



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área de Concentração: Educação e Comunicação

**Educação pela comunicação e seus significados para jovens: um estudo com
participantes da ONG Auçuba Comunicação e Educação**

Milena Rodrigues Fernandes do Rêgo

Brasília – DF

2011

Milena Rodrigues Fernandes do Rêgo

**Educação pela comunicação e seus significados para jovens: um estudo com
participantes da ONG Auçuba Comunicação e Educação**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação, na área de
concentração: Educação e Comunicação (EC), sob
orientação da Prof^a. Dr^a Vânia Lúcia Quintão Carneiro.

Brasília – DF

2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Área de Concentração: Educação e Comunicação

**Educação pela comunicação e seus significados para jovens: um
estudo com participantes da ONG Auçuba Comunicação e Educação**

Banca Examinadora:

Professora Orientadora: Dr^a. Vânia Lúcia Quintão Carneiro
(Faculdade de Educação - UNB)

Professora Dr^a. Tânia Siqueira Montoro
(Faculdade de Comunicação - UNB)

Professora Dr^a. Laura Maria Coutinho
(Faculdade de Educação - UNB)

Professora Dr^a. Patricia Lima Martins Pederiva
(Faculdade de Educação - UNB)

Brasília – DF

2011

À minha família pela compreensão e
companheirismo, sempre.

O mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo milagre da vida;

Aos jovens e demais integrantes da ONG Auçuba Comunicação e Educação, por meio do projeto Oi Kabum, que foram muito além de simples entrevistados nesta pesquisa, mostraram-me que os vínculos afetivos e as relações de convivência têm em si seu poder pedagógico e transformador. Esta pesquisa re-significou minha auto-estima e minha própria identidade;

À minha orientadora Vânia Carneiro, pelo acolhimento na FE-UNB, pelas leituras minuciosas e por toda orientação;

À Aline Grego, que um dia, sem perceber a dimensão que tal ação me traria, trouxe-me para esse delicioso campo de interface entre a comunicação e a educação, motivo que gerou esta pesquisa;

A Ricardo Rêgo, meu marido e companheiro, que esteve sempre ao meu lado dando-me amor, apoio e incentivando-me;

Aos meus pais, que tanto se esforçaram em prol da minha educação, sempre acreditando ser o maior investimento que podiam fazer em mim;

E, a todos os amigos e familiares que torceram por mim.

RESUMO

O presente trabalho investigou os significados da formação em linguagem multimídia a partir das perspectivas de um pequeno grupo de jovens de classe popular integrados a uma Organização Não Governamental. Para melhor apreensão dos significados optou-se pela realização de entrevistas que permitissem expressar em narrativas as imbricações da formação em suas vidas. Para contextualização da realidade sociocultural e apreensão da dinâmica das atividades utilizaram-se outras fontes de dados, como pesquisas já realizadas e documentos institucionais. A pesquisa objetivou especificamente descrever, na visão dos jovens, a dinâmica do processo de formação, a avaliação do mesmo, bem como analisar as implicações dessa formação nas vidas desses jovens. A observação analítica das informações obtidas revelou que as aprendizagens dos jovens mais destacadas em suas narrativas dizem respeito a convivência e às ampliações de suas visões de mundo. Pode-se concluir que essa formação contribui na construção das identidades e no fortalecimento da autoestima dos participantes, na medida em que passam a ter um novo olhar sobre si mesmos, sobre os outros e sobre suas comunidades, além de terem o reconhecimento social pelos seus trabalhos.

Palavras-chave: educação pela comunicação; juventude; aprendizagem; significado.

ABSTRACT

This study investigates the meanings of language training in multimedia from the perspectives of a small group of a young working class integrated into an NGO. For better understanding of the meanings, we chose to conduct interviews in narratives that allow them to express the intricacies of training in their lives. For the socio-cultural and contextual understanding of the dynamics of the activities, we used other data sources, as previous studies and institutional documents. The research aims at describing the vision of young people, the dynamics of training, evaluation, and analyzing the implications of such training in their lives. The observation of the analytical information obtained revealed that the learning of young people in their most prominent narratives relates to the living and the enlargements of their worldviews. It can be concluded that such training contributes to the construction of identities, in addition to strengthening the self esteem of the participants in that now have a new look about themselves, about others and about their communities, and obtain a social recognition for their work.

Keywords: education for communication, youth, learning, meaning.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| ÍNDICE DE TABELAS | x |
| ÍNDICE DE FIGURAS | xi |
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1. REFERENCIAL TEÓRICO | 17 |
| 1.1 Novas tecnologias e os desafios para a educação..... | 17 |
| 1.2 Juventude e mídia | 24 |
| 1.3 Educação pela comunicação..... | 29 |
| 1.4 A cultura e a produção de significados | 36 |
| 1.5 Aprendizagens | 43 |
| 1. METODOLOGIA | 52 |
| 2.1 Estratégias de levantamento e de análise..... | 55 |
| 2.2 Contextualização da pesquisa | 63 |
| 2.3 Auçuba Comunicação e Educação | 66 |
| 2.4 Projeto Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia..... | 68 |
| 3. OS DISCURSOS DOS JOVENS E SEUS SIGNIFICADOS: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE | 71 |
| 3.1 O perfil dos jovens da pesquisa | 72 |
| 3.2 O funcionamento das atividades de formação em comunicação de que os jovens participam..... | 84 |
| 3.3 A avaliação dos jovens sobre o processo de formação..... | 91 |
| 3.4 Implicações mais relevantes da formação sobre a vida dos jovens | 102 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 125 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 130 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS JOVENS. | 136 |
| APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL | 138 |
| APÊNDICE C – RELAÇÃO DOS OBJETIVOS COM AS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO | 140 |
| APÊNDICE D – DVD COM PRODUTOS MAIS SIGNIFICATIVOS, SEGUNDO ENTREVISTADOS | 142 |
| APÊNDICE E - DOCUMENTO MIMEOGRAFADO COM INFORMAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO | 143 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Demonstrativo da sequência, tempo, interações e locais em que se desenvolveu o estudo..... | 59 |
| Tabela 2 - Características dos jovens participantes da pesquisa. | 65 |
| Tabela 3 - Situação de moradia dos entrevistados | 74 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Cartaz de lançamento do vídeo (animação) elaborado por Davi. | 109 |
| Figura 2 - Tela de abertura do documentário dirigido por Rodrigo. | 110 |
| Figura 3 - Cartaz elaborado por Isabel sobre campanha de prevenção à gravidez precoce ... | 113 |

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como problema central o estudo dos significados da formação em linguagem multimídia para um pequeno grupo de jovens participantes da ONG Auçuba Comunicação e Educação – situada na cidade do Recife. Pressupõe-se que os jovens são sujeitos ativos, capazes de aprender e comunicar suas percepções referentes ao processo educativo de produção midiática. Nesse sentido, buscou-se, por meio de entrevista narrativa apreender seus significados acerca da formação de educação pela comunicação que vivenciaram.

Nesta sociedade midiaticizada, torna-se relevante a produção de conhecimento de como os jovens estão se relacionando com as mídias, a visão que possuem sobre elas e quais significados atribuem a uma atividade que utiliza das ferramentas midiáticas para educar. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para ampliar reflexões acerca dos aprendizados juvenis sobre atividades de produção de mídia. De modo semelhante, espera contribuir para a reflexão sobre as condições e as práticas de produção midiática de jovens urbanos de classe popular, que na maioria das vezes se veem privados das possibilidades de fruição, criação e de reconhecimento social.

Vale ressaltar que a motivação para este trabalho originou-se na participação desta pesquisadora, ainda quando estudante de comunicação da Universidade Católica de Pernambuco, em oficinas de produção de jornal escolar, rádio escolar e histórias em quadrinhos do Programa Escola Aberta, de 2002 a 2005. Esse período ficou marcado pelos muitos aprendizados e pelo desejo de refletir melhor sobre os significados juvenis das práticas de produção de mídia desenvolvidas em oficinas de comunicação. De maneira espontânea, os jovens que participavam das atividades relatavam as implicações positivas que estas

trouxeram para suas vidas. De fato, eram notáveis algumas mudanças de comportamento, de reflexão e de ação desses jovens, tais como o jovem tímido que se tornara presidente do grêmio estudantil, a jovem insegura que passara no vestibular da Universidade Federal, o jovem ativo e participativo que buscava na relação de confiança com aicineira ajuda na procura de um profissional que pudesse orientá-lo sobre questões de sexualidade.

As oficinas de jornal escolar não se constituíam como fator único ou preponderante nas decisões e comportamentos juvenis, mas de alguma forma os sábados em que convivíamos foram significativos para isso. Talvez, por estar diretamente inserida naquele processo de formação, essa pesquisadora não conseguia analisar de que maneira a formação interferia na vida desses jovens e o quanto isso significava para eles, portanto, esse foi o questionamento que nos acompanhou e motivou para a realização da presente pesquisa.

A instituição escolhida para a realização dessa pesquisa foi a ONG Auçuba Comunicação e Educação, pois o contexto sociocultural dos jovens envolvidos em seus projetos é semelhante ao dos estudantes que participaram da oficina de jornal escolar – jovens moradores de periferias urbanas da cidade do Recife, estudantes de escolas públicas e com interesse nas tecnologias de comunicação. Além do critério que atendia ao perfil do público, o trabalho desenvolvido pela instituição também foi definidor para sua escolha, pois a ONG trabalha com a perspectiva pedagógica de educação pela comunicação. Desenvolve, há vinte anos, práticas que utilizam o potencial pedagógico e mobilizador da comunicação para contribuir com a melhoria da qualidade de vida de crianças, adolescentes e jovens. Seus projetos têm atuação no estado de Pernambuco, além de realizar trabalhos específicos nos estados de Alagoas e da Paraíba. Além dos motivos citados, a referida ONG foi escolhida por ter como foco de seu trabalho a juventude urbana da região metropolitana de Recife, na qual essa pesquisadora está inserida culturalmente, fato que acredita favorecer o estabelecimento de relações com os participantes da pesquisa.

Atualmente, pode-se destacar os trabalhos de Braga e Calazans (2001), Gonnet (2004), Belloni (2005), Fischer (2007), Kellner e Share (2008) e Siqueira (2008), os quais analisaram o potencial das tecnologias de informação e comunicação para a construção do conhecimento a partir da relação entre os campos da educação e comunicação. Vermelho e Abreu (2005) realizaram estudos sobre a produção acadêmica na interface entre a educação a comunicação em periódicos brasileiros e identificaram – entre os anos de 1982 a 2002 – uma produção de 1.599 artigos nessa área, o que mostra a considerável preocupação com esse tipo de questão e, conseqüentemente, a ampliação de pesquisas, principalmente a partir da década de 1990.

Porém, considera-se importante aprofundar as pesquisas que buscam o significado juvenil das práticas de comunicação e educação. Se os objetivos propostos pela relação mídia e educação estão centrados em educar os jovens para uma visão crítica da mídia e do mundo, esses jovens devem ser ouvidos em relação a sua visão sobre o assunto.

Há pesquisas que buscam apreender a percepção dos jovens sobre o uso das Tecnologias de Informação (SOTO, MATUTE e ESPEJO, 2002; SILVA e AZEVEDO 2005;) e constata que os jovens veem o uso dessas tecnologias de uma forma positiva para suas aprendizagens, principalmente quando se trata do uso do computador e da internet, mas ao mesmo tempo tais estudos mostram que essas ferramentas quando são usadas no âmbito escolar dedicam-se apenas a realizar pesquisas solicitadas pelos professores. Silva-Peña (2006) considera que as necessidades dos jovens vão além do funcional e prático e também se associam ao âmbito da informação e da comunicação.

Nessa perspectiva, acredita-se que essa pesquisa torna-se relevante à medida em que possibilita compreender o olhar do jovem sobre uma formação com o uso da comunicação e as implicações que tais atividades tiveram em suas vidas. As narrativas possibilitaram trazer luz às motivações de aprendizagem, dúvidas e expectativas do público juvenil e deram pistas de como os espaços de aprendizagem podem pensar em projetos que trabalhem o

desenvolvimento pleno do sujeito.

Pretende-se compreender a ideia compartilhada pelo grupo (de jovens) de como eles vivenciam a experiência de educação pela comunicação e em que medida isso traz implicações para suas vidas. Portanto, não se pretende apenas realizar um levantamento sobre a produção de mídia dos jovens, mas identificar os significados que são construídos por eles acerca de uma formação que utiliza a comunicação como proposta pedagógica.

Para tanto, levantaram-se algumas questões que podem nos ajudar nessa identificação: O que significa para esses jovens de classe popular participar de uma formação em comunicação que os coloca como produtores de conteúdo midiático? Considerando que essas atividades são realizadas livres de obrigatoriedades escolares, por livre adesão dos jovens, o que os atrai para estas práticas? O que os mantêm? Qual a relação que se estabelece entre os jovens e os educadores sociais da Auçuba? Em que contexto a formação está inserida na vida deles?

Para tanto norteou-se o estudo partindo do objetivo geral de analisar os significados da formação de educação pela comunicação para os participantes do Projeto Oi Kabum, desenvolvido pela ONG Auçuba. Têm-se como objetivos específicos: descrever o funcionamento do processo de formação em comunicação da qual os jovens participam na ONG Auçuba; levantar como os jovens integrantes da ONG Auçuba avaliam o processo da formação em comunicação oferecido pela instituição; analisar as implicações mais relevantes da formação sobre a vida dos jovens envolvidos.

Para atingir os objetivos enunciados, torna-se necessário trazer ao debate reflexões sobre a cultura juvenil cotidiana, as práticas de educação pela comunicação, as vivências, o dia-a-dia dos atores que estão inseridos nas práticas midiáticas: os jovens. Ouvir o que eles têm a dizer de suas experiências no uso pedagógico das tecnologias foi o ponto de partida para o percurso do caminho tomado.

O primeiro capítulo desse trabalho apresenta o quadro teórico que coloca em diálogo pesquisadores com estudos relacionados a temas centrais dessa pesquisa. Discute-se sobre novas tecnologias e os desafios para a educação por meio de Braga e Calazans (2001), Carneiro (2003a, 2008), Fischer (2007), Setton (2005), Almas, Lima e Filé (2006) e Reis Júnior (2005); o tema juventude e mídia surge a partir de Dizard (1998), Groppo (2000), Silverstone (2002), Dalmonte (2004), Gonnet (2004), Carolina e Dayrell (2006), Dayrell (2007), Lemish (2009) e Mazzarella (2009); para o debate sobre educação pela comunicação reúne Belloni (2005), Buckingham (2002), Fantin (2006), Gonnet (2004), Cavalcanti (2005), Lins (1998) e Cole (2007); para tratar sobre a cultura e a produção de significados conta-se com as contribuições de Bruner (1997), Hall (1997), Correia (2003) e Vigostki (2008); e na discussão sobre aprendizagens traz principalmente Delors (1998) e Arístegui (2005).

Os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, apresentados no segundo capítulo, delineiam a proposta de estudo empírico com base qualitativa. Para a definição de estratégias que foram utilizadas em todas as etapas da pesquisa (levantamento, organização e análise) buscou-se sustentação teórica em Lüdke e André (1986), Minayo (1994), Bauer e Gaskell (2002), e Bardin (2009), com o objetivo de levantar os significados sociais simbolicamente construídos pelos jovens sobre a formação em comunicação que participaram em uma ONG. Como forma de contextualizar a pesquisa, ainda é apresentada nesse capítulo a Auçuba Comunicação e Educação onde se desenvolveu o trabalho e o projeto Kabum.

O terceiro capítulo corresponde à organização e análise, para tanto, apresenta os jovens participantes do projeto, responde às questões dos objetivos específicos à luz das narrativas juvenis, com o suporte do referencial teórico estudado.

Por fim, as considerações finais fazem um apanhado dos principais achados observados.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Observar os significados juvenis sobre uma atividade de formação em linguagem multimídia indica a necessidade de uma reflexão sobre como se constroem os significados na mente humana e como se estabelece a relação entre os jovens e a mídia. Este capítulo tem como objetivo abrir o debate sobre as questões apresentadas na pesquisa de forma a iluminar as reflexões posteriores. Inicia-se apresentando o contexto da sociedade atual e a interferência da mídia nas novas formas de construção do conhecimento. Em seguida, busca-se traçar um panorama da juventude e como se estabelece sua relação com a mídia. Nessa perspectiva, surge o debate sobre a possibilidade de educar a partir de uma linguagem que seja atraente para o jovem, utilizando a comunicação como ferramenta pedagógica. Também é importante destacar a centralidade da cultura na produção dos significados para, finalmente, compreender os aspectos que motivam as aprendizagens juvenis em uma formação em comunicação. A presente pesquisa tem como foco o olhar e os significados de um grupo de jovens sobre seu processo de formação em comunicação. Portanto, esforçaremos-nos nesse momento em compreender os conceitos que servirão como base teórica ao processo posterior de análise.

1.1 Novas tecnologias e os desafios para a educação

O desenvolvimento dos processos de comunicação humana vem se transformando continuamente e criando novas relações sociais e formas de ver, estar e agir no mundo. Conforme Vizer (2008), a cultura tecnológica proporciona novas formas de construção social

no mundo contemporâneo, estabelecendo relações entre as tecnologias e os conhecimentos científicos e culturais. Fischer (2007, p. 291) observa, a partir do uso das novas tecnologias, alterações nas formas de existência contemporâneas, nas quais as práticas cotidianas “se transformam, particularmente no que se refere às nossas experiências com os saberes, às trocas com os outros, às formas de inscrever-se no social, de escrever, de falar, de pensar o mundo e a nós mesmos”.

Acredita-se que o uso das novas tecnologias de informação e comunicação possibilita a disseminação e democratização da informação proposta pelas redes virtuais, promovendo um intercâmbio de ideias, até então, limitado espacial, temporal e culturalmente. Essa nova forma de produção e distribuição de conhecimento traz mudanças no modo de vida contemporâneo. Setton (2005) afirma que o advento da modernidade constrói uma nova arquitetura social que tende a determinar outra forma de percepção do indivíduo em relação ao mundo, potencializando sua capacidade reflexiva, aumentando sua capacidade de articular a multiplicidade de informações a que tem acesso. E à medida que novas gerações nascem e crescem em um contexto multirreferencial, que leva em consideração a complexidade, há, então, uma reforma paradigmática no pensamento humano. Nesse sentido, Hobsbawm (1995) demonstra que o desenvolvimento das tecnologias trouxe à sociedade moderna uma nova forma de pensar e agir no mundo, que considera a realidade multidimensional, menos linear:

Difícilmente será possível recapturar a simples linearidade ou sequencialidade de percepções anteriores aos dias em que a alta tecnologia tornou possível percorrer em alguns segundos toda a gama de canais de televisão existentes, para alguém criado na era em que a música eletrônica e mecanicamente gerada é o som padrão ouvido na música popular ao vivo e gravada, em que qualquer criança pode congelar fotogramas e repetir um som ou trecho visual como antes só se podiam reler trechos textuais, quando a ilusão teatral não é nada em comparação com que a tecnologia pode fazer em comerciais de televisão, inclusive contando uma história dramática em trinta segundos (p. 485).

Frente a estas transformações sociais e à estreita relação entre os jovens e a mídia, tende-se a buscar como referência educacional abordagens baseadas em formas complexas de construção do conhecimento, que proporcionem interatividade, livre acesso à informação e participação ativa do sujeito que aprende. Para Carneiro (2003, p. 93) “o desenvolvimento comunicacional acelerado e sua integração cotidiana desafia reorientar-se a educação”. A autora alerta para a importância dos educadores se adequarem a este novo contexto quando afirma que “a familiaridade e o interesse juvenil [pela mídia] obriga educadores a superar a concepção instrumental da comunicação social como auxiliar pedagógico para adotar abordagem cultural e global atualizada” (ibid). Esse pensamento também é reforçado por Fischer (2007, p. 297) ao afirmar que:

Com as imagens digitais no computador e o acesso à Internet, chegamos a uma maquinaria que pode ela mesma produzir o seu “real” – isto é, produzir a partir daquela tecnologia a imagem que se desejar. Estamos tratando aqui de um problema conceitual da maior importância: crianças hoje se alfabetizam numa época em que as próprias tecnologias de informação e comunicação nos forçam a pensar de outra forma o que muitos filósofos e artistas já discutiram há pelo menos 30 ou 40 anos: a ideia de representação perde seu sentido, já não se sustenta.

Nesse contexto, nasce um novo desafio: educar uma geração digital, uma geração que vive na interatividade, que experimenta outras formas de aprendizagem fora do espaço escolar e sem a presença de um professor repassador de informações. O uso das tecnologias em educação pode ter relevância no processo de construção do conhecimento, pois colabora na quebra de fronteiras físicas dos espaços de aprendizagem, extrapolando o ambiente de sala de aula, ampliando a busca pelo conhecimento numa sociedade em redes. Porém, há de se atentar para a armadilha que as próprias tecnologias podem significar à educação como o discurso do “milagre do aparato tecnológico”, que atribui à tecnologia, por si só, a capacidade de resolver os problemas de aprendizagem. Demo (2006, p. 19) destaca que “não ganharíamos nada se

tais tecnologias apenas aperfeiçoassem as aulas, no sentido reprodutivo. Não podemos fazer do trânsito de informações, que é o forte dessas tecnologias, a própria aprendizagem, porque não passa de matéria-prima”.

Braga e Calazans (2001) resgatam que em diferentes períodos o debate sobre as possibilidades de uso da mídia para colaborar com a aprendizagem foi (e ainda é) controverso. Se em alguns momentos parecia haver certa recusa do uso de meios audiovisuais nos espaços de aprendizagem, em outros, a exemplo da década de 90, o uso das redes informáticas pareciam ser a solução de todos os desafios pedagógicos. A hipervalorização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação caiu na mesma armadilha do ato de negá-las. Portanto, os autores demonstram a importância de se valorizar as aprendizagens midiáticas, contudo reforçam:

Essa valorização não significa, entretanto que sejam maravilhosas, ou que possam “automaticamente” mudar o mundo. São apenas boas possibilidades de se fazer coisas muito estimulantes, algumas delas muito novas e socialmente valoráveis – mas exigem, para isso, esforço, pesquisa, experimentação. (BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 93-94)

A presente pesquisa compartilha as mesmas preocupações apresentadas por Carneiro, (2003), Corvalán (2003), Reis Júnior (2005), Almas, Lima e Filé (2006) sobre o uso instrumentalizado e funcionalista das tecnologias de informação e comunicação. Reis Júnior (2005, p. 65) apoia-se em Feilitzen para afirmar que “o que se pode entrever é um grande esforço de apropriação da tecnologia, em detrimento da criatividade e do pensamento crítico, que poderiam estes sim, trazer os bons ventos da renovação dos formatos e da qualidade do conteúdo”. Já Almas, Lima e Filé (2006) acreditam que:

Os pressupostos norteadores e a linguagem dos primeiros anos da TV comunitária foram superados. Não se trata de fazer TV comunitária como fazíamos no século passado: para mudar a mídia, inovar a televisão, revolucionar o mundo. **É preciso tirar o foco da ferramenta (a “ferramenta para promover a transformação”) e dirigi-los aos processos de construção de conhecimento comunitário.** [grifo nosso] Percebo que, hoje, a mídia vídeo entra como um elemento de um processo cognitivo muito mais amplo, que não começa nem se esgota nela mesma. O que está em jogo no atual cenário de convergência e digitalização das mídias (e não apenas do vídeo e da televisão) é a necessidade de que sejam criados espaços e processos nos quais os indivíduos e grupos sejam desafiados a construir sentidos, em seu universo de interesses e relações, para o grande volume de informações e de aparatos tecnológicos com os quais se deparam cotidianamente. (p. 184-185)

As tecnologias não constituem por si só a produção de conhecimento, uma vez que são ferramentas capazes de transmitir dados. Segundo Corvalán (2003, p. 29), existe uma distinção entre os termos “Dados”, “Informação” e “Conhecimento” que precisa ser esclarecida, uma vez que “a produção de dados, pura e simplesmente, é insuficiente se não estiver voltada para uma produção de informação que integre um modelo conceitual de análise preconcebido que, por sua vez, permita construir conhecimento. E, tudo isso deve alimentar os processos de gestão da educação”. A recepção de dados e informações não significa a produção de conhecimento. Toda e qualquer informação necessita de análise e de entendimento para que se possa, a partir de então, construir conhecimento. É, portanto, necessária uma criticidade ativa para, inclusive, ocuparmos de maneira cidadã o papel de ‘receptores’.

Carneiro (2003, p. 94) resgata a necessidade de mudança na atuação dos educadores frente às novas tecnologias de informação e comunicação, pois “na década de 1980, o papel do professor deslocou-se da transmissão de (in) formação e cumprimento de condutas para apoiar a construção de conhecimentos e processos reflexivos”. A autora completa que:

Na educação à distância, durante décadas de uso de TV/vídeo como meio principal ou complementar de estudos, não se viram projetos vinculados à formação específica do professor que enfatizassem a integração do audiovisual à sua prática escolar ou que tomassem TV/vídeo como objeto de estudo. Apesar de todos os

avanços de nossas experiências e das tecnologias, observa-se que novas ferramentas são, muitas vezes, subtilizadas como suportes modernos de transmissão ignorando outras dimensões expressivas, dialógicas. (CARNEIRO, 2003, p. 106)

Se por um lado há o interesse juvenil pelas tecnologias de informação e comunicação, por outro o desinteresse pela escola se apresenta com um dos grandes desafios atuais da educação. Estudos apresentados pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), no Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003, demonstram que “na maior parte das unidades federativas (do Brasil), na faixa etária dos 15 aos 24 anos, mais de 50% dos jovens não frequentam a escola” (WAISELFISZ, 2004, p. 60). Além disso, as distorções idade/série são gritantes e enquadram mais de 60% dos jovens que estudam.

