência proposta pela CIPÓ, o produto

educativo feito “de jovem para jovem”. Que outras pautas e abordagens poderiam estar presentes se assumidas com mais autonomia pelos jovens?

Seções não vinculadas às intencionalidades educativas previamente estabelecidas dos planejamentos pedagógicos poderiam, ao serem mais despretensiosas, oferecer no médio prazo temas não pensados pelos professores que poderiam ser incorporados pelo currículo escolar. Além disso, possibilitariam uma liberdade para maiores experimentações nas pautas e abordagens.

Outra reflexão sobre as pautas e abordagens do produto escolar diz respeito às estratégias de pesquisa e reconhecimento das demandas da comunidade.

Uma das lógicas da Escola Interativa é a de que, uma vez que os produtos sejam feitos por um grupo que representa o próprio público-alvo, a tendência é que gere um processo identificatório imediato. É o *website*, o programa de rádio ou o vídeo feito “de jovem para jovem”.

Não resta dúvida de que a forte presença do adolescente no processo de criação faz surgir um perfil de produto de muita proximidade com os alunos das escolas. Mas os produtos parecem necessitar de uma maior clareza sobre suas estratégias de envolvimento com toda a comunidade escolar.

Quais os serviços, temas, abordagens que atendem a comunidade escolar pensada nos seus diversos segmentos (alunos, professores, funcionários, direção, familiares e moradores do bairro)? Como as demandas da comunidade escolar se articulam com os objetivos da experiência?

A oficina de identidade do produto desenvolvido em 2005 e por mim observada estabelece uma relação direta entre a identidade pessoal dos participantes e a identidade de um produto midiático. A oficina ilustra uma situação que parece se repetir nos momentos de produção midiática nas escolas: a identidade do produto é construída, predominantemente, a partir das dos projetos didáticos da unidade e das motivações e interesses dos seus principais responsáveis – professores e alunos do Núcleo Interativo.

Apesar do grupo de alunos e professores diretamente envolvidos poder ser

reconhecido como uma espécie de amostra representativa da escola, considero oportuno se pensar na possibilidade de serem criados canais que busquem identificar de forma mais ampla e diversa as demandas da comunidade escolar nas suas várias instâncias – professores, direção, familiares, funcionários, Secretaria e moradores do bairro.

O Núcleo Interativo foi pensado na perspectiva de ser uma escuta das demandas da comunidade escolar e um articulador da participação desta mesma comunidade. Mas algumas circunstâncias dificultam o cumprimento desta tarefa. O Núcleo Interativo, proposto pela CIPÓ, não parece ter sido efetivamente incorporado pela escola. Não há um espaço físico em que as pessoas do Núcleo possam ser identificadas e localizadas, não há uma rotina de horários, as horas dos professores dedicadas às tarefas do Núcleo não são reconhecidas na sua carga horária de trabalho e os alunos integrantes do grupo são reconhecidos pela escola como “os meninos da CIPÓ”.

O forte vínculo dos produtos ao planejamento pedagógico somado a poucas estratégias alternativas de reconhecimento de demandas da comunidade que estejam fora do pedagógico parece contribuir para que o produto assuma o perfil de “culminância das práticas pedagógicas” mais do que um meio de comunicação social capaz de mobilizar a comunidade escolar para expressão de pontos de vistas e debate em torno de temas de seu interesse.

(c) Pouco espaço de crítica, identificação de necessidades de mudanças e reivindicações.

Alunos e professores apontam como um dos principais méritos das peças de comunicação o fato de mostrar o valor da escola e do bairro, de chamar a atenção para iniciativas de qualidade, para o valor dos alunos, professores e moradores. A necessidade legítima da comunidade escolar de afirmar seus valores e realizações pode justificar, em parte, o pouco espaço de crítica e debate sobre a escola e de espaços de reivindicação. Vale destacar que os bairros periféricos e as escolas públicas aparecem, frequentemente, nos meios de comunicação de massa

como violentos, deficitários, ineficientes. O *website* representa, numa certa medida, um contra-discurso em relação aos meios massivos e à auto-percepção dos moradores, professores e alunos.

Por outro lado, a presença de críticas e reivindicações não anulariam, necessariamente, o trabalho de valorização da escola e do bairro. A mudança de um extremo para outro, da visão extremamente negativa de alunos e professores em relação à escola e a seu entorno para a postura de elogios sem críticas podem ser atitudes polarizadas igualmente paralisantes que não favoreçam a disposição em se mobilizar e empreender esforços de transformação por parte da comunidade escolar. A mudança da realidade só se torna possível quando se toma consciência de que há problemas e que esses problemas são passíveis de mudanças.

A quase ausência absoluta de críticas e espaços de reivindicação nos produtos escolares sinaliza para algumas dinâmicas dentro da experiência e do espaço escolar como um todo que merece ser pensado.

Os alunos participantes da experiência estão na adolescência, período da vida caracterizado como uma espécie de passagem em que se afastam de uma identidade infantil e vão construindo uma nova definição de si mesmos. É um período de reorganização pessoal e social, em que os valores de vida, projetos, percepções de mundo e sua auto-percepção, antes fortemente orientados pela família e pela escola, vão se remodelando. Esse processo passa na grande maioria das vezes por contestações, rebeldias, inquietações, rupturas, transgressões, até desembocar em processos reflexivos que os façam pensar sobre os valores que o cercam, sobre o mundo e seus fatos e sobre o seu próprio existir nesse mundo. É um momento marcado por fortes inseguranças.

Para o adolescente de comunidades populares esta tarefa é ainda mais difícil. Preconceitos relativos a classe social, etnia, nível cultural, profissão e local de moradia são fortemente presentes na sociedade e terminam por constituir referenciais de identidade social. Ser negro, ser pobre ou ser da periferia vinculase na percepção de muitos adolescentes a obstáculos intransponíveis e determinantes, dos qual não podem escapar. Ser negro e pobre é percebido como

um forte elemento de desvalorização dentro da sociedade.

Dentro deste contexto, é difícil para o adolescente se perceber como sujeito social e reconhecer a participação, a possibilidade de criticar, refletir e propor como um direito. Colocar-se como protagonista que critica, sugere e defende seus direitos é uma dificuldade do adolescente fortalecida por suas circunstâncias de vida.

Para que o adolescente assuma uma atitude de participação é necessário que ele melhore seus níveis de auto-estima, segurança, autonomia e desenvolva suas habilidades de expressão de sentimentos e idéias. Este parece ser um dos resultados mais nítidos da Escola Interativa.

Mas a escola, por sua vez, precisa permitir e apoiar o surgimento de ações de participação dos alunos. A realidade atual é que os poucos espaços de participação dos alunos existentes na escola quase sempre têm gerado formas de participação decorativa, passiva, sem iniciativa própria, e que não afetam interesses, instituições, nem as estruturas de poder estabelecidas.

O diagnóstico elaborado pelos educadores da CIPÓ, nas oficinas do projeto Lição de Cidadania atestam esta realidade:

Durante as trocas de experiências de representação foi constatado que muitos não sabiam o que significava ser um representante e por isso não se diferenciavam dos demais colegas. Na maioria dos casos, os alunos que ocupavam o papel de “líderes de sala” assumiam um papel de auxiliar de disciplina do professor. Distanciando-se assim do papel legítimo de representante do interesse do grupo. (Descrição, pág 173)

Diante deste contexto de pouco estímulo e quase nenhuma cultura de participação na escola, o espaço de crítica, reivindicação e mobilização que foi pensado para existir nos produtos midiáticos precisa ser ainda mais destacados quando do planejamento do produto e permanentemente negociado com todas as instâncias de participação da experiência: gestores da Secretaria, diretores, professores e alunos das escolas.

A CIPÓ, como instância externa à estrutura da Secretaria, poderia ocupar um lugar diferenciado para a criação destes espaços de debates, críticas e reivindicações. É importante que os educadores da CIPÓ, principais gestores da experiência, contribuam de forma mais decidida para enfocar a participação como um direito exigível dos alunos e reforcem ainda mais a compreensão de como os produtos midiáticos podem se configurar em um desses espaços de participação. É necessário ainda haver uma mediação junto às principais instâncias de gestão da escola (secretaria e diretores) para que estes espaços de expressão sejam permitidos e legitimados.

Os processos de mobilização para a liderança passam ainda por mudanças nas formas de ver e atuar dos alunos, professores, diretores e secretaria em relação ao papel que pode ser exercido pelos primeiros na gestão e no cotidiano da escola. Essas mudanças não se vinculam, naturalmente, apenas a estratégias relacionadas à educação pela comunicação, mas é importante vislumbrar qual o papel que a produção midiática na escola pode cumprir em relação à mudança cultural da instituição no que se refere à participação política dos jovens.

O papel a ser assumido pelo aluno de participar das decisões da escola (que afetam diretamente suas vidas) poderia ter sido melhor cumprido, por exemplo, se os produtos midiáticos abrissem espaço para divulgar, esclarecer e debater as políticas de educação e a própria estrutura da escola.

As oficinas ministradas em 2004, como parte do projeto Lições de Cidadania, ofereceu um exemplo promissor em relação a um dos papéis que o produto midiático da escola pode ocupar. Preocupados com a pouca compreensão dos adolescentes sobre o perfil e o papel do aluno participante do conselho escolar da escola, os educadores da CIPÓ debateram com os jovens um modelo de Estatuto de Conselho Escolar. No debate ficou claro que os jovens consideravam a linguagem do texto do Estatuto excessivamente hermética e formal, às vezes incompreensível. A partir deste diagnóstico o grupo de adolescentes produziu outras versões do Estatuto, com linguagem mais acessível e atraente. Parte do resultado desta produção faz parte hoje dos Guias Referenciais para representantes de turma, líderes estudantis e conselheiros escolares, produzido pela CIPÓ e

previsto de ser distribuído no segundo semestre de 2005.

Através da criatividade e de uma linguagem produzida *do* adolescente *para o* adolescente, os produtos midiáticos das escolas podem facilitar à compreensão dos instrumentos legais de participação do estudante na escola, quase sempre elaborados com uma linguagem formal do campo do direito, pouco próxima aos adolescentes.

Outro aspecto a ser observado é que, apesar do protagonismo juvenil ser um dos pilares da metodologia de Educação pela Comunicação e do produto ter a incumbência de mobilizar alunos e professores para iniciativas que melhorem a escola, houve nos cinco anos de produção midiática das escolas pouca ou quase nenhuma aproximação entre os Núcleos Interativos e os produtos midiáticos com as (poucas) instâncias formais de representação e participação estudantil existentes nas instituições de ensino.

Tematizar a participação estudantil na escola, divulgando iniciativas e os resultados dessas ações; usar as possibilidades interativas dos produtos midiáticos para debater propostas de mudanças que possam ser empreendidas pelos próprios alunos e professores; tematizar questões polêmicas, abrindo espaço para as diferentes perspectivas dos diversos atores da comunidade (direção, professores, alunos, funcionários e Secretaria) são caminhos ainda muito pouco explorados.

(d) Não exploração de possibilidades de interatividade virtual nos produtos midiáticos das escolas

Os *websites* das escolas não estimulam nem disponibilizam recursos técnicos que possibilitem a participação dos seus usuários, como, por exemplo, campo para envio de comentários em relação aos textos publicados, promoção regular de *chats*, envio de sugestões e críticas, mecanismos de envio de textos ou outras colaborações, entre outras estratégias. Essa ausência reduz enormemente o diferencial que o *website* tem em relação a outros produtos midiáticos: a formação de um espaço virtual de intercâmbio e sociabilidade.

O processo de realização dos produtos midiáticos gerou um contato dos

alunos com outros espaços de conhecimento. No caso da seção “Perolas Negras”, eles realizaram uma pesquisa no Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, entrevistaram artistas e pesquisadores, além de terem visitado e de terem recebido na escola grupos artísticos ligados ao movimento negro. Já no “Santa Cruz em foco”, os moradores do entorno da escola, iniciativas e instituições do bairro como o projeto Viva Nordeste e o Parque da Cidade.

Associado a esses contatos presenciais poderiam ter sido construídas estratégias de produção que envolvessem pesquisas e contatos virtuais com pessoas e instituições em torno de um tema, em que os alunos precisassem lançar mão dos recursos de interatividade tais como entrevistas *on-line*, salas de bate papo, participação em comunidades virtuais. A possibilidade de lidar com estes dispositivos representaria uma gigantesca possibilidade de democratização do conhecimento e reequilíbrio social através das novas tecnologias.

(e) Alguns encaminhamentos

Não há registros nem fatos observáveis que sinalizem que o uso dos mecanismos de interação da Internet vivenciado na *Escola Interativa* tenha permanecido e gerado uma cultura de intercâmbios, seja em relação aos alunos, seja em relação aos professores. A avaliação feita pelos educadores da CIPÓ é de que a Internet ainda é muito mais apropriada como fonte de pesquisa, opinião que compartilho a partir das entrevistas e observações que realizei. É necessário, portanto, enfatizar a vivência de trocas e convívios via rede e a reflexão sobre suas implicações.

Mas o esforço empreendido no Programa Aulas Unidas na direção de criar situação de troca e de produção em comum envolvendo alunos e professores de escolas geograficamente distantes, superando inclusive diferenças culturais, de fusos horários e de língua, apontam resultados que fazem acreditar que estes caminhos devam ser mais enfatizados na Escola Interativa. É importante enfatizar que, tão importante quanto a vivência, é a reflexão sobre as implicações e possibilidades destes recursos no âmbito da educação. Em outras palavras, o

exercício de intercâmbio via rede deve não só dotar as pessoas das competências necessárias para mover-se nessa “Galáxia”, como também equipá-las com as predisposições, os valores e as motivações necessárias para aproveitar as possibilidades das tecnologias na escola, no trabalho e em outras instâncias da vida social.

7. Mídia e território simbólico na Escola Interativa

No capítulo **Reflexões Teóricas**, destaco que no mundo contemporâneo a noção de uma identidade fixa e imutável está sendo substituída pela idéia de identidades no plural, correspondendo às referências simbólicas de comportamento, valores e percepções do mundo com as quais os indivíduos vão se organizando e re-organizando continuamente e orientando as suas formas de agir no mundo.

Na sociedade mediatizada, mais do que a idéia de se forjar uma identidade que orientará a escolha do indivíduo ao longo de sua vida, é pertinente pensarmos em “processos de identificação”.

Diante do bombardeio de mensagens e referências culturais, os indivíduos criam suas estratégias para selecionar, ordenar e utilizar as diversas referências identitárias que circulam não apenas nos seus grupos de convívio presencial, mas também no espaço virtual, no território simbólico de interação na mídia.