Segundo Demo (2006, p. 11), é notório o verdadeiro descompasso entre a pedagogia e tecnologias em educação. Braga e Calazans (2001, p. 60) lembram que “ainda não dominamos conceitualmente nem praticamente todas as complexas questões que envolvem o funcionamento de uma sociedade midiaticizada”. Ainda reforçam que as questões ligadas à mídia perpassam uma multiplicidade de áreas de conhecimento, impossibilitando assim um tratamento simplista por parte dos pesquisadores. Vários estudos se empenham em compreender essas mudanças sociais a partir das transformações tecnológicas (DUDERSTADT, 2003; SILVA, 2006). Os estudos acerca das culturas juvenis podem sugerir caminhos para a compreensão dessas mudanças sociais e culturais da sociedade contemporânea (MARTINEZ, 2005). De acordo com Setton as novas gerações possuem uma sensibilidade técnica e noções de tempo e espaço diferenciadas em virtude das novas tecnologias:

É possível observar também a facilidade com que as novas gerações manejam os suportes técnicos, como, por exemplo, os controles remotos, máquinas fotográficas e recursos sofisticados do computador. A introdução precoce de uma série de instrumentos tecnológicos na vida da “geração @” impõe necessariamente o desenvolvimento de uma diferente sensibilidade técnica dos jovens que nasceram a partir dos anos 1980. A linguagem que se desenvolve nos jogos eletrônicos, a rapidez de manejo do instrumental, a agilidade mental e a capacidade de utilizar ao mesmo tempo o telefone celular, um Ipod, e uma conversa no msn Messenger espantam os mais velhos enquanto soa bastante familiar entre eles. É notável como as noções de tempo e de espaço mudam com a utilização constante dos meios modernos de comunicação. (SETTON, 2010, p. 23)

As crianças e jovens, porque nasceram nesse ambiente da tecnologia, lidam de forma diferente com os novos modos de produção do conhecimento, e com eles constroem percepções que ainda precisam ser compreendidas e reveladas. Em entrevista concedida a Martinez (2005), Paul Willis demonstra que seus estudos se dedicam a compreender a busca dos grupos sociais em se situarem culturalmente, mas se dedica a entender mais profundamente a juventude, porque segundo ele:

Os jovens se confrontam com todo tipo de redes complexas de poder e posição: eles têm de trabalhar e se preocupam com a transição à esfera econômica, eles têm de encontrar caminhos subconscientes informais para entender a sexualidade, o gênero, a raça etc. Há alguns recursos culturais usados para saber quem você é. Uma identidade consiste, seguramente, em colocar isso em um mapa, no qual estão os outros, os outros que não são tão diferentes, e você mesmo. (p. 314)

A presente pesquisa se insere no desafio de apreender alguns significados construídos pela juventude de camadas populares. Tal estudo busca compreender em que medida os novos modos de produção do conhecimento interferem, ou até colaboram, nas percepções juvenis sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem.

1.2 Juventude e mídia

Abordar a temática juventude e sua relação com as produções de mídia é desafiante por suscitar várias questões: De que juventude está se falando? Seria da juventude representada pela mídia? Como a mídia é representada pela juventude? Só haveria uma juventude, ou é possível falar em juventudes? De que mídia está se falando? A mídia influencia a juventude, ou seria o contrário? São diversas as possibilidades de correlação. Lemish (2009), em busca de compreender como os pesquisadores estudam os jovens e a mídia, lembra-nos do vasto número de metodologias e profissionais de diversas disciplinas que contribuem para a base do nosso conhecimento:

São especialistas em mídia; psicólogos do desenvolvimento; sociólogos que estudam a infância e o lazer; estudiosos da cultura interessados na cultura popular das crianças, identidade e os processos de globalização; educadores que trabalham no campo dos conhecimentos sobre mídia; profissionais de saúde especializados em crianças; profissionais engajados na produção de textos para crianças, e legisladores que fazem uma política voltada para o bem estar das crianças. (p. 99)

É importante compreender o que os pesquisadores entendem por juventude para que seja possível, em um momento seguinte, situar os participantes da pesquisa no presente projeto. Groppo (2000, p. 7-8) define a juventude como uma categoria social e a juventude é “uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Dayrell (2007, p. 1108) prefere trabalhar com a ideia de “condição juvenil”, referindo-se a como a sociedade “constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc.”.

As diferentes áreas do conhecimento chegam a utilizar termos distintos para referir-se a este período da vida que corresponde à saída da infância e ingresso em uma fase adulta. Nas ciências médicas, utiliza-se o termo “puberdade” referindo-se ao indivíduo que sofre transformações no corpo à medida que sai da infância e passa para uma fase mais madura. Já as áreas da psicologia, psicanálise e pedagogia usam o termo “adolescência” para tratar das mudanças na personalidade, na mente e no comportamento. A sociologia trabalha o conceito de juventude relacionando-o como um interstício entre as funções sociais da infância e do adulto (GROPPO, 2000).

Percebe-se não ser tão simples definir juventude, mas para alguns autores isso parece ser positivo, pois “graças a toda essa complexidade, não é possível fixar padrões determinísticos sobre a condição juvenil, muito embora existam elementos comuns compartilhados nessa etapa da vida, como o ingresso no mundo do trabalho e a ampliação de vínculos grupais e identitários” (CAROLINA e DAYRELL, 2006, p. 289).

A formação de grupos é uma forte característica na cultura juvenil. Conforme Groppo (2000), esses grupos constroem identidades juvenis diferenciadas conforme os símbolos e estilos adotados pelos próprios jovens. Dayrell (2007) afirma que o lugar social dos jovens é um fator que colabora para determinar os limites e as possibilidades com que eles constroem sua condição juvenil, mas lembra que:

Com todos os limites dados pelo lugar social que ocupam, não podemos esquecer o óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar ideias*, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer. Mas também, tem se ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças, ou mesmo programas em rádios comunitárias. (p. 1109)

Gonnet (2004), ao usar o termo mídia refere-se a diferentes formas como emissoras de televisão, jornais, revistas e fax, mas lembra que acima de qualquer dessas definições o que importa é a sua finalidade que implica uma comunicação. Gonnet (2004, p. 16) também apresenta a visão de Francis Balle, que define mídia como “o equipamento técnico que permite aos homens comunicar a expressão de seu pensamento quaisquer que sejam a forma e a finalidade dessa expressão”.

A influência da mídia sobre as pessoas é tema de pesquisas nas mais diversas áreas das ciências humanas, como por exemplo: na história, que procura entender o papel do jornalista e questiona sobre a interatividade; na sociologia e na psicologia social, que procuram entender os signos, conteúdos e sentidos produzidos pelas pessoas que se comunicam; na economia e nas ciências políticas, que se dedicam ao poder da mídia e suas lógicas mercantis, bem como sua relação com os políticos. Silverstone (2002, p. 19) reforça a importância de perceber a mídia como uma teoria complexa quando diz que “não se pode obter uma única teoria da mídia. De fato, seria um tremendo erro tentar encontrar uma. Um erro político, intelectual e moral (...) o estudo da mídia deve ser uma ciência relevante e também humanista”.

Dizard (1998) utiliza o termo “Indústria de mídia” referindo-se às emissoras de televisão, estações de rádio, sistemas de cabo, jornais e periódicos, entre outros meios. O termo faz alusão ao que os teóricos da escola de Frankfurt, Theodor Adorno e Max Horkheimer, chamaram de “indústria cultural” para definir a conversão de cultura em mercadoria, em que as classes dominantes se utilizaram dos veículos de comunicação (jornais, televisão, rádio, etc.) para que a produção cultural e intelectual passasse a ser norteadada pela possibilidade de consumo mercadológico.

Dalmonte (2004) preocupa-se com a exclusão digital apontando um “analfabetismo pós-moderno”, provocado por um distanciamento entre as pessoas e a tecnologia. Essa distância dar-se-ia pela incapacidade de inserção no vasto universo aberto pelas novas

tecnologias da comunicação e informação. Afirma também que “a antiga discussão sobre os efeitos e dominação exercidos pela mídia pode ser revisitada para explicar a relação MCM [Meios de comunicação de Massa] e sociedade diante desse descompasso” (ibid, p. 104). O autor referencia-se em Carlos Eduardo Lins da Silva (1985) para dizer que “o desconhecimento da possibilidade de edição de uma fita de vídeo implica numa maior aceitação do fato retratado como sendo plenamente real. Logo, as pessoas precisam entender a mídia a partir de dentro, desde seu funcionamento até a fase final, que é a captação do texto proposto” (ibid, p. 104).

Nesse sentido, à medida que se desenvolvem as novas tecnologias, surgem também novos questionamentos e estudos por parte dos pesquisadores, na busca por descobrir os efeitos da mídia sobre a sociedade e, principalmente, sobre os jovens. Em busca de compreender o papel da mídia na cultura contemporânea, Silverstone (2002) analisa como ela participa e se constitui na vida da sociedade. O autor entende que a mídia deve ser vista como um processo, que muda conforme ocorrem as mudanças sociais. Ele admite ainda estarmos vivendo nas bases de uma comunicação de massa que constrange as culturas locais, apesar de não mais subjugar-las.

Para Mazzarella (2009), no decorrer do século XX, como consequência das mudanças nos comportamentos de lazer da sociedade como um todo, criou-se uma espécie de “pânico moral” em relação aos adolescentes e à cultura jovem, especialmente, diante da tendência do jovem em se apropriar rapidamente e com desenvoltura de cada nova tecnologia de comunicação. A autora lembra, ainda, que nesse mesmo período vários estudos foram publicados inferindo que os jovens estariam utilizando seu tempo de lazer com ocupações questionáveis e impróprias, como ir ao cinema e “matar” o tempo com os amigos, pondo em risco os “padrões morais da sociedade”.

Grossberg (1994 *apud* MAZZARELLA, 2009, p. 69) define que “a própria existência

da juventude, pelo menos no século XX, está intimamente ligada à mídia e vice-versa: poderíamos dizer que, talvez, mais do que qualquer outra identidade social, a adolescência sempre existe, com as mídias e dentro destas, como um estilo”. Mas, como essa juventude é vista pela mídia? Mazzarella (2009) apresenta diversos estudiosos como Donna Gaines, Henry Giroux, Henry Jenkins, Larry Grossberg, Mike Males, Kathleen Knight Abowitz, que voltaram suas atenções para o papel das mídias na criação de um discurso depressivo e de uma crise de representação sobre a juventude, vista sempre como um problema social.

Tais formas de representação da mídia marginalizam os jovens e sequer estabelecem uma relação de escuta com eles para saber o que pensam sobre as coberturas dela que tratam sobre a juventude. Como explica Mazzarella (2009, p. 81) “ao invés disso, os jornalistas se baseiam em várias fontes “oficiais” adultas: os representantes da lei, pesquisadores, trabalhadores sociais, educadores, psicólogos e assim por diante”. Carolina e Dayrell (2006) afirmam que grande parte dos projetos sociais que oferecem atividades e serviços para os jovens continua se baseando nessa mesma representação de juventude e continuam com a visão do jovem como um “problema”, na busca de “salvá-lo” para reintegrá-lo à sociedade. Essa representação acerca dos jovens, ancorada em uma ótica marginalizadora, não reconhece o jovem como interlocutor capaz de formular propostas significativas e de produzir cultura. Porém, segundo Carolina e Dayrell (2006, p. 293) o reconhecimento do jovem como sujeito produtor cultural tem interferência direta em sua formação e ainda enfatizam:

A inserção no universo cultural assume uma importância central para a vivência e a formação dos jovens. A linguagem artística, de forma diferenciada, possibilita-lhes desenvolver práticas, travar relações e negociar significados por meio dos quais criam seus próprios espaços, com uma autonomia relativa do mundo adulto. São componentes e expressão de uma cultura juvenil que fornece elementos para se afirmarem com identidade própria, como jovens. Por meio da sua produção, eles recriam as possibilidades de entrada no mundo cultural além da figura do espectador passivo, colocando-se como criadores ativos.

Neste trabalho entende-se que o processo de produção de mídia coloca os jovens em uma posição de sociabilidade diferente daquela que eles geralmente se encontram. À medida que se abrem novos espaços de expressão, os jovens se deslocam da posição de “fruidor” ou “espectador” e passam a protagonizar suas vivências culturais. Entendendo tais especificidades, a presente pesquisa buscou compreender os significados que um grupo específico de jovens – com proximidades sociais, de localidade, de classe, mas também no que se refere ao gosto pela produção de mídia – possui sobre uma formação em comunicação. São jovens que vivem em comunidades populares da cidade do Recife, que enfrentam desafios relacionados à sexualidade, emprego, moradia, namoro, entre outros, mas que se veem como produtores culturais ao perceberem o potencial expressivo da comunicação.

1.3 Educação pela comunicação

Nesse momento, busca-se discutir a interface entre a educação e a comunicação abordada na presente pesquisa. O debate sobre a relação entre dois campos tão abrangentes de conhecimento assume amplas dimensões, pois envolve questões delicadas por se tratarem de duas áreas que lidam (através de perspectivas diferentes) com as formas sociais de pensar e construir conhecimento. Com base em Belloni (2005, p. 8-10), percebe-se que a maioria dos estudos ligados ao diálogo entre os dois campos de conhecimento destacam duas vertentes com maior expressividade no debate:

- 1) Mídia-educação¹ (ou educação para as mídias/para os meios), relacionada à mídia

¹ Termo utilizado por Belloni (2005) e que segundo a autora corresponde a *media education*, em inglês; *éducation aux médias*, em francês; *educación em los medios*, em espanhol; educação e media, em português.

como objeto de estudo, também conhecido como leitura crítica². O uso desse termo está ligado à formação do usuário crítico e ativo, capaz de analisar e refletir sobre as produções midiáticas e de se compreender em meio a esse contexto de produção de significados sociais.

2) Comunicação Educacional³, relacionada à dimensão da ferramenta pedagógica, em que utiliza as tecnologias da comunicação para auxiliar no processo de aprendizagem. Esta vertente dá suporte ao conceito de produção de mídia, discutido a seguir e que toma expressiva importância no contexto do presente trabalho.

Em contraponto ao apresentado por Belloni (2005), que demonstra separação de duas áreas de estudos diferentes (mídia-educação e comunicação educacional), a professora Fantin (2006) faz uso do termo “mídia-educação” para tratar as duas dimensões. Apoiada nos preceitos de Jacquinet, a autora defende que não se devem separar as práticas que buscam ensinar com os meios ou ensinar sobre os meios, pois uma visão que reúne essas duas dimensões é capaz de colaborar com a educação de maneira mais global:

Considerar as diversas dimensões da mídia-educação numa perspectiva integrada pode apontar para a superação da contraposição entre uma concepção mais instrumental (educar com as mídias) e outra mais conteudística (educar sobre as mídias), que, promovendo um uso crítico sobre as mensagens, favorece habilidades próprias de um indivíduo autônomo. (FANTIN, 2006, p. 52)

Nesse sentido, cabe destacar que independentemente do termo utilizado para se apresentar a inter-relação entre a comunicação e a educação torna-se relevante evitar a polarização entre o uso instrumentalizado da comunicação, ora como ferramenta prática ora como objeto de estudo crítico. Torna-se importante fortalecer uma visão mais integrada, que compreende a mídia-educação como uma ação prática-reflexiva.

Sabe-se que a dicotomia “prática *versus* teoria” discutida nos tempos atuais é reflexo

² Cf. Braga e Calzans (2001, p. 59).

³ Cf. Belloni (2005, p. 9).

dos processos históricos que constituíram a interface entre mídia e educação. Buckingham (2002), ao realizar um apanhado histórico sobre a relação educação e mídia no Reino Unido, demonstra que os trabalhos que envolviam essas experiências tiveram início na década de 30, quando, no ambiente escolar, professores de inglês começavam a utilizar-se do cinema e da imprensa popular para realizar alguns trabalhos com seus alunos. No entanto, em sua maioria, os professores buscavam demonstrar as limitações e a baixa qualidade do que era produzido pela mídia como forma de orientar os alunos para o que consideravam ‘coisas melhores’. Dessa forma, dedicavam-se ao estudo e análise crítica da mídia, ou seja, a mídia era vista como algo perigoso que precisava ser distanciado do aluno para que não afetasse na sua formação.

As atividades de produção de mídia não estavam associadas ao ambiente educacional e eram desenvolvidas como lazer pelas juventudes. A partir da década de 60 outros discursos sobre produção de mídia começaram a surgir e ela também passou a ser vista como meio de autoexpressão e exploração estética da juventude, que sempre teve uma estreita relação com as tecnologias de informação e comunicação, como forma de produção cultural.

Contudo, ainda na década de 70 uma reforma curricular proliferou atividades de educação para as mídias nas escolas ainda com foco na análise crítica. Educadores e estudiosos continuavam com a visão de que a produção de mídia era uma prática sem valor, de baixa qualidade intelectual, ou seja, um trabalho estritamente técnico, sem reflexão e por isso era direcionado aos estudantes de “menor capacidade acadêmica”. Os alunos de “maior capacidade” se dedicavam ao estudo teórico-crítico da mídia. Dessa forma, a teoria era dissociada da prática, distinguindo também os níveis de capacidade intelectual dos jovens. Buckingham (2002, p. 254) explica que “a ênfase na análise crítica que surgiu de forma tão marcante na década de 70 e início dos anos 80 pode ser parcialmente explicada como uma reivindicação por legitimidade acadêmica – não obstante feita em termos altamente

tradicionais”.

Já em meados da década de 80, a produção passa a ser aceita com menos resistência, os educadores passam a reconhecer as complexidades do envolvimento dos jovens com a cultura popular e a se compromissarem com uma relação mais dialética entre “teoria” e “prática”. Dessa forma, os alunos passam a produzir jornais escolares, revistas, vídeos e fotografias e em seguida apresentam os objetivos da produção, avaliam e refletem sobre o processo.

Buckingham (2002) defende que o objetivo dessas produções não é de capacitar tecnicamente os jovens ou para que eles apenas se expressem, trata-se de compreender na prática como funciona a indústria da mídia e refletir com propriedade sobre as linguagens e as formas de produção de sentido por ela criada. Lins (1998, p. 32) colabora nesse debate reforçando a importância de se aprender as técnicas de linguagem da mídia, exemplificando o caso da TV, para se enfrentar com propriedade um discurso sobre ela: “só posso participar de um debate no mesmo nível dos debatedores, se souber quais são suas armas e como elas funcionam. No caso da TV, não é diferente”.

Torna-se importante reforçar que o “embate” entre as concepções de análise crítica *versus* produção tem sido cada vez mais contestado e uma visão mais complexa relacionando as duas perspectivas como complementares começa a surgir para o enriquecimento de ambas, pois:

A noção de que a mídia simplesmente transmite e impõe “ideologias dominantes” monolíticas, em que se baseava a maioria dos currículos de educação para a mídia nos anos 70 e 80, tem sido cada vez mais contestada. Ao mesmo tempo, a pesquisa sobre a prática em sala de aula tem questionado muitas das argumentações sobre educação para a mídia feitas por seus pioneiros. A noção de que o ensino de mídia “libertaria” os alunos das amarras da ideologia cedeu lugar a uma compreensão mais ambivalente e realista das dificuldades do ensino e da aprendizagem. (BUCKINGHAM, 2002, p. 255)

De fato, ainda existem muitos questionamentos sobre quais aprendizagens as atividades de produção têm gerado nos jovens e como essa prática pode ter um viés educativo. Em termos pedagógicos há um risco de que a produção torne-se uma questão entre o indivíduo e a máquina, em vez de um processo de negociação e diálogo do grupo (BUCKINGHAM, 2002). É neste contexto que a presente pesquisa está inserida, buscando compreender os significados juvenis sobre uma atividade de formação em produção de mídia, que trabalha na perspectiva de educar pela comunicação.

Na presente pesquisa, usaremos o termo Educação pela Comunicação visto que a ONG Auçuba Comunicação e Educação baseia-se em tal termo para trabalhar as dimensões técnica, humana e política da juventude popular do Recife. Educar pela comunicação implica uma participação ativa na produção de comunicação, criando desafios de compreensão, interpretação e expressão sobre a realidade vivida. A ONG Auçuba baseia seu trabalho nos princípios de Paulo Freire e Celestin Freinet estabelecendo a relação educação-comunicação. Paulo Freire aborda a importância da dialogicidade e da leitura crítica do mundo. Os princípios de Freinet encorajam para o desenvolvimento de um trabalho baseado no “aprender fazendo”, à medida que se buscam na mídia novos instrumentos de estudos e pesquisas para estimular o aprendizado.

Gonnet (2004) referencia-se em Valério Fuenzalida para historiar que os trabalhos que envolviam mídia e educação na América Latina praticamente não envolviam os poderes públicos, restringindo-se a instituições como as igrejas cristãs, os centros de pesquisa em comunicação, os centros de educação popular e associações corporativas relacionadas à comunicação e à educação. Nesse sentido, pode-se inferir que nas experiências latino-americanas, os trabalhos ligados à educação para as mídias estavam ancorados em objetivos mais culturais, éticos e sociopolíticos do que ligados às teorias referentes à influência da mídia ou às ciências da comunicação.

Assim como nos demais países da América Latina, o Brasil tem suas experiências de educação e comunicação baseadas nas histórias de lutas contra os regimes ditatoriais. Segundo Fantin (2006, p. 60), no Brasil “as experiências com mídia-educação assumiram um papel estratégico e de resistência frente ao autoritarismo, desenvolvendo-se à margem dos sistemas educativos oficiais através de projetos de instituições voltadas para a educação e cultura popular, principalmente entre as décadas de 60 e 80”.

Há de se reforçar que colocar em confronto a questão da produção e da análise crítica é, sem dúvida, uma armadilha para estudiosos e demais profissionais que se dedicam à interface. Segundo Gonnet (2004), quando os professores decidem trabalhar apenas a partir de um desses aspectos estão partindo de uma visão fragmentada sem considerar a complexidade do conjunto. O autor apresenta os diferentes pontos de vista que acabam por entrar em concorrência:

O protecionismo (o professor de mídia do tipo protecionista valoriza as artes e as letras – a literatura em particular – mais que a televisão e outras formas de cultura popular); o ensino tecnológico (os programas têm então tendência a ser definidos em termos de material e de máquinas que se deve saber fazer funcionar. Elude-se a relação entre tecnologia e sociedade); o ensino da expressão pessoal e da criatividade (particularmente destinado aos alunos em dificuldade); o ensino da democracia (a aprendizagem das mídias significa ensinar os alunos a se tornarem bons cidadãos). (GONNET, 2004, p. 93).

Certamente os questionamentos de como se fazer essa integração ainda são muitos, mas já é possível encontrar consenso em diversos autores (BRAGA E CALAZANS, 2001, BUCKINGHAM, 2002, GONNET, 2004; BELLONI, 2005; FANTIN, 2006) de que não é mais possível seguir os estudos sobre educação e comunicação de maneira fragmentada. Por mais diversos que sejam os termos utilizados para definir as atividades de análise crítica e uso da mídia (ou comunicação) como ferramenta pedagógica, Buckingham (2002, p. 259) explica que “os limites entre a análise crítica e a produção prática – entre a “leitura” e o “ato de

escrever” – vão se tornar cada vez mais indistintos”. Belloni (2005) reforça que a associação das Tecnologias de Comunicação e Informação à educação:

Só faz sentido se realizada em sua dupla dimensão: como ferramentas pedagógicas e como objetos de estudo. Somente uma abordagem integradora que considere ao mesmo tempo estas duas dimensões (instrumental e conceitual; ética e estética) poderá dar conta da complexidade do problema e propiciar uma apropriação ativa e criativa destas tecnologias pelo professor e pelo aluno (p. 11-12).

A partir dos autores até então apresentados, observa-se que, ao menos no campo teórico, os estudos sobre mídia e educação apontam a capacidade da dinâmica de produção de envolver os jovens em construções complexas que alcançam as suas relações sociais, a sua subjetividade, criatividade e visão crítica.

Porém, ainda é um tanto nebuloso o significado de como esse processo (de produção) pode colaborar para o desenvolvimento dos jovens. Pelo fato de os estudos e práticas acerca da leitura crítica serem mais frequentes, Buckingham (2002, p. 258) revela que “embora tenhamos uma idéia de como as crianças podem se desenvolver como “leitores” críticos de mídia, não dispomos de um modelo de seu desenvolvimento como “escritores” ou produtores”. Para o autor, algumas questões importantes precisam ser vistas, tais como: entender melhor o que ocorre quando os jovens estão em contato com as tecnologias de mídia, perceber quais as “descobertas” que surgem nessa relação jovem-produção de mídia.