Diante de tantas referências e possibilidades, se o indivíduo não está como sujeito das suas escolhas e ações (crítico, consciente das suas opções), ele pode estar “sujeito” (agora no sentido de submetido) ao que flutua, ao que aparece, ao que lhe é oferecido.

(a) A identidade como tema

A identidade é um eixo transversal da Escola Interativa. É tematizada nos

encontros de capacitação dos alunos multiplicadores e nos produtos midiáticos. Não se trata de apenas discutir o conceito com os alunos e professores, mas de vivenciar atividades que pretendem ajudar o adolescente a exercitar a auto-reflexão ao pensar sobre suas características, valores, aptidões, competências, desejos, necessidades, comportamentos e pontos de vistas ao mesmo tempo em que reflete sobre estas escolhas, significando-as.

Quem sou eu? Não só os filósofos tentam responder essa pergunta desde que o mundo é mundo. Todos nós passamos pela vida tentando encontrar a chave para este mistério. Para cada resposta encontrada, uma infinidade de perguntas sobre nossa verdadeira essência, nossa identidade

Sou ainda homem, mulher, criança, negro, jovem, adulto, pai, mãe, estudante, professora, moro no bairro tal, sou corajosa, insegura, sonhadora, impulsiva, romântica, melancólica, gosto de música, praia, cinema, conversar com amigos, namorar...

Carregamos a herança de raízes étnicas e culturais que constituem as bases de identidade de uma nação, no nosso caso, a nação Brasil. Cada um de nós é marcado por um traço de brasilidade que nos difere, enquanto povo, dos americanos, alemães e por aí vai. Ao mesmo tempo, nos identificamos com eles por sermos todos do mesmo planeta, pertencentes à mesma espécie humana.

Para a Química, sou um corpo formado de água, que contém certas quantidades de carbono, cálcio e sal. No livro de biologia, está escrito que estou classificado como *Homo sapiens*, da família dos primatas. A bíblia diz que sou como Deus, à sua imagem e semelhança.

O texto acima, elaborado pela educadora Juliana Machado, foi utilizado nas atividades com os adolescentes, motivando-os a reconhecerem como a vida em sociedade faz com que sejamos percebidos a partir de categorias e definições que refletem determinadas expectativas sociais sobre nós. Além disso, estas definições são uma espécie de passaporte para o nosso trânsito social em diferentes ambientes.

Para que cada um seja autor do seu próprio destino é preciso refletir sobre suas escolhas e confrontá-las com as expectativas e projetos sociais. As experiências de auto-percepção (de identidade, portanto) são, nesse sentido, fundamentais e na Escola Interativa estão estreitamente vinculadas às práticas de

leitura e expressão.

Nas salas de aula da escola e nas oficinas de formação dos alunos multiplicadores a Escola Interativa trabalha a identidade de forma associada ao convívio com diversas linguagens. Nas atividades “Quem Sou Eu” os alunos exercitam sua auto-percepção, ao mesmo tempo em que utilizam recursos de linguagem tais como associação e metáfora para expressar os processos de identificação propostos pelo exercício.

Estimulados pelo contato com poesias, reprodução de pinturas, e objetos, os adolescentes produzem uma auto-definição com representações plásticas, textos e metáforas e associações.

(b) Expressão das histórias de vida e elementos étnicos e culturais locais como referências identitárias

Nas seções “Autobiografias” e “Vivendo e Escrevendo”, respectivamente dos *websites Filé Fanzine*, edição 2001, e *Teo in Revista*, edição 2001, os adolescentes contam suas histórias familiares, tristezas, conquistas, amores, crenças, mudanças. A idéia de cidadania inclui neste momento o respeito à história e aos valores de cada um. As histórias de vida dão o senso de identidade e pertencimento e ajudam a estabelecer os valores sociais daquele grupo:

Momentos marcantes na minha vida

O desenho esta dividido em quadrimos para identificar cada um que eu vou escrever :1º , 2º, 3º,4º,5º e 6º quadrimos.

O primeiro quadrimo tem uma escolinha, que foi uma das primeiras que eu estudei. A Escola Chico Mendes foi muito importante para mim, porque foi lá que eu comecei a dar meus primeiros passos e fui muito feliz. A escolinha era muito conhecida, sendo de outras crianças.

O segundo quadrimo foi muito marcante para mim, eu fiquei praticamente desabrigado. Tive que morar na casa de parentes e vizinhos. Mas agradeço a Deus por eu e minha família não estar em casa no dia em que aconteceu o acidente.

No terceiro quadrimo eu desenhei uma flor murcha e outra viva. Porque antes de eu entrar na Fundação Cidade Mãe eu era um menino sem ter que fazer e sem muitos conhecimentos,

triste, sem amigos etc...

E depois que eu entrei na Fundação eu fiquei um menino alegre, mais sábio e bem informado na coisas mais importantes na vida de um adolescente. No quarto quadrinho tem apenas um caixão porque foi quando minha irmã faleceu e pra mim foi muito marcante, doloroso porque ela era a minha irmã querida e amiga, não estou me expressando assim porque ela faleceu mais sim porque é a realidade.

O quinto quadrinho não tem muita coisa mais é muito significante pra mim porque em 14/06/1998 eu batizei a minha sobrinha Ana Vitória filha da minha irmã Mary Cristina que faleceu em 97, gostei de ter batizado Ana porque gosto muito dela e lembro também da minha irmã quando estou com ela.

No sexto quadrinho a senhora pode não ter entendido, mas este desenho representa Eu , é como se fosse uma noite fria de inverno chuvoso, e a chuva fosse minhas lágrimas, não propriamente em lágrimas mas em sentimento. Nesta vida de desemprego, sem trabalho e necessitado. Mas a senhora dá pra perceber que ao lado tem umas estrelas porque vejo o céu estrelado em cada piscar das estrelas, aumenta a minha esperança de vencer na vida e viver a vida.

(Seção “Autobiografias”, website Filé Fanzine, edição 2001)

Tristezas

Minha infância não foi muito prazerosa, pois meus pais se separaram quando eu tinha dois anos de idade. Minha mãe, então, ficou sozinha para educar a minha irmã e a mim. Fui morar com a minha madrinha e só via minha mãe nos finais de semana. Sofri muito até me adaptar com o ambiente. Minha madrinha tinha três filhos: Everson, Edimilson e Edlane e o seu esposo se chama Edson. Eles eram muito rígidos e para tudo tinham uma punição, mesmo se fosse uma mínima besteira. E nisto fui crescendo e a cada dia eles cobravam mais da minha pessoa.

(Texto de Cláudia Regina, 17 anos, publicado na seção “Vivendo e Escrevendo” do website Teo In Revista, edição 2001)

A identidade é também construída a partir de referências às raízes étnicas. Um caso ilustrativo é a presença de matérias que valorizam os afro-descendentes, resgatando a história de personalidades negras que se destacam no Brasil ou na Bahia como nas seções “Opinião de Valor” e “Pérolas Negras”⁹², que trazem respectivamente a história de vida da Senadora Benedita da Silva e reportagens e

⁹² websites Teo in Revista e Da Gema.

entrevistas que revelam a contribuição de personalidades baianas negras na ciência e nas artes, tais como Goya Lopes, Milton Santos, Professor Ubiratã.

Para entender esta estratégia é importante pensarmos o contexto social e histórico da cidade onde acontece a experiência. Salvador é segunda cidade de maior população negra do mundo, com cerca de 80% da sua população formada por afro-descendentes. Apesar de numericamente maior, a população de afro-descendentes encontra-se em situação de desvantagem em todas as estatísticas de oportunidades/vulnerabilidade da cidade: nível de escolaridade e de renda, taxa de desemprego, acesso a bens públicos, entre outros.

Esta desvantagem é o reflexo, entre outras coisas, de um processo de abolição da escravidão feita sem políticas compensatórias para os ex-escravos e seus descendentes: cento e vinte anos depois é nos trabalhos socialmente desvalorizados ou informais e nas periferias que se concentram a maior parte da população de afro-descendentes.

Somada a este elemento histórico, a estrutura política elitista e o modelo econômico concentracionista vêm dificultando ainda mais a melhoria da qualidade de vida das comunidades periféricas, formadas na sua grande maioria por afro-descendentes, das quais os alunos da escola pública, seus pais, avós e demais ascendentes fazem parte.

Sem uma consciência das dinâmicas históricas, políticas, econômicas e sociais que geram as desigualdades, é fácil a criança crescer naturalizando a situação de pobreza e falta de acesso aos bens sociais que passou a vida vendo acontecer no seu entorno imediato. Sem essa consciência o adolescente cresce associando a imagem do negro ao fracasso econômico, sobretudo numa sociedade em que a valor social dos indivíduos está cada vez mais relacionado a sua capacidade de geração de renda e possibilidades de consumo.

Uma das características mais perversas da exclusão é o fenômeno de aceitação e passividade do próprio excluído que assume tais condições como determinismos éticos, fatalidades históricas ou determinação divina. Reconstruir as histórias das formas de contribuição dos negros na sociedade baiana é uma

forma, portanto, de elevar a auto-estima dos alunos, que passam a se perceber como merecedores de ocupar espaços valorizados na sociedade e a ter uma maior consciência das dinâmicas sociais, históricas e culturais que criam situações de desigualdade social e desvalorização.

Somada a questão da valorização da afro-descendência, está a já discutida valorização do bairro periférico aonde a escola está situada. É uma iniciativa de valorização da cultura local muito querida pelos alunos e professores, mas que ainda merece alguma atenção. No caso do intercâmbio ocorrido dentro do Projeto Aulas Unidas entre a Escola Olga Figueiredo de Azevedo e a escola argentina Santa de Glew, as referências nacionais e da cidade de Salvador foram priorizados quando os alunos criam sua auto-imagem a ser cambiada com os colegas argentinos. Na expedição fotográfica os alunos registraram os bairros e monumentos de Salvador que já são referências amplamente exploradas pelo turismo.

No relatório, os educadores da CIPÓ avaliam o encontro dos alunos com os elementos culturais de Salvador com duas diferentes perspectivas. Por um lado houve uma ampliação de referência dos adolescentes, pois passaram a conhecer aspectos da sua cidade que vão além do seu ambiente imediato de convívio representado pelo seu bairro. Por outro lado, não houve uma reflexão mais crítica sobre porque eles só consideraram os “cartões postais” como elementos culturais da cidade passíveis de troca na atividade de intercâmbio e não levaram em conta, por exemplo, elementos do seu próprio bairro, ou dos seus grupos de jovens ou de outros espaços de convívio.

A maioria dos alunos é morador do bairro onde a escola se localiza, parte periférica da cidade, e não conhece a face mais publicizada da cidade – os cartões postais.

No tour realizado com os alunos, muitos demonstraram surpresa e encantamento com a sua própria cidade (“cartões postais”), que pouco oferece aos seus moradores e tanto oferece aos visitantes – turistas. E aí surge uma questão: De que cultura vamos falar? Se cultura pode ser entendida como o acervo de produções e expressões de um determinado povo, esses alunos tiveram que optar por qual conjunto de experiências intercambiar.

Diagnosticamos com os professores que o próximo desafio é investir numa reflexão mais crítica do que são bens culturais, no sentido de não apenas reforçar a cultura de massa e a cultura da classe mais abastada, mas de também valorizar expressões culturais alternativas muito presentes nos bairros periféricos. (Relatório Escola Interativa 2000)

Os acontecimentos culturais dos seus bairros editados nas agendas culturais⁹³ dos sites das escolas, a música afro e o Rap, tão presentes nas atividades escolares e no cotidiano dos alunos, o grafite, utilizado entre outras situações como *homepage* de um dos *websites*, não foram, por exemplo, explorados como elementos de intercâmbio culturais.

(c) Alfabetização múltipla

Trabalhar com a imagem, com a linguagem audiovisual e com dinâmicas de significação que incorporam, além de processos lógico-formais, processos intuitivos e associativos, percepção de formas, cores, texturas, proporções e estabelecimento de relações entre o verbal e não-verbal representaram um passo importante se consideramos a cultura predominantemente verbal da escola.

Isto amplia largamente as possibilidades do aluno de interpretar as mensagens midiáticas em circulação e, como consequência, compreender os fatos e temas tanto do seu entorno imediato quanto do contexto social mais amplo. Não se pode pensar em formar o jovem para uma leitura crítica do mundo à sua volta e para se expressar sem que ele passe por uma espécie de “alfabetização múltipla” que considere o trabalho com os códigos verbais e não-verbais e com as diversas linguagens.

As oficinas de formação dos professores e alunos multiplicadores utilizaram permanentemente referências de diferentes materialidades simbólicas que eram contempladas, debatidas, significadas e utilizadas como ponto de partida para novas produções.

Ao produzir os sites, os adolescentes tiveram a oportunidade de explorar

⁹³ Seção “É do Bairro” (*Teo in Revista*), “No Caminho de Casa” (*Filé Fanzine*)

linguagens e estilos que estão dentro do seu universo de interesses, mas que são com frequência ignorados pelo currículo formal da escola. É o caso das HQs *Anima Escola: aventuras do Time Mixuruca* (website *Megazine*, Escola Teodoro Sampaio) e *Quadrinhos Interativos: o bairro em quadrinhos* (website *Filé Fanzine*, Escola Hildete Bahia de Souza) e do personagem Mucuca, mascote e apresentador do website *Moqueca* (IMEJA), desenhado no estilo mangá (quadrinho típico japonês). (Anexos XVII, XXVII e XXX)

(d) Uso criativo da linguagem e da tecnologia como forma de ampliação das possibilidades de leitura e expressão

Ao longo da história o homem vem materializando seus sonhos, suas necessidades espirituais e os significados por ele atribuídos ao mundo e à sua própria existência através de diversas representações simbólicas: pintura, esculturas, textos, músicas, filmes, desenhos etc. Como ser simbólico que é o homem apreende os fenômenos que estão à sua volta através dos diversos sentidos e, através de processos comunicativos e criativos, compreende, ordena, configura, relaciona e significa num processo de interação social.

Daniel Penac, em sua obra *Como um Romance*, nos chama atenção da necessidade existencial do homem em relação à leitura e escrita:

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe mortal. Ele vive em grupo porque é gregário, mas lê porque se sabe só. Essa leitura é para ele uma companhia que não ocupa o lugar de qualquer outra, mas nenhuma outra companhia saberia substituir. Ela não oferece qualquer explicação definitiva sobre seu destino, mas tece uma trama cerrada de convivências entre a vida e ele. Íntimas e secretas convivências que falam da paradoxal felicidade de viver, enquanto elas mesmas deixam claro o trágico absurdo da vida. (PENAC, 1993)

Arrisco ampliar esta idéia de relação essencial do homem com a leitura e a escrita para todas as buscas de significações (de leitura, portanto) e de expressão realizadas a partir de todo e qualquer material simbólico (plástico, gráfico,

audiovisual, verbal). Interpretar o que está à sua volta e expressar seus sentimentos, idéias e valores são potenciais inerentes ao homem e a realização desses potenciais uma de suas necessidades. Criar é tão necessário quanto viver.

Considerando que a função da escola não é apenas a de transmitir conteúdos, mas também a de facilitar a construção de subjetividades, um dos aspectos fundamentais vivenciados na Escola Interativa foi o de buscar ampliar as possibilidades dos alunos de manipularem criativamente as diversas linguagens e tecnologias, ampliando suas possibilidades de interpretar e interferir no mundo no qual vivem e escrevem sua própria história.

O uso criativo das linguagens (verbal, visual, gráfica, audiovisual) na Escola Interativa foi vivenciado a partir de atividades de apreciação estética e da criação de seus próprios produtos artísticos. A apreciação e a produção foram vivenciadas de forma articulada e complementar e o produto midiático de cada escola é o espaço agregador dessas experiências, embora muitas das criações dos alunos não tenham sido editadas no produto final.

Tanto nas oficinas de capacitação de alunos e professores multiplicadores quanto nas atividades de sala de aula das escolas foram utilizadas textos de diferentes estilos (narrativos, poéticos, informativos) e autores, além de reprodução de fotografias e pinturas, músicas e filmes (documentários, ficção).

Um dos aspectos fundamentais em relação à exploração dessas linguagens diversas foi favorecer a percepção de que existem na mediação significativa entre nosso mundo interno e externo outras linguagens além das verbais.

Nos *websites*, os alunos exercitaram a criação artística, produzindo poesias, contos, crônicas, poesias visuais, letras de músicas e representações plásticas. Quanto às rádios escolares, além de produzirem programas que possuem fortes elementos de criação, como, por exemplo, as rádios-novela e as vinhetas musicais, proporcionaram a realização de eventos como o Festival de Poesia, o Teatro Musical Danado de Bom e os lançamentos das rádios que agregaram músicos, cantores e compositores da escola e da comunidade.

Em relação a esses processos criativos, as tecnologias e os processos

comunicacionais funcionam como ferramentas e linguagens a serviço da expressão dos alunos e professores, como espaço de publicação dos produtos criados e como meios mobilizadores da participação da comunidade escolar. A Escola Interativa criou oportunidades de vivência de criação artística e valorizou iniciativas já existentes na escola.

Algumas dessas produções estão relacionadas aos trabalhos curriculares, outras foram contribuições espontâneas dos alunos surgidas durante o processo e que resultaram na criação de seções que abarcassem essas iniciativas.

De uma forma ou de outra os processos de criação, na sua maioria, surgiram da motivação e da necessidade de expressão dos alunos e professores e conseguiram escapar dos enquadramentos da rotina escolar, em geral tão desfavoráveis ao processo de criação. Ao produzir, os alunos exploraram outros espaços físicos da escola e da cidade, recorreram a outras materialidades e estruturas simbólicas (o texto radiofônico, a música, os ruídos, imagens, tintas, câmaras fotográficas, textos poéticos, narrativos, descritivos), e incorporaram elementos próprios da vivência artística, tais como olhar estético, atitude contemplativa, inquietação, busca de formas e significados e exploração de outras dimensões humanas diferentes do pragmatismo cotidiano. Alguns produtos e processos ilustram estes processos.

A atividade “Olho da Imaginação” foi realizada nas oficinas de formação dos alunos multiplicadores. Estes alunos negociaram com a professora de Língua Portuguesa que a mesma atividade fosse conduzida por eles na sala de aula. Nesta atividade os alunos têm os olhos vendados e os condutores da atividade vão conduzindo, através de uma narrativa pausada, um passeio por uma casa desconhecida. Ao longo da visita os alunos são estimulados a “perceberem” cheiros, cores, objetos presentes na casa. Também exploram sensações, lembranças, sentimentos de quando estão invadindo a misteriosa casa. As descobertas de cada um são compartilhadas oralmente e por escrito. A atividade ganhou uma versão virtual editada na versão 2001 e 2002 do site *Filé Fanzine*.

Esta atividade, tanto no seu formato presencial quanto no virtual, é um

convite à gratuidade, ao olhar contemplativo e ao prazer da imaginação. A narração das sensações e percepções de cada aluno explora elementos fundamentais do processo criativo como acesso ao acervo pessoal de referências, associação, seletividade, ordenação e elaboração de formas.

Nos *Poemas Visuais*⁹⁴ os alunos exercitam a expressão através da associação entre palavras e formas. Para Robenilson o barco vai aonde o mar levar com “um capitão, marinheiros e uma princesa”. A barata ganha para Ricardo outras feições ao traduzir o seu encontro com uma provável mulher amada: “procurei a luz, encontrei no seu olhar / procurei calor, encontrei no seu abraço”.

Um das funções essenciais do processo criativo é possibilitar uma percepção da realidade descondicionada do olhar cotidiano. Pelo olhar poético dos alunos, o barco e a barata podem ser construídos com palavras e carregam em si também uma beleza. Olhar de modo diferente, ver, de fato, aquilo que comumente passa despercebido, perceber plenamente a beleza que está à nossa volta, imanente à natureza, às coisas, às pessoas.

As ações de olhar, admirar/contemplar trazem em si todo um processo de construção humana, objetiva e subjetiva, que resulta no desenvolvimento das capacidades sensível e lógica.

Na seção “Pintando o sete: releituras da obra de arte”⁹⁵ os adolescentes exploram possíveis significados das intervenções urbanas de dois artistas plásticos consagrados e, em seguida, produzem imagens que representam releituras sobre a obra dos artistas.

Ela me lembra uma coisa suave. A mulher das águas, as figuras na areia, um paraíso de pessoas delicadas, um mundo de pessoas boas, que só desejam paz pra dentro de si mesmo, e não o mal.
(...) Essa é a imagem de uma mulher grávida com seu filho no ventre.

⁹⁴ Anexos XXIV e XXIV A

⁹⁵ Resultado da atividade orientada pela professora de Artes Gabriela Nascimento, em que os alunos visitaram intervenções urbanas de dois dos mais importantes artistas plásticos de Salvador, Mário Cravo e Bel Borba.

Taís Carvalho

Na realidade a figura é de uma pessoa com o olhar triste, parece que está acontecendo alguma coisa muito grave nesse momento, e não pode fazer algo para mudar. Esse olhar está parecendo muito machucado, um olhar sem destino, sem um amparo (...)

Daiane Costa

(Depoimentos sobre as intervenções urbanas, editados na seção “Pintando o Sete” do website O Fanzine)

Após vivenciarem a experiência, os alunos atribuem significados à arte:

Através da ARTE podemos expressar os nossos sentimentos, mostrar a nossa capacidade e criatividade. A ARTE faz parte da nossa vida, todas as pessoas têm uma arte a ser desenvolvida, nós humano dependemos muito da ARTE pois sem ela não temos uma vida com mais beleza. A ARTE envolve também as emoções em ritmos e cores, em formas e detalhes. Para mostrar a realidade das coisas belas que muitas pessoas não querem ver. Para valorizar o nosso mundo, para expressar o nosso sentimento que devemos ter um pelo outro.

Taís Carvalho

Todos nós precisamos de ARTE. Ela está por todo canto da nossa vida. Em alguns lugares a ARTE está expressa nas paredes, nos muros de escolas e a ARTE também é reconhecida nas danças e rodas de capoeira. Existem vários tipos de ARTE como ARTE moderna, contemporânea. Cada vez que nós realizarmos uma ARTE ela será preservada até o fim das nossas vidas.

Amarildo Souza e Jacson Cerqueira

Nos significados atribuídos à obra e nas definições da experiência artística, os alunos recorrem também a recursos de linguagem (“olhar sem destino”, “as figuras na areia”), sinalizando como a compreensão da arte e a sua vivência necessitam tanto da imaginação e sensibilidade quanto de recursos lógicos.

A imaginação é uma potência do espírito humano, capaz de desprender-nos do espaço-tempo vivido e remete-nos à novidade do futuro. Na imaginação poética, ocorrem duas funções do irreal e real que tecem e dinamizam a linguagem pela dupla atividade da significação e poesia. Através desta última, o sujeito imaginante é arrebatado, vivendo utopias, tomando consciência das carências do real. Segundo Bachelard,

Na poesia, o engajamento do ser imaginante é tal que ele deixa de ser simplesmente o sujeito do verbo adaptar-se. As condições reais já não são determinantes. Com a poesia a função do irreal vem arrebatá-lo ou inquietá-lo – sempre despertar – o ser adormecido nos seus automatismos. (BACHELARD, 2000, p. 18)

As seções “Manda Ver” (*Filé Fanzine*), “Musicando” (*Megazine*), “Olho do Poeta” (*O Fanzine*), “Desatando Nós” e “Eu, Poeta” (*Teo in Revista*) são as seções que ao longo dos cinco anos deram espaço para os contos, poemas, crônicas dos alunos.

Foram muitos os percursos que resultaram nas diversas produções editadas no *website*. Sejam oriundas das atividades e referências de sala de aula, sejam as poesias que falam das paixões juvenis. As criações dos alunos são representações de suas buscas por expressar seus sentimentos, paixões, valores. Busca não só de traduzir conteúdos, mas por formas que expressem intensidades e sensações:

Deste lado tem meu corpo
 Tem meu sonho,
 Tem a minha namorada na janela
 Tem meu amor tão lindo
 Tem o mundo batendo em minha memória
 Tem o caminho para o trabalho.

Do outro lado tem outra vida vivendo da minha vida
 Tem pensamentos sérios me esperando
 E do outro tem eu com rosas para dar ao meu jardim, que é
 você
 A garota mais linda do universo.

(Robson Batista - ex-aluno da 8ª série [monitor de informática], editado em *Filé Fanzine*, versão 2002)

São os adolescentes falando, sobretudo, do seu momento presente. A perspectiva por vezes exagerada do âmbito educativo de preparar a criança e o adolescente para a vida social e para viabilizar seu futuro, termina por esquecer que a vida cotidiana do adolescente *JÁ É* repleta de sentidos, saberes e realizações

que merecem ser compartilhadas.

O processo de criação é fundamental para a própria criação do sujeito-crítico-estético. Ao criar-se o sujeito se faz diferente. Segundo Ostrower (1989) “criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade (...) Somos, nós, a nova realidade”.

Um dos casos expressivos de como os produtos midiáticos das escolas criaram um importante espaço de expressão foi o caso do adolescente Gilvã Mendes de dezoito anos.

Gilvã se destacou pela qualidade literária de seus textos quando contribuiu com as seções “Eu, Poeta” e “Confabulando”.

Gilvã vive em circunstâncias muito desfavoráveis. É paraplégico, tem dificuldade de mover os braços e difícil articulação da fala. Condições de vida bem delicadas e agravadas, se considerarmos que está na adolescência, época marcada pelo vigor físico, pelo profundo interesse e descobertas da sexualidade. Sua família é extremamente pobre e Salvador, a cidade onde vivem, é muito pouco estruturada para atender pessoas com limitações físicas. Gilvã vive praticamente entre a Escola e sua casa.

Foi driblando a dificuldade que Gilvã começou sua vida de escritor. Seus amigos promoviam encontros para cantar e tocar violão. Como sua coordenação motora não permitia que ele tocasse e cantasse, Gilvã começou a participar compondo letras que eram posteriormente “musicadas” pelos amigos.

Quando cursava a 4ª série primária criou o conto *O Bêbado e o Dragão*, que na época surpreendeu e divertiu sua professora e seus colegas. Aos oito anos, Gilvã já falava que iria escrever um livro. Uma das primeiras obras que o marcou foi *Os Miseráveis*, de Vitor Hugo, lido aos 13 anos.

Hoje Gilvã possui um rico acervo literário, cujas influências são muito evidentes nas suas produções. Castro Alves, Shakespeare, Rubem Fonseca, Jorge Amado, Clarice Lispector, Nelson Rodrigues são alguns dos autores lidos recentemente por Gilvã, além história em quadrinhos.

Os poemas *Ser Poeta* e *Negra Cor* e o conto *Teatro do Diabo* estão, respectivamente nas seções “Eu, poeta” e “Desatando Nós” e foram produzidos por Gilvã em 2002. A seção “Ser Poeta” é apresentada na sua primeira página com pequenos trechos da auto-apresentação dos autores das poesias. Selecionando o nome do autor, você abre na página em que tem sua auto-apresentação e os títulos dos seus poemas. A partir daí o usuário navega escolhendo as poesias que deseja ler.

No seu texto de abertura, Gilvã se apresenta inicialmente com perguntas: “Quem sou?! Um aleijado inútil odiado pela vida? Um poetinha?” Em seguida dá algumas pistas para o leitor, a idade, nome, onde nasceu, para retomar com mais perguntas, “o que quero?”

Conhecemos mais Gilvã pelos seus desejos, segundo ele “grande desejo do coração”, quer se formar, quer que o escutem e vejam, e sua fala e imagem aparecem de diferentes formas: é canto, lamento, malandragem, choro e raiva.

Quem sou?

Nas minhas noites, sempre sozinho, com as minhas amigas inseparáveis: depressão, tristeza e solidão, eu me pergunto: quem sou?! um aleijado inútil odiado pela vida? um poetinha? eu não sei quem sou realmente.

Porém me chamam de Gilvã de Jesus Mendes, tenho 18 anos, sou baiano de Salvador!

O que quero?

Eu quero me formar, nem que seja a última coisa que eu faça nessa merda de vida.

Tenho outro grande desejo do meu coração, que todos escutem e vejam o canto, o lamento, a malandragem, o choro e a raiva da minha alma através da poesia.

A vida adquire personalidade e ação. Gilvã quer saber se é por ela odiado. Essa personagem, a vida, será retomada em outros textos do autor editados no site: na poesia ‘*Destino Periférico*’, ‘a vida não lhe sorria’ e ainda ‘mas a vida é vingativa também lhe roubou a vida’. Estas falas sugerem o contato de Gilvã com a fatalidade de sua própria condição e história.

DESTINO PERIFÉRICO
 MAIS UM DESGRAÇADO NASCIA
 A VIDA NÃO LHE SORRIA
 PERIFÉRICO MENINO CERTO,
 QUASE CERTO SEU DESTINO

SONHAVA EM SER JOGADOR
 A BOLA PRA ELE ERA SEU SALVADOR,
 QUERIA SER ATACANTE
 AGORA É CRACANTE.

ESQUECEU DE SER CRIANÇA
 SUA VIDA, BRINCADEIRA PREFERIDA;
 ERA SÓ ROUBO E MATANÇA.
 MAS A VIDA É VINGATIVA
 TAMBÉM LHE ROUBOU
 A VIDA.