Ao se organizarem em grupos, os jovens desenvolvem práticas culturais semelhantes e criam verdadeiras redes de sociabilidade, passam então a formar grupos culturais produtores de novas linguagens. Segundo Carolina e Dayrel (2006), essa passagem do papel de fruidores a produtores coloca o jovem na cena pública em um patamar de cidadania. Todavia, considera-se importante acrescentar a essa relação (jovem-produção de mídia) uma discussão sobre a mediação, no sentido de entender que o sujeito é ao mesmo tempo mediado pelo meio

em que vive e mediador desse meio. Nesse sentido, Cavalcanti (2005, p. 187) afirma que “o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio”.

1.4 A cultura e a produção de significados

Para compreender como os jovens constroem os significados de uma atividade formativa, apoiamo-nos em Bruner (1997) que apresenta conceitos sobre a centralidade da produção do significado e sua modelagem cultural na ação humana. O autor propõe o uso do termo “psicologia cultural” para demonstrar que a produção de significados constitui-se culturalmente a partir da interação humana, ou seja, a cultura é de fundamental importância na produção dos significados de cada indivíduo, “a cultura é também constitutiva da mente. Em virtude dessa atualização da cultura, o significado atinge uma forma que é pública e comunal, em vez de privada e autista”, afirma Bruner (1997, p. 39), pois, “em virtude da participação na cultura, o significado é tornado *público e compartilhado*. Nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos. Depende igualmente de modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significado e interpretação” (ibid, p. 23).

Portanto, as relações sociais de interação e convivência passam a ser definidoras dos significados construídos coletivamente e utilizados pelos seres humanos nos seus conjuntos de conceitos e ações sobre o mundo. A psicologia cultural proposta por Bruner mostra como a vida e as mentes humanas são moldadas pela cultura. É ela que dá significado à ação humana. (BRUNER, 1997)

Ainda são muitos os embates travados na psicologia sobre o funcionamento da mente.

Na perspectiva da psicologia cultural – também conhecida como “culturalismo” – a mente constitui-se pelo uso da cultura. O posicionamento diretamente divergente da visão da psicologia cultural é conhecido como “visão computacional”, que tem suas raízes a partir da década de 50 e se fundamenta no período pós-industrial, quando ocorreu a Revolução da Informática, fato que deslocou os estudos da mente humana na psicologia para o debate ‘computacional’ e no lugar do conceito de “significado” surgiu o conceito de “computabilidade”. Na opinião de Bruner (1997, p. 17) “a ênfase começou a mudar do ‘significado’ para o *processamento* de informações. Essas questões são profundamente diferentes. O fator chave da mudança foi a introdução da computação como metáfora reinante e da informatização como um critério necessário para um bom modelo teórico”.

Em contraponto à “visão computacional”, Bruner (1997, p. 18) compreende que o significado e os processos que o cria “são surpreendentemente distantes do que é convencionalmente denominado ‘processamento de informações’”. Nesse sentido, o autor resgata os princípios da Revolução Cognitiva, período em que houve um esforço em trazer outras áreas do conhecimento, como a antropologia, a filosofia, a linguística e a história para abordar a “produção dos significados” de maneira mais interpretativa.

Stuart Hall (1997) traz contribuições sobre a cultura e seu papel constitutivo dos significados na mente humana. O autor utiliza o termo “deslocamento cultural” para contextualizar historicamente as mudanças culturais ocorridas no cotidiano global. Argumenta que as transformações econômicas ocorridas pela migração do poder material (predominante no período industrial) para o poder simbólico (característico da sociedade da informação) provocaram uma mudança na estrutura cultural humana, que, conseqüentemente, interferiu na constituição da subjetividade e identidade do ator social. Nesse sentido, Hall (1997) esclarece que a cultura reúne os estudos da sociologia e da psicologia de forma a compreender que os significados são constituídos no mundo contemporâneo por meio das relações sociais ao

mesmo tempo em que também constituem as subjetividades de cada ser humano.

Com base em Stuart Hall, Fischer (2006) define cultura como:

O conjunto complexo e diferenciado de significações relativas aos vários setores da vida dos grupos sociais e das sociedades e por eles historicamente produzidas (as linguagens, a literatura, as artes, o cinema, a TV, o sistema de crenças, a filosofia, os sentidos às diferentes ações humanas, sejam estas relacionadas à economia, à medicina, às práticas jurídicas, e assim por diante) (p. 25).

Nessa perspectiva, compreende-se que a cultura não se reduz ao que é material ou a símbolos morais, mas está ligada às diversas formas de sentido que os indivíduos constroem sobre ela. Segundo Setton (2010), o contexto vivido pelo indivíduo tem uma ligação direta com a produção dos sentidos que ele irá construir:

A produção cultural ou simbólica de uma sociedade, entre elas a midiática, a produção dos sentidos e opiniões acerca de um acontecimento político (é certo ou errado um político roubar os cofres públicos), a produção das categorias do pensamento e do julgamento (o que é considerado bonito e o que considerado feio) de cada um de nós estão diretamente relacionadas às nossas condições de trabalho, de estudo, de lazer e, principalmente, de nossa origem familiar (p. 19).

Portanto, pode-se afirmar que os significados estão ligados ao universo cultural de quem os significa, logo, o contexto sociocultural dos jovens pesquisados pelo presente trabalho tem papel definidor de como eles irão interpretar, ou melhor, significar o mundo em que vivem e, mais especificamente, atendendo ao objetivo dessa pesquisa, a formação de que participaram. Para Hall (1997) as identidades constituem-se no interior da representação, através da cultura, e não fora delas.

Tendo em vista os contextos sociais e dos grupos, Bruner destaca que uma das características centrais da psicologia cultural é a “psicologia popular”, caracterizada pelo

autor como um “sistema pelo qual as pessoas organizam sua experiência no mundo social, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantêm” (BRUNER, 1997, p. 41). Na psicologia popular, ou como diria Bruner, no senso comum, as pessoas possuem um conjunto de conceitos sobre si e sobre como os outros pensam. Elas se utilizam dessas crenças para agirem no mundo.

A narrativa é a forma de se ter acesso à psicologia popular, pois ela seria uma fonte de dados para o acesso à mente. Tem como característica a sequencialidade dos eventos ocorridos e vividos pelos seres humanos e é por ela que o ser humano expressa sua experiência. A narrativa tem um sentido social, visto que nela é projetada a partilha da memória por uma cultura. O indivíduo resgata a memória do fato, organiza-a mentalmente e a exterioriza por meio da linguagem. Todo esse processo é também social na medida em que nossas experiências são constituídas na cultura. Segundo Bruner a cultura é estruturadora das nossas percepções de mundo:

A experiência no mundo social e a memória que dele temos são poderosamente estruturadas não apenas pelas concepções profundamente interiorizadas e narrativizadas da psicologia popular, mas também pelas instituições historicamente arraigadas que uma cultura elabora para apoiá-las e coagi-las. (BRUNER, 1997, p. 55)

As informações de como as pessoas vivem no seu cotidiano e de suas experiências, as formas como pensam e veem o mundo, tudo é acessado por meio das narrativas. Correia (2003, p. 509) destaca que “vivemos a maior parte das nossas vidas em um mundo que é construído e que obedece às regras e aos recursos da narrativa”. A narrativa é, pois, um meio de usar a linguagem e por ela compartilharmos e negociarmos os significados do mundo.

A linguagem tem uma posição privilegiada na produção do significado, pois é ela que classifica os objetos para que seja possível atribuir-lhes um significado. Hall (1997, p. 10)

observa que a cultura é nada além do que “a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significados às coisas”. As contribuições de Setton (2010) sobre a relação entre a cultura e a linguagem colaboram para reforçar a importância da linguagem como instrumento cultural, já que a cultura:

a) oferece um código, um conjunto de símbolos, como a linguagem (um som e uma palavra que se correspondem e que remetem a um significado, por exemplo, homem e mulher); b) essa mesma linguagem possibilita a comunicação e a integração de todos os indivíduos de uma sociedade pelos sentidos (o que é considerado pertinente para o sexo masculino e o que é considerado condenável para o sexo feminino, por exemplo); c) essa mesma organização de sentidos oferece simultaneamente a capacidade de organizar o mundo segundo um ponto de vista, classifica aqueles significados de homem e mulher a partir de uma visão de mundo (um mundo machista ou um mundo em que homens e mulheres têm liberdade de expressar ideias diferentes daquelas que todos comungam); d) e, muitas vezes, esse sistema simbólico possibilita a integração social a partir de visões ideológicas da sociedade (é sabido que os homens, mesmo possuindo o mesmo nível de escolaridade que as mulheres, ocupam posições mais bem remuneradas no mercado de trabalho) (p. 20-21).

A teoria histórico-cultural⁴ elaborada por Vigotski (2008) comunga com a psicologia cultural proposta por Bruner (1997), à medida que considera que os seres humanos adquirem características e capacidades a partir das relações de convívio com outros humanos, ou seja, a consciência tem origem social e se expressa a partir da linguagem. Segundo Cole e Scribner (2007, p. 24), Vigotski “foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa”.

Nas concepções de Vigotski (2008), apesar de o pensamento e a fala possuírem raízes genéticas distintas e de se desenvolverem de maneira independente, por volta dos dois anos de idade, a evolução dessas duas funções se encontram e se unem para dar início a uma nova forma de comportamento. Assim, a fala passa a servir ao intelecto, ao pensamento, e conseqüentemente, o pensamento passa a ser verbal. Logo, percebe-se que a evolução das

⁴ As bases filosóficas para a construção da Teoria histórico-cultural são o materialismo histórico e dialético de Karl Marc e Friedrich Engels

funções transforma o desenvolvimento biológico em sócio-histórico.

Assim, o pensamento e linguagem são indissociáveis. Ao analisar o significado de uma palavra, Vigotski (2008) demonstra que se torna difícil defini-lo como um fenômeno da fala ou do pensamento:

O significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos (p. 6).

Nesse sentido, é possível afirmar que a produção do significado está ancorada nos fenômenos da fala e do pensamento, haja vista a relação endógena que se estabelece entre pensamento e linguagem. Vigotski (2008) acrescenta ainda as transformações pelas quais o pensamento passa:

A relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento do sentimento funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, ao estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema (p. 156-157).

Nessa perspectiva, o pensamento não é algo estático, evidencia-se que os significados – que se constroem nos pensamentos – evoluem de maneira dinâmica à medida que o indivíduo desenvolve-se e interage com novos contextos criando assim novas formas de significação em relação ao objeto e a outros sujeitos. Os significados são sempre negociados e renegociados por meio das interpretações das narrativas de determinado grupo.

Para Vigotski (2008, p. 24 e 25) a linguagem e o pensamento humano estão

ancorados na sociedade e, considerando que as mudanças sociais estão sempre em movimento elas são produtoras de mudanças na natureza humana. Portanto, a cultura passa a ser parte da natureza de cada indivíduo.

Cavalcanti (2005) aponta que para Vigotski as experiências sociais e culturais constituem os processos psicológicos dos indivíduos, ou seja, são formadoras da consciência. O pensamento é então algo construído socialmente a partir da relação do homem com o meio.

Torna-se oportuno discutir sobre o papel do educador como mediador das potencialidades juvenis na produção cultural. Cavalcanti (2005, p. 194) se apoia em Vigotski para dizer que “o aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinha”. A autora completa que apesar de toda complexidade da mediação pedagógica, a interação social é fundamental para a construção do conhecimento. No papel de mediador, o professor pode colaborar para trazer diferentes significados dados aos objetos de conhecimento de forma a contribuir na construção de conceitos do jovem, e:

Nesse processo de formação de conceitos, o professor, como mediador, deve propiciar a expressão, a comunicação da diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes que estão presentes em determinado grupo de alunos, que vive em contexto específico, esforçando-se para entender como cada grupo em particular elabora essa diversidade e para promover o diálogo entre as diversas formas dessa elaboração. (CAVALCANTI, 2005, p. 204)

A compreensão de como se constroem os significados tem grande relevância para o fim desse trabalho, visto que o processo de escuta e compreensão das narrativas juvenis acerca de uma formação em linguagem multimídia exige da pesquisadora muito além de uma simples descrição de uma pesquisa empírica. Busca-se aqui realizar um exercício interpretativo que envolve uma psicologia cultural e pode colaborar para se compreender as motivações juvenis no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a prática educacional é um cenário fértil para testar a psicologia cultural. Alguns estudiosos como Jerome Bruner investigam a influência que a cultura tem na aprendizagem e questionam sobre o que seria necessário para criar uma cultura escolar incentivadora que oriente as crianças a utilizar recursos e as oportunidades da cultura mais geral (CORREIA, 2003). Portanto, considera-se importante discutir sobre as questões da aprendizagem e suas motivações bem como as relações estabelecidas entre educador e educando no processo de construção do conhecimento, por isso, trataremos desse tema logo a seguir.

1.5 Aprendizagens

Considerando que o presente estudo procura analisar os significados juvenis de uma atividade de formação que trabalha com vistas ao desenvolvimento profissional, humano e social dos jovens, torna-se importante observar de que forma é possível “ensinar” para que a educação não perca de vista seu ideal de preparar homens bem equilibrados para a democracia (BRUNER, 1978). É, portanto, necessário levantar o debate sobre ensino e aprendizagem para se compreender os aspectos motivacionais que orientam os jovens pesquisados a participarem espontaneamente e permanecerem em uma formação em comunicação. Abordaremos adiante o conceito de aprendizagem baseado nos princípios de Delors (1998) que fundamenta a educação do século XXI nos quatro pilares da educação: 1) Aprender a conhecer, 2) aprender a fazer, 3) aprender a viver juntos e 4) aprender a ser.

A compreensão de aprendizagem do presente estudo parte de uma concepção ampla, acreditando que aprender ultrapassa o sentido de “transferência” de conhecimentos e

aquisição de habilidades específicas. Acredita-se que o ensino deve levar ao desenvolvimento intelectual do estudante de forma que ele compreenda sua realidade e tenha autonomia de atuar sobre ela. Contudo, segundo Delors (1998, p. 89) para a compreensão do mundo contemporâneo cabe à educação “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”.

O sentido da educação ultrapassa as fronteiras temporais e formais e está presente em todos os momentos e contextos da vida do ser humano em seu processo contínuo de desenvolvimento. O conceito de educação ao longo de toda a vida colabora para ampliar esta visão e baseia-se nos quatro pilares da Educação, elaborados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, a saber: 1) Aprender a conhecer; 2) Aprender a fazer; 3) Aprender a viver juntos; 4) Aprender a ser. A presente pesquisa orienta-se nos preceitos dos quatro pilares da educação para observar as aprendizagens de uma formação em comunicação e seus significados para jovens de camadas populares, portanto cada um dos quatro pilares deve ser percebido em sua importância para que a educação se dirija ao desenvolvimento global do ser humano, conforme seguem:

Aprender a conhecer: este pilar centra-se no domínio dos instrumentos, conceitos e referências que levam ao conhecimento e não ao simples acúmulo de saberes codificados. Apresenta a importância de a descoberta ser algo prazeroso e que faça sentido para o sujeito que descobre, fazendo com que o conhecimento não seja efêmero. Dessa forma o ser humano passa a compreender autonomamente o mundo em que vive. O conhecimento deve ser buscado com alegria no tempo livre, sem amarras utilitárias, contudo há de se considerar, sem a pretensão de relativizar, que por mais importante que as aprendizagens específicas sejam aprofundadas não se deve esquecer da importância de uma cultura geral que possibilite a interação e abertura com os outros campos do conhecimento. Logo, percebe-se que aprender a conhecer nunca será um processo acabado visto que o conhecimento é múltiplo e infinito

(DELORS, 1998, p. 90-93).

A aprendizagem tem relação com as motivações de quem aprende e para que ela ocorra é preciso reconhecer a importância da relação entre pensamento e emoção. Entende-se que para refletir e construir conhecimento o ser humano precisa estar motivado e para isso a relação entre professor e aluno deve estar apoiada em uma atmosfera construtiva (TACCA, 2000, p. 22-23). Dessa forma, uma relação dialógica em que o aluno tenha espaço para expressão de seus pensamentos e desejos criam um ambiente motivador para a aprendizagem, logo:

Cumpra evitar que as motivações para as aprendizagens sejam passivas numa era de “espectadorismo”: devem basear-se o mais possível no interesse despertado pelo que é mister aprender e manter-se amplas e diversificadas em sua expressão. (BRUNER, 1978, p. 75)

O segundo pilar da educação – **Aprender a Fazer** – trata da aprendizagem ligada às aptidões social e profissional, destacando as competências necessárias ao trabalho coletivo para que as pessoas sejam capazes de participar ativamente do desenvolvimento social. As transformações ocorridas no mundo do trabalho têm norteado a importância de se investir mais em novas aprendizagens que desenvolvam competências pessoais e intelectuais no lugar de qualificações profissionais providas apenas de domínios cognitivos. Ou seja, qualidades mais subjetivas como, por exemplo, a facilidade em se comunicar e de mediar conflitos, passam a ter maior relevância na formação do trabalhador. Vale lembrar que conforme os quatro pilares da educação, a questão de aprender a fazer não deve se limitar ao âmbito do trabalho, mas à vida social de uma maneira mais ampla:

A aprendizagem não se destina, apenas, a um só trabalho, mas tem como objetivo mais amplo preparar para uma participação formal ou informal no desenvolvimento. Trata-se, freqüentemente, mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional. (DELORS, 1998, p. 96)

O aprender a fazer está relacionado ao poder do ser humano agir sobre o meio em que vive, ou seja, os saberes adquiridos ao longo da vida do sujeito têm relevante importância no momento de interação com as experiências sociais e de trabalho. Os pilares do aprender a conhecer e aprender a fazer estão intimamente ligados, pois no momento em que se realiza uma pesquisa sobre algo, no momento em que se busca curiosamente o conhecimento, a aprendizagem acontece ao mesmo tempo no ato de conhecer e de fazer.

Nesse sentido, vale lembrar que os trabalhos que associam os campos teórico e prático representam a relação dialética entre as aprendizagens de conhecer e fazer. As experiências práticas mediadas pelos educadores fazem do criar/produzir um ponto de intersecção entre a ação prática e a reflexão teórica. Entre outros, a formação em produção de mídia com jovens cumpre esse papel, ao realizar um trabalho contínuo de reflexão e ação, “cria um espaço social no qual os alunos têm permissão para explorar suas próprias identidades e investimentos emocionais na mídia, de uma forma muito mais subjetiva e divertida do que no caso da análise crítica” (BUCKINGHAM, 2002, p. 257).

Em apresentação de uma pesquisa sobre narrativas audiovisuais por meio de roteiros desenhados por adolescentes, Carneiro (2008) observa que o processo de produção dos roteiros revela uma ampla visão dos adolescentes sobre o mundo como um fenômeno complexo. A autora completa que os adolescentes “no se conforman con la posición del espectador que contempla el mundo, insisten en participar como ciudadanos, con un papel y metas de interferencias en la vida social” (CARNEIRO, 2008, p. 380). Observa-se uma “forte tendência à produção de mídia com crianças e adolescentes como parte essencial do seu processo de formação” (REIS JÚNIOR, 2005, p. 64). É importante reforçar que a produção de

mídia que se discute nessa pesquisa faz parte de um processo reflexivo em que os jovens produtores ao dominarem o processo também podem questionar com mais facilidade as construções midiáticas apresentadas pela grande mídia.

Entende-se que a busca da simples compreensão conceitual da mídia, dissociada do domínio da prática, da produção, carrega o risco de mera repetição, por parte dos alunos, do discurso do professor sobre mídia, enfraquecendo assim a reflexão crítica. Buckingham (2002) completa que:

Então, pode-se argumentar que parte da compreensão conceitual da mídia só pode ser completamente desenvolvida através da experiência da produção; e que há uma diferença fundamental entre o conhecimento “passivo” adquirido através da análise crítica e o conhecimento “ativo” que advém da produção. É possível vir a “entender” a continuidade da edição, por exemplo, através da análise detalhada, imagem por imagem, dos filmes; mas a compreensão obtida realmente fazendo edição é qualitativamente diferente. “Saber por quê” não pode ser separado de “saber como” — pelo menos não sem o empobrecimento de ambos. (p. 256).

No cenário do mundo contemporâneo que é repleto de conflitos, a convivência pacífica entre os povos torna-se um dos maiores desafios da educação. Nesse contexto, o terceiro pilar da educação está direcionado a “**Aprender a Viver Juntos**”, para tanto a educação deve estar voltada ao conhecimento e ao respeito à cultura do outro. Ou seja, para o estabelecimento de relações pacíficas de convivência, os espaços educativos devem estimular interações em um contexto igualitário e cooperativo, em que primeiro seja possível descobrir e reconhecer o diferente e depois seja possível realizar projetos comuns com ele (DELORS, 1998).

Ao se descobrir, a criança será capaz de se colocar no lugar do outro e adotar comportamentos de tolerância e respeito ao próximo. Portanto, os métodos de ensino devem buscar fortalecer as relações de diálogo no enfrentamento de tensões contrárias. O educador tem importante papel na transformação da “cultura do conflito” em “cultura do diálogo”. À

medida que é visto como referência nos espaços de aprendizagem pode estimular no grupo o espírito de cooperação, em detrimento da competição, desempenhar um papel de mediador na resolução de controvérsias entre alunos e motivar o desenvolvimento de projetos que tenham objetivos comuns e cooperativos.

Arístegui (2005) propõe a formulação de uma “Pedagogia da Convivência” ao considerar os problemas socioeducativos existentes no ambiente escolar – estendemo-nos nesta pesquisa para o contexto do ambiente educacional. Além disso, propõe uma reflexão para que os processos pedagógicos tenham como foco a convivência, na perspectiva de alcançar melhores aprendizagens. Para o autor, uma pedagogia da convivência deve preocupar-se com as seguintes questões:

1. Caráter social da relação pedagógica – trata-se de reconhecer que a escola está (ou deveria estar) cada vez mais “permeável” aos processos e problemas sociais, haja vista sua função reprodutiva e ao mesmo tempo transformadora da sociedade. Os problemas da escola, como o da convivência, são também problemas da sociedade. Logo, a educação deve preparar seus alunos para que sejam capazes de se desenvolverem pessoalmente, e de forma coletiva garantir a construção de uma sociedade melhor e mais democrática.
2. O currículo escolar e suas dimensões latentes – revela um currículo oculto associado ao que é ressaltado publicamente pelas instituições educacionais. Práticas autoritárias dos docentes muitas vezes não são questionadas quando se discutem as relações pedagógicas. A partir do uso de relações de força estimula-se a competição (ao invés da colaboração), o trabalho individual (em detrimento da construção coletiva), a valorização das notas (acima da aprendizagem). Com isso prejudica-se o papel transformador da relação pedagógica e a educação passa a ter

um fim utilitarista.

3. **Caráter Intersubjetivo da relação pedagógica** – resulta na compreensão de que a relação pedagógica estabelece-se pelo diálogo entre os diferentes sujeitos que possuem diferentes histórias de vida e significados, portanto a convivência só se torna possível diante da negociação e do diálogo. O desenvolvimento de competências comunicacionais representa uma intervenção educativa para melhorar a convivência no espaço de aprendizagem.
4. **Conflito e realidade social** – considera que o conflito faz parte da realidade social e que é necessário assumir sua existência para que seja possível abordá-lo com tranquilidade educativa. Infelizmente, percebe-se que a cultura escolar mascara a existência dos conflitos e não os utiliza como ponto de partida para o estabelecimento de novas relações pedagógicas.
5. **Relação pedagógica e diversidade** – compreende que a diversidade deve ser entendida como fundamento maior da convivência, logo é contrária a todas as formas de discriminação, segregação e intolerância.
6. **A metacognição e seus alcances institucionais** – reconhece que os atores responsáveis pela relação pedagógica são formados em instituições de educação superior que reproduzem um modelo educacional conformista, logo para se reverter estes quadros é necessário propiciar a estes profissionais um pensamento reflexivo e crítico no tocante às relações pedagógicas estabelecidas no ambiente de aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma reforma no pensamento capaz de compreender criticamente as relações de convivência para poder transformá-la.
7. **A convivência como fim pedagógico** – a convivência não é vista de maneira instrumental para a realização da aprendizagem. Ela é em si um fim pedagógico à medida que possibilita a formação de pessoas críticas e reflexivas, capazes de

contribuir para a transformação social. As relações de convivência estimulam nas crianças e jovens a capacidade de pensamento autônomo ao tempo que eles precisam lidar com complexidades, conflitos e contradições da experiência educativa. Logo, para aprender a conviver é preciso conviver para aprender.

8. A atitude formativa como ponte entre diversidade e convivência – uma pedagogia da convivência deve trabalhar baseada em uma sociedade cujos membros convivem na diversidade e mútua compreensão. Devem questionar-se e refletir constantemente sobre os valores e os sentidos dos conteúdos trabalhados, das relações de ensino-aprendizagem, ou seja, deve haver um constante movimento de autorreflexão individual e institucional para que sejam formadas nos atores atitudes críticas e transformadoras.
9. Atitude formativa e desenvolvimento de competências – é necessário uma nova formação docente que faça do educador um sujeito questionador e crítico da realidade que o rodeia. Para tanto se torna prioritário identificar a existência de um conjunto de competências reflexivas e comunicacionais que formem essa nova atitude de modo que seja possível avançar no desenvolvimento de ambientes de convivência.