É muito comum o discurso do jovem deficiente que, apesar de tudo consegue produzir, ser bom aluno, ou outros clichês parecidos. Mas a identidade do autor não é construída no *website* a partir das suas limitações físicas. Isso fica evidente na imagem que acompanha sua auto-apresentação, uma foto em close sorrindo descontraidamente. Não se reconhece na imagem sua condição de portador de necessidades especiais. Sua imagem está mais próxima do canto e da malandragem, presentes no texto, do que de alguém “odiado pela vida”.

Em *Negra Cor* há uma forte valorização da identidade étnica do negro: “nobre roupa”, “povo mais valioso que o próprio ouro”, “descomunais obras de artes oriunda do criador”. Não cai, no entanto, na ingenuidade acrítica, reconhece contradições da “raça rica pobre” cujas riquezas não são as materiais, mas “as belezas”. É cor da qual ainda se falam “coisas vãs e loucas”.

Em *Ser Poeta* o autor nos mostra a condição do poeta de divino, menino, todo poderoso, apaixonado, guerreiro, alegre, mas também pateta, triste e conclui com uma lírica reconciliação com a dor: “sua alma é amor, coitado só *quer* viver sentindo dor” (grifo meu).

Ser Poeta
 Ser POETA é ser QUASE que divino,
 homem, MENINO,
 ser POETA é viver, matar.

Ser DEUS, não COMO o todo PODEROSO
Jeová.

Ser DEUS duma folha de PAPEL,
Com UMA caneta.
SER poeta é ser PATETA
Ser RIDÍCULO, um palhaço
Ser um eterno APAIXONADO
Um DESGRAÇADO abençoado.

É alegre, É TRISTE
Guerreiro QUE da guerra
NUNCA, nunca desiste
sua ALMA é amor
COITADO só quer VIVER sentindo DOR.

Teatro do Diabo é o texto mais trágico e ácido do site e de Gilvã. O autor não faz concessões. Nessa história Daniel, criança violentada pelo pai e que presencia o assassinato de sua mãe, tem sua vida desgraçadamente marcada por este acontecimento. Adolescente, consegue aparentemente se livrar do trauma e levar uma vida normal. Casa-se e tem uma filha. Mas não consegue fugir do seu trágico destino, repete o comportamento do pai violentando sua própria filha. No texto há palavras e cenas trágicas, a mulher corta o pênis do marido que o acusa de traição e violenta sua filha.

Teatro do Diabo

(...) Tarde chuvosa, 1980 de maio, em uma pequena casa ouvia-se urros de demônio furioso, era um homem bêbado:

- Vagabunda! Puta! Me traiu, eu vou matar aquela cachorra, deixa ela chegar do trabalho.

Enquanto isso, uma criança chorava engolindo o choro de medo.

- Cala boca diabo! Cala boca! - gritou o homem com lágrimas e parou pra pensar:

- Antes de matar aquela prostituta, vou bulir no que ela mais ama na vida - sorrindo macabramente, abaixou as calças.

A criança correu e entrou no banheiro, o homem também entrou.

A partir daí só se ouvia, gritos de prazer, e horror. (...)

O texto *Teatro do Diabo* causou incômodo aos professores e dúvidas ao Núcleo Interativo em relação à edição no *website*, mas foi integralmente

publicado. A densidade e a forma deste texto contrasta fortemente com a ingenuidade e bom comportamento da maioria dos textos escolares.

A criação literária é uma questão central na vida de Gilvã. Não foi a Escola Interativa que despertou o seu interesse pela literatura nem que proporcionou a qualidade dos seus textos, há outras experiências anteriores significativas. Mas o sentido de “criar espaços” para o adolescente, tão defendido pelos idealizadores da Escola Interativa e professores das escolas, parece ser bem representativa do papel que o produto midiático da escola representou para Gilvã. Além de ter ampliado os seus leitores, de ter passado a reconhecer na Internet uma possibilidade de exposição dos seus textos Gilvã está recebendo o apoio do jornalista Gilberto Dimenstein para a publicação de um livro de contos e poesias⁹⁶.

O evento Porque Hoje é Sábado e o projeto Corredor Cultural, ambos da Escola Teodoro Sampaio, são iniciativas que buscam substituir a indiferença em relação à escola, a rotina massante, por arte. São iniciativas que agregam professores e alunos em torno de ações voltadas para melhoria da escola.

É a busca por uma nova identidade para a escola, dinâmica, criativa, articuladora, aberta à comunidade. O Núcleo Interativo teve um papel preponderante na concepção e na liderança destas iniciativas. No caso do Por que Hoje é Sábado, o *website* foi um espaço de mobilização e divulgação de seus resultados

As experiências de apreciação e produção artística presente na Escola Interativa, bem como a existência de um meio através do qual os alunos podem exibir suas criações proporciona um espaço em que os adolescentes podem viver suas significações, para descobrirem-se capazes de criar e de apreender os “sentidos” que estão disponíveis nos seus espaços de vivência.

⁹⁶ É importante considerar que esta conquista relaciona-se também com o fato de que a CIPÓ tem uma forte proximidade com o jornalista Gilberto Dimenstein, o que proporcionou o acesso às criações de Gilvã e um interesse em apoiá-lo. Seria precipitado atribuir aos produtos das escolas a função de proporcionar oportunidades desta natureza. Mas vale pensar se ampliar a circulação dos produtos midiáticos da escola, não poderia favorecer encontros que pudessem gerar novas oportunidades para os alunos/criadores.

A construção do olhar estético-crítico possibilita a formação de valores éticos e estéticos. O potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. Ele afeta o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais, que nada mais são do que um somatório de vivências, necessidades espirituais e matérias associadas à capacidade do indivíduo de “fazer coisas”, através da ação-reflexão, características humanas materializadas na história através da produção de objetos expressivos.

O resgate de valores e saberes que possibilitem mudanças na sociedade atual implicam em “investimentos” no sentido de oportunizar espaços de vivências e experiências estéticas, onde “humanidades” possam desvelar-se nas relações advindas da relação do sujeito sensível consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Assim, na vivência de criação o sujeito pode encontrar seu modo singular de ser e ampliar as possibilidades de contribuição sócio-política.

O exercício de criação ganha maior importância quando observamos que ainda são exibidas nas paredes das escolas figuras de coração recortados em papel laminado dourado, imagens de rosas vermelhas, provavelmente tiradas de revistas, organizadas em uma cartolina homenageando as mães no seu dia, ou ainda, recortes de revistas ou desenhos de pombas brancas clamando por paz nas escolas, entre outros muitos exemplos existentes de modelos de representação estereotipados e hegemonicamente aceitos.

Há também os murais, distribuídos pelos corredores das escolas, onde se acumulam e se sobrepõem cartazes e avisos, que muito pouco contribuem para a informação da comunidade escolar, mas que geram uma profundamente incômoda e anti-educativa poluição visual.

Esta estética estereotipada não parece refletir em nada os adolescentes que, cercados de múltiplas e ricas referências vindas dos meios audiovisuais e dos HQs, interferem criativamente nas suas roupas ou grafitam os muros nos bairros aonde moram.

Os olhares de alunos e professores que se acomodam com as

representações simplistas e estereotipadas dos cartazes nas paredes são os mesmos olhares que não se incomodam e não sentem desconforto com o banheiro depredado, com as carteiras quebradas, com as paredes pichadas, com a ausência de professores, entre outros problemas da comunidade, visivelmente materializados, que vão se cristalizando no cotidiano da escola e tornando-se naturais, frutos de “contingências intransponíveis”.

O processo de transfiguração do olhar, próprio dos processos de criação, ainda que tenham no seu exercício uma gratuidade e um valor próprio, da vivência do presente, sem precisar necessariamente se justificar por outros resultados, contribui fortemente com a “desnaturalização” da realidade e pode resultar na adoção de outras posturas por parte dos alunos e professores.

A reflexão que Neide Campos (2002) elabora em sua obra *A construção do olhar crítico-estético do educador*, a partir de Ostrower e Thums, sobre a relação existente entre a experiência estética e a formação da subjetividade humana, traz alguns elementos importantes para a compreensão de como os processos criativos da Escola Interativa podem contribuir para a formação de identidades e competências mais predispostos à participação em processos de transformação:

Na busca de desvelar novas significações e procurar outras formas de aprender o mundo, pode-se dizer que a apreensão dos contextos sociais, pela via do olhar estético-crítico, é um modo de construir uma bagagem de conhecimentos significativos, capaz de tornar estudantes e professores sujeitos conscientes da realidade e do seu grupo social. Na concepção de Ostrower, os conhecimentos construídos ao longo da existência humana formam o “contexto referencial”. Segundo esta autora (1998, p. 73-4), “Os contextos que projetamos nunca são arbitrários, gratuitos ou fantasias. Eles vêm se estruturando, desde os primeiros momentos da vida do indivíduo, gradativamente passo a passo, dados externos com sensações internas, de prazer ou desprazer, satisfação ou frustrações, alegria ou tristeza. Englobam sempre a totalidade do ser” e, portanto, os contextos referenciais originam-se na própria experiência do viver, envolvendo, assim, todo o sensível e cognoscente do ser. Seguindo Thums (1999, p.28) “o conhecimento humano é percepção e sentimento” que se forma na ação/relação subjetividade e da objetividade. Na subjetividade formam-se os valores, os sentimentos e as

emoções e na objetividade aquilo que é experienciado e transmitido. É na inter-relação destes elementos com a realidade contextual que o homem extrai a “matéria-prima” para se constituir sujeito. (CAMPOS,2002, p. 53)

O trabalho com arte nas escolas públicas de Salvador tem sido ampliado em função, sobretudo, da política da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de articular o projeto político-pedagógico da rede escolar com a vocação da Cidade de Salvador, estreitamente vinculada à arte. Entre outras iniciativas a Secretaria viabilizou a parceria entre as escolas e várias organizações não-governamentais que trabalham com projetos de arte-educação. A crescente presença da arte nas escolas em várias linguagens (teatro, vídeo, música, artes plásticas, literatura) é, sobretudo, resultado desta política.

A Escola Interativa faz parte deste contexto. O papel específico exercido pela experiência foi o de utilizar as linguagens e tecnologias de comunicação também como elementos de criação, além de ter criado espaço de divulgação das iniciativas já existentes na Escola como o projeto Tearte e o Festival de Música TIM.

A presença de práticas de arte-educação revela, no entanto, algumas contradições. Uma delas pode ser bem representada pela já citada fala do professor de arte da escola Hildete Bahia de Souza, Lázaro Santos, que reivindica rotinas e práticas de avaliação diferentes para o ensino/vivência da arte em relação às outras disciplinas.

Além de intensificar a criação de situações de produção artística, divulgar iniciativas de professores e alunos e tematizar o ensino da arte da escola pode ser um outro caminho interessante para os produtos midiáticos da Escola Interativa.

(e) Reconhecimento da presença de estereótipos nas mensagens midiáticas em circulação e presença de novas formas de representação nos produtos midiáticos das escolas

Conhecer e debater os critérios de noticiabilidade e as rotinas produtivas dos meios de comunicação são as principais ferramentas que favoreceram que os alunos e os professores tivessem uma maior atenção em relação às formas de representação dos diversos grupos sociais e as intencionalidades, valores e influências subjacentes a estas representações.

A professora Ana Tereza, ao comentar na Oficina de Leitura Crítica o pouco destaque dado à greve dos professores nos jornais, reflete sobre a desvalorização social da profissão e sobre a pouca legitimidade que a sociedade vem dando às reivindicações dos professores.

A ausência ou as formas negativas de presença dos bairros em que moram e estão localizadas suas escolas são regularmente citados pelos alunos como uma questão crítica da mídia de massa. Aparece na fala de Jefferson ao reclamar que os meios de comunicação não oferecem serviços como informação sobre oportunidades de trabalhos, não divulgam as boas iniciativas dos moradores e nem promovem debate sobre os problemas do bairro. A revolta de Gilvã ao afirmar que a mídia está “pouco se lixando para o preto, pobre de periferia” é outro exemplo de crítica.

Não há, no entanto, registros nem depoimentos que demonstrem que a relação de grupos minoritários com a mídia seja assumida como tema nas capacitações ou nas práticas pedagógicas. Nos processos de leitura crítica e de reflexão sobre a mídia também não há estratégias especificamente voltadas para se reconhecer os estereótipos sociais a que estão sujeitos estes grupos, nem discutidas possíveis estratégias existentes na sociedade para se reverter preconceitos, omissões e discriminações que terminam por hierarquizar os interesses e representações de determinados grupos sobre outros.

Considerando que os adolescentes e professores envolvidos na experiência fazem parte, por vários critérios, dos grupos historicamente desfavorecidos, pois são moradores de periferia, pretos, de classe sócio-econômica baixa, e, na sua maioria, do sexo feminino, considero que seria oportuno privilegiar as discussões sobre estas questões.

No produto midiático das escolas aparecem, no entanto, algumas iniciativas que sinalizam para uma tentativa de gerar uma espécie de contra-discurso.

O tema *Homossexualismo* é trabalhado a partir da pesquisa de como o tema é abordado nos meios de comunicação, privilegiando publicações especializadas em adolescentes e em temáticas relacionadas à sexualidade (*Pais e Teens*, revista *Capricho*). São publicações que contam com profissionais especializados, tais como psicólogos, sexólogos e médicos.

O resultado final é um texto que conceitua o que é a homossexualidade, defendendo-a como uma alternativa de comportamento sexual natural, denunciando a violência contra homossexuais e convocando as pessoas a respeitarem e apoiarem os adolescentes que possam estar descobrindo sua homossexualidade. O texto é ilustrado com fotos de duas meninas em sutis demonstrações físicas de afeto e carinho (abraçadas e de mãos dadas) refletindo uma tentativa de se fugir de qualquer representação caricata de um casal de mulheres homossexuais.

O tema da *mulher*, e mais especificamente da mulher negra, aparece de forma bem ilustrativa nas seções “Opinião de Valor” e “Mulheres Superpoderosas”. No primeiro a trajetória de superação da senadora Benedita da Silva é apresentado como um exemplo de vida, no segundo há uma explícita identificação dos alunos com o “drama” vivido pela personagem fictícia Mama África, que representa a situação da mulher negra no mercado de trabalho.

Prevalece nos textos uma perspectiva de ação individual como determinante tanto do sucesso da personagem real (Benedita da Silva), quanto da fictícia (Mama África). Se por um lado isso fortalece a necessária crença que a despeito de todas as dificuldades cada um é o principal responsável pelo seu próprio destino, por outro esvazia uma visão mais conjuntural tanto dos problemas quanto das soluções que marcaram as duas histórias de vida representadas.

Os jovens, especialmente os de periferia, também são frequentemente referidos de forma estigmatizada tanto pelos meios de comunicação, quanto pelos

próprios ambientes aonde vivem. As imagens juvenis são fortemente associadas ao sentido de perigo social. Se o jovem pertence às classes menos favorecidas, recai-lhe ainda mais este estigma.

Outra modalidade de representação juvenil é a de enquadrá-la como um “problema”, sublinhando os aspectos irregulares e condutas anormais. Essa maneira de perceber a juventude aparece não só nos circuitos *mass mediáticos*, como também nos documentos político-institucionais.

Na publicidade e na indústria de entretenimento e do espetáculo os arquétipos juvenis vêm associados ao hedonismo, narcisismo e consumismo e, por consequência, destituem o jovem do sentido de responsabilidade, atribuem-lhe um investimento exacerbado com a estética corporal e do consumo desenfreado.

Rosa Maria Bueno Fisher, no seu artigo *Mídia e produção de sentidos: A adolescência em Discurso* (1999) chama atenção como as revistas voltadas para o público adolescente, bem como os anúncios publicitários, estimulam a busca, por parte dos adolescentes, por um determinado padrão físico que termina por gerar em uma violência simbólica e novas formas de exclusão.

As práticas de auto-representação presentes tanto nas capacitações de professores e alunos multiplicadores quanto nas produções midiáticas resgatam e valorizam a história de vida de cada um, sinalizando para uma tentativa de devolver aos jovens sua identidade de sujeitos protagonistas de trajetórias que se constrói com toda a sua heterogeneidade e riqueza de sua expressão.

Não há, no entanto, registro de práticas pedagógicas ou de produção midiática que aprofundem a reflexão sobre a representação juvenil na mídia e as possíveis ausências de outras formas possíveis de representação.

A valorização da afro-descendência e a divulgação dos valores dos bairros e das escolas públicas são as ações mais evidentes na direção de apresentar um discurso diferente em relação aos meios de comunicação de massa. É compreensível a abordagem predominantemente positiva da escola e do seu entorno. O conteúdo das seções sinaliza uma predisposição dos adolescentes e professores de não analisar (e representar) suas vidas apenas a partir das noções de

ausência e/ou negação. Da mesma forma, parecem não reconhecer os problemas existentes em seu cotidiano de modo semelhante à concebida pela maioria dos setores dominantes e médios. Eles levam em conta também os aspectos afirmativos, integrantes de sua cotidianidade.

Os moradores dos bairros populares, aí incluídos alunos e professores, desenvolvem formas ativas e contrastantes para enfrentar suas dificuldades do dia-a-dia de acordo com suas trajetórias pessoais e coletivas, com as características socioculturais e geográficas da localidade, dentre outras variáveis. Afinal, as pessoas inventam múltiplos mecanismos para ter uma vida cotidiana mais feliz e intensa, em um quadro de dificuldades que não é ignorado, mas enfrentado de forma criativa e, sem dúvida, muitas vezes sofrida.

Os produtos midiáticos parecem sinalizar que, além dos problemas, há a necessidade de ver também reconhecidas as múltiplas riquezas presentes em seu cotidiano.

Como já comentei no item produção, as representações positivas dos bairros e das escolas não precisam eliminar o posicionamento crítico dos seus problemas. No que se refere a criar formas de representação não-estereotipadas, identifiquei uma carência por parte da experiência em assumir uma perspectiva mais problematizadora das questões críticas vivenciadas pelos professores, pelos alunos e pela escola.

Nas poucos espaços de reivindicação ou de indicação de mudanças presente nos produtos, as abordagens ou se restringem a um mero relato factual ou não avançam muito nem em refletir a origem dos problemas. Quanto às soluções, na maioria das vezes ficam restritas às boas iniciativas e mudanças de comportamento de alunos e professores.

A cobrança feita por parte dos técnicos da SMEC aos educadores da CIPÓ sobre o que eles (os educadores da CIPÓ e os professores das escolas) iriam fazer com os problemas apontados no “Cordel” refletem como os problemas das escolas e seus encaminhamentos são muitas vezes tratados. Há um alto grau de tolerância em relação aos problemas que vão se perpetuando a cada ano letivo, são vistos

como fatos isolados e locais quase ignorando causas mais amplas como, por exemplo, as políticas públicas. Há pouco debate e nenhuma divisão de responsabilidades em relação aos encaminhamentos dos problemas tematizados pela comunidade escolar.

O prédio da escola está mal conservado por que os alunos danificam, as metodologias e as aulas estão sacrificadas por que os professores são faltosos e desinteressados, os moradores, vinculados ao crime e à violência, invadem e ameaçam a escola. São falas muito escutadas dentro da própria comunidade escolar e vistas, com frequência, nos meios de comunicação.

Sem desmerecer a importância de iniciativas de alunos, professores e moradores para ações de melhoria da escola, atribuir predominantemente a eles os problemas da escola e depositar neles toda a esperança de mudanças é ignorar toda a complexa rede de fatores que tem sido determinantes para o comprometimento da qualidade da escola pública. Políticas públicas, modelo de desenvolvimento, gestão escolar são, por exemplo, questões amplas, dentre muitas outras que precisam ser debatidas.

A outra abordagem igualmente estereotipada é pensar a solução para a escola somente a partir, exclusivamente, de soluções amplas e externas à comunidade escolar: o aumento do salário dos professores, a melhoria do “sistema público de ensino”, a estruturação da família, do bairro, da sociedade, entre outras muitas vezes abstratamente defendidas.

O produto/processo de comunicação poderia ser mais bem explorado ao buscar temas que envolvam todos os atores da comunidade escolar (professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, gestores da Secretaria, parceiros externos) estimulando o debate, o surgimento de pontos de vistas de diferentes perspectivas e a proposição de encaminhamentos que envolvam a todos.

Enfim, há iniciativas relevantes em criar nos produtos midiáticos das escolas representações do jovem, da mulher, da escola pública e do bairro periférico que agreguem novas percepções em relação àquelas mais comumente presentes nos meios de comunicação de massa. Nas oficinas pedagógicas, nas

atividades de aula e no próprio processo de realização do *website* foram geradas reflexões sobre estas diferentes formas de representação.

Parece oportuno, no entanto, enfatizar ainda mais as práticas pedagógicas que instrumentalizem alunos e professores a reconhecerem estas representações no cotidiano e criem estratégias individuais e/ou coletivas de interferir nas mensagens midiáticas em circulação.

Atentar para as sérias conseqüências das mensagens discriminatórias – que são bombardeadas em nosso cotidiano – é tarefa de quem busca promover a cidadania para um mundo com valores éticos, de equidade, com respeito às diferenças e com justiça social. Isso significa dar uma especial atenção às formas de tratamento dado aos grupos minoritários nas diversas mensagens midiáticas, estejam elas presentes no jornalismo, nos programas de entretenimento ou nos apelos publicitários.

Ao romper com as discriminações na linguagem, se avança na influência do modo de percepção da realidade, quebrando-se padrões comportamentais e de entendimento cristalizados.

Para isso é importante perceber como estes grupos sociais, historicamente estigmatizados, são representados, que características psicológicas, culturais lhe são atribuídas, qual o valor social desses atributos, o que isso representa em termos de oportunidades e/ou de limites de participação social.

Outro elemento importante é reconhecer a presença da “voz” desses grupos na mídia. Jaciara Vieira de Melo⁹⁷ na sua participação no seminário *As Perspectivas de Gênero e Raça nas Políticas Públicas e na Mídia*⁹⁸, chama atenção de que:

A mídia sabe cobrir o poder, sobretudo no plano político.

⁹⁷ Jaciara Vieira de Melo é bacharel em filosofia pela Universidade de São Paulo, mestre em ciências da comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e diretora geral do Instituto Patrícia Galvão.

⁹⁸ Promovido em São Paulo, em 16/09/04, pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo - Assessoria de Gênero e Etnias e pelo Consulado Geral dos Estados Unidos da América.

Cobre Brasília, partidos políticos e uma parcela institucional muito reduzida da sociedade. Mas quando é pautado um debate sobre educação ou saúde, ninguém na redação pensa em procurar lideranças comunitárias para que exponham propostas inovadoras que estão sendo desenvolvidas país afora. Isto quer dizer: *o mapa da sociedade civil não está na redação*. Aqui é preciso acrescentar: o mapa, com os recortes de gênero e raça, também não está nas redações.

(f) Necessidade de se criar estratégias que estimulem e criem espaços de expressão das dúvidas e confrontações dos jovens.

Um dos aspectos evidentes nas peças de comunicação das escolas é a forte e diversificada presença dos adolescentes. Eles são os autores do produto, suas vidas são contadas nas autobiografias, suas imagens estão estampadas em fotos e desenhos, eles dão depoimentos sobre os mais variados assuntos.

Este é, sem dúvida, uma característica coerente com o propósito do projeto de “criar espaço” de expressão de desejos, idéias e projetos de vida dos jovens. Mas, a presença do adolescente por si só não chega a representar necessariamente um diferencial dos produtos das escolas em relação aos meios de comunicação de massa. É preciso estar permanentemente atento às formas de presença e criar estratégias para que as falas dos jovens sejam cada vez mais genuinamente deles (ainda que atravessadas por uma série de outros discursos) e reflitam a diversidade de formas de pensar, agir e se relacionar dos jovens.

Desde o início dos anos 90 cresce, e continua crescendo significativamente o volume de produtos culturais destinados aos jovens: revistas para o público *teen*, suplementos especiais nos jornais, programas de televisão, filmes e eventos. De maneira correlata e complementar, cresce na mesma proporção a quantidade de movimentos (projetos educacionais e sociais, pesquisas, conferências, encontros internacionais) que têm como tema principal o jovem.

Há, sem dúvida, aspectos bastante positivos em relação à crescente tematização do jovem e à criação de espaços de expressão nos meios de comunicação. Mas, vale lembrar que esta conquista é fruto de uma complexa dinâmica de confrontos e interesses entre diversos grupos de influência e

movimentos sociais.

Co-existem os interesses dos movimentos de defesa dos direitos de crianças e adolescentes e os interesses de mercado. Aos discursos educativos, se juntam os discursos publicitários que às vezes se aproximam, às vezes se confrontam.

Mesmo dentro das falas de matérias jornalísticas, programas de televisão e revistas especializadas que contam com a assessoria de especialistas em questões relacionadas à juventude, há uma diversidade de perspectivas. Os jovens são bombardeados com orientações sobre o amor, o sexo, o consumo de álcool e outras drogas, sobre a escola, a família, os cuidados com o corpo, sobre como se vestir, o que comer, como se manter sempre belo.

Neste contexto torna-se fundamental, portanto, acompanhar o modo como está se construindo a imagem desse adolescente e o que está se dizendo para ele quando se volta tão obstinadamente para o jovem e quando este se torna personagem principal nos discursos médicos, publicitários, dos movimentos sociais e, de modo especial, no discurso da mídia.

Dois estratégias poderiam ser mais fortemente assumidas pela Escola Interativa, considerando seu papel de formação do jovem crítico e capaz de produzir seu próprio discurso (escolhas, portanto): a criação de mais espaços para exploração de temas do cotidiano dos alunos e o estímulo às expressões de dúvidas e contradições dos adolescentes.

A primeira estratégia diz respeito à necessidade de se criar mais espaços para temas do cotidiano do adolescente, ainda que estes não estejam (principalmente se não estiverem, arriscaria dizer) presentes nos planejamentos pedagógicos.

A falta de flexibilidade em relação à farda, assunto sempre citado, mas não discutido na escola nem suficientemente pautado pelos produtos, é ilustrativa de como certas questões absolutamente relevantes quando pensamos em processos de identificação dos jovens ficam à margem da escola, enquanto ocupam lugares privilegiados em outros espaços. A roupa que vou vestir – elemento essencial das

práticas adolescentes cotidianas – parece não interessar quase nada à escola, à família, mas interessa muito ao mercado, à televisão, à publicidade. Isso tem conseqüências que não alcançamos, na formação e no cotidiano dos jovens.

A questão da farda poderia se associar a outras como, por exemplo, a relação do adolescente com seu corpo, sua relação com a beleza, às estéticas criadas pelos jovens quando agregam acessórios e fazem interferência na roupa escolar, entre outras questões que aproveitassem um tema tão cotidiano para debater e vivenciar questões fundamentais à identidade.

Enquanto a centralidade das decisões da escola e a formalidade e rigidez dos currículos se afastam de temas cotidianos, o mundo do mercado e da publicidade fala diretamente *ao* adolescente, de certa maneira que *lhe* representa, fala dos *seus* interesses. A seu modo, nos apanham como cidadão.

Rosa Maria Bueno Fischer nos chama atenção do risco do discurso midiático ocupar um lugar tão central de questões tão relevantes à identidade do adolescente como, por exemplo, a relação com o próprio corpo e a busca da beleza como um objeto de consumo:

Um das regras fundamentais da mídia é a de expor os corpos e insistentemente falar deles. O corpo é o grande alvo. Os médicos e especialistas que respondem nos jornais e revistas, sobre o corpo de meninas e meninos, tratam em suas respostas das dúvidas mais íntimas – o seio pequeno ou grande demais, os temíveis pelos no rosto da menina, o avantajado tamanho do pênis do rapaz.

Inevitáveis, lá estão as perguntas de sempre sobre normalidade (“Eu, afinal, sou normal?”) e sobre a possibilidade de transformar o corpo, para que ele tenha a forma e a aparência exigidas do nosso tempo.(...)

Produz-se um discurso assumido pelas pessoas como verdadeiro e como seu: “eu tenho que me cuidar”, como dizem no espelho as personagens de *Confissões de Adolescentes*. Através desse discurso produz-se outra forma de exclusão: não só dos “menores”, mas dos gordos, dos que têm uma beleza distante dos padrões criados e divulgados, dos que têm “cabelo ruim”, dos que são baixos demais, dos que têm pernas compridas demais, peitos desenvolvidos, manchas e espinhas no rosto.

(...) Vivemos em uma época em que o corpo passou a ser o

grande lugar da identidade pessoal. (FISCHER, 1999, 425)

A segunda estratégia que merece maior atenção na experiência da Escola Interativa é a de estimular e criar mais espaços de expressão das dúvidas e confrontações dos alunos na escola.