Por fim, o quarto e último pilar da educação, segundo Delors (1998): “**Aprender a Ser**”. É composto pela soma das outras aprendizagens já mencionadas, pois compreende que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – em suas dimensões física, psíquica, espiritual, humana e intelectual. Defende que todo ser humano deve ser preparado para ser capaz de elaborar seus pensamentos de maneira autônoma e crítica de forma a agir conscientemente nas diversas circunstâncias da vida (DELORS, 1998, p. 99).

As constantes mudanças sociais em virtude do desenvolvimento técnico e midiático

trouxeram ao debate sobre o “ser” a preocupação de uma possível “desumanização” do mundo. Diante do mar de informações gerado a cada segundo torna-se importante à educação preparar as crianças e jovens para que tenham referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo em que vivem. Dessa forma, à educação cabe instrumentalizar os seres humanos de capacidades autônomas de pensamento, discernimento, visão crítica e ação sobre suas próprias vidas. No contexto de uma sociedade complexa, crescem as demandas à educação:

As sociedades contemporâneas já estão a exigir um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores sociais e econômicos: um indivíduo dotado de competências técnicas múltiplas, habilidade no trabalho em equipe, capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas. Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas: autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade frente a novas tarefas, assumir responsabilidades e aprender por si próprio e constantemente, trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado. (BELLONI, 2005, p. 22-23)

O desenvolvimento do ser humano acontece ao longo de toda a sua vida em um processo que se inicia na descoberta de si mesmo, passa pelo reconhecimento do outro e posteriormente se estabelecem as relações de convivência. A educação é, portanto, um meio de constituição individual e social do sujeito (DELORS, 1998).

1. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentam-se as premissas teórico-metodológicas que serviram de base para o desenvolvimento dessa pesquisa, cuja questão central consiste em analisar quais os significados juvenis acerca de uma atividade de formação que utiliza a comunicação como ferramenta pedagógica.

Para tanto, a presente pesquisa foi desenvolvida com base nos preceitos metodológicos da pesquisa qualitativa, pois busca compreender determinada realidade social “através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados” (BRYMAN 1988 *apud* BAUER e GASKELL, 2002, p.32). Não se pretende com essa fala demonstrar imparcialidade por parte da pesquisadora, pois se acredita não ser possível analisar o outro sem o reconhecimento da cultura de si mesmo e do outro. Apoiamo-nos em Minayo (1994, p. 14-15) para reforçar que “na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação”.

Ao acessar os discursos de um grupo de jovens, buscou-se interpretar os significados juvenis sobre uma formação e para isso foi preciso “compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 32).

Vale ressaltar que a finalidade da pesquisa qualitativa é “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 68). Sob esse prisma Minayo (1994) completa que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22)

Lüdke e André (1986, p. 11-13) resumem em cinco pontos as características básicas da pesquisa qualitativa:

1) Ela considera o ambiente natural como fonte direta dos dados, colocando o pesquisador no ambiente que está sendo investigado; 2) os dados devem ser predominantemente descritivos, ou seja, as transcrições das entrevistas, por exemplo, devem ser exaustivas para que amplie as possibilidades de observação do pesquisador; 3) Preocupação centrada no processo, muito mais do que no produto. O pesquisador deve investigar “como” o problema se manifesta; 4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. O objetivo maior é capturar a “perspectiva dos participantes”, ou seja, como eles veem a questão em foco; 5) A análise dos dados tende a ser um processo intuitivo. Não se procura corroborar ou refutar hipóteses previamente estabelecidas, ou seja, as observações surgem a partir do surgimento dos dados.

Nesse sentido, a presente pesquisa identifica-se com as características apresentadas a respeito da pesquisa qualitativa e de maneira mais específica está diretamente preocupada com o item 4 das observações trazidas por Lüdke e André (1986). Busca-se, nessa pesquisa, substancialmente compreender os significados que os jovens dão a uma formação que propõe educar pela comunicação. Além disso, atendendo ao item 5, o presente trabalho não partiu de hipóteses pré-estabelecidas, portanto, não buscou no campo evidências que confirmassem tais suposições. Logo, no momento de análise, a pesquisadora pôde focalizá-las a partir das ideias centrais mais relevantes trazidas pelos entrevistados com o objetivo de extrair das narrativas os aspectos mais significativos acerca da questão da pesquisa.

Uma orientação mais aberta de análise, ou intuitiva – segundo Lüdke e André (1986) – direciona esta pesquisa para a proposta de uma psicologia interpretativa, interessada na

produção e uso de significados em contextos culturais nos quais os indivíduos estão inseridos. O que nos interessa é o que as pessoas pensam e dizem sobre o que elas e os outros fazem. É nesse processo interpretativo que se negociam os significados por meio dos sistemas simbólicos coletivos, cujo principal veículo é a construção de narrativas que dependem tanto de operações cognitivas como de cânones culturais (CORREIA, 2003).

As narrativas dos jovens participantes dessa pesquisa são consideradas o ponto de partida para a apreensão dos significados que eles constroem sobre a vida, e de maneira mais episódica sobre a formação em linguagem multimídia que participaram. As narrativas são o ponto de partida para o pesquisador utilizar os métodos interpretativos de análise e compreender suas vidas. Conforme Bauer e Gaskell (2002, p. 65) “a entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

Compreende-se que a análise das narrativas constitui-se em importante instrumento para o estudo dos significados, pois suas formas têm origem na cultura do sujeito que narra. A narrativa proporciona a sequencialidade dos eventos, fazendo com que o participante ao recordar os fatos reviva-os ao mesmo tempo em que reflete sobre eles. Bruner (2003) citado por Correia (2003, p. 510) afirma que a narrativa “tem relação com o significado dado às coisas pelo seu autor e envolve a negociação de significados entre os seres humanos”.

Nesse movimento de ordenação do mundo, a linguagem exerce papel de destaque, à medida que tipifica as experiências, dota-as de significado, categorizando-as numa totalidade dotada de sentido, através da construção de campos semânticos, que vão determinar o acervo social de conhecimento, o que por sua vez permite a “localização” e “manejo” dos indivíduos no campo social. A linguagem, por ser flexível e expansiva, fornece a imediata possibilidade de objetivação de experiências. A ordem da linguagem, decorrente de seu processo de estruturação, acaba por imprimir uma ordenação às experiências e exteriorizações humanas. Ela tem origem e encontra sua referência primária na vida cotidiana. Das primeiras palavras e pinturas rupestres, até às línguas atuais e suas formas escritas, podemos constatar a dimensão histórica e social dessa manifestação do saber humano. (ALEXANDRE, 2004, p. 127).

O presente trabalho dispõe espaço para escuta da linguagem dos jovens com o propósito de analisar suas narrativas a partir dos relatos das experiências vividas em uma formação. Para o levantamento e análise dos conteúdos das falas foram utilizadas estratégias metodológicas que buscam aprofundar o conhecimento sobre a história de vida de cada entrevistado, conforme se observa a seguir.

2.1 Estratégias de levantamento e de análise

A presente pesquisa abordou em seu trabalho de campo a técnica de entrevista individual semiestruturada⁵ com o objetivo de levantar, nas falas dos atores sociais, os significados e implicações que uma formação em comunicação têm para suas vidas. Para compreender as realidades vividas no período de formação estimulamos o relato de história de vida tópica, que se centra em um determinado momento da experiência em questão (Minayo, 1994). Baseamos-nos nas orientações de Bauer e Gaskel (2002, p. 82) sobre a natureza prática da entrevista, quando demonstram a dinâmica criada para a realização de uma entrevista individual:

A entrevista individual ou de profundidade é uma conversação que dura normalmente entre uma hora e uma hora e meia. Antes da entrevista, o pesquisador terá preparado um tópico-guia, cobrindo os temas centrais e os problemas da pesquisa. A entrevista começa com alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, uma palavra de agradecimento ao entrevistado por ter concordado em falar (...) O entrevistador deve ser aberto e descontraído com respeito à gravação que pode ser justificada como uma ajuda à memória ou um registro útil da conversação para uma análise posterior.

⁵ Cf. Apêndice A

Apesar de se tratar de uma técnica que se utiliza de um questionário de perguntas semiestruturadas para estimular as falas dos respondentes, também se fez uso de métodos que estimulassem a narrativa em profundidade das questões levantadas, ou seja, apesar de não utilizarmos o método puro da entrevista narrativa – definida por Bauer e Gaskel (2002) como uma forma de entrevista não estruturada – as perguntas levantadas no questionário de entrevista semiestruturada foram principalmente utilizadas como tópico guia (definidos na entrevista narrativa como questões exmanentes) inicial para a narração do entrevistado. A partir do momento em que uma questão era levantada buscava-se não interromper o narrador/entrevistado em sua narração central e esperavam-se sinais de finalização para que fosse iniciada a próxima pergunta ou até mesmo estimulava-se que o entrevistado aprofundasse ainda mais na questão em debate, perguntando, por exemplo, como o fato dito acontecera.

Da mesma forma, em cada entrevista a pesquisadora se colocou como alguém que não sabia nada ou muito pouco da história que estava sendo contada, sem, contudo, montar um pretenso jogo de ingenuidade frente aos entrevistados. O objetivo dessa atitude foi alcançar o maior nível de detalhamento nas falas dos entrevistados não tornando omissos o debate sobre algum tema que poderia parecer já compreendido pela pesquisadora.

Ao observar os preceitos metodológicos da entrevista narrativa, apresentada por Bauer e Gaskel (2002), percebe-se que a presente pesquisa dilui a fronteira entre a entrevista narrativa e a entrevista semiestruturada, à medida que fez uso de procedimentos das duas abordagens. Apoiamo-nos em Bauer e Gaskel (2002, p. 103) por acreditar que com essa fusão surge “mais que uma nova forma de entrevista, nós temos uma entrevista semiestruturada enriquecida por narrativas”.

Além da entrevista semiestruturada realizada com os jovens, realizadas no mês de novembro de 2010, essa pesquisa utilizou-se de outros instrumentos como forma de

contextualizar as narrativas juvenis. Foi aplicado aos jovens entrevistados um questionário sociocultural⁶ a fim de apresentar seus contextos de vida. Também se fez uso de análise documental como forma complementar de informações factuais e institucionais do projeto Oi Kabum e da ONG Auçuba Comunicação e Educação. Os documentos representam uma fonte “natural” de informação e podem colaborar para ratificar informações levantadas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Vale esclarecer, ainda, que também foram realizadas duas entrevistas exploratórias com a coordenadora executiva da ONG Auçuba Comunicação e Educação, Paula Ferreira, nos dias 04 de maio de 2009 e 05 de junho de 2009 a fim de levantar o histórico, objetivos e missão da Auçuba de forma a ampliar o conhecimento acerca do trabalho desenvolvido pela instituição. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para o início do processo de organização e análise.

A presente investigação aproxima-se do Estudo de Caso qualitativo ou naturalístico que, conforme Lüdke e André (1986, p. 18-20) possuem as seguintes características gerais:

1. Visa à descoberta: o pesquisador precisa se manter constantemente atento aos novos elementos que podem surgir e, portanto, o quadro teórico inicial pode servir de esqueleto para o início do debate, mas pode sofrer acréscimos à medida que o estudo avance.
2. Enfatizam a interpretação em contexto: levando em consideração o contexto que o estudo está inserido para melhor compreensão da manifestação de um problema.
3. Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda: revelando a multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada problemática. O pesquisador precisa observar o objeto/sujeito pesquisado em toda a sua complexidade.
4. Usam diversas fontes de informação: busca o maior número de informações e fontes possíveis com o objetivo de afastar suposições e descobrir novos dados.

⁶ Ver modelo utilizado no Apêndice B

5. Revelam experiências de vida e permitem generalizações naturalísticas: o estudo é relatado de forma generalizada para que o leitor possa aplicar o caso representativo em outras situações vividas por ele.

6. Procuram representar os diferentes pontos de vista presentes em uma situação social quando o objeto estudado pode suscitar opiniões divergentes. Essa divergência deve ser trazida para a análise e o pesquisador deve revelar ainda o seu ponto de vista sobre a questão.

7. Utilizam uma linguagem mais acessível do que outros relatórios de pesquisa: os relatos escritos apresentam um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições.

O estudo de caso tem como preocupação central tratar o objeto estudado de maneira singular em uma realidade que é multidimensional e historicamente situada. As fases de um estudo de caso se dividem em três: 1) aberta ou exploratória, 2) coleta de dados/informações e 3) análise e interpretação sistemática. Porém é importante considerar que estas três fases não são estanques e se superpõem em diversos momentos tornando a linha divisória de cada momento quase invisível (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21). Apesar de ter-se evitado a linearidade em todas as fases da pesquisa, apresentamos abaixo um quadro demonstrativo com a sequência, forma e local em que as atividades foram desenvolvidas para o levantamento das narrativas com o objetivo de organizar de modo mais claro e didático a apresentação das etapas já detalhadas anteriormente.

Tabela 1 – Demonstrativo da sequência, tempo, interações e locais em que se desenvolveu o estudo.

| Sequência das atividades | Atividades desenvolvidas | Tempo para a execução da atividade | Fonte | Local |
|---------------------------------|---------------------------------------|---|---|---|
| 1 ^a | Entrevista exploratória | 1h30min – 2h | Coordenadora da ONG | Sede da ONG Auçuba Comunicação e Educação |
| 2 ^a | Levantamento documental | 1 mês | Documentos institucionais do projeto | Sites institucionais e documentos impressos |
| 3 ^a | Questionário sociocultural | 10 minutos | Jovens entrevistados | Local público escolhido por cada jovem |
| 4 ^a | Entrevista individual semiestruturada | 45 minutos – 1h30min | Produtos produzidos pelos entrevistados | Vídeos e material gráfico |
| 5 ^a | Observação dos produtos | 2h | | |

Para análise das informações a presente pesquisa parte da proposta de Análise de Conteúdo, baseada nos postulados teóricos de Bardin (2009). Pretende-se compreender as comunicações/narrativas para além dos seus significados imediatos bem como das aparências do que está sendo comunicado, ou seja, busca-se descobrir o que está por trás dos conteúdos das mensagens. Para tanto, um princípio fundamental na análise de conteúdo é o contexto em que está inserido o objeto/sujeito estudado. Tanto no momento do levantamento quanto na análise torna-se importante compreender a conjuntura sócio-histórica para melhor compreensão das referências materiais e simbólicas que colaboram para a construção dos significados que os sujeitos possuem do mundo. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece.

Considerando os instrumentos de coleta utilizados – entrevista semiestruturada, questionário sociocultural e análise de documentos – entende-se que as técnicas de análise de

conteúdo podem colaborar para se compreender além dos significados imediatos das comunicações/narrativas dos entrevistados. Vale destacar que a análise de conteúdo é “um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BARDIN, 2009, p. 31). Por isso, não existe uma única forma de se fazer este tipo de análise, o que existem são regras de base a serem adequadas ao objetivo pretendido. A fase de análise desta pesquisa tem como finalidade compreender as informações coletados em campo e responder às questões da pesquisa apresentadas nos objetivos específicos.

Segundo Bardin (2009, p. 95), as diferentes fases da análise de conteúdo se organizam em três distintos momentos: 1) A pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Baseamo-nos em cada uma dessas fases para descrever o caminho percorrido na presente pesquisa.

Na primeira fase, a de pré-análise, todo material coletado na pesquisa de campo foi organizado e, de maneira concomitante, foi feita uma leitura flutuante para que a pesquisadora se deixasse “invadir pelo texto”. Primeiramente, todas as gravações das entrevistas – um total de seis – foram transcritas na íntegra. Em segundo lugar, foi feita a consolidação de todas as respostas do questionário sociocultural aplicados aos jovens, de forma a possibilitar a leitura de um panorama geral. Os documentos de apoio, tais como textos dos sites institucionais e material pedagógico, foram devidamente organizados e as informações sistematizadas. As informações levantadas em todos esses materiais, mas, principalmente, no segundo e no terceiro, colaboraram para a definição da unidade de contexto, que demonstrará o cenário sociocultural em que as narrativas foram construídas. No capítulo seguinte, da análise, esse contexto será mais bem descrito. Vale salientar que os produtos apresentados pelos jovens no momento da entrevista também foram observados e passaram a compor o presente trabalho. Apesar de não serem analisados metodologicamente, pois esse não foi o objetivo da presente

pesquisa, serviram como esteio na compreensão das narrativas dos jovens produtores⁷.

Na fase de exploração do material – segunda fase – realizaram-se exaustivas leituras do conteúdo e foi feita uma organização das narrativas mais significativas dos quatro entrevistados relacionando-as às perguntas da entrevista semiestruturada e aos respectivos objetivos específicos. Cada objetivo específico também estava relacionado a um bloco temático, ou tópico-guia que orientava os temas a serem discutidos na entrevista. Desta forma, estruturou-se um quadro geral, estratégia que facilitou a leitura e possibilitou fazer um paralelo entre as falas dos entrevistados⁸. Porém, é importante esclarecer que pelo fato de se ter priorizado o formato de entrevista que estimulasse a narrativa mais livre dos entrevistados, não houve expectativa de obediência a um questionário rígido.

Ainda em relação à segunda fase, esse também foi o momento em que se estabeleceu a unidade de registro a ser utilizada. Segundo Bardin (2009, p. 104), a unidade de registro “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial”. O autor ilustra, ainda, as unidades de registro mais utilizadas: a palavra; o tema; o objeto ou referente; o personagem; o acontecimento e o documento.

A unidade de registro utilizada nessa pesquisa foi o tema, que corresponde a uma afirmação, seja ela em forma de frase ou de resumo, sobre a qual pode ser levantado um conjunto de formulações. Para a formulação desta unidade, “o texto pode ser cortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis” (BARDIN, 2009, p. 105), ou seja, a preocupação dessa unidade de registro é essencialmente o sentido e não a forma, por isso não existe uma única regra de recorte do discurso. Fazer uma análise temática corresponde descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação. Para analisar algumas questões centrais, foi possível condensar os temas em categorias e

⁷ Cf. Apêndice D

⁸ Conferir modelo no Apêndice C.

subcategorias de análise, que não haviam sido definidas a priori, mas que se apresentaram expressivas ao longo do percurso da pesquisa.

A terceira e última fase da análise de conteúdo corresponde ao tratamento e interpretação dos resultados obtidos. Tratam-se das inferências levantadas e interpretações propostas pela pesquisadora com base nos objetivos da pesquisa, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2009).

A análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os pesquisados pretende compreender os significados juvenis sobre a formação em comunicação de que participaram. Para tanto, no capítulo posterior, procederemos com a apresentação dos dados levantados seguida de suas respectivas análises, utilizando como base as respostas das questões do questionário de entrevista semiestruturada, que por sua vez, foram elaboradas com o propósito de responder aos objetivos específicos desta pesquisa. O que se pretende trazer para a reflexão são as ideias centrais levantadas nos conteúdos das entrevistas e problematizá-las à luz do referencial teórico apresentado anteriormente neste trabalho.

Por acreditar que a produção de significados está amparada em uma psicologia cultural, não se pretende aqui segmentar as narrativas/discursos, tampouco reuni-las em categorias rígidas. Iremos exercitar a análise dos conteúdos representativos como exercício de levantamento demonstrativo da coletividade. Os procedimentos utilizados centram-se em um dos aspectos citados por Bardin (2009, p. 31) que põe em destaque a “respiração” de entrevistas realizadas com um grupo de jovens. É a partir da descrição dos conteúdos que se torna possível compreender seus significados e respectivos indicadores de análise.

Com base no contexto da análise de conteúdo, Minayo (1994) apresenta uma proposta de interpretação qualitativa de dados dividida em dois níveis. O primeiro nível de interpretação “diz respeito à conjuntura socioeconômica e política do qual faz parte o grupo social a ser estudado; história desse grupo e política com que se relaciona esse grupo. Essas

determinações (contexto sócio-histórico) já devem ser definidas na fase exploratória da pesquisa” (ibid, p. 77). Nesse sentido, o capítulo em que seguem as análises iniciará contextualizando socioculturalmente os participantes da pesquisa, com base no questionário sociocultural aplicado no momento da coleta de dados, com o objetivo de apresentar ao leitor os jovens participantes do projeto em questão e seus contextos de vida.

O segundo nível de interpretação está baseado no encontro que a pesquisadora realiza com os fatos surgidos na investigação. Esse nível é ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada da análise. Foi nesse momento que procuramos estabelecer articulações entre os dados levantados e a teoria estudada, de forma a responder nossa questão de pesquisa.

Entende-se que por maior que seja o esforço no uso de diferentes procedimentos metodológicos “a realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas (...) é impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas práticas” (GONZALEZ REY, 2005, p. 5)

2.2 Contextualização da pesquisa

A escolha dos sujeitos da pesquisa justifica-se pela necessidade de compreensão dos significados juvenis sobre a educação pela comunicação. Compreender sob o olhar do aprendiz pode contribuir para dar pistas a uma educação libertadora, que prepare os jovens para, ao mesmo tempo, um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho (FREIRE, 2005).

Os participantes dessa pesquisa são quatro jovens, escolhidos de um grupo de 15

participantes, do Projeto Oi Kabum: Escola de Arte e Tecnologia – unidade Recife, realizado no período de março de 2006 a julho de 2010 – o que equivale a quatro anos e quatro meses de atividades. O referido projeto foi desenvolvido por meio de uma parceria entre o Instituto Oi Futuro e a ONG Auçuba Comunicação e Educação. Os pesquisados têm idades entre 21 e 22 anos, sendo 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino.

O processo de escolha dos jovens entrevistados deu-se inicialmente por meio de visitas à instituição – em um processo de escuta à coordenação pedagógica e nas observações dos eventos ali realizados –, bem como a partir de documentos previamente analisados (tais como resultado de questionários aplicados pela ONG com os jovens, material pedagógico da ONG e informações levantadas pelos sites) e pelo fato de terem finalizado as atividades de formação junto à Auçuba. Buscou-se também diversificar as áreas de formação de que participaram com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre as diversas atividades oferecidas e por acreditar que esse grupo seria capaz representar a diversidade de experiências e olhares vividos no período da formação. Após o levantamento prévio, contataram-se os jovens por telefone para convidá-los a participar da pesquisa. Dos cinco escolhidos quatro foram localizados para o agendamento das entrevistas. Cada entrevista teve duração média de uma hora e meia e foi realizada em lugar público escolhido pelo próprio jovem, de maneira que se sentisse confortável para falar. Trata-se de uma amostragem reduzida porque se entende ser mais significativo para a presente pesquisa aprofundar os questionamentos com cada entrevistado, a fim de alcançar o objetivo de análise dos significados de suas falas. Segundo Minayo (1994), a amostragem ideal é a que consegue demonstrar a multiplicidade do espectro investigado e não a que é numericamente representativa:

A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” a amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões (p. 43).

Além da entrevista foi aplicado um questionário sociocultural a fim de levantar informações sobre a realidade social, cultural e econômica dos entrevistados para servir como subsídio à contextualização de suas falas. Esses e outros dados serão detalhadamente apresentados e analisados no capítulo seguinte com o objetivo de esclarecer o perfil dos participantes da pesquisa e seus contextos socioculturais.

Todos os jovens são moradores de bairros populares da cidade do Recife – esse é um dos critérios de seleção para ingresso no projeto. As atividades que os jovens desempenharam no período da formação são descritas na Tabela 2, que apresenta de forma introdutória alguns dados sobre os participantes da pesquisa:

Tabela 2 - Características dos jovens participantes da pesquisa.

| Jovens⁹ | Sexo | Idade | Cor | Bairro onde mora | Formação escolar | Núcleo que estava vinculado na formação |
|---------------------------|-------------|--------------|------------|-------------------------|------------------------------|--|
| ISABEL | Feminino | 22 | Pardo | Bomba do Hemetério | Concluiu o Ensino Médio | Designer Gráfico |
| CAROL | Feminino | 22 | Pardo | Brasília Teimosa | Está cursando nível superior | Designer Gráfico |
| DAVI | Masculino | 22 | Pardo | Bomba do Hemetério | Concluiu o Ensino Médio | Computação Gráfica |
| RODRIGO | Masculino | 21 | Preto | Coelhos | Concluiu o Ensino Médio | Vídeo |

Entende-se que também é necessário apresentar a Auçuba Comunicação e Educação, instituição responsável pela formação, e, mais especificamente, o projeto Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia, onde se desenvolveu a formação, a fim de contextualizar esse espaço.

⁹ Por questões de sigilo e respeito aos entrevistados foram escolhidos nomes fictícios para cada um deles.