O estudo de Rosa Maria Fischer sobre os textos e imagens produzidos sobre e para os adolescentes na mídia nos mostra que vem sendo construída uma imagem da juventude excessivamente equilibrada e ideal, distante de outras características como o questionamento, a transgressão e a rebeldia tão genuinamente necessárias ao processo de construção identitária do jovem:

Especialmente no seriado *Confissões de Adolescentes*, e mesmo no *Programa Livre*, na *Capricho* e na *Folhateen*, além de se falar a um adolescente médio, em termos sociais, fala-se em um adolescente que nada tem haver com aquele jovem revoltado das décadas de 60 e 70. A rebeldia é substituída pela busca de equilíbrio: a menina assume que vai deixar de ser virgem “na hora certa”, precisa afirmar que o acontecimento se dará com “o menino certo”, e que ocorrerá cercado de todos os cuidados, com a visita prévia do ginecologista, conforme reza a cartilha de publicações como a revista *Capricho*. Ao mesmo tempo que isso parece indicar um bom caminho, uma transformação, digamos, “a favor” do adolescente, observa-se que o normal enfrentamento da ordem estabelecida (representada pelos pais ou pela escola) não é afirmado pelo jovem exposto ao meio de comunicação. (FISHER, 1998, p. 435)

Em função do legítimo interesse de educar, o que implica em informar, mostrar bons exemplos, reforçar atitudes e decisões “corretas”, tanto a escola quanto a mídia oferecem poucos espaços em que os jovens possam explorar e expressar suas dúvidas, contradições e confrontações.

Ainda segundo Fisher,

As imagens que estudei mostram um adolescente que se volta para a família (...), um jovem que errou, mas que sempre se retrata (por que pichou paredes, porque consumiu drogas,

porque faltou à escola, porque se revoltou contra a família), um jovem efetivamente domado por uma série de instâncias institucionais, por uma série de discursos que o constituem dentro de uma normalidade desejada socialmente.

Como saber o que seria genuinamente do jovem e aquilo que a mídia e o ambiente educativo constroem para e sobre ele? Como esse jovem amadurece se não aprende a estabelecer o confronto?

Duas experiências narradas pelas professoras da Escola Teodoro Sampaio oferecem elementos para reflexão sobre algumas possibilidades da Escola Interativa de lidar com estes espaços de confrontação.

A história de Natanael, criador do mascote e da *homepage* do *website Teo in Revista* ficou conhecida como um dos bons encaminhamentos do projeto. Natanael estava para ser expulso da escola, pois pichava os banheiros, salas de aula, corredores, entre outras situações de indisciplina em que se via envolvido. Natanael foi substituindo a pichação pelo grafite e encontrou no produto midiático da escola um espaço para exibir seu trabalho, que passou a ser bastante valorizado pelos colegas, direção e professores. Natanael fala da importância de ter contribuindo com o grafite para o *website* da escola.

Sem dúvida este é um resultado importante, já comentado neste capítulo de análise quando discuti a importância dos alunos ampliarem suas possibilidades de expressão a partir do uso da imagem e de outros códigos de expressão, além do fato de que a escola incorporou um elemento do universo cultural do adolescente, como é o caso do grafite.

Mas, vale a pena pensar por que a “pichação”, entre outros atos de transgressão dos adolescentes, tão fortemente presente na comunidade escolar e que tanto incomoda e ameaça professores e direção, não é também tematizado, debatido ou incorporado de alguma outra forma nos processos comunicacionais da experiência. Será que a pichação, não mais praticada por Natanael, deixou de ser uma realidade para os alunos e para a escola? Que significados há nesses e em outros gestos de “vandalismo” dos adolescentes?

Em 2004, a professora de Ivone protagonizou uma experiência na mesma escola que parece ir em outra direção. Incomodada com o número de alunos que saíam da sala para ficar nos corredores, fazendo barulho e prejudicando o andamento das aulas, a professora pediu que os alunos produzissem o texto com a seguinte provocação “Por que amo a sala de aula? Por que amo os corredores?”. Os textos produzidos foram debatidos em sala e seriam em seguida apresentados no *website*. Por razões técnicas de produção os textos terminaram não sendo editados no *site* a tempo e o debate se restringiu a atividade em sala.

A iniciativa da professora, no entanto, aponta para algumas direções interessantes. Primeiro não houve um julgamento prévio da professora em relação a uma postura “errada” dos alunos de ficarem nos corredores. A professora assumiu a transgressão dos alunos de saírem de sala como uma escolha por parte dos alunos dotada de algum significado. Há razões para a saída/permanência dos alunos em sala, assim como há razões para a saída/permanência dos alunos nos corredores.

O debate em torno da sala/corredor terminou por problematizar questões relacionadas à própria escola, a razões dos alunos para estarem na escola, às práticas educativas e às rotinas escolares.

(g) Critérios de seleção e formas de edição das mensagens midiáticas que sinalizem a busca por fontes alternativas de informação

O trabalho de leitura crítica tem como um dos resultados visíveis a compreensão, por parte dos adolescentes, das mensagens midiáticas como *versões* de acontecimentos e temas e não como relatos isentos, objetivos, científicos ou qualquer outra qualificação que dê à mensagem midiática um caráter de neutralidade ou de verdade. Isso parece ser um estímulo para que os adolescentes confrontem relatos e versões de diferentes fontes, conforme foi explicitado no depoimento do aluno Cícero Silva ao relatar sua preocupação em assistir os telejornais de diferentes emissoras.

O relato da professora Ana Tereza sobre a atividade que desenvolveu com

seus alunos de comparar uma mesma notícia a partir de diferentes fontes (Internet, jornal, televisão) vai nesta mesma direção de reconhecer ausências/presenças de informações, privilégios de pontos de vistas, ênfases e presenças de opiniões e argumentos.

Outro componente favorável a uma busca mais diversificada de fontes de informação, por parte dos alunos, oferecido pela experiência é o vasto e diversificado conjunto de referências oferecidos aos alunos e professores na ocasião da formação como multiplicadores nas oficinas conduzidas pelos educadores da CIPÓ. Nestas ocasiões os alunos e professores têm contato com documentários, curtas, médias e longas metragens, textos informativos e literários, *websites*, reprodução de fotografias e artes plásticas de diferentes autores, estilos e épocas.

Essa diversidade de referências não parece, no entanto, se reproduzir no cotidiano da escola pela própria falta de acesso a materiais. Este fato é ainda agravado pela precariedade dos serviços públicos oferecidos, sobretudo às comunidades periféricas, em relação aos bens culturais. Há pouquíssima disponibilidade de bibliotecas públicas, cinemas, teatros, vídeos, entre outros equipamentos e bens culturais. Isso torna ainda mais relevante o esforço da escola em proporcionar estes acessos, embora seja importante que se reconheça que esse esforço não pode ser atribuído exclusivamente à escola.

Não ficou evidente nas observações feitas em relação às práticas da experiência se são oferecidos e debatidos alternativas de fontes de informação em relação aos veículos principais e às grandes empresas de comunicação. Quais os sites, programas de rádio, jornais, revistas ou demais veículos que poderiam, por exemplo, oferecer aos alunos e professores visões alternativas em relação aos grandes meios. Outro caminho poderia ser o de explorar as já significativas experiências de dispositivos sociais de crítica e acompanhamento da mídia, como por exemplo, *websites* que funcionam como observatórios às práticas e mensagens dos meios de comunicação.

Não foi possível evidenciar na observação até que ponto buscar fontes de

informação que representem alternativas em relação aos grandes meios de comunicação passou a ser uma prática, ou pelo menos motivação dos alunos das escolas públicas.

7. Mídia e economia na Escola Interativa

(a) Desenvolvimento de competências voltadas para as exigências contemporâneas do sistema produtivo.

Em sentido amplo, a Escola Interativa pretende contribuir para uma escola contextualizada, capaz de atender de forma crítica e criativa às demandas sociais contemporâneas.

Capacitar para o mercado de trabalho não é um objetivo específico explicitado na experiência, mas considerando que o sentido de inclusão e cidadania inclui a perspectiva do adolescente inserir-se de maneira qualificada em empregos, é possível reconhecer alguns elementos que se relacionam diretamente com esta dimensão.

A grande contribuição que a Escola Interativa faz é contribuir para que os alunos tenham acesso a tecnologias atualizadas e desenvolvam competências valorizadas pelo mercado de trabalho.

A pretensão no médio e longo prazo é a mudança no modelo de educação e nas práticas pedagógicas que tornem a escola capaz de atender e acompanhar às demandas sociais contemporâneas, o que inclui as exigências do sistema produtivo. Alguns passos foram iniciados.

A educação pela comunicação vivenciada está fortemente amparada na pedagogia de projetos. Por esse conceito, alunos e professores atuam colaborativamente em torno de uma ação que atenda a necessidades reais da comunidade escolar. É o caso da produção midiática vivenciada. A pedagogia de projetos articula permanentemente aprendizagens técnicas, conceituais e comportamentais.

Desafiados por uma situação concreta de produção/aprendizado e trabalhando de forma articulada com prática e teoria, alunos e professores desenvolvem de forma simultânea conhecimentos, habilidades técnicas e competências sócio-culturais.

Produzir a peça de comunicação dentro da dinâmica da comunidade escolar implica em pesquisar, produzir textos e outras representações, usar as tecnologias, administrar recursos, decidir coletivamente, errar, avaliar, planejar, arriscar, empreender e refletir continuamente sobre todo este processo.

São práticas que, uma vez associadas a um processo reflexivo, contribuem para desenvolver a capacidade de pensamento estratégico e de responder criativamente a situações novas, à capacidade de negociar e tomar decisões, a competência de leitura e expressão.

Além disso, as diversas etapas e passos de produção exigem diferentes habilidades e perfis. Gilvã escreve muito bem, Jéferson tem muita habilidade com os recursos de informática, Natanael ilustra o site, Rodrigo mobiliza a alunos e professores para participarem. Cria-se a possibilidade do aluno tanto para exercitar suas aptidões e atividades de seu maior interesse, quando para experimentar novas competências com o apoio do colega.

Desenvolver o produto midiático com uma intencionalidade real dentro da escola é aprender a lidar com prazos, com critérios de qualidade e desempenho, é conquistar resultados, administrar frustrações, rever caminhos.

Os adolescentes aprenderam a usar os *softwares*, os recursos de informática, os equipamentos de gravação dos programas de rádio e a câmera fotográfica em situações concretas de comunicação, o que favorece uma compreensão global do processo tecnológico e a apreensão da comunicação nas suas variadas dimensões, técnica, estética, cultural.

O processo permite que alunos de diferentes idades e estágios de aprendizagem fiquem envolvidos num mesmo processo de produção / aprendizagem, o que se aproxima muito mais da realidade das instituições nas quais irão trabalhar no mercado.

A escola parece ainda encontrar dificuldades em lidar com processos que não impliquem em uniformidade, hierarquia e progressão linear de conteúdos. A divergência entre os professores implicados no processo e educadores da CIPÓ e os técnicos da Secretaria em relação à compra dos *softwares* de tratamento de imagens e edição de *websites* parece ilustrar em parte esta dificuldade.

Enquanto professores e alunos defendiam a compra dos *softwares* para os laboratórios de informática a fim de avançarem na qualidade técnica e estética dos produtos, os técnicos da Secretaria ponderam que muitos dos professores e alunos da rede não sabiam ainda os procedimentos básicos do computador o que tornava secundário comprar recursos mais avançados. Não poderiam co-existir alunos e professores em diferentes estágios e graus de desenvolvimento? Aqueles que estavam num grau mais avançado deveriam esperar pelos outros ou a eles cabiam o papel de liderar alguns processos dentro da escola?

Outro aspecto importante é que o aprendizado destas competências que se relacionam com as exigências do mercado são consideradas no projeto, mas não são o único norteador da formação dos alunos. A educação vivenciada na experiência não está vinculada apenas ao desenvolvimento de competências de produção, mas centrada no desenvolvimento das múltiplas dimensões da vida humana.

Outro resultado observável é que os alunos ampliaram o repertório em relação às profissões, sobretudo aquelas ligadas ao campo da comunicação. Muitos adolescentes manifestam a vontade de se tornar *webdesigner*, jornalista, fotógrafo, analista de sistemas a partir do convívio com as práticas desses profissionais.

(b) Tematização do trabalho

Alguns *websites* trouxeram questões relacionadas ao trabalho ao abordarem temas como o desemprego e a mulher no mercado de trabalho (“Mulheres Superpoderosas”, *Teo in Revista*, 2001), trabalho informal (“Bahia na Cabeça” e “Salvador Plural”). Em 2005 o jornal impresso da Escola Hildete Bahia

pretende divulgar os serviços profissionais dos alunos do turno noturno. Conforme já analisado no item **Produção Midiática na Escola Interativa** faltou uma maior problematização em relação a estas questões abordadas, mas a presença do tema nas seções dos *websites* e programas de rádio aponta para uma possibilidade ainda a ser explorada e que pode exercer um papel importante na experiência.

Um dos papéis que o produto midiático pode criar é o de agendar dentro da comunidade escolar temas sociais, políticos, econômicos e/ou culturais que estejam em pauta na sociedade, mas que, pela sua atualidade, ainda não estão suficientemente sistematizados e disponibilizados nos livros didáticos. É o caso, por exemplo, dos atuais desafios em relação ao trabalho.

Outro papel complementar é tematizar assuntos globais, traduzindo-os para a realidade local. Como as pessoas da família, do bairro e da cidade onde moram os alunos têm enfrentado a questão do desemprego? De que maneira as soluções encontradas por estas pessoas se relacionam com o contexto mais amplo?

Um das questões contemporaneamente debatidas quando se fala no contexto atual do trabalho é a emergência de novas práticas que representam alternativas em relação à inclusão no sistema econômico que são normalmente referidas dentro de conceitos como economia de sobrevivência, economia solidária, economia associativa e popular, entre outros. Há também a emergência de novas profissões e oportunidades relacionadas à Internet e ao uso das tecnologias de comunicação.

A ausência destes temas nas pesquisas e produtos não pode ser tributada aos participantes da Escola Interativa. São questões contemporâneas que estão em plena discussão na sociedade, mas, na maioria das vezes, ausentes dos materiais didáticos e planejamentos pedagógicos das escolas que têm dificuldade de acompanhar e sistematizar tantas mudanças. É natural que os professores tenham dificuldades em abordar estas questões.

Mas, se por um lado podemos entender o porquê da ausência destes temas nas escolas, por outro ao pensarmos na importância da escola como espaço

gerador de aprendizagens “que indica novas possibilidades e pontos de vista, articula as diversas áreas do conhecimento e as conecta com a vida cotidiana”⁹⁹, o tema do trabalho e as novas iniciativas de geração de renda precisam estar presentes nos conteúdos escolares. Os produtos midiáticos das escolas podem oferecer maior agilidade na abordagem destes temas do que os livros didáticos.

Para tematizar estas questões nos produtos midiáticos das escolas, no entanto, não basta estabelecer previamente esta estratégia na definição de pauta dos produtos. É necessária uma mudança cultural na relação do professor com o aluno e com o conhecimento. O professor precisa se dispor a pesquisar, a aprender durante o processo, a ser pesquisador e parceiro do aluno na construção de um conhecimento que ele não necessariamente domina.

⁹⁹Coletânea Escola Interativa - Guia Metodológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste trabalho, podemos voltar à pergunta central que resultou na realização desta pesquisa: como as lógicas comunicacionais presentes na experiência Escola Interativa se relacionam com processos de inclusão social e promoção da cidadania?

Revisitando o percurso da pesquisa, percebo o quanto a busca de resposta a esta pergunta esteve presente durante todo o trabalho.

Ao pesquisar uma experiência específica de educação pela comunicação, a pesquisa contribuiu com o conhecimento acerca de possíveis articulações entre saberes e competências desenvolvidos na escola e saberes do espaço das interações sociais mediatizadas que podem contribuir para a inclusão social qualificada dos jovens.

A educação pela comunicação é um campo de atuação social e investigação relativamente novo. Seu status científico, como área de intervenção social e como disciplina, ainda está em formação. Ao buscar identificar e entender os processos comunicacionais e as práticas educativas que estavam acontecendo no interior da Escola Interativa, a pesquisa apresentou de forma sistemática reflexões, estudos e conclusões que podem contribuir para o avanço dos conhecimentos epistemológicos da inter-relação da educação e comunicação no Brasil.

Optei por fazer um estudo de caso que envolvesse a apropriação das tecnologias de comunicação por parte de alunos e professores de escolas periféricas por acreditar que é importante voltar a atenção para experiências de produção midiática que se concretizem fora da expressão industrial hegemônica e que são realizadas por sujeitos sociais movidos por projetos de intervenção social.

O alcance de experiências comunicacionais como a estudada nesta pesquisa é incomparavelmente menos extensiva que daquelas praticadas pelos

setores de entretenimento de massa. Mas, sem colocar em questão a importância das formas industriais de comunicação, cada vez que se pesquisa sobre processos comunicacionais locais vinculados a movimentos sociais, se põe em evidência um imenso potencial estético, cognitivo, comunicativo e mobilizador dessas práticas de expressão. Foi o caso da experiência estudada.

Acredito que os conhecimentos sistematizados acerca da Escola Interativa oferecem elementos que ajudam a compreender a emergência de formas cada vez mais diversas de apropriação das tecnologias de comunicação voltadas para fortalecer o papel democrático dos meios de comunicação e para contribuir com processos de promoção da cidadania.

* * *

Para se pensar as articulações entre as práticas educacionais e comunicacionais e os processos de inclusão social, a pesquisa adotou um conceito de cidadania que incorpora várias dimensões da experiência humana: econômica, política, cultural e social. Não se restringiu à abordagem mais comum de cidadania como acesso a bens materiais e ingresso no mercado de trabalho.

Não se perdeu de vista que, historicamente, as sociedades humanas se organizam e estabelecem relações que geram processos que restringem drasticamente as condições mínimas de cidadania e de representatividade política, econômica, educacional e sociocultural de grandes contingentes populacionais. Portanto, as dinâmicas de inclusão/exclusão não são novas nem se remetem necessariamente a causas relacionadas à educação ou à comunicação.

São muitas as teorias e explicações de ordem histórica, macro-social, econômica, cultural, étnica, religiosa, de gênero, geográfica, psicossocial, política, ideológica, entre tantas outras, que buscam explicar tais fenômenos e produzir propostas alternativas de caminhos mais equânimes e solidários de organização e convívio social.

O que esta pesquisa contribuiu foi em pensar sobre os processos de inclusão/exclusão social presentes no que hoje se denomina sociedade do conhecimento, que tenham como questão central o acesso às tecnologias de

comunicação e as formas apropriadas dos processos comunicacionais.

Outro recorte fundamental foi o de refletir especificamente sobre o papel e as possibilidades da educação formal em favorecer os processos de inclusão social qualificada dos alunos através da interação com os meios. O olhar voltou-se para compreender como as dimensões econômica, política, cultural e social de inclusão/exclusão se relacionam com a proposta de educação pela comunicação dentro de uma experiência que envolve escolas da rede pública.

As análises elaboradas produziram uma abordagem dialética que procurou dar conta de compreender tanto os dispositivos que reproduzem a desigualdade quanto os que ampliam as oportunidades a grupos historicamente desfavorecidos. A perspectiva adotada foi a de que cada tecnologia se atualiza pela forma de apropriação criativa dos diferentes grupos sociais e seus impactos na sociedade não são lineares, podendo gerar novas formas de fragmentação social ou num sentido contrário promover melhorias para diversos grupos sociais.

A busca por uma reflexão teórica consistente permitiu adotar um olhar que arriscasse vislumbrar de forma crítica quais as lógicas comunicacionais presentes na experiência que são potencialmente favoráveis a processos de inclusão.

A Escola Interativa foi vista nesta pesquisa a partir das lógicas comunicacionais presentes nas suas proposições, das suas práticas e dos significados atribuídos a experiências pelos seus participantes. A perspectiva de análise foi procurar reconhecer como estas lógicas são *potencialmente* favoráveis a gerar dinâmicas de inclusão social.

Ao investir em análises que buscavam reconhecer *possibilidades*, assumi a perspectiva de que existe espaço para intervenção criativa no desenvolvimento social e que o potencial que as novas tecnologias de informação e comunicação têm de aumentar as desigualdades coexiste com as possibilidades de facilitar a vida das pessoas menos favorecidas.

O esforço foi o de nem cair num otimismo ingênuo, nem no racionalismo cético. O reconhecimento de quais processos vivenciados sinalizam para a promoção da cidadania se deu a partir do tensionamento da experiência descrita

com a produção teórica e com o relato de outras experiências que refletem sobre a relação existente entre os processos comunicacionais contemporâneos e as dinâmicas de inclusão/exclusão social. Ao buscar as potencialidades também procurei debater algumas lacunas identificadas.

A pesquisa não se prontificou, portanto, a avaliar se os objetivos pretendidos pela Escola Interativa foram efetivamente alcançados. Considero fundamental que experiências como estas criem seus próprios critérios e processos de avaliação capazes tanto de monitorar resultados de curto prazo quanto de avaliar impactos mais amplos. Para se criar estes mecanismos avaliativos, é necessário o envolvimento dos próprios gestores da experiência. A academia pode cumprir o papel de gerar conhecimentos que contribuam para isso ou mesmo co-participar da concepção de métodos de avaliação. Acredito que as reflexões aqui sistematizadas geraram conhecimentos relevantes capazes de reorientar práticas e, entre outras coisas, fundamentar a criação de processos avaliativos. Mas, volto a afirmar, as análises produzidas não atestam nem contestam os resultados.

* * *

Os processos de inclusão social dependem de fatores de ordem macro, de caráter global e local, que vão muito além do âmbito da educação e da inclusão em processos comunicacionais. Pensar em empreender ações voltadas para a promoção da cidadania implica em pensar estratégias de diferentes âmbitos: políticas, econômicas, culturais, sócio-ambientais. Dependem de fatores de ordem macro (modelo de desenvolvimento econômico, relações econômicas internacionais), meso (políticas econômicas locais, preconceitos sociais e culturais) e micro (percursos pessoais, fortalecimento de pequenos grupos).

Não podemos, portanto, superdimensionar a responsabilidade da escola em promover a cidadania para os jovens que estão em situação de vulnerabilidade. Por outro lado, sem uma escola de qualidade o processo de transformação social fica ainda mais difícil. A escola tem um papel essencial e intransferível quando almejamos uma sociedade mais justa, capaz de criar oportunidades de desenvolvimento para seus integrantes.

Para cumprir este papel a própria escola tem que passar por transformações profundas. Isso passa pelo desenvolvimento de políticas públicas amplas e continuadas. Não adianta pretender que a escola passe a cumprir as complexas demandas contemporâneas de educação, a partir de mudanças meramente pedagógicas, restritas à sala de aula.

Melhorar a remuneração e valorizar o professor, criar formas de avaliação dos resultados pedagógicos e rever a forma de organização do tempo escolar de forma que o professor se dedique ao planejamento e a se atualizar são algumas das urgências em termos de políticas educacionais.

A escola precisa também rever urgentemente suas práticas cotidianas. As escolas ainda funcionam em um modelo fortemente pautado na hierarquia, na uniformidade e na exclusão. Os conteúdos são em grande parte das vezes hierarquicamente por instâncias de fora da escola, e a progressão e aprendizagem do aluno estão na apreensão destes conteúdos.

A escola organizada em séries, o currículo como um programa de assuntos sucessivos a serem ensinados em uma ordem de complexidade (no julgamento da escola) e a divisão dos alunos na turma e na sala de aula são práticas que ajudam a uniformizar o comportamento. O tempo escolar é também marcado pela repetição.

O ensino necessita reconhecer o desafio de produzir dinâmicas inovadoras e capazes de operar com as singularidades e particularidades que marcam a trajetória dos alunos, pensados como sujeitos sociais.

Quanto à gestão a escola precisa ser sensível às demandas e anseios da comunidade. Para isso precisa criar mecanismos onde cada grupo (professores, alunos, funcionários, pais, moradores locais) possa expressar idéias e necessidades e participar de decisões e encaminhamentos, transformando a escola num espaço público de construção e vivência da cidadania.

No caso da Escola Interativa, foi possível reconhecer pelos resultados da pesquisa o quanto as práticas identificadas como inovadoras e potencialmente inclusivas foram limitadas por questões estruturais e culturais da escola, restringido fortemente o alcance dessas ações: os produtos tiveram problemas de

continuidade, os professores envolvidos são uma minoria dentro da escola, a articulação mais consistente entre as práticas vivenciadas com o planejamento pedagógico do conjunto da escola não se concretizou satisfatoriamente.

Os muitos processos comunicativos aqui considerados potencialmente favoráveis à educação de qualidade, assim como uma série de outras boas iniciativas de professores e diretores das escolas, tendem a se perder quando não são acompanhadas por processos políticos mais amplos de transformação da escola.

A incorporação de processo comunicacional na escola, através da educação pela comunicação, tem uma relação de duplo vínculo com estas transformações. Ao mesmo tempo em que pode exercer fortes influências em relação a essas transformações em todas as dimensões (pedagógicas, gestão e política-institucional), depende, para que seus resultados sejam mais efetivos, que estas mudanças sejam simultaneamente estimuladas por outros atores e ações sociais.

Organizações da sociedade civil como a CIPÓ, por sua vez, têm um papel muito importante: cobrar, funcionar como laboratórios pedagógicos; são estruturas mais flexíveis e mais ágeis, capazes de acompanhar mudanças e propor atualizações.

Seus projetos, porém, financiados por fundações empresariais, têm seus resultados esperados em termos imediatos, ainda que sejam pensados numa perspectiva de longo prazo. A vulnerabilidade em relação à sustentabilidade dos projetos dessas organizações fragiliza o estabelecimento de um planejamento de longo prazo e interfere nas práticas, como podemos ver, por exemplo, em relação à ausência das oficinas de capacitação dos alunos multiplicadores em 2005.

As experiências pedagógicas criadas por iniciativas de educação não formal também ainda não encontraram soluções metodológicas que garantissem os resultados quando aplicados em larga escala.

No caso da Escola Interativa, a perspectiva de se ampliar o alcance das ações através da produção dos guias metodológicos e da incorporação da

metodologia como uma política pública é sem dúvida um passo importante. O programa de capacitação de professores e alunos multiplicadores amplo, continuado e de grande escala, associado a uma política de valorização do professor, é condição fundamental para ampliar e garantir os resultados da experiência. A escola não vai mudar enquanto iniciativas inovadoras ficarem restritas à boa vontade e a insistência de dois ou três professores que caminham contra toda uma outra lógica de funcionamento.

Mas, é importante não se cair na armadilha da normatização e modalização de processos, que são dinâmicos, mutantes e plurais. Mais importante do que novos professores, alunos e escolas seguirem etapas e atividades já “testadas” e “legitimadas” que resultem numa peça midiática, é que a comunidade escolar se aproprie dos processos comunicacionais e saiba incorporá-los no seu cotidiano dentro das suas próprias necessidades, prioridades e estratégias, de forma crítica e criativa.

É possível concluir pelas reflexões aqui sistematizadas que o desafio diante dos processos de comunicação em uma sociedade informada globalizada é permitir aos seus cidadãos se organizarem, não pela passividade ou individualismo da virtualidade, mas concretamente, no exercício de atividades que estimulam e desenvolvem o sentido da cidadania ativa.

O resultado da observação e da análise empreendido por esta pesquisa reforça a idéia de que experiências como a Escola Interativa devem provocar uma percepção mais ampla dos processos midiáticos. O fascínio com a tecnologia não pode ser mais importante do que a urgência de reorganizar e revitalizar a atividade política e a ação social – já que estas são a essência da democratização e não o simples ato de operar as tecnologias e os *softwares*.

Da mesma forma, embora o acesso à informação seja fundamental, intervenções de comunicação ficam incompletas se não for estimulada a visão crítica de todo o processo, que deve considerar as questões sociais, a cultura e a ideologia. Esse parece ser o direcionamento da Escola Interativa em direção a tão sonhada escola de qualidade.

* * *

A academia pode ocupar um papel fundamental para fortalecer experiências voltadas para a promoção da justiça social via processos midiáticos. Foi esse o lugar o estudo de caso da Escola Interativa procurou ocupar.

Mudar a sociedade para formas mais solidárias, democráticas e plurais leva à necessidade de aproximar os movimentos culturais e sociais com as comunidades de pensamento prospectivo e transformador em construção.

Para isso é necessário superar a visão dicotômica que reconhece na academia o lugar de “pensar a comunicação” e nas práticas sociais o espaço de “execução”. Ambos os espaços são, em diferentes graus e de diferentes formas, espaços de práticas e reflexões, lugar do fazer e do pensar. É importante, contudo, reconhecer a existência de papéis sociais e competências diferenciadas. A academia pode assumir um papel diferenciado de produtora do aparato conceitual relevante para as ações sociais, de fazer pesquisa com resultados, de produzir conhecimentos com e para situações concretas. As soluções dos problemas de pesquisa também precisam gerar conhecimentos capazes de criar soluções de problemas reais da comunidade e do contexto social.

É preciso criar espaços de reflexão sistemática que olhem para os movimentos sociais, culturais e políticos mais dinâmicos e aprofundados, e contribuam simultaneamente tanto para a qualificação acadêmica quanto para estratégias de mudança social.

Os projetos de comunicação popular, comunitária e transformadora precisam ser questionados por uma crítica profunda e construtiva, que busque modelos de participação inventivos e que construa permanentemente conhecimentos, competências e habilidades de caráter político, estético, técnico, ético, administrativo, econômico e comunicacional.