Este delineamento tem como fonte principal o documento (AUÇUBA, 2010)¹⁰ cedido pela instituição à pesquisadora com o objetivo de esclarecer a visão da ONG e as ações por ela desenvolvidas. Além disso, fez-se uso de informações retiradas dos sites institucionais do Instituto Oi Futuro¹¹ – parceiro da Auçuba na implantação do projeto e do site do próprio Projeto Oi Kabum!¹²

2.3 Auçuba Comunicação e Educação

Auçuba Comunicação e Educação é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos que dirige suas ações prioritariamente para a defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens. Surgiu como grupo em 1984 com a finalidade de desenvolver trabalhos na área de produção cultural, vindo a se constituir como ONG a partir de março de 1989. A instituição tem como missão “contribuir para a melhoria da qualidade de vida de crianças, adolescentes e jovens através do potencial pedagógico e mobilizador da comunicação, fomentando uma atitude socialmente responsável e cidadã”. Auçuba é uma expressão Tupi que significa Grande Bom Sentimento. (AUÇUBA, 2010, p. 07)

Apresenta-se como a primeira organização no estado de Pernambuco a trabalhar o tema comunicação como proposta sócio-pedagógica de ensino-aprendizagem. Defende o conceito de protagonismo juvenil, enxergando os jovens como atores sociais e sujeitos autônomos de transformação da realidade. Direciona seus projetos, sobretudo, para jovens que se encontram em áreas e condições que gerem uma situação de menor oportunidade socioeconômica.

¹⁰ Cf. Apêndice D

¹¹ www.oifuturo.org.br

¹² www.oikabum.com.br

A referência pedagógica das ações baseia-se em duas abordagens de cunho participativo e mobilizador, encontrando sua orientação teórica principal nas pedagogias de Paulo Freire e Célestin Freinet. No primeiro, o Auçuba reconhece a dialogicidade como princípio de uma prática horizontalizada entre educador e educandos, pela qual o eixo da comunicação é mais interativo e construtor de significados por ambos e para ambos, no processo de construção do conhecimento. Além da dialogicidade, também se baseia em Paulo Freire para incentivar a prática de posicionamento da leitura crítica dos meios e problematização da realidade. (AUÇUBA, 1998, p. 8).

No pedagogo francês Celestin Freinet, o Auçuba reconhece sua prática do “aprender fazendo”, o estímulo ao otimismo diante da realidade, bem como o incentivo ao trabalho cooperativo e a proposição de uma lógica de projetos como elementos comuns. Das duas abordagens, a ONG faz a relação de fortalecimento da autoestima individual e comunitária, as relações democráticas na aprendizagem e a crítica da realidade como elementos presentes.

Tendo como referência esses dois teóricos, a intenção do Auçuba é que a partir de um processo educativo participativo, as pessoas nele envolvidas sejam fortalecidas para exercer o direito à livre expressão e desenvolvam capacidade de intervenção crítica e transformadora, sem os quais o sujeito não poderá transformar sua realidade. A instituição busca, por meio da educação não formal, fortalecer as aprendizagens de jovens de camadas populares possibilitando uma participação mais autônoma no mundo. Braga e Calazans (2001) se referenciam em Maria da Glória Gohn para destacar as aprendizagens envolvidas na educação não formal:

Na educação não-formal assim compreendida estariam envolvidas a aprendizagem política dos direitos (por aqueles que freqüentemente não tem acesso a estes), capacitações diversas para o trabalho e para o desenvolvimento de potencialidades não estimuladas, em decorrência do espaço marginal que a sociedade atribui a estas pessoas, as aprendizagens comunitárias, envolvendo a solução de problemas cotidianos, uma educação “para a vida” (subtendendo-se, para aqueles a quem “a

vida” não favorece); e até mesmo aprendizagem de conteúdos que seriam de escolarização formal por outros meios, compensatórios de lacunas daquela. (p. 41-42)

O Auçuba possui dois grandes programas, que acolhem seus projetos. O Programa “Só Pra Fazer Mídia” tem como principal objetivo qualificar a comunicação que é feita em torno da criança e do adolescente nos jornais impressos, TV e rádio. Procura ampliar o envolvimento da sociedade com vistas à promoção e garantia dos direitos da infância. Uma das importantes ações do Programa é a publicação anual da Pesquisa a Criança e o Adolescente na Mídia em Pernambuco, uma análise quanti-qualitativa do comportamento dos veículos de comunicação do estado na cobertura de temas relacionados à área.

O segundo programa é o “Canal Auçuba”, que utiliza a comunicação como metodologia pedagógica e tem como objetivo a formação de adolescentes e jovens. Trabalha a educação pela comunicação nas dimensões técnica, humana e política, habilitando-os para o mundo do trabalho e potencializando a prática de uma atuação comunitária. As estratégias do Canal são desenvolvidas atualmente em dois projetos: “Escola de Vídeo” e “Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia”.

2.4 Projeto Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia

A escolha de desenvolver a pesquisa com base no projeto Oi Kabum! justifica-se pelo fato de, no momento da pesquisa (2009 e 2010), ser o único projeto de formação em funcionamento oferecido pela Auçuba. A presente pesquisa tem como foco os jovens que dele participaram. O projeto “Escola de Vídeo” encontrava-se em período de avaliação, portanto, sem desenvolver atividades de formação.

A Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia, (a qual trataremos a partir de agora como Kabum) foi concebido pelo Instituto Oi Futuro e é desenvolvido no Recife em parceria com a ONG Auçuba - Comunicação e Educação, além de mais duas capitais – Salvador e Rio de Janeiro – também aproveitando o *know how* de instituições que já trabalham a comunicação como proposta pedagógica. A Kabum! contempla a formação de jovens em linguagem multimídia, aproximando arte de tecnologias de ponta para promover a inclusão social e o exercício da cidadania.

A Escola orienta sua prática para o desenvolvimento profissional, humano e social da juventude e adolescência urbana em acentuado estado de exclusão, com o objetivo de incentivá-los a desenvolverem estratégias de trabalho e renda a partir do conhecimento aprendido, podendo intervir na produção de imagens de seus bairros e cidade. Seu projeto pedagógico busca, pelo viés da arte, tecnologia e comunicação, investir na formação de jovens críticos, criativos e em diálogo com a sua realidade, com o seu entorno. Os jovens são formados em uma das quatro linguagens: Design Gráfico, Computação Gráfica, Vídeo e Fotografia e também participam de atividades em núcleos transversais que buscam o desenvolvimento pessoal e social com os seguintes temas: Ser e Conviver, História da Arte, oficina da palavra e introdução a webdesign. Com isso, busca-se ampliar suas habilidades de expressão e seus repertórios culturais a partir de uma formação técnica e humana.

O projeto iniciou no Recife no ano de 2006. Foram selecionados 80 jovens de escolas públicas, cursando entre a 7ª série do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, com idade entre 16 e 19 anos e moradores de 10 comunidades populares do Recife (Coque, Coelhos, Brasília Teimosa, Morro da Conceição, Campina do Barreto, Bomba do Hemetério/Alto Stª. Terezinha, Totó/Tejipió, Iputinga e Ilha de Deus). Para a formação, foram divididos quatro grupos de 20 pessoas em cada uma das linguagens. Os jovens participantes dessa pesquisa fizeram parte da primeira turma, iniciada em 2006, e encerraram suas

atividades no projeto no ano de 2010. No ano de 2008 iniciou-se a segunda turma da formação. São também parceiros do projeto a Prefeitura da Cidade do Recife e a Unesco.

3. OS DISCURSOS DOS JOVENS E SEUS SIGNIFICADOS: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE

Este capítulo apresenta e analisa os dados coletados a partir das narrativas dos quatro jovens entrevistados. Os dados foram levantados por meio de um questionário sociocultural e uma entrevista em profundidade (orientada por um questionário semiestruturado), aplicados com cada entrevistado. Além disso, também se utilizaram documentos cedidos pela ONG (relatório resumido de avaliação em andamento, material pedagógico, vídeos e produtos elaborados pelos participantes da formação) e entrevistas realizadas com equipe de coordenação pedagógica e executiva da instituição.

As observações foram desenvolvidas à luz da estratégia da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), que trabalha com a linguagem e suas significações, considerando a relevância do contexto sociocultural do sujeito pesquisado como forma de subsidiar a compreensão do que está por trás do conteúdo das narrativas. Dessa forma, buscou-se responder à questão central dessa pesquisa que consiste em compreender quais os significados que uma formação, amparada na proposta de educação pela comunicação, tem para um grupo de jovens.

A organização e análise foram realizadas a partir dos objetivos específicos da pesquisa:

- Descrever o funcionamento das atividades de formação em comunicação de que os jovens participam na ONG Auçuba;
- Levantar como os jovens integrantes da ONG Auçuba avaliam o processo da

formação em comunicação oferecido pela instituição;

- Analisar as implicações mais relevantes da formação sobre a vida dos jovens envolvidos.

Após a análise do questionário sociocultural, foi possível traçar o perfil dos jovens entrevistados, apresentado no item 3.1. que inicia o presente capítulo. Nos subtítulos seguintes são apresentados os resultados relacionados a cada objetivo específico.

3.1 O perfil dos jovens da pesquisa

Nesta primeira parte da análise, apresenta-se o perfil dos entrevistados e suas conjunturas socioculturais a fim de contextualizar o grupo social pesquisado. Partiremos dos dados consolidados do questionário sociocultural aplicado com os quatro jovens e também utilizaremos suas narrativas levantadas no momento da pesquisa de campo. Vale lembrar que do total de 15 jovens que participaram de todo o período de formação do projeto Oi Kabum, – desde a etapa inicial até o Núcleo de Produção, no período de 2006 a 2010 – foram escolhidos apenas quatro como participantes desta pesquisa. Com essa amostra não temos a pretensão de representar uma população com o objetivo de generalizar resultados, pois o que se pretende é aprofundar o nível de conhecimento de maneira analítica, visto que, conforme Gaskel (2002) o que importa é a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados. Entende-se que a seleção de um grupo menor de entrevistados proporciona uma análise mais aprofundada, necessária para responder às questões da presente pesquisa.

No tocante a questão de gênero é possível perceber entre os entrevistados que houve

uma representação equitativa, ou seja, duas entrevistadas são do sexo feminino e dois são do sexo masculino. Contudo, ressalta-se que apesar do equilíbrio percentual em relação ao gênero não se fará aqui distinções no momento da análise.

Em relação à idade, três entrevistados possuem 22 anos de idade e apenas um possui 21 anos. Diversas instituições de pesquisa tais como IBGE e IPEA têm convencionado no Brasil a faixa etária entre 15 e 24 anos como jovens. Percebe-se, portanto, que a faixa etária dos entrevistados insere-os no público juvenil. Segundo Abramo (2008), a partir do século XX, a juventude passou a ser um tempo a mais de preparação para a complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe. Dada a proximidade de idades entre os quatro entrevistados, não havendo praticamente distinção etária, não foi possível considerar a idade como dado comparativo para a análise dos significados que trazem da formação. Ao contrário, parecem formar um conjunto de jovens com as mesmas preocupações juvenis quanto a questões ligadas ao trabalho e ao futuro.

No que se refere à questão de cor/raça, pôde-se constatar que três jovens entrevistados se consideram pardos e apenas um se considera preto. De acordo com o censo brasileiro de 2000, a maior parte da população seria classificada como branca, mas se fosse considerada a população de 15 a 29 anos predominaria a recenseada como de cor parda, representando 59,8% dos jovens brasileiros (CASTRO, 2008). Logo, o percentual apresentado na presente pesquisa (75%) se aproxima da representatividade da média nacional.

Porém, na visão da pesquisadora uma das jovens que se auto-declarou como parda repete uma concepção de sociedade que não se reconhece como negra, pois esta entrevistada, em nossa visão, é de cor preta, pertencente à raça negra. De acordo com Castro (2008), o crescimento da população de jovens que se declaram pardos vem sendo alertado por outros pesquisadores, qual seja, o desconforto de muitos em se auto-classificar racialmente ou se classificar de forma monocromática. Nesse sentido, acreditamos que a nomenclatura

“cor/raça” da categoria levantada pelo instituto de pesquisa não facilita a autoexpressão do entrevistado em relação à raça a que se sente pertencente.

Castro afirma ainda que a tendência é de negros e pardos/morenos estarem mais próximos que os brancos e os negros ou brancos e pardos/morenos. Com isso, ocorre uma relativização da força da mestiçagem como processo de branqueamentos, que focaliza posições sobre auto percepção de geração e avaliação em relação à situação dos pais.

A Tabela 3 apresenta um cruzamento de três informações quanto à situação de moradia dos entrevistados. Demonstra que todos residem atualmente com pais ou parentes somando-se a um grupo de duas ou três pessoas na mesma residência.

Tabela 3 - Situação de moradia dos entrevistados.

| Com quem mora atualmente? | Com quantas pessoas mora? | Local de Moradia | Quantidade |
|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------|-------------------|
| | | Bomba do Hemetério | 2 |
| Com pais e/ou outros parentes | Duas a três | Brasília Teimosa | 1 |
| | | Coelhos | 1 |

Em relação aos locais de moradia dos jovens constata-se, ainda na Tabela 3, que dois são residentes do bairro da Bomba do Hemetério, um de Brasília Teimosa e um dos Coelhos. Trata-se de bairros populares da cidade do Recife, sendo esse um dos critérios de seleção para ingresso na Kabum. Com essa mescla, o projeto pretendeu estimular nos jovens o diálogo e reflexão sobre as comunidades em que vivem e sobre as demais comunidades populares. Tal proposta vai ao encontro dos princípios de Delors (1998, p. 48) que preconizam que “a educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de

dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas”. Foi possível perceber essa reflexão no conteúdo da fala da jovem Isabel. Ela descreve as comunidades onde moram os demais participantes da Kabum e relata as dificuldades iniciais de superar os preconceitos e estereótipos que os jovens possuíam em relação aos outros:

É porque são bairros populares que têm uma presença de... eu não sei se violência, ou se é tráfico sabe? Mas eles têm uma dificuldade de... eu acho que eu posso dizer assim: uma dificuldade de crime que ainda isso não foi resolvido, mas que isso propagava na cidade, assim: “o bairro do Coque é um bairro de criminalidade”. Então: “todo mundo que mora no Coque é criminoso”, “todo mundo que mora no Alto Pascoal é gente que não presta”, sabe? Então, tinham esses estereótipos das pessoas que moravam nesses bairros. Então, assim, quando a gente entrou na Kabum que conheceu pessoas desses bairros a gente já ficava meio assim: “Ih, rapaz, não sei não, esse aí tem que ter cuidado, cuidado com as bolsas!” (Isabel).

Isabel reflete ainda sobre o objetivo do Projeto Oi Kabum ao selecionar jovens de comunidades distintas. Ela entende que a convivência foi importante para conhecer a realidade de jovens de outras comunidades populares e mudar sua visão sobre aquele lugar:

A Kabum sabia por que escolheu as comunidades. Tinha um objetivo, tipo: o que a gente esta levando para a nossa comunidade? Por exemplo, qual é a experiência que a gente esta levando para a nossa comunidade de estar trabalhando com uma pessoa que mora no Coque? O que eu posso dizer pra minha comunidade de uma pessoa que eu conheci do Coque? **Então, assim, é enxergar, olhar pra esses lugares de uma forma diferente porque lá não só tem coisa ruim, lá não só tem pessoas de, sei lá, que são pessoas criminosas, não é assim, não é porque você nasceu, que o seu pai ou a sua mãe são criminosos que você vai ser um, não** (Isabel).

À medida que se relacionava com os outros percebia que todos estavam em busca de serem vistos a partir de um olhar diferente do midiático, pois esse não correspondia à realidade. Nesse sentido, os jovens passaram a questionar a representação que a mídia faz sobre as comunidades populares:

A gente aprendeu isso com eles sabe, e a gente conheceu pessoas, Luiz mesmo é uma pessoa super tranquila que mora no Coque, e ele dizia: “minha gente eu quero isso do Coque, eu quero que as pessoas vejam o Coque de uma forma diferente”, ele batia nisso, e muitas pessoas que moravam no Coque eles diziam a mesma coisa, então não era um pensamento de uma pessoa só, **era um pensamento de muitas pessoas mesmo que estavam irritadas com o que a mídia dizia**, e ele dizia: “eu não quero que as pessoas pensem assim, porque eu não sou um criminoso e eu moro no Coque”, “eu não sou uma criminosa e moro na Bomba, moro em Santa Teresinha”.

Logo, Isabel reconhece as dificuldades iniciais do processo, mas analisa que as estratégias e atividades realizadas na formação foram capazes de mudar a relação entre os jovens e aproximar uns dos outros:

Então assim, tinha essa dificuldade de relacionamento logo no começo, sabe medo de aproximar, de conhecer quem é a pessoa, aquele preconceito, então assim, a gente teve um pouco de dificuldade, mas as coisas foram fluindo. Assim, eu acho também que os trabalhos que a gente fazia na Kabum, as atividades que a gente fazia aproximava mais a gente. (Isabel)

O reconhecimento da existência do conflito, como vimos na fala de Isabel, reforça os preceitos da “pedagogia da convivência”, propostos por Arístegui (2005), que reconhece e assume a importância do conflito como parte da realidade social, de maneira que seja possível abordá-lo a partir de uma perspectiva educativa.

Para Carol, houve uma mudança de visão quanto a sua própria comunidade. Ela também mostra que reproduzia uma visão de violência representada pela mídia e que o processo de formação colaborou para que se questionasse sobre o assunto, ao relatar sobre o bairro de Brasília Teimosa, onde vive:

Quando a gente chegou lá (na Kabum) a gente tinha uma visão totalmente negativa da minha comunidade era aquilo que eu assistia na televisão, minha comunidade é violenta, não tem nada que presta, não tem nada, eu peguei toda essa visão a gente via super preconceituosa tanto com a minha (comunidade) quanto com a dos outros e ao tempo do processo de formação a gente sempre foi questionando a pensar sobre isso: “por que você acha que tua comunidade não presta?” Sempre esses questionamentos, questionamentos esses que fez a gente conhecer e perceber as comunidades de uma forma totalmente diferente. Quem está dizendo que não presta? Então, são tais pessoas. Essas pessoas convivem nessa comunidade pra ter essa informação? Não. Da vida da minha comunidade sou eu que estou lá no dia a dia, pra mim hoje eu enxergo assim maravilhosa minha comunidade, sempre achei. Assim acredito que a violência acontece em todos os espaços porque é tendência, mas eu me sinto bem à vontade pra dizer que moro lá coisa que antes eu não tinha, chegasse num lugar dissesse que era de Brasília Teimosa ficava meio... hoje não, moro em Brasília Teimosa, não tem problema. Acho que tendo essa ligação da KABUM com a minha comunidade eu acho que serviu pra gente enxergar melhor o espaço que a gente tem, por mais que a gente nasceu e foi criado tem coisa que a gente não pensava antes ou não tinha oportunidade de pensar nem tampouco era questionado por pensar aquilo.

É possível perceber que o processo de formação colaborou para despertar nos jovens o debate em relação às suas origens e uma mudança no grau de pertencimento desses jovens em relação às suas comunidades e às comunidades dos outros, mostrando que as visões de mundo são culturalmente mutáveis e negociáveis, conforme destaca Bauman:

Tornamo-nos conscientes de que “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17)

Vale destacar que a narrativa apresentada acima pela jovem Carol no trecho que questiona “-Quem está dizendo que não presta? Então, são tais pessoas. Essas pessoas convivem nessa comunidade pra ter essa informação?” levou esta pesquisadora a sentir-se encorajada em tomar a decisão de não descrever as comunidades em que vivem os entrevistados de maneira fria e quantitativa, utilizando-se de números como o IDH (índice de Desenvolvimento Humano) ou índices de violência dos bairros, por exemplo. Está claro que

se tratam de bairros populares, onde vivem pessoas de baixa renda, mas após as observações feitas pelas jovens sobre essas comunidades, mostrando que existem diversas formas de olhar uma comunidade popular e que os contextos são mais complexos do que se representa na mídia, não nos sentimos com direito moral e ético de fazer recortes que possam colaborar para essa reprodução midiática de mantê-las à margem, ou seja, fora, do debate sobre suas realidades.

Todos os entrevistados estudaram em escolas públicas do Recife. Por meio das narrativas, levantou-se que no final do ensino médio os jovens iniciaram a atividade de formação na Kabum, ou seja, esta foi uma forma de prolongamento do tempo de estudos desses jovens: “Eu estava no segundo ano, os dois anos de kabum foram os dois últimos anos de escola também. Eu vim me desligar do colégio já no NP (Núcleo de Produção) quando começaram os trabalhos eu me desliguei do colégio (...) quando terminei o colégio comecei a trabalhar no NP a fazer esses trabalhos e também estágio de produtora”. (Davi)

Essa fala indica que na visão do jovem o passo seguinte ao da conclusão do ensino médio seria o ingresso no mercado de trabalho. O que revela que a dimensão do trabalho já estava em seu horizonte e isto foi associado pelo jovem com o término dos estudos do ensino médio. Essa inferência se confirmada em pesquisa publicada sobre a relação juventude e escola no Brasil (SPOSITO, 2008, p. 103) mostrando que “não é possível desconhecer que as desigualdades econômicas continuam a delimitar os horizontes possíveis de ação dos jovens nas suas relações com a escola e o mundo do trabalho”.

No tocante a grau de escolaridade, observa-se que três dos quatro jovens pesquisados concluíram o ensino médio e apenas um está cursando o ensino superior. Se considerarmos o cruzamento dessa informação com o sexo dos entrevistados observa-se que a pessoa que declara estar cursando nível superior é do sexo feminino. Porém, esse dado não representa a realidade da maioria das jovens do país. Constata-se em recente pesquisa sobre as relações

entre juventude e escola no Brasil (SPOSITO, 2008), que uma porcentagem menor de mulheres (38%) com idade entre 21 a 24 anos freqüentam escolas se comparada à realidade masculina, que corresponde a 46%.

A partir da narrativa do jovem Rodrigo, também é possível analisar o cruzamento de duas informações apresentadas no perfil dos entrevistados. Todos os jovens estudaram em escola pública e possuem o ensino médio como grau de escolaridade, apenas uma está cursando nível superior. Rodrigo faz críticas contundentes quanto a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas e ao processo de acesso dos estudantes oriundos dessas instituições para o ingresso em entidades públicas de ensino superior, fato que acarreta na descontinuidade dos estudos de jovens de camadas populares:

Como eu estudei em escola pública, o estudo que a gente recebeu não é um estudo adequado pra estar ali [em uma faculdade pública], até porque de cinco em cinco anos, de três em três anos vivem mudando o que é vestibular, vivem mudando o que é ENEM. (Rodrigo)

Essa fala indica o grau de insatisfação do jovem com a educação pública. Também é possível observar, na fala seguinte, sua visão a respeito do acesso ao estudo de qualidade *versus* o fato de ser oriundo de camada popular. No entanto, alcançar o nível superior é uma meta considerada importante para sentir-se socialmente reconhecido nos espaços em que vive:

Quem tem menos tempo de estudar, porque a gente que mora em comunidade popular a gente precisa trabalhar mais e estudar menos, então pra gente estudar mais pra gente ter uma formação acadêmica boa a gente precisa de dinheiro então a gente precisa fazer uma coisa mais básica. **É ter uma formação que a gente chegue nos lugares e a gente seja respeitado que a gente chegue nos espaços culturais e a galera reconheça.** (Rodrigo)

A fala de Rodrigo demonstra a necessidade financeira dos jovens de camadas

populares ingressarem no mundo do trabalho e, de certa forma, preterirem a formação acadêmica por conta disso. Dado que confirma esse fato revela que a atividade atual de todos os entrevistados é o trabalho. Apenas uma jovem deu continuidade aos estudos após o término do ensino médio, e, mesmo assim, também trabalha, integrando-se ao grupo dos demais trabalhadores. Abramo (2008) contribui com essa reflexão quando faz a relação educação *versus* trabalho sobre o público juvenil e demonstra que as diferenças socioeconômicas fazem diferença em relação a continuidade dos estudos:

A possibilidade de estudar varia bastante com a renda familiar, mas é importante notar que essa variação, para cima, só se torna significativa na última faixa de renda (a porcentagem de jovens estudando quase não varia nas três primeiras faixas – até cinco salários mínimos mensais por família –, ficando em torno de 60%; na quinta faixa, de mais de 10 salários mínimos, sobe para 82%). (p. 50)

No tocante às questões ligadas ao lazer dos jovens entrevistados, é possível perceber que as atividades realizadas dentro de casa como descansar ou dormir são as que possuem maior número de respostas (3) dos entrevistados. As atividades de entretenimento como ir à praia e dançar somam duas respostas. Já as atividades esportivas (como jogar futebol) e culturais (como ler) foram apontadas apenas uma vez cada¹³. Arriscamo-nos analisar que outras atividades de entretenimento e cultura, tais como ir ao cinema, viajar ou ir ao shopping, não se apresentam nas falas dos entrevistados dadas a baixas expectativas de oportunidades que possuem para a realização dessas atividades, já que são jovens de baixa renda, pois, “ainda que o lazer seja um direito constitucional assegurado, seu acesso, na prática, está fortemente mediado por relações de mercado ancoradas pela capacidade de consumo dos jovens e de suas famílias” (BRENNER, DAYRELL e CARRANO, 2008, p. 211).

¹³ O resultado da questão levantada sobre a atividade de lazer permitiu respostas múltiplas, o que justifica a soma das respostas ser superior a soma dos quatro entrevistados.

O acesso e uso dos meios de comunicação por parte dos entrevistados podem ser percebidos quando questionados sobre qual o principal meio de comunicação que mais utilizam para se manterem informados sobre os acontecimentos atuais. Todos os entrevistados responderam que usam principalmente a internet e em segundo lugar o celular. Este dado colabora para distinguir um pouco mais o público juvenil, compreendido por muitos como “jovens conectados” (STERN e WILLIS, 2009), dada sua estreita relação com a rede mundial de computadores.

Porém, em um levantamento sobre os equipamentos e serviços de comunicação que os entrevistados possuem no ambiente doméstico, é possível perceber que apesar de utilizarem a internet como principal meio de comunicação e informação apenas metade dos entrevistados (dois) possui acesso à rede de computadores em suas residências, embora quase todos (três) possuam computador. Apesar de utilizarem outros espaços para acessar a internet sabe-se que a ausência desse serviço no espaço doméstico causa uma “divisão digital” entre os jovens além de reduzir a familiaridade com a tecnologia e os benefícios que tais recursos podem trazer. (STERN e WILLIS, 2009).

Quanto ao uso que os entrevistados fazem do computador, foi possível perceber que o utilizam para uma variedade de atividades como trabalhos profissionais, acadêmicos, pesquisas e para uso pessoal, ou seja, utilizam tanto para o acesso a novos conhecimentos quanto como forma de autoexpressão.

Em resumo, quanto ao perfil dos entrevistados pode-se destacar que: são jovens com idades de 21 e 22 anos, pardos ou pretos, moradores de comunidades populares do Recife, com nível médio de escolaridade – a exceção de uma que está cursando nível superior –, oriundos de escolas públicas do Recife. Atualmente, estão trabalhando. Suas atividades de lazer estão ligadas ao descanso e poucos entretenimentos, como ir à praia e dançar. Também é possível dizer que são “jovens conectados”, interessados nas tecnologias de informação e

comunicação, e, apesar de a situação social não lhes favorecer em relação ao acesso às novas tecnologias, possuem desenvoltura e proximidade com as ferramentas de comunicação e informação. Certamente, a formação em comunicação da qual eles participaram na Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia colaborou para aproximá-los de um universo que lhes parecia distante e os oportunizou ultrapassar as fronteiras de meros espectadores da mídia, levando-os ao papel de fruidores e produtores, como podemos ver a seguir.

Após o detalhamento da apresentação do grupo realizada a partir do questionário sociocultural aplicado, consideramos também importante fazer uma breve apresentação sobre cada um desses jovens, como forma de conhecermos um pouco mais seus universos individuais. É certo que a apresentação trará o nosso olhar, que ultrapassa o simples estado de pesquisadora e envolve nossas subjetividades e visões de mundo enquanto sujeito implicado nele.

Davi: Davi demonstra seu dinamismo, simplicidade e ousadia em buscar novos desafios. Aos 22 anos de idade, mora com seus pais e irmão mais velho no bairro da Bomba do Hemetério, localizado na periferia do Recife. Seu pai é militar e seu irmão seguiu o exemplo paterno na busca de uma profissão que lhe proporcionasse estabilidade financeira. Davi também pensava em seguir o mesmo caminho, mas mudou seus desejos ao iniciar a formação em computação gráfica na Auçuba. Talvez a busca de provar para si e para a família que sua escolha foi acertada explique suas ansiedades em se estabelecer profissionalmente. Atualmente, ele trabalha em uma produtora de vídeo e, além disso, uniu-se a outros três colegas da Auçuba para a criação de uma produtora própria, chamada “Quatro a Quatro”. A pedido da Auçuba, o jovem tem participado de diversos projetos e atividades em outras comunidades para mostrar aos demais jovens suas experiências vividas na formação e a importância disso para sua vida. É, portanto, uma referência entre os demais e procura sempre trabalhar de forma colaborativa com quem ainda está iniciando suas vivências com a mídia.

Apesar de buscar, constantemente, sua atualização sobre os novos recursos que a tecnologia pode trazer, Davi não perde de vista que o mais importante na elaboração de um produto midiático é a ideia que se deseja passar para o espectador.

Rodrigo: O mais novo dos quatro entrevistados, Rodrigo possui 21 anos e mora com uma tia no bairro dos Coelhos, próximo ao centro do Recife. Jovem de personalidade forte, mostra em seu comportamento ousado a forma como procura se impor e ser respeitado no mundo. Na entrevista realizada com Rodrigo pude perceber que, dentre os demais entrevistados, é o que possui menores condições econômicas e sociais. Trabalha em um salão de beleza como assistente de cabeleireiro para “sobreviver e ter o salário certo no final do mês”, como revelou-nos na entrevista. Rodrigo assume sua homossexualidade e procura discutir os temas LGBT¹⁴ e preconceitos vividos por meio da produção audiovisual. Um de seus produtos, um documentário sobre a vida dos travestis, rendeu-lhe prêmios e o reconhecimento social que tanto busca. Por orientação da tia, que considera mais presente em sua vida do que a mãe, faz de tudo para “não se meter com coisas erradas”. Como não teve muitas oportunidades educacionais, Rodrigo se dedica, sempre com afinco, no mundo do trabalho para se manter no caminho certo da vida. Apesar das dificuldades vividas, Rodrigo adora dançar e se divertir com os amigos. Em seus sonhos, mostra o desejo de fazer uma faculdade e ser reconhecido no mercado audiovisual pernambucano.

Carol: Uma jovem determinada e bem resolvida em relação aos seus desejos profissionais, aos 22 anos, Carol mostra que a formação na Auçuba foi definidora nas suas escolhas e nos caminhos que vem trilhando. Mora com os pais no bairro de Brasília Teimosa e, atualmente, faz faculdade de designer gráfico, dando continuidade à formação de mesmo nome que iniciou na Auçuba. No período final da formação, foi convidada pela própria Auçuba para trabalhar na instituição como gestora de equipamentos. Lá possui carteira

¹⁴ Sigla utilizada pelos movimentos sociais e governamentais que lutam pela garantia dos direitos dos grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis.

assinada e diz estar realizada com o trabalho que faz. O apoio familiar parece ter sido um importante pilar para que pudesse permanecer na formação e fazer suas escolhas profissionais. Declara que o que mais gosta de fazer no seu tempo de lazer é dormir, descansar.

Isabel: Em um primeiro instante, Isabel mostrou-se uma jovem tímida, mas não demonstrou problemas em “se abrir” ao longo da entrevista. Isabel tem 22 anos, mora com os pais no bairro da Bomba do Hemetério e dedica seus momentos de lazer para a leitura, ir à praia e descansar. Declara-se evangélica e demonstra grande dedicação às atividades religiosas de que participa em sua igreja. Após a formação na Auçuba, diz que seu foco no ano de 2011 é passar no vestibular de design e montar a “Quatro a Quatro”, produtora que está criando junto com outros três jovens participantes da formação na Auçuba.

3.2 O funcionamento das atividades de formação em comunicação de que os jovens participam

Para atender ao primeiro objetivo específico que busca descrever o funcionamento das atividades de formação em comunicação, utilizou-se a fala dos jovens que narraram suas trajetórias desde o processo de seleção até a última fase da formação no Projeto Oi Kabum. As questões foram elaboradas para estimular um resgate cronológico do processo de formação, de maneira que as narrativas fossem estruturadas no tempo, pois através delas é possível construir a realidade psicológica e cultural que circunda a história do participante (CORREIA, 2003).

Nesse sentido, a ordem das perguntas do questionário foi estruturada com o objetivo de tornar a entrevista mais fluida para os entrevistados. No momento posterior de organização

dos dados, esta ordem foi readequada à necessidade de análise junto aos objetivos específicos, logo seguiremos aqui a ordem que responde aos objetivos.

A primeira pergunta questiona quanto ao ano de início e de duração da formação e traz como resposta a informação de que os jovens iniciaram o processo de formação em março de 2006 e finalizaram em julho de 2010. Foram quatro anos e quatro meses dedicados à formação, o equivalente a quase 20% do tempo de vida desses jovens – que possuem idades de 21 e 22 anos. Eles dedicaram um longo período de suas vidas à formação o que demonstra a importância que essa ação teve em seus cotidianos, ou seja, em suas vidas.

Na segunda pergunta, “Quando você ingressou na Auçuba quais atividades eram oferecidas e de qual delas você participou? Você quem optou por estas atividades? Por quê?”, os entrevistados descreveram todo o processo dividido em três etapas. A primeira correspondeu ao período inicial de seleção, que representou um momento de experimentação e análise por parte dos educadores e dos jovens para escolha da linguagem que iriam aprofundar-se na formação: computação gráfica, design gráfico, vídeo ou fotografia. A jovem Isabel explica que no início foi feito um rodízio em todas as atividades:

Foram dois meses de rodízio e esses dois meses a gente teve para experimentar cada área: foto, vídeo, computação gráfica e design. Então, para cada área a gente tinha que realizar um produto, tipo: na área de foto a gente tinha que pensar em um tema, pensar em um objetivo e fazer as fotografias, a mesma coisa com o vídeo, a gente tinha que pensar roteiro, pensar um tema e sair em busca da realização desse vídeo. Design foi a mesma coisa: a gente pensou também em um tema e foi em busca daquilo, agora o tema geral era identidade.

Por meio dessa fala, é possível observar que no momento de inscrição dos jovens nas atividades houve uma preocupação por parte do Projeto para que os jovens conhecessem as áreas de formação oferecidas e apresentassem a área com a qual mais se identificavam. Porém, também se preocupou com a opinião do educador, por isso, é solicitado ao jovem que

apresente além da primeira opção, uma segunda para que, nesse momento de experimentação, o educador social possa observar qual atividade pode colaborar para uma melhor aprendizagem do jovem, conforme explica Isabel:

A KABUM também tem essa preocupação, a AUÇUBA também tem essa preocupação de: “tudo bem, a escolha do jovem é aquilo que ele quer fazer, mas também tem um olhar do educador, de: será que aquilo vai dar certo? Como foi que ele se comportou durante esse período na sala de aula? O contato com o equipamento será que aquilo realmente vai incentivar ele a fazer, ou na metade do caminho ela vai desistir?”

Carol completa que a percepção do educador tinha importante papel na identificação da área mais adequada para a formação dos participantes:

O que contava era nossa opção, mas também o olhar do educador que estava acompanhando todo o processo. Então, muitas vezes, a gente podia não perceber, mas o educador no processo poderia perceber que você tem uma maior identificação com outra área que não seja aquela que você escolheu aí isso também influenciava, mas de início a sua opção era o que importava.

Passada a fase da seleção e escolha das linguagens que cada jovem iria participar, foi iniciado o segundo momento. Foram criadas quatro turmas, cada uma com vinte jovens, sendo uma turma para cada linguagem (vídeo, fotografia, designer e computação gráfica). Iniciava-se então a primeira fase da formação¹⁵. Esta etapa teve uma duração de um ano e meio com atividades diárias, de segunda-feira à sexta-feira, e ocupavam o turno da manhã, das 8h às 12h. As atividades foram distribuídas da seguinte forma: três dias eram dedicados às atividades principais, ou seja, à linguagem e dois dias dedicados às atividades

¹⁵ A descrição das duas etapas de formação corresponde à resposta da terceira pergunta: “Como funcionava a atividade que você participava?”

complementares, chamadas de Núcleos Transversais. Esses Núcleos são divididos em quatro áreas: Ser e Conviver, Oficina da Palavra, História da Arte e Comunicação Digital. Na visão dos jovens, cada uma destas atividades colaborava no processo de formação, conforme é possível observar na fala do jovem Rodrigo:

Eu entendi que os núcleos ajudavam no que a gente criava no nosso núcleo principal, porque tinha um núcleo chamado Oficina da Palavra e a gente trabalhava muito com redação, criação de texto, então alguns trabalhos que a gente fazia na Oficina da Palavra transformavam-se em pequenos roteiros, então isso ajudava muito. Tinha a Comunicação Digital que era mais para a gente conhecer a tecnologia que estava chegando ao mercado. O núcleo de Comunicação Digital nos fez chegar mais perto da nova tecnologia. A gente tinha celular muito simples, aquele da lanterninha, então no núcleo de Comunicação Digital a gente via outros aparelhos MP3, MP4, aprendia a manusear mesmo os próprios equipamentos da escola, o uso certo do computador, até pra manter o computador em bom estado pra aulas normais.

Conforme informações levantadas a partir dos documentos institucionais¹⁶, esses núcleos transversais possuem um caráter interdisciplinar com vistas ao desenvolvimento social e pessoal de cada jovem. Essas informações ratificam os discursos apresentados pelos jovens e revelam uma preocupação institucional em educar para o desenvolvimento humano de maneira a colaborar para que os educandos possam, o mais cedo possível, compreender-se melhor bem como compreender os outros. Tais preocupações entram em concordância com as concepções de Delors (1998, p. 84-85) que argumenta que educar para o desenvolvimento humano vai além de qualquer concepção de educação estritamente utilitária, “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”.

Após o período de formação é chegada à terceira etapa, nomeada como Núcleo de Produção. Os jovens passam por um novo processo de seleção para formar um grupo menor

¹⁶ Extraído de www.oifuturo.org.br em 23/05/2010

que irá compor esse Núcleo, abreviado como “NP” pelos jovens. Segundo as entrevistas, o NP não deixava de ser um período de formação, pois era acompanhado por um educador que iria colaborar com os jovens para colocar em prática tudo o que aprenderam na formação, estabelecendo assim um canal direto com o mundo do trabalho. Os jovens precisavam planejar o NP desde a concepção até a realização de trabalhos para clientes. “A KABUM ia ser uma escola e também uma produtora que a gente ia trabalhar com o que a gente aprendeu” (DAVI). A jovem Isabel explica como se dava esse processo de criação do Núcleo: “a gente tinha que montar mesmo uma estrutura do Núcleo de Produção aqui em Recife e isso tinha que ser a nossa cara, então a gente teve que construir missão do NP, o porquê do NP, de onde veio esse negócio de Núcleo de Produção?”.

Vale destacar que essa construção coletiva, que poderíamos denominar como a criação de uma espécie de empresa experimental justificou a ampliação da data de término das atividades dos jovens na Kabum, para além do tempo previsto, fato que necessitou flexibilidade por parte dos gestores do projeto.

Criado o Núcleo de Produção, os jovens começavam seus primeiros contatos com os clientes que os contratavam para serviços nas áreas de vídeo, fotografia, design gráfico ou computação gráfica. O grupo que executava o trabalho contratado separava 10% do valor pago pelo serviço para uma reserva emergencial (tais como passagem, pequenas compras etc.), que chamavam de caixinha do NP, o restante era dividido entre os integrantes que desenvolveram o trabalho. Porém, uma decisão coletiva merece destaque no que tange a este assunto, como pode ser observado na narrativa da jovem Carol:

Depois de um tempo a gente percebeu que tinham pessoas que estavam na rotina do NP, estavam sempre presentes, faziam coisas do administrativo mesmo e não surgia trabalho para esse núcleo e aí a gente optou por aderir ao sistema de “bolão” porque aí a gente fazia trabalho durante todo mês, independente da pessoa ter feito ou não, no final do mês a gente dividia por igual pra todo mundo.

Essa fala revela um direcionamento para o fortalecimento do grupo, o que indica que a preocupação com os objetivos comuns alcançava o campo prático das ações dos jovens. Percebe-se que por mais que esses jovens de camadas populares estivessem em situação precária de empregabilidade, as tensões financeiras eram discutidas solidariamente em prol do bem coletivo. Neste sentido o Relatório Delors (1998) destaca que:

Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos. Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças. (p. 98)

Dando continuidade ao debate acerca do trabalho coletivo, a quarta pergunta da entrevista centrou-se na seguinte questão: “As atividades práticas que você desenvolvia eram geralmente em grupo ou individuais?”. A indagação busca levantar como são estabelecidas as relações de convivência entre os jovens. Vale ressaltar que os grupos são compostos por juventudes urbanas de 10 comunidades populares diferentes, portanto, o estranhamento do outro era uma das dificuldades apontadas pelos jovens ao início da formação. Nas falas de três jovens é possível perceber que o fortalecimento para o reconhecimento do outro era uma prática central na ação pedagógica do Projeto. A jovem Isabel relata que as atividades funcionavam da seguinte forma:

Sempre em grupo. E se fossem somente duas pessoas isso era compartilhado com os outros. Os meninos quando iam fazer o vídeo e chegavam na edição chamavam a gente e diziam: - “minha gente vem cá, dá um tempinho no trabalho de vocês e vem cá dá uma olhada aqui”, a gente ia lá falava o que a gente achava também e assim, todos os trabalhos que a gente fez, eu posso dizer que foram todos coletivos e sem contar que o fortalecimento da gente que trabalha como coletivo já vem desde quando a gente entra na AUÇUBA, desde quando a gente entra na KABUM e o trabalho ele é coletivo, sempre, a entrevista foi coletiva, o trabalho dentro da sala de

aula ele é coletivo, Rosana sempre batia nisso, Fulano estava fazendo um trabalho ali o outro estava aqui, e eles diziam: “vamos ver aqui gente, para aí todo mundo , vamos ver esse cartaz que fulano esta fazendo”, na sala de aula mesmo a gente parava o que estava fazendo e ia ver. Então assim, quando era coisa boa ela dizia: “gente isso aqui está muito bom”, quando era uma coisa que precisava melhorar ela dizia: “isso aqui não esta bom, tem que melhorar”, então ela chamava a gente pra ver, se fosse uma coisa boa ou fosse uma coisa ruim porque aquilo ali não deixava de ser referência.

A fala do jovem DAVI reforça que a preocupação pedagógica da instituição em trabalhar em grupo era considerada uma questão central na formação, trata-se do exercício da aprendizagem para o trabalho coletivo:

Costume dessa vivência AUÇUBA, vivência KABUM. E assim, durante os trabalhos durante as nossas conversas sempre rolou essa idéia: “você sozinho nunca vai ser melhor que um grupo que pensa junto, um grupo que quer um mesmo ideal nunca você vai ser melhor que um grupo”. Então, eu sempre prezei pelo grupo assim adoro trabalhar juntamente com alguém a galera que seja bacana assim, é massa, eu adoro não gosto de trabalhar só não gosto de ser individual assim eu gosto.

No caso do jovem Rodrigo o reconhecimento do outro foi um exercício constante no processo de formação:

Antigamente, quando eu comecei, tinha que ser do meu jeito, mas eu sempre tive esse pé atrás de a gente não poder produzir uma coisa só, a gente não pode esconder da equipe o que está sendo feito porque é uma coisa que foi feita junto, já devia ser feito um pedacinho pela câmara um pedacinho pela luz, mas é uma coisa que vai se tornar um só, o diretor não quer criar só, então ele precisa também que as pessoas saibam o que está sendo feito em conjunto.

Delors (1998) colabora na reflexão acerca do debate da “descoberta do outro”,

destacando que a missão da educação é também transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana assim como estimular a consciência da interdependência entre os seres humanos, quando elabora:

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. (p. 97-98).

Após a descrição do funcionamento das atividades de comunicação vividas pelos jovens, é possível perceber que a metodologia de trabalho desenvolvida em todas as etapas da formação era interdisciplinar, referenciada nos princípios de diálogo, cooperação, respeito e reconhecimento do outro. Cabe questionar se esses processos de ensino colaboraram de alguma maneira para agregar novas aprendizagens aos jovens. Buscaremos responder a questões como esta no tópico que segue.

3.3 A avaliação dos jovens sobre o processo de formação

O segundo objetivo específico da presente pesquisa buscou levantar como os jovens participantes da ONG Auçuba avaliaram o processo da formação em comunicação oferecido pela instituição. Para tanto, foram levantadas cinco questões que buscassem compreender pelo olhar do jovem quais estratégias foram mais significativas para suas aprendizagens ao longo do processo de formação. Vale lembrar que estas questões permitiam respostas múltiplas em

que o entrevistado pôde apresentar mais de uma resposta. Dessa forma, iremos analisar as categorias que tiveram maior incidência e se mostraram mais significativas pelas falas dos jovens.

A primeira pergunta foi: “De maneira geral, o que você mais gostava na Auçuba? Por quê?”. Pôde-se perceber que as relações de convivência são quase unanimidade entre os jovens. Dos quatro entrevistados, três afirmaram que o que mais gostavam era a convivência, como é possível perceber na fala do jovem Davi:

Eu gostava muito da convivência de você ir pra a Kabum, você estar com pessoas que pensam no melhor pra todo mundo, pensam na inovação, pensam no seu melhor. Então, a minha força de vontade de ser um dos sobreviventes da Kabum (que a galera fica brincando) foi essa, assim das pessoas.

A fala do jovem indica que as relações estabelecidas entre os participantes do projeto eram construídas em um clima cooperativo que buscavam fortalecer os sonhos comuns dos jovens e não suas diferenças. Conforme Delors (1998) o estímulo às relações pacíficas de convivência nos espaços educativos possibilita o reconhecimento do outro e a realização de projetos comuns entre os sujeitos.

A jovem Carol também destaca que as relações de convivência a partir do projeto ajudaram-na a estabelecer vínculos mais fortes com pessoas da sua própria comunidade, que até então lhe eram indiferentes:

A convivência com as pessoas, com diversas pessoas e que até hoje a gente tem contato, pessoas que moram uma rua atrás da minha que eu não conhecia e vim conhecer na Kabum. Você mora no mesmo bairro que a pessoa há tanto tempo quanto ela e você não conhece ou não fala, sabe e não fala. Então a convivência dia a dia você conviver mais com as pessoas que estavam na Kabum mais do que com a sua própria família (CAROL).

A fala da jovem Carol pode ser analisada a partir de Delors (1998, p. 14) que destaca que para aprendermos a viver juntos em uma “aldeia global”¹⁷ é necessário sermos capazes de viver em nossas comunidades naturais, em nossa vizinhança. Essa seria a questão central da democracia: viver e participar da vida em comunidade. Dessa forma, será possível estabelecer cada vez mais a compreensão mútua entre os povos, sem que se percam as raízes das comunidades de base.

Outro ponto levantado por duas, dos quatro jovens, quando questionados sobre de que mais gostavam na Auçuba, está relacionado ao acesso a novos conhecimentos. Para Carol, por exemplo, o que mais marcou foi “conhecer o que é designer. Pra mim foi conhecer, saber o que é isso, foi o que mais marcou”. No caso de Isabel, foram várias as descobertas desde que começou a participar do Projeto Kabum:

(...) como eu disse, muita coisa eu fui fazendo na Kabum, tipo descobri na Kabum, uma delas foi viajar que eu nunca viajei pra lugar nenhum e esse trabalho aqui ele me deu não só essa oportunidade, mas me deu uma oportunidade também de conhecer, ou de me envolver com temas que eu ainda tinha muito receio assim de o que fazer, como fazer, como discutir certos assuntos (ISABEL).

Essas falas levam a crer que quanto maior o número e a oportunidade de acesso a novas experiências maiores são as possibilidades de acesso ao conhecimento, maiores são as construções frente às multifacetadas do mundo.

Na fala do Jovem Rodrigo pode-se perceber que as relações estabelecidas entre aluno e educador a partir da metodologia de “aprender fazendo” foi, na sua avaliação, o ponto forte da Auçuba:

¹⁷ Termo utilizado no documento “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998) para definir a comunidade mundial e demonstrar a interdependência entre o global e o local no alcance de relações colaborativas entre as nações.

Gostei muito do que foi passado pra a gente, a relação com o educador, a escola (Kabum) não era formal, era uma relação que ia além de uma formação acho que até mesmo de uma faculdade, porque quando iam pessoas de faculdades lá viam que a relação era totalmente diferente, então tinha coisas que a gente fazia que tinha pessoas de faculdade que nunca tinham feito ainda, estava pra fazer, estavam muito na teoria. Eu acho que era o aprender fazendo, então, o Auçuba proporciona isso, como era pouco tempo, era um ano e meio de formação e um ano de núcleo, então tínhamos que aprender fazendo (Rodrigo).

O jovem Rodrigo observa que suas aprendizagens vão além do que até mesmo uma faculdade pode oferecer, pois acredita que o ambiente universitário restringe os aprendizados à teoria. Ele também destaca o papel do educador que na Auçuba estabelece relações menos formais de ensino e aprendizagem. Esses dados são corroborados por Behrens (2000), ao citar os quatro pilares da educação, sobre a importância de se associar o aprender a conhecer ao fazer:

O professor precisa superar em sua prática pedagógica a dicotomia entre tória e prática. A teoria e a prática podem caminhar juntas. O docente deve ter a preocupação de criar problematizações que levam o aluno a acessar os conhecimentos e aplicá-los como se estivesse atuando como profissional. A teoria por si só não dá conta de preparar o aprendiz para aplicá-la (p. 80).

Na segunda pergunta “De que atividade você mais gostou? Por quê?” mais uma vez a questão da convivência é apresentada como central na avaliação dos jovens. Os dois participantes que responderam a essa questão afirmaram categoricamente que a atividade de que mais gostavam era intitulada “Ser e Conviver”¹⁸. A jovem Carol afirma ser importante para ela porque se tratava de um momento em que o foco estava nos próprios jovens, nos seus problemas, nas suas inquietações e sentimentos:

¹⁸ Conforme apresentado no item 3.2., que descreve o funcionamento das atividades de formação em comunicação que os jovens participaram, a atividade “Ser e Conviver” é uma das atividades transversais trabalhadas como complementar a formação principal dos jovens.

O que eu mais gostava era “convivência”, que hoje é o “Ser e Conviver”. Porque eu acho que era o momento que a gente ia mais pra os grupos, era o momento que a gente esquecia computador e focava na gente esquecia um pouco a atividade de designer e era um momento mais nosso, de grupo, de discutir o que a gente gostava, o que a gente não gostava, de expor o que a gente estava sentindo no momento, o que a gente passava em casa, em diversos lugares e em outros trabalhos que a pessoa já trabalhava. Então, era um momento que a gente tinha pra pensar na gente pra trabalhar o que estava acontecendo com a gente seja de bom ou de ruim, pra conhecer mesmo as experiências, os momentos de todo mundo. Pra mim acho que foi a que mais marcou mesmo. (Carol)

A preocupação com o autoconhecimento e o (re) conhecimento do grupo, ou seja, do outro, pode ser percebida na narrativa acima. A “pedagogia da convivência” proposta por Arístegui (2005) colabora para analisar melhor a fala de Carol, pois recorre ao conceito de metacognição para dar conta dos processos de autoconhecimento. Ele explica que para que se resolvam problemáticas de convivência é necessário iniciar uma dinâmica reflexiva e autorreflexiva que contemple cada um dos membros do grupo e ao mesmo tempo o seu conjunto. Nesse sentido, a metacognição é um processo que envolve aspectos interpessoais, ou seja, a pessoa em seu contexto social. Trata-se do conhecimento que uma pessoa elabora sobre seus processos cognitivos, incluindo o alcance e limitações de seu potencial, compreendendo suas próprias emoções, atitudes e reações no diálogo com a sociedade. Em suma, a metacognição trabalha os processos de autoconhecimento para melhoria das práticas de convivência na diversidade.

A fala do jovem Rodrigo demonstra que a atividade de convivência foi para ele uma forma de aprender a viver socialmente e estabelecer relações de diálogo com o outro:

O núcleo que foi mais importante, tirando o vídeo, foi o núcleo de “convivências”, que hoje na Kabum se chama “Ser e Conviver”. Acho que foi o núcleo onde eu aprendi realmente a área humana, de você escutar pra depois responder, escutar de novo e antes de você agir você saber o que você vai fazer, então me ajudou muito. Eu fui um aluno, acho que de todas as Kabums, eu acho que eu fui o aluno problema, eu não sei por que eu até hoje estou lá. (RODRIGO)

Com essa fala é possível inferir que tratar a convivência como fim pedagógico pode colaborar para a melhoria das relações humanas. Para tratar da questão da convivência como constructo social complexo, Arístegui (2005) baseia-se em Jürgen Habermas, em sua Teoria da Ação Comunicativa, para demonstrar a importância de uma relação de fala por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo comunicativo, ou seja, a comunicação só acontece na medida em que se estabelece uma relação dialógica e horizontal entre os sujeitos que interagem. A ação comunicativa se estabelece em um contexto de entendimento, portanto, fortalece as bases para qualificar as relações de convivência e resolução de conflitos por meio do diálogo – compreendendo o diálogo como momento interativo que pressupõe a troca de pontos de vista em relação a algum tema em que as pessoas devem ter igual liberdade de expressão de suas ideias.

Rodrigo completa em sua fala sobre a questão da convivência a respeito da importância de aprender a conviver com as diferenças existentes entre os jovens participantes da formação:

Então o que a gente aprendeu diariamente ali foi a conviver com pessoas diferentes, na minha sala tinha negro, tinha branco, tinha mulato, tinha índio, tinha homossexual, que era eu e Leco, tinha evangélicas elas tiveram que aprender a conviver com a gente e a gente com elas, elas com as teses delas de igreja e a gente com a tese do mundo. Tinha roqueiro na sala da gente, tinha pessoas que não falavam nada e que depois foi se soltando, tinha a Del que falava demais, tinha eu que falava demais também. Então, a gente teve que aprender a conviver com as diferenças diariamente, não só no núcleo como a gente tinha também atividades na escola que eram conjuntas, atividades conjuntas mesmo, toda a escola participava (Rodrigo).

Para analisar a narrativa acima, retomam-se aqui dois conceitos que embasam a “Pedagogia da Convivência”, proposta por Arístegui (2005). O primeiro diz respeito ao “conflito e realidade social” e implica admitir que o conflito faz parte da vida em sociedade e

que é preciso reconhecê-lo para possibilitar um planejamento pedagógico que alcance fins formativos de solucioná-lo. O segundo conceito, chamado de “relação pedagógica e diversidade”, entende a diversidade como recurso constitutivo da realidade social e faz com que a humanidade, conforme a expressão de cada cultura, tenha formas diferentes de ser, conviver, pensar e agir. A diversidade, portanto, deve ser percebida como fundamento maior da convivência humana e contrária a toda forma de discriminação e intolerância.

O terceiro questionamento “Como era a relação da turma com o educador social?” deu origem a duas ideias centrais: a) relação mediada pela afetividade e b) educador como referência e exemplo profissional. No tocante à primeira ideia, a fala de Isabel merece análise e possui múltiplas facetas para o debate:

Então, era muito forte, todos eles assim, eu não sei se é porque são aqueles educadores, os primeiros, mas assim, eu tenho mais afeição com eles do que com os educadores de escolas tradicionais.(...) Porque eu acho que a gente teve uma afetividade muito forte, a gente se envolveu assim, tipo, eles sabiam de coisas da gente que assim em casa pai e mãe não sabe, entende? Por que a gente tinha uma afinidade muito forte com eles e assim eles tinham uma abertura também muito tranquila, eu acho que o “ser e o conviver”¹⁹ pra mim, Anna e Val²⁰, foram super mães, porque a aula da gente com elas era o dia do descarrego assim, tudo que acontecia durante a semana toda era com elas, “ô minha gente, aconteceu isso e não sei o que”, e elas: “nossa”, então assim elas tinham aquela cuidado de acolher a gente, de identificar aquele problema e como que a gente vai resolver, eu me lembro muito que elas diziam assim: “como é que a gente vai fazer agora pra esse problema ser resolvido”, então assim, o sentimento da gente por eles não era só educador e aluno, era íntimo mesmo, a gente conseguia se identificar como aluno porque a gente sabia qual era o nosso lugar, mas como amigo, então foi muito forte pra gente. Tudo bem, eles tinham um roteiro pra dar e poucas vezes isso acontecia, porque eles tinham que passar o roteiro deles de aula, mas se acontecia um problema, elas: “gente, vamos dar uma paradinha, a gente vai voltar pra aqui, mas vamos resolver isso”, e eu acho que isso foi muito forte com a gente, porque eles sabiam lidar com a gente (Isabel).

A partir da fala acima, pode-se perceber a importância do estabelecimento de relações de confiança, afetividade e até cumplicidade entre educador e educando. A fala da entrevistada indica que fatores como, por exemplo, a abertura para o diálogo sobre as

¹⁹ Atividade transversal que trabalhava semanalmente as relações de convivência

²⁰ Educadoras responsáveis pela atividade intitulada “Ser e Conviver”.

angustias e dúvidas juvenis bem como a busca de soluções para tais questões criavam uma relação construtiva entre educador e educando. Isabel observa que apesar da existência de um “roteiro de aula” a ser trabalhado, o respeito aos problemas, angústias e questionamentos – ou seja, às questões subjetivas – de cada um e do grupo como um todo não eram dissociados da atividade pedagógica, intelectual. Sobre esse tema Vigotski (2008) faz referência quanto à importância do dinamismo na relação entre os campos afetivo e intelectual:

Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociado da plenitude da vida, da necessidade e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (p. 9).

Com base em Vigotski (2008), Tacca (2000) reforça que a relação interativa entre professor e aluno não pode se limitar ao momento exclusivamente “cognitivo”, pois cognição e afeto, capacidade intelectual e motivação representam domínios psicológicos contidos em uma mesma unidade e precisam ser observados em sua dinâmica complexa.

A percepção quanto ao papel do educador na Auçuba e a comparação deste com a postura do professor escolar, como veremos na narrativa que segue, demonstra que a entrevistada estabelece uma diferença entre o que entende por educador e o que entende por professor. Em sua visão, a quantidade de alunos por turma no espaço escolar impede o professor de fazer um acompanhamento mais exclusivo com foco no aluno:

(...) e a própria Kabum, assim a própria estrutura da Kabum, o conceito de escola dele é bem diferente, até os professores a gente não chama de professores a gente chama de educador e na escola a gente tem aquela relação meio o professor chega à sala, dá aula para os alunos e pronto, vai embora. Assim, são raras as oportunidades que a gente vê que o aluno tem afinidade muito próxima com o professor, também porque o professor tem um montão de alunos, tem várias classes para dar conta e na Kabum não, na Kabum é aquele um ano e meio com aqueles mesmos alunos. (Isabel)

A segunda ideia central trazida quando questionados sobre como se dava a relação com o educador é apresentada por Carol, quando demonstra admiração pela experiência pedagógica cuidadosa dos educadores:

Eu via e tinha, aliás, vejo e tenho, eles como pessoas de grande exemplo pela experiência, por aquilo que eles passaram pra gente, pelo cuidado que é pensada uma atividade eu acho extremamente importante, no momento às vezes a gente não percebe a gente pergunta por que a gente está fazendo isso? Por trás, quando a gente para e pensa tem todo um conceito, é tudo pensado milimetricamente. (Carol)

O trabalho de mediação pedagógica realizado pelo educador na formação é percebido na fala da entrevistada quando afirma que apesar de em alguns momentos não compreender com clareza o objetivo da atividade sabe que houve um planejamento minucioso. Nesse sentido, Masetto (2000) afirma que a mediação pedagógica acontece na postura do professor, na forma como ele trata o conteúdo, na forma como se relaciona com o aluno e no contexto mais amplo. A perspectiva da mediação pedagógica coloca o aprendiz em uma situação de protagonista no seu processo de aprendizagem.

A quarta pergunta buscou levantar o que os jovens aprenderam de mais importante para eles na Auçuba. Duas respostas foram identificadas: a) crescimento pessoal e b) a reflexão sobre a ação a ser praticada.

A primeira ideia foi percebida por meio da seguinte fala:

Acho que além da técnica, (...) eu acho que o pessoal da gente, o humano mexeu muito, acho que com todo mundo que participou do processo e que se entregou de verdade. Eu acho que foi esse crescimento pessoal mesmo, porque a gente cresceu, a gente evoluiu. Eu acho que isso se deu com a convivência diária com as pessoas, com os educadores a gente sempre estava trabalhando tudo isso. (Carol)

Mais uma vez é possível perceber que o crescimento pessoal é um dos pontos da formação considerados mais marcantes pelos jovens participantes. A fala acima demonstra que a jovem construiu uma nova percepção sobre si a partir das relações de convivência com os outros. É possível inferir que a “evolução” citada por Carol trata do seu desenvolvimento pessoal, construído a partir de um processo formativo/educativo pelo qual teve a oportunidade de participar na ONG Auçuba, por meio do projeto Kabum. Sob esse prisma Delors (1998, p. 82) aponta que “um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento”. Ainda com base nesses preceitos, cabe à educação tornar cada pessoa capaz de definir seu próprio destino e contribuir para o progresso social. Trata-se de um desenvolvimento responsável que forneça a todos “o passaporte para a vida, que os leve a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade” (DELORS, 1998, p. 82-83).

O segundo debate revelado está associado à “reflexão sobre a ação a ser praticada”. Tem relação com o estímulo ao pensamento autônomo do indivíduo. Davi expressa em sua narrativa o termo “ideia” como a aprendizagem central que obteve na instituição. Entendemos que para ele a “ideia” é o conceito, o objetivo, o que se deseja alcançar quando se elabora um produto:

O que eu aprendi mais foi essa questão de ideia. Tipo, a gente aprendeu a mexer na máquina, a gente aprendeu a construção do projeto gráfico na máquina, mas não pensava muito na importância, na ideia. Assim, e isso foi desenrolando foi se criando uma ideia formada, você foi meio que sendo flexível com as coisas e saber qual a importância da ideia, o Auçuba trouxe muito isso pra gente, da ideia. A ideia do seu produto é o que diz tudo. Se está pensando em fazer alguma coisa, um projeto, pense na ideia. Vai fazer um vídeo, uma animação, pense na ideia que tudo vai bem. (...) Então, o Auçuba passou isso pra gente. O que eu trouxe de bom foi isso, essa questão da ideia, de você pensar no núcleo da coisa, o sentimento que você vai passar num vídeo, numa foto, num cartaz, é isso que o Auçuba passa pra gente. Não passou tanto a questão da máquina, até por conta de tempo e a máquina é mais pra você pegar no dia a dia. (Davi)

Essa fala de Davi revela que a formação preocupou-se em estimular os jovens a refletir criticamente sobre suas construções e projetos. O quarto pilar da educação, “Aprender a Ser” traz como princípio fundamental que o ser humano, principalmente no período da juventude, deve ser preparado para “elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 1998, p. 99). Nesse sentido, cabe à educação fornecer às crianças e aos jovens forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que os rodeia, de forma que os possibilite serem donos dos seus próprios destinos a partir de atitudes autônomas e responsáveis com a vida em sociedade.

Por fim, a última questão, que buscou responder ao objetivo específico “Levantar como os jovens integrantes da ONG Auçuba avaliam o processo da formação em comunicação oferecido pela instituição”, perguntou aos jovens o que eles gostariam de ter aprendido mais em todo o processo de formação que passaram na Auçuba. Foram observadas três respostas com avaliações completamente diferentes. Para Carol, a avaliação foi de satisfação em todas as suas aprendizagens: “Hoje eu não sinto falta de nada. Pra mim eu não vejo nenhuma falta em nada não. Eu acho que o que eu tinha que aprender eu aprendi e eu acho que foi muito bom”.

Já na perspectiva de Davi, a formação trabalhou pouco no aperfeiçoamento das técnicas, haja vista a escassez de equipamentos e o pouco tempo dedicado a essa área. Para ele, seria importante:

Melhorar a parte técnica, como a gente dividia computador a gente não tinha muito tempo não pegava muito, aí me esforcei muito foi até que eu consegui me desvincular pra outras coisas comecei a editar, comecei a trabalhar em outras áreas, mas ainda hoje eu acho que eu poderia aprender mais. Aprendi muito por conta de produtoras e tal, referência de amigos e tal, mas assim eu até no NP assim, eu queria aprender mais noção pra técnica assim. (Davi)

Para Isabel, o grande desafio está no campo pessoal, pois acredita que poderia ter se desenvolvido mais no campo da abstração. Ela acredita que ainda precisava ser mais ousada, e talvez menos realista, no trato e no olhar sobre a arte:

Eu poderia ter investido mais, não sei se isso pode ser um erro do Auçuba ou um erro meu, mas, eu ser mais ousada ainda não cheguei a isso, apesar do período de eu ficar esses quase cinco anos, eu ainda sinto falta disso, eu ainda acho que estou um pouco presa a dita cuja da arte sabe? Porque eu ainda acho que arte tem que ser realista, tem que ser uma coisa que a gente veja e “uau isso é arte, é massa”, mas têm umas coisas abstratas que são feitas artisticamente que eu ainda questiono eu digo: “isso não é arte não meu filho” e as meninas dizem: “pôxa Isabel, é arte sim” eu digo: “não é minha gente”. Então esse olhar ousado, sabe? Meio louco que a gente diz, eu ainda não tenho e não sei se isso é meu ou se foi uma coisa assim do Auçuba, porque muitas pessoas, eu acho que Davi mesmo é uma pessoa, não sei se Juliana, Luiz, mas, assim a gente sempre discute isso muito, “isso ai não é arte não minha gente, onde é que já se viu?”, então, mas pôxa, o cara foi ousado em quebrar regras, então eu acho que quebrar regras ainda é uma resistência. (Isabel)

A partir da fala de Isabel, cabe destacar a importância da educação para o estímulo à imaginação e à criatividade dos educandos. Conforme Delors (1998, p. 100) “a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino”.

3.4 Implicações mais relevantes da formação sobre a vida dos jovens

O terceiro e último objetivo específico da presente pesquisa analisou as implicações mais relevantes da formação sobre a vida dos jovens participantes. Nesse sentido, foram levantadas questões que buscassem compreender desde as motivações e expectativas da

formação até os significados que as atividades e a produção de mídia tiveram nos campos pessoal, social e profissional desses jovens. Os questionamentos levantados permitiram respostas múltiplas dos entrevistados.

As duas primeiras questões buscaram levantar as motivações e expectativas juvenis acerca da formação. Para tanto, foram realizadas as seguintes perguntas: “Que motivos o levaram a procurar a Auçuba?” e “O que você esperava encontrar quando iniciassem as atividades de formação?”. Com tais indagações buscou-se compreender o que motivou jovens de classes populares a procurar uma formação em comunicação. Partia-se do pressuposto que esses jovens estavam em busca de acesso e de conhecimento às novas tecnologias e que esperavam com isso uma abertura a novos canais de expressão bem como novas oportunidades em suas qualificações profissionais, haja vista que um dos objetivos da formação é a inserção desses jovens no mundo do trabalho.

Contudo, a análise das respostas revelou que o maior motivo para ingresso na formação teve origens em questões ligadas à ocasionalidade, à falta de perspectivas juvenis e à busca por ocupação, como comprova a fala de Carol:

Eu fui inicialmente porque eu era jovem, tinha acabado de terminar meu Ensino Médio, eu não estava cursando nada, eu estava simplesmente em casa e na ONG onde eu fazia aulas de dança popular e percussão. E aí foi realmente coisa de momento por eu não estar realmente fazendo nada, mas de início eu não tinha nenhum intuito, nada. Só foi o “ir” mesmo.

Não só a fala de Carol como também dos outros entrevistados demonstram a falta de informação precisa sobre o projeto. Dessa forma, percebe-se que participar dessa formação foi algo ocasional, como se vê na fala de Davi:

(...) primeiro que eu nem sabia do porque, a gente até pensava que iria ser um curso de mecânica aí ficou todo mundo se perguntando, vamos lá. Aí acabou que eu fui lá, conheci o pessoal e acabei ficando na Kabum. Fui selecionado entre os 700, acho.

Por outro lado, observa-se, que apesar da falta de informações, os jovens estavam em busca de novos conhecimentos e novas perspectivas para sua formação. A busca pelo crescimento pessoal foi também apontada como motivação em procurar a formação. Para Isabel, o desejo de aprender novas áreas, a busca por novos conhecimentos foi o grande desafio de participar de um projeto que lhe era tão diferente da sua realidade: “eu acho que o que me levou mais a permanecer, a procurar a Auçuba foi esse desejo de conhecer”. Essa fala indica que os jovens têm buscado e estão abertos a novas aprendizagens e novos conhecimentos, independentemente de quais sejam elas, o que demonstra que o estereótipo de termos uma “juventude alienada” não retrata os reais desejos juvenis, apenas consolida preconceitos.

Outra questão levantada por um dos jovens está ligada à realidade social em que vive. O jovem Rodrigo revelou que no momento inicial participou do processo seletivo em busca de apoio financeiro, pois sabia que receberia uma ajuda de custo para ressarcimento de despesas com transporte no valor de R\$ 80,00:

Eu não estava nem interessado na questão de um curso, eu estava interessado na questão da bolsa sabe, porque eu era um dos 705, acho que se tinha 10 jovens que sabiam que dava bolsa no curso era eu e como eu estava sem trabalhar eu disse: "eita vou aproveitar já que estou sem fazer nada faço o cursinho entro e depois ganho uma bolsa se der pra conciliar com algum emprego eu concilio". (Rodrigo)

A fala acima demonstra que as condições sociais do jovem são também determinantes de suas condições juvenis. Os desafios para a sobrevivência definem, muitas vezes, os grupos e espaços que frequentam. Dayrell (2007, p. 1108-1109) reforça que a condição de pobreza de

jovens de camadas populares interfere “diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil”.

De forma complementar na compreensão das motivações juvenis, foram levantadas as expectativas que eles tinham quando se iniciassem as atividades de formação e verificaram-se respostas como “nenhuma expectativa”, “ocupar a cabeça”, “aprender a usar o computador”, o que comprova, em um primeiro momento, a falta de perspectivas de jovens de camadas populares no planejamento de vida. Ainda, segundo Dayrell (2007, p. 1108-1109), “um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro”.

A terceira pergunta buscava levantar as narrativas sobre qual a importância da formação para o crescimento pessoal, social e profissional dos jovens. Mais uma vez o crescimento pessoal foi destacado por todos a partir das relações de convivência trabalhadas no processo de formação, conforme relatam Rodrigo, Carol e Davi:

Vou falar primeiro o pessoal, o meu humano. Quando eu entrei na Kabum eu era de uma relação muito grossa, então assim tudo tinha que ser do meu jeito, as pessoas serem do meu jeito (...) aí, depois eu vi que as pessoas se afastavam, não queriam fazer trabalho comigo porque eu era grosso e só minhas ideias que prestavam e depois eu tive que me rever. (Rodrigo)

Acho que pra mim de crescimento pessoal é poder trabalhar em grupo, saber dividir o que é seu, o que é dos outros, o que é de todo mundo, o seu limite, o das pessoas que estão ali porque a gente fazia trabalho tudo no mesmo local então essa convivência também que foi bastante importante. (Carol)

Melhorou muito meu pensamento sobre tudo, sobre o mundo, cresci pra caramba, assim o que eu trouxe de bom foi isso a questão da... sei lá da flexibilidade sobre tudo assim da opinião, ter uma opinião fixa, você saber pisar, saber caminhar eu trouxe muito isso do Auçuba essa questão de você saber viver com as pessoas, saber viver em grupo e em comunidade assim eu trouxe muito disso. (Davi)

Apesar de terem sido atraídos pelo mote de uma formação que teria como foco a formação para o trabalho, observa-se que o mais relevante na visão dos jovens entrevistados é a importância desse processo formativo para o desenvolvimento pessoal e humano de todos. Com essa constatação, é possível inferir que a formação em comunicação oferecida pela Auçuba não buscou apenas fornecer pessoas qualificadas ao mercado de trabalho, como também conseguiu superar a visão utilitária de educação e investir no desenvolvimento humano dos jovens. Com base em Delors (1998), é possível afirmar que as aprendizagens que levam à qualificação social são capazes de gerar competências amplas no indivíduo, inclusive para o mundo do trabalho, superando a busca por uma qualificação profissional que prepara alguém para uma tarefa material determinada.

A descoberta do próprio talento e a possibilidade de usá-lo também na vida profissional foi outra assertiva levantada por um dos entrevistados sobre a importância da formação:

Na minha vida profissional eu descobri um talento, um dom meu. Assim que eu estava na escola primeiro ano, até segundo ano, e não sabia o que ia fazer na faculdade. Meu pai foi militar foi do exército, meu irmão sempre teve o sonho de ser do exército, passar pra sargento do exército não conseguiu passar na prova do bombeiro e está trabalhando como militar, eu tinha muita vontade de ser militar e seguir essa carreira de concurso público mesmo assim, mas sempre gostei de desenhar, de gostar de animação de vídeo, mas estava um conhecimento curto era uma coisa de infância, de brincadeira. Mas quando eu vi que tinha profissão, que tinha essa área, quando eu comecei a trabalhar abriu um caminho massa pra mim. Então, pra minha vida profissional foi isso a gente tenta levar essa bagagem para o mercado, essa questão do Auçuba essa questão forte aí que a gente trouxe desse período de formação durante esses quatro anos. (Davi)

Nesse sentido, observa-se que a formação em comunicação de que os jovens participantes da presente pesquisa participaram colaborou para que eles “aprendessem a ser”, e se desenvolvessem, principalmente, em sua dimensão humana. Os jovens passaram a

conhecer a si mesmos e conseqüentemente a compreender o outro, com isso, desenvolveram habilidades de elaborar pensamento autônomo nas diversas circunstâncias da vida.

A quarta pergunta da entrevista foi realizada como estratégia fomentadora de narrativas sobre os significados que as produções dos jovens tinham para eles mesmos. Foi solicitado ao entrevistado que apresentasse ou falasse sobre um trabalho que considerava significativo para si. Com essa questão objetivou-se que o entrevistado refletisse e revivesse (inclusive as emoções) o processo de produção do produto midiático. Após a apresentação do produto, outras duas questões foram levantadas: “Como se deu o processo de produção desse material?” e “Por que você considera que esse trabalho é significativo para você?”.

Dentre as respostas trazidas pelos jovens a principal unidade de sentido foi o “reconhecimento social”. As produções de mídia tiveram papel significativo em suas vidas na medida em que os inseriu na cena pública, revelou suas identidades e os tirou do anonimato. Com esses produtos os jovens puderam mostrar seu potencial como criadores/produtores de mídia mostrando-se, portanto, em um contexto de protagonismo em suas vidas.

Ao apresentar o produto mais significativo para si, o jovem Davi – que em sua formação na Auçuba dedicou-se à atividade de computação gráfica – cita a animação intitulada “A Quase Tragédia de Mané ou o bode que ia dando bode”. Trata-se de um vídeo-cordel que conta um caso sertanejo de uma relação amorosa vivida por um casal, em que o marido dá mais atenção ao seu animal de estimação – um bode – do que a sua esposa. Motivo que provoca ciúmes da mulher que viria a matar o animal e preparar uma buchada para se livrar do falecido bichano.

Davi participou da equipe que desenvolveu a animação do vídeo, o qual contou com evento de lançamento aberto ao público, como se pode observar na ilustração do cartaz de lançamento do produto, divulgado na cidade do Recife. Davi justifica porque a escolha desse produto ao relatar:

Essa foi a primeira, foi a pioneira. Assim, foi muito bom esse trabalho. É um trabalho com capinha, assim meio que em making off e tal, tudo bem organizado, o primeiro, a gente sentindo que o nome da gente estava numa capa de DVD. Assim, comecei a estagiar e editar matéria no Canal Futura e outros canais fazendo abertura em animação, mas nada como um projeto de animação. (Davi)

Quando questionado de maneira mais direta a razão de esse produto ter sido o mais significativo, Davi não hesita e mostra que a valorização e o reconhecimento social do seu trabalho são motivos que o enchem de orgulho acerca de sua produção. Ele reforça:

(...) como eu falei, assim meu nome estava na capa, estava nos créditos finais. Eu saí da formação e foi tipo aquela luz no final do túnel, assim, tipo acabou a formação e aí? Surgiu a ideia desse projeto e a gente conseguiu terminar, finalizar bonitinho, muito bom. Aí foi quando abriu as portas, foi quando eu vi que a gente é capaz mesmo, foi quando eu vi que pensar esse trabalho foi o início de tudo, foi a porta inicial assim então eu gostei muito dele. (Davi)

Figura 1 - Cartaz de lançamento do vídeo (animação) elaborado por Davi.



Fonte: <http://caramiolas.blogspot.com>

No caso do jovem Rodrigo, participante da formação em vídeo na Auçuba, o produto que lhe foi mais significativo foi o documentário “Depois das 10” que discute o preconceito a partir do universo dos travestis que trabalham nas ruas da cidade do Recife. Com o vídeo, Rodrigo teve a oportunidade de participar de alguns festivais e mostrar seu trabalho para o público. Ele afirma: “Foi uma produção, assim, que hoje eu estou conhecido (...) o próprio Auçuba, como o próprio Kabum ganhou muito... como é que eu posso falar “estigma”.

O papel de produtor de vídeo (ou de documentarista, como prefere ser chamado) apresenta Rodrigo como protagonista no cenário cultural e colabora para sua afirmação pessoal e social, à medida que o jovem sai do anonimato em que vivia e passa a ser reconhecido pelo trabalho que produziu. É possível observar na fala que segue que o fato de ver seu nome em sites, inclusive governamentais, reforça sua autoestima:

Eu acho muito bom quando eu boto meu nome na Internet, eu boto Rodrigo Santos e aparece um *link*, aí tem o *link* da Nação Cultural daqui de Recife, que é do Governo do Estado aí tem lá: Depois das Dez, Rodrigo Santos diretor do documentário. Entra em Kabum e coloca: Depois das Dez ou Rodrigo Santos e aparecem milhões de coisas, vários festivais que eu participei e isso foi uma coisa que me impulsionou. Então, hoje eu posso ver uma coisa que eu nunca imaginei: meu nome, como é que diz hoje que fala pra o *www*, para o *google*, meu nome rolando na net.

Figura 2 - Tela de abertura do documentário dirigido por Rodrigo.



Fonte: www.nacaocultural.pe.gov.br

Para a jovem Isabel, participante da formação em design gráfico, o trabalho que lhe foi mais significativo foi desenvolvido no “Projeto Kabum Mix”. A proposta – inspirada em experiência semelhante desenvolvida na França pelo design gráfico Alain Le Querrec – buscou estimular o debate sobre temas da realidade jovem a partir da criação de cartazes que foram expostos em mobiliários urbanos (tais como paradas de ônibus, placas de sinalização de ruas etc.) da cidade do Rio de Janeiro, através de uma parceria firmada com a prefeitura daquela cidade. O projeto, iniciado em 2008, trabalhou três temas específicos: água, direitos humanos e gravidez precoce. Os alunos de design gráfico foram divididos em três turmas

(uma por tema) para elaboração dos cartazes. Tiveram suporte de três profissionais da área, além de um ciclo de debates e palestras sobre como elaborar o material. Segundo Isabel, o trabalho foi desafiador:

Porque a gente tinha que dizer o que a gente achava, o que a gente entendia daquilo do tema, o desafio era criar um cartaz que fosse uma leitura fácil de entender, não podia ter um texto assim muito longo porque era pra ser apresentado em vários lugares e as pessoas tinham que entender, tinha que ter uma linguagem universal. (Isabel)

Para a jovem Isabel, esse trabalho foi desafiador tanto no tocante à elaboração de um produto que fosse criativo e alcançasse o público em geral quanto em relação às suas visões e convicções sobre o assunto a ser trabalhado, o uso do preservativo:

Esse foi um dos trabalhos que eu achei que eu me superei, mas eu acho que nesse eu posso olhar para ele e dizer: “eu fiz um trabalho legal”, porque assim, a gente ficava naquela neura de como é que a gente vai identificar gravidez precoce num cartaz? (...) aí eu me lembro que Paula foi quem provocou mais a gente, porque eu me sentia muito fechada para discutir sobre esse tema, então Paula provocou e muito, ela fez muita pergunta, questionou demais, e aí eu acho que a gente foi abrindo, abrindo a mente, abrindo um espaço também pra ela entrar, e ela soube chegar, aí eu me lembro que a gente ainda ficava meio assim, mas Paula não tem condições de a gente... eu resisti muito em relação à camisinha, eu falei: “não acho que é somente a camisinha que é um meio de prevenção”, ela: “Mas Lívia e não sei o que”, ela explicava e eu ainda resisti muito (...)

Para Isabel, apesar de a elaboração desse produto ter sua importância já que colaborou para seu reconhecimento social, ou seja, por levar o seu nome, o que mais a marcou foi ter desencadeado o debate sobre um tema que favoreceu o seu desenvolvimento pessoal: “Foi, assim, como foi um trabalho em grupo aqui está o nome dos três, o meu, o de Dani o de Denílson, então assim, foi o trabalho que eu mais gostei mesmo de ter feito porque ele uniu os três eixos [humano, técnico e político]”.

Ai eu disse: “pronto minha gente, eu acho que esse foi o trabalho que eu me superei assim, não somente graficamente, mas humanamente, politicamente, eu acho que foi o trabalho que eu encontrei os três eixos”, uniu a técnica, o humano e o político, porque a gente teceu muita discussão sobre ele, e eu ficava viajando na ideia de ter que colocar uma camisinha, eu falava:” minha gente, pode ser um comprimido”, e as meninas:” comprimido pode ser uma dor de cabeça, pode ser uma dor de barriga, pode ser qualquer coisa menos”, foi muito doido mesmo assim. (Isabel)

Na sequência da narrativa, é possível perceber que as resistências apresentadas por Isabel estão contextualizadas em uma visão religiosa que possui sobre o uso do preservativo, ou seja, a questão religiosa aparece como pano de fundo no contexto cultural e de visão de mundo da entrevistada. Em sua visão, os adolescentes estão iniciando uma vida sexual de maneira muito precoce: “questiono muito esse período, esse processo de, poxa, doze, treze anos. Caramba, tenho um adolescente na igreja – que trabalho com grupo de jovens – e vejo o que é isso sabe? Dizem: ‘não mais a minha mãe deixa namorar tranquilo’, mas o namorar hoje não é um namorar de conhecer, de conversar, de discutir alguns assuntos”.

Segundo a antropóloga Regina Novaes, ao contrário do que se representa no senso comum, as religiões ainda são um espaço social agregador para os jovens e não devem ser vistas como limitadoras da participação política ou científica. A autora afirma que “as instituições religiosas continuam produzindo espaços para jovens, onde são construídos lugares de agregação social, identidades e formação de grupos que podem ser contabilizados na composição do cenário da sociedade civil” (NOVAES, 2005, pág. 289).

A fala de Isabel confirma as observações de Novaes, pois a jovem acredita que o debate sobre o tema da sexualidade também deve ser motivado por ela nos diversos espaços onde atua, mesmo que isso tenha gerado conflitos internos e externos, e percebe o quanto foi positivo para o seu desenvolvimento humano e político:

Eu acho isso como um papel assim meu sabe? Também as coisas que se discutem

em casa, as coisas que se discutem na igreja ainda tinha esse embate ainda, aí por isso que eu acho que mexeu com o meu eixo político, porque eu tinha essa resistência porque coisas que eu aprendia antes que eu dizia: “minha gente, eu questiono isso porque eu acho que está errado”, aí pronto. Com o meu eixo humano eu acho que mexeu porque eu me colocava no lugar daquela adolescente, e se eu engravidar um dia o que eu vou fazer? Os meus estudos? Será que aquela adolescente esta pensando nisso?

Figura 3 - Cartaz elaborado por Isabel sobre campanha de prevenção à gravidez precoce.



Fonte: Kabum mix! Novos olhares sobre o mundo (2008).

Para Carol, o trabalho que lhe foi mais significativo tem esse valor pelo esforço empreendido por ela para a realização dele. Trata-se de um kit contendo uma revista postal e um vídeo encomendado pelo Instituto Shopping Center Recife no período que os jovens já estavam no Núcleo de Produção. Carol explica porque foi representativo:

Pra mim foi um trabalho que representou total, porque foi um trabalho onde eu dediquei todas as minhas forças. Foi um trabalho que apesar de ser para um cliente, mas foi de um jeito que eu me vi, que eu me senti satisfeita com o resultado final e houve algumas intromissões do cliente, mas nada que afetasse aquilo que eu tinha pensado para o projeto eu e as outras pessoas. (Carol)

A satisfação com o resultado final frente ao esforço e dedicação de Carol demonstra

que o trabalho teve importância para a entrevistada como forma de afirmação pessoal. Nesse sentido, percebe-se, pelo discurso de Carol, que o trabalho significou uma melhora em sua autoestima. Tal conclusão é reforçada quando Carol relata que este trabalho, em sua visão, teve grande dimensão para todos os jovens que participaram, pois “foi um dos maiores. Um dos maiores em termo de material e em termo de remuneração. Foi um [trabalho] que representou. Acho que pra o grupo teve um grande significado, quer dizer acho que foi o maior na realidade, o maior trabalho que o núcleo teve em termos de remuneração foi esse trabalho e em termo de material também”.

A sétima questão, “Você considera que essa formação interferiu de alguma forma na sua vida cotidiana? Como?”, buscou levantar, nas narrativas dos entrevistados, até que ponto a formação pela qual passaram interferiu em suas ações vividas no tempo presente e em suas decisões para o futuro. Além dessa questão específica, também foi possível recuperar falas, em outros momentos das entrevistas, que pudessem colaborar com tal resposta. Dessa maneira, foi possível compreender a importância e o sentido que a formação teve em suas vidas.

Na oportunidade, conseguimos observar em quais campos/áreas das vidas dos entrevistados a formação teve mais interferência e foram obtidas as seguintes respostas centrais: 1) a melhora nas relações interpessoais e de convivência, 2) novas perspectivas para a definição da escolha profissional e 3) as mudanças nas visões de mundo.

A primeira ideia central – melhora nas relações interpessoais e de convivência – pode ser discutida a partir da declaração do entrevistado Rodrigo, que em sua fala reforça os indicadores levantados na avaliação dos jovens sobre o processo de formação, destacado no item 3.3 da presente pesquisa. Trata-se do debate sobre as aprendizagens adquiridas para o desenvolvimento pessoal, que indicou as relações de convivência como questão central na formação dos jovens. Os processos metacognitivos desenvolvidos na formação estimularam o

autoconhecimento de Rodrigo e isso possibilitou melhoria da sua visão sobre si mesmo, fortalecendo sua autoestima, e, conseqüentemente, nas suas relações com os outros. Em sua leitura, Rodrigo marca o período em que esteve na Auçuba, participando do Projeto Oi Kabum, como “divisor de águas” em seu comportamento pessoal e social:

Rodrigo antes: Rodrigo arrogante, eu sou irônico, mas mais irônico, mais individualista, antes de entrar no Kabum, no Auçuba: arrogante, mal educado, irônico, individualista eram mais esses quatro pontos e mal educado, principalmente. Depois da formação eu tenho ainda esses defeitos, mas que se baseiam muito pouco porque eu boto mais o meu profissional na frente, as pessoas sabem que eu estou tratando aquele período ali como profissional (...). (Rodrigo)

Ao demonstrar que suas atitudes se modificaram, Rodrigo chama atenção para as motivações profissionais que o levaram a essa mudança. Percebe-se que suas aprendizagens partiram do desejo de demonstrar que buscou mudar seu comportamento para ser reconhecido como um bom profissional – que não fosse arrogante, mal educado, irônico e individualista. Tal discurso demonstra a centralidade e importância do trabalho para o entrevistado.

A segunda ideia central – novas perspectivas para a definição da escolha profissional – somam-se às observações recém-levantadas sobre “trabalho” e aparecem na fala de Carol ao demonstrar a importância da formação para sua vida, como definidora de sua escolha profissional:

O processo de formação, acho que pra mim hoje eu vejo ele como definitivo na minha vida, quer dizer eu acho que o processo da Kabum como um todo, porque foi ali que eu descobri o que eu gosto de fazer. Hoje eu não pretendo mudar não, é o que realmente eu... costume dizer a minha mãe que eu amo o que eu faço na Kabum, eu amo o que eu fiz, é o que eu gosto, é o que eu me identifico, é o que eu faço com prazer então pra mim foi um momento da minha vida que foi decisivo, decisivo pra minha escolha de agora e aí foi quando a gente passou esse um ano e meio, eu passei esse um ano e meio e depois disso já veio o Núcleo de Produção, mais uma etapa que aí a gente já tinha contato com o cliente. A gente fazia aquilo que a gente passou um ano e meio aprendendo, a gente fazia trabalhos, eram trabalhos remunerados, a

gente trabalhava em grupo e pra mim acho que foi um “processo” essa é palavra que define mesmo. (Carol)

Segundo Sposito (2008), o mundo do trabalho ocupa grande importância na vida dos jovens. A autora considera que no Brasil “o trabalho também faz a juventude”, de maneira que não seria possível compreender socioculturalmente a juventude sem considerar a dimensão do trabalho. Nesse sentido, a construção da condição juvenil, principalmente quando se considera a partir do ponto de vista das condições sociais, está ancorada nas questões ligadas ao trabalho, bem como à escola e à família.

Neste momento, e como forma de aprofundar considerações sobre a categoria trabalho, torna-se oportuno apresentar as respostas de três questões levantadas no questionário sociocultural que buscaram levantar os significados juvenis acerca do trabalho. Esse tema também foi levantado pelos jovens em outras ocasiões da entrevista, portanto, torna-se uma questão central a ser observada.

Quando questionados sobre qual a importância de se ter um trabalho, os jovens apresentaram em seus discursos as seguintes ideias centrais: 1) independência financeira, 2) Inserção e reconhecimento social.

Para Isabel, ter um trabalho significa um valor social e uma forma de inserção na sociedade. Ela considera que a sociedade valoriza aquele que trabalha, ou seja, aquele que está inserido no mercado.

Eu acho que a gente está na sociedade sendo vista com um valor, “aquele cara ali trabalha, aquela menina ali trabalha”, é um valor que a comunidade, que a sociedade dá pra você. Dentro de casa de falar: “meu filho trabalha, minha filha trabalha”, aquele orgulho de dizer assim: “eu trabalho, tenho o meu dinheiro”. Eu acho que desde essa valorização de alguém que está inserido no mercado (...). Então, eu acho que é isso, a escolha de uma profissão pra mim é esse sentimento de valorização, de que você está inserido em algum lugar no mundo. (Isabel)

Já na fala de Carol, a primeira visão levantada sobre o trabalho está relacionada à independência financeira, porém, a entrevistada ressalta a importância que o prazer pelo trabalho tem para ela:

Trabalho, acho assim você tem que ter pra poder viver, pra poder você ter sua grana, mas eu sempre associo o trabalho ao prazer, tenho que fazer meu trabalho, mas faço com prazer. Já fiz trabalho sem ser com prazer, lógico, nessa empresa que eu trabalhei anteriormente, trabalhei mais porque me deu à louca e eu queria ganhar mais dinheiro e eu disse: vou nessa. Mas eu sempre associo o trabalho não só a obrigação, mas ao prazer e hoje eu posso dizer que eu faço meu trabalho por prazer. (Carol)

A leitura que Rodrigo faz sobre trabalho traz o sentido de necessidade financeira. Talvez por viver em uma realidade dividida entre o trabalho pela sobrevivência – que o coloca como assistente de cabeleireiro em um salão no centro da cidade do Recife – e o trabalho por prazer – que desenvolve quando produz vídeos e se envolve com a arte e a cultura de maneira geral, Rodrigo, diferentemente de Carol, dissocia o trabalho do prazer, definindo a atividade que desenvolve ao produzir vídeo como algo parecido com um *hobby*, que lhe possibilita a criatividade:

Trabalho é um modo de sobrevivência que todo ser humano tem que ter, seja pouco seja muito, hoje o trabalho é a sustentabilidade da pessoa, do homem e da mulher. E o trabalho como produtor é mais voltado para o gostar. Antes de eu conhecer o vídeo eu fazia parte do suporte administrativo de um banco, trabalhei quase dois anos no Banco do Brasil e eu gostava muito do que eu fazia, gostava pra valer, mas depois se aquilo ali aparecer hoje pra mim eu vou trabalhar como suporte administrativo sendo auxiliar administrativo ou sendo escriturário de um banco, através de um concurso público, aquilo ali é mais por sustentabilidade por ter o meu certo no mês pra eu poder pagar minhas contas, pagar minha água, minha luz, meu IPTU, se possível ter um carro e pagar a parcela de um carro. O vídeo não, o vídeo já é mais, não é um hobby, é o gostar mesmo, se você pegar as câmaras e criar. (Rodrigo)

Já Davi, queixa-se do preconceito que sofre para que seu trabalho seja reconhecido e

avalia que o fato se deve por se tratar de um jovem de camada popular e sem formação superior. A exploração profissional e a baixa remuneração marginalizam os jovens de classe popular e os insere precariamente no mercado formal ou informal de trabalho:

Existe uma certa dificuldade da galera de reconhecer trabalhos de jovens de comunidade assim, porque a maioria das pessoas que trabalham na área de fotografia a galera é até formada em alguma coisa jornalismo, publicidade e a gente não tem essa formação esse currículo e a gente vem de comunidade centro urbana aqui de Recife a galera meio que vê a gente com outros olhos assim. Tem muita gente boa, tem muita gente que confia no trabalho da gente, mas tem muita gente que se aproveita e na última empresa que trabalhei²¹ foi isso que aconteceu assim, sofri pra caramba lá, não recebi quase nada lá, passei oito meses lá, eu saí de lá agora há pouco, mês passado e já comecei em outra produtora muito diferente, a galera super legal, a galera me tratando super bem, já estou pra assinar carteira, tudo formalzinho, tudo direitinho pagamento tudo certinho. Aí foram vários altos e baixos nessa história de Mercado. (Davi)

Segundo Frigotto (2004, p. 182), a situação de ingresso precoce no mundo do trabalho diferencia-se conforme a condição social do jovem, pois os jovens de classe média têm a oportunidade de estender suas juventudes e “a grande maioria inicia sua inserção no mundo do trabalho após os 25 anos e em postos de trabalho ou atividades de menor remuneração”. Nesse sentido, o jovem de camada popular tem seu tempo livre reduzido e, conseqüentemente, reduzem-se as possibilidades de fruição e de vivência de outras experiências juvenis.

Em contraposição a essa lógica que precariza a condição da juventude popular, a formação em comunicação oferecida na Kabum busca justamente ampliar o tempo de reflexão, fruição e produção cultural dos jovens participantes. Trata-se, portanto de um projeto de protagonismo juvenil, que busca despertar os talentos da juventude popular urbana ao dar acesso aos meios de comunicação contemporâneos, até então reservados apenas para a

²¹ O nome da empresa estava citado na fala do entrevistado, mas foi retirada por questões éticas de preservação das informações.

classe média e para os filhos dos donos dos meios de produção. O Projeto Oi Kabum questionou: Por que não? Jovens de camadas populares produzirem imagens, produzirem sua estética, influenciarem a estética pop e terem acesso ao mercado de trabalho tão sofisticado que é o mercado da imagem²².

Quando questionados sobre a profissão que pretendiam seguir, os entrevistados demonstraram em suas respostas que a experiência vivida na Kabum foi definidora para suas escolhas de futuro. Três, dos quatro entrevistados, gostariam de dar continuidade às escolhas que fizeram na formação da Kabum. As duas jovens que participaram da formação na linguagem “designer” afirmaram o desejo de seguirem essa profissão e o jovem que participou da formação em vídeo deseja ser documentarista e produtor audiovisual. Tais respostas indicam a centralidade e importância da formação para a definição de suas escolhas profissionais. O quarto entrevistado – Davi – respondeu ainda não ter certeza da profissão que deseja seguir, porém, acreditamos que essa incerteza se deu pelo fato de ter passado recentemente por uma experiência negativa em seu último trabalho, na qual sua condição de trabalhador foi desvalorizada, o que o fez repensar sobre seu desejo de permanecer trabalhando com produção de vídeo. Porém, perceberemos adiante, quando apresentarmos como esses jovens se veem em dez anos, que Davi se projeta como produtor audiovisual, contudo, a partir de outra perspectiva profissional.

Após levantar as informações sobre a profissão que desejam seguir, a última pergunta do questionário sociocultural foi “o que ou quem ajudou você a tomar essa decisão sobre sua profissão?”. As respostas apresentadas mostraram as seguintes falas: 1) Eu mesmo. Identifico-me com essa profissão, 2) A Kabum e 3) Meus pais.

A resposta “Identifico-me com essa profissão” demonstra a autonomia crítica dos entrevistados e a postura protagonista que tomaram em suas vidas. Também é sabido que as

²² Extraído de vídeo institucional do projeto disponibilizado em www.oikabum.com.br, acesso em 01/03/2011.

instituições socializadoras têm importante papel na orientação das vidas dos jovens. Apesar de a escola não ter sido apresentada como uma resposta, entende-se, aqui, que a formação oferecida pela Kabum foi capaz de oferecer-se como um espaço de aprendizagem onde o jovem pudesse se referenciar. Isabel revela: “a minha família diz o seguinte: se você escolher, então tá bom, porque é o que você quer (...), mas eu acho que a escolha foi desde Auçuba/Kabum até a mim”.

A família tem perceptível importância no apoio das escolhas profissionais dos jovens. Para Carol, a liberdade dada pelos seus pais para continuar na formação foi decisiva nessa escolha, pois, assim como muitos outros jovens, diante da necessidade financeira, ela poderia ser cobrada para trabalhar e ajudar financeiramente em casa, o que a impediria de continuar seu sonho:

Na minha casa sempre foi muito tranquilo. Meus pais sempre foram muito abertos em eu não trabalhar, “você quer estudar, você estuda”. Eu sempre estudei em escola pública não tive nada disso de escola particular nada disso, escola pública e tal chegou meus 18 anos:

—“você está na Kabum você gosta disso, é isso que você quer pra você?”

—“É mãe, é isso que eu quero”

—“Então você fica lá”.

Eu fiquei encantada meus pais sempre me deram muita força, muito incentivo e acabou que a todo momento eu passava pra eles que aquilo eu estava fazendo com prazer. Eles me viam bem me viam satisfeita e nunca houve nenhuma cobrança de eu ter de sair da Kabum pra trabalhar, pra ter uma grana pra ajudar em casa. Na minha casa nunca houve isso, sempre foi muito tranquilo. Agora nessa minha situação eu me vejo como a minoria, sabe? Porque a grande maioria dos jovens sofreu esse tipo de cobrança muito forte a ponto de terem que desistir. Assim, existiam outras pessoas com esse mesmo objetivo que eu, mas era realmente a minoria que não tinha cobrança em casa. (Carol)

Essas respostas comprovam que a formação pela qual passaram na Kabum foi decisiva na escolha profissional dos jovens, o que demonstra a importância de se oportunizar aos jovens de camadas populares o conhecimento e acesso às novas tecnologias e novos modos de produção contemporâneos que os coloquem em igualdade de oportunidades da classe média

brasileira. A formação na Kabum significou para esses jovens mais do que uma ampliação no tempo e nas suas oportunidades de aprendizagens, foi definitiva para que pudessem compreender que jovens da classe trabalhadora podem lutar contra uma inclusão precarizada no mercado de trabalho que se empenha em empurrá-los para uma lógica definida por “domesticação das massas”²³.

Buckingham (2002) defende que o acesso às tecnologias de produção digitais oferece possibilidades significativas para o desenvolvimento de crianças e jovens. Porém, denuncia que “o acesso a essa tecnologia não é igualmente distribuído; e pode haver uma polarização crescente, neste aspecto, entre os “ricos em mídia” e os “pobres em mídia”” (ibid, p. 258).

Neste momento, retomaremos à última ideia central – as mudanças nas visões de mundo – trazida nas respostas dos jovens na sétima questão da entrevista semi-estruturada, que pergunta como o entrevistado considera que a formação interferiu em sua vida cotidiana. Davi demonstra sua mudança de visão de mundo, de percepção sobre a realidade que vive, depois de ter participado da formação, como observa-se em seu discurso:

Acho que eu como pessoa aprendi muito com o Auçuba, com a Kabum assim, mudou totalmente minha vida antes Kabum/Auçuba hoje