* * *

Em tempos de tantos “desencantos”, pode parecer anacrônico falar em transformação, inclusão e justiça social, termos tão caros a esta pesquisa. Mas, o esforço de estudo empreendido aqui nasce sem dúvida da crença de que há

espaços flexíveis, que permitem pequenas revoluções, lutas individuais e coletivas que podem acontecer na concretude do dia-a-dia.

As análises, inferências e proposições desta pesquisa não visaram estabelecer prognósticos ou totalidades em direção a uma “revolução da comunicação ou da educação”. Mas pretende criar situações em que o conhecimento aqui sistematizado vá ao encontro de outras produções acadêmicas e de pontos de vistas produzidos por outros espaços de produção de conhecimento e de atuação social.

Há duas formas de cristalizar uma realidade indesejada: a crença ingenuamente otimista de se atribuir a uma única ação, projeto ou sujeito social o papel de promover mudanças e a postura de, uma vez reconhecendo que as transformações sociais desejadas são fruto de um conjunto amplo de ações, aguardar que estas mudanças ocorram todas simultaneamente em algum glorioso momento.

A escola é um campo de forças em que diferentes estratégias de diversos atores sociais envolvidos vão constituir a malha onde os processos de ensino-aprendizagem acontecem. As transformações sociais são resultantes de uma dinâmica de atuações e influências de diversos atores e movimentos sociais. Cabe a cada ator social refletir e buscar realizar seu próprio caminho de contribuição.

Realizei esta pesquisa com a perspectiva de que o pensamento científico tem um papel ativo e necessário em pensar e estimular transformações sociais como as debatidas neste trabalho. A expectativa é de que as proposições desta pesquisa possam ser debatidas, confrontadas, incorporadas, acrescidas e que isso gere novos estágios de conhecimento e estimulem novas práticas ou novas formas de se fazer e se pensar a educação pela comunicação.

Comecei o relato dos resultados da pesquisa fazendo um breve resgate de como meu envolvimento em projetos sócio-educativos produziram em mim inquietações que resultaram na formulação das questões desta pesquisa. Há quatorze anos esse tema vem “roçando-me a alma” (parafraseando Fernando Pessoa) e a pesquisa representou a esperança de encontrar algumas respostas.

Olhando para o caminho percorrido identifico significativas contribuições para um pensamento crítico e prospectiva em torno das questões pesquisadas, mas concluo este relato com a manifestação de novas e esperançosas buscas.

O texto final da dissertação não é um fim em si mesmo, nem mesmo uma conclusão do conhecimento perseguido. É um fim de uma etapa que inaugura outras. O conhecimento precisa de tempo de maturação, de diálogo com outros textos e campos sociais. Pesquisar é fazer parte de uma comunidade de conhecimento. A música do compositor brasileiro Gilberto Gil é inspiradora para se pensar como o conhecimento científico constrói verdades provisórias que se desfazem no encontro de novos olhares e saberes:

Sei que a arte é irmã da ciência
Ambas filhas de um mesmo Deus fugaz
Que faz num momento e no mesmo momento desfaz
(Quanta, Gilberto Gil)

As percepções geradas pela pesquisa logo suscitam novos questionamentos. Daí a importância de se criar espaços de debate em torno do conhecimento produzido.

Desde a elaboração do pré-projeto desta pesquisa, em janeiro de 2003, vislumbrei que o conhecimento perseguido no espaço acadêmico pudesse dialogar com outros espaços de conhecimento e atuação. Além do grande interesse pessoal que me mobilizava, esperei que as respostas e as novas indagações construídas pudessem interessar ao campo de pesquisa da comunicação, da educação e das ciências sociais, às organizações não-governamentais financiadoras e realizadoras de projetos, às escolas, a grupos de professores e adolescentes e ao poder público formulador e promotor de políticas de educação e de democratização da comunicação. A expectativa é que alie um valor acadêmico a um valor social.

Com essa perspectiva, a etapa imediatamente posterior ao exame desta tese pela banca de mestrado da UNISINOS será a de criar os primeiros espaços de diálogo com as instituições e grupos que se relacionaram diretamente com esta

pesquisa.

A CIPÓ – Comunicação Interativa é uma instituição não-governamental que realiza projetos de educação não formal. A definição pela negação do que *não é* pode causar estranheza, mas é reveladora do espaço de fronteira que ocupa. Não estar vinculada aos formatos institucionais e à regulamentação das políticas oficiais de educação dá à instituição a leveza e a agilidade necessárias para funcionar como um laboratório pedagógico, capaz de ousar práticas e testá-las antes de vislumbrar uma aplicação em larga escala.

Complementarmente, não pertencer à estrutura oficial de governo cria um outro espaço de participação política da sociedade civil, capaz de dialogar, confrontar, e/ou colaborar com as políticas oficiais. A CIPÓ é por definição um espaço de elaborações de críticas e de proposições. Como tal precisa também criar formas de auto-crítica das suas práticas. As análises e inferências da pesquisa pretendem contribuir para que a instituição crie formas de refletir sobre suas próprias proposições.

Já se tornou banal falar que a escola não vai bem e apontar as lacunas existentes entre as políticas públicas de educação e as demandas sociais. Mas como aproveitar os espaços existentes de diálogo com as instâncias públicas? Como criar e ampliar estes espaços? Como reconhecer e valorizar as iniciativas, ainda que em minoria, de alunos, professores e gestores? Como vimos, a Escola Interativa só se tornou possível graças à existência de duas políticas da SMEC: a de uso educativo das tecnologias de comunicação nas escolas e a de parceria com organizações da sociedade civil. A devolução dos resultados de pesquisa prevista para os técnicos e gestores da Secretaria e gestores das escolas pretende estreitar o caminho entre o conhecimento produzido na academia e o cotidiano da comunidade escolar.

Assumidamente, a pesquisa privilegiou o tempo todo a perspectiva de participação dos professores e adolescentes em propostas que afetam sua vida como valor fundamental para uma educação inclusiva e de qualidade. Não poderia agora agir diferente. Serão convidados os alunos e professores entrevistados para

que sejam debatidas as sistematizações e análises elaboradas neste trabalho.

Por fim, é preciso reconhecer que se por um lado espero poder ter contribuído com a compreensão das práticas de educação pela comunicação, por outro uma série de outras novas questões surgiram e me motivam para novas pesquisas. Acho que os pesquisadores são, da mesma forma que o analista definido por Jorge Forbes (1996, p. 98), “profissionais do incompleto”¹⁰⁰. Para mim, a atividade de pesquisa se move pelas dúvidas e pela permanente utopia de encontrar respostas capazes de mover e melhorar o mundo. Concordo com Renato Janine Ribeiro de que não é correto, nem enriquecedor, “abrir mão das asperezas, do inconcluso, das contas que não fecham” (RIBEIRO, ano 2003, p.208).

Ao finalizar este trabalho, verifico que muitos dos objetivos foram alcançados. Mas não é um trabalho conclusivo. Muitos elementos apontados e descobertos merecem ser aprofundados. Uma tarefa para trabalhos posteriores.

¹⁰⁰ Ao discutir a “diferença que marca um analista, um literato, um jornalista, um cineasta, etc.”, Forbes afirma que “há algo comum entre eles (isto é, entre nós): são os *profissionais do incompleto*. Somos profissionais do incompleto porque trabalhamos na expectativa do incompleto. Deixamos a expectativa do completo, talvez, para os executivos, para todas as áreas do social que repetem o mesmo” (FORBES, 1996, p.98).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Ritos de passagem da nossa infância e adolescência**. São Paulo: Summus, 1985

AMARO, Rogério Roque. “A exclusão social hoje”. *Cadernos do Instituto S. Tomás de Aquino*, Lisboa, s/d. Disponível em: <http://www.triplov.com/ista/cadernos/cad_09/amaro.html>. Acesso em: 07 fev. de 2006.

A PARTICIPAÇÃO da Sociedade Civil na Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação. Disponível em: <http://www.geneva2003.org>>. Acesso em: 10 de jun. de 2005.

AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ALVES, Rubem. *Aprendiz de mim: um bairro que virou escola*. Campinas: Papirus, 2004.

BABIN, Pierre e KOULOMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender – A geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.

BAQUERO, Marcello (org.). *Democracia, Juventude e Capital Social no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BRAGA, José Luiz. Aprendizagem versus Educação na Sociedade mediatizada. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO (COMPÓS), 10., 2001, Brasília. Anais... Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina (orgs.). *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2002.

BRAGA, José Luiz. *Dispositivos sociais de crítica midiática*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2005.

BRIGGS, Asa e BURKE, Peter. *Uma História Social da Mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CAMPANHA CRIS - Communication Rights in the Information Society. Disponível em: <http://www.crisinfo.org>>. Acesso em: 12 de set. de 2005.

CAMPOS, Neide Pelaez de. *A construção do olhar estético-crítico do educador*.

Florianópolis: Editora a UFSC, 2002.

CARVALHO, Juliana Machado; SIMÕES, Luciano e PENIDO, Anna. Educación y tecnologías: conflictos y posibilidades. In: *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, Andaluzia, n. 22, p. 63-70, 2004.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e Cidadãos – conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

CARDOSO Ruth (org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura (volume 1: A sociedade em rede; volume 2: O poder da identidade; volume 3: Fim de milênio)*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRO de Mídia Independente. Disponível em: <http://www.midiaindependente.org>>. Acesso em: 20 de out. de 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CITELLI, Adilson. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000.

CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 2000.

COGO, Denise. Da leitura crítica dos meios à educomunicação: convergências possíveis entre comunicação e educação. In: DENCKER, Ada de Freitas Maneti; KUNSCH, Margarida M. Krohling (orgs). *Tendências na Comunicação vol. 4*. Porto Alegre: L&PM, 2001. pp. 32-40.

COGO, Denise; PERUZZO, Cicília K.; KAPLÚN (orgs). *Comunicação e Movimentos populares: quais redes?* São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2002.

COMPÓS - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Disponível em: <http://www.compos.org.br>>. Acesso em: 10 de ago. de 2005.

DOWBOR, Ladislau (org.). *Desafios da Comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DOWNING, John D.H. *Mídia Radical*. São Paulo: Editora Senac, 2002.

DRAGON, Alfonso Gumucio. *Haciendo Olas – Historias de Comunicación*

participativa para el cambio social. New York: Fundación Rockefeller, 2001.

ECONOMIA Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Disponível em: <http://www.eptic.com.br> >. Acesso em: 12 de set. de 2005.

EIZIRIK, Marisa Faerman e COMERLATO, Dense. *A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FESTA, Regina; SILVA, Carlos Eduardo Lins da (org.). *Comunicação Popular e alternativa no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1986.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e produção de sentidos: A adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRAGA DA SILVA, Dinorá e FRAGOSO, Suely (org.). *Comunicação na cibercultura*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2001.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes e LULIANELLI, Jorge Atílio Silva (org.). *Jovens em Tempo Real*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

GORCZEVSKI, Deisimer. *O Hip Hop e a (in)visibilidade no cenário midiático*. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança Estrutural da Esfera Pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia, entre facticidade e validade II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUERGO, Jorge. A. *Comunicación/educación – ambitos, prácticas y perspectivas*. Buenos Aires: Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1997.

INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares em Comunicação. Disponível em: <http://www.intercom.org.br>>. Acesso em: 10 de

set. de 2005.

LEMOS, André. Cibercultura – alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. pp. 11-23.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

MALDONADO, Alberto Efendy. *Teorias da Comunicação na América Latina: enfoques, encontros e apropriações da obra de Véron*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2001.

MELO, José Marques de e SATHLER, Luciano (orgs). *Direitos à comunicação na sociedade de informação*. São Bernardo do Campo: Editora da UESP, 2005.

MORAES, Dênis de. A cibermilitância: movimentos sociais na Internet. In: _____. *O Concreto e o Virtual*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. pp. 125-148.

MORAES, Dênis de (org.). *Por uma Outra Comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MORÁN, José Manuel. *Leitura dos meios de comunicação*. São Paulo: Paidós, 1993.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

OBORÉ Projetos Especiais em Comunicações e Artes. Disponível em: <http://www.obore.com>>. Acesso em: 20 de out. de 2005.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Escenarios y desafios de la educación para la recepción a fin de milenio. In: *Revista de Biblioteconomia & Comunicação*, Porto Alegre, n. 7, p. 81-91, jan.-dez. 1996.

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

PENAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERUZZO, Cícilia Krohling. *Comunicação nos Movimentos Populares*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PORTAL Brasileiro da Informação Científica - CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 de ago. de 2005.

- POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. São Paulo: Cultrix, 1998.
- PRETTO, Nelson de Lucca (org.). *Globalização e educação*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2000.h
- PRETO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas: Papyrus, 1996.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A universidade e a vida atual – Feline não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- ROSSETI, Fernando. “Projetos de Educação, Comunicação e Participação: Perspectivas para Políticas Públicas”. *Midiativa - Centro Brasileiro de Mídia Para Crianças e Adolescentes*, São Paulo, s/d. Disponível em: <<http://www.midiativa.tv/direitos/fernando.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2005.
- SIDEKUM, Antônio (org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2003.
- SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; CASSINO, João (orgs.). *Software Livre e Inclusão Digital*. São Paulo: Conrad, 2003.
- SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Sociedade da informação ou da comunicação?* São Paulo: Cidade Nova, 1996.
- SOUZA, Marcio Vieira de e TRAMONTE, Cristiana (org). *A Comunicação na aldeia global: cidadãos do planeta face à explosão dos meios de comunicação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TEDESCO, Juan Carlos (org.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* Buenos Aires: Cortez Editora; Brasília: UNESCO, 2004.
- TEIXEIRA, Elenaldo. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: CORTEZ; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.
- TORNERO, José Manuel Pérez (org.). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós, 2000.
- UNESCO. *Informe Mundial sobre la Cultura*. Unesco/Cindoc, 1999.
- VALE, Lílian do. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

VASSALO LOPES, Maria Imacolata. *Pesquisa em comunicação: formulação de um modelo metodológico*. São Paulo: Loyola, 1997.

VAZ, Paulo. As esperanças democráticas e a evolução da Internet. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO (COMPÓS), 13., 2004, São Bernardo do Campo. *Anais...* São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2004 [em mídia digital].

VIANNA, Hermano. Entrevista à revista *Cult*, no. 79 (abril/2004). [Correto: NOME DO ENTREVISTADOR. Nome da matéria. Revista Cult, São Paulo, n. 79, p. 12-15, abr. 2004.]

VIVARTA, Veet (Coord.). *Os jovens na mídia (pesquisa ANDI/IAS/UNESCO)*. Brasília: ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância/Instituto Ayrton Senna/UNESCO, 2000.

WACC - World Association for Christian Communication. Disponível em: <http://www.wacc.org.uk>>. Acesso em: 14 de ago. de 2005.

ZEFERINO, Genésio. *Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil*. 2004. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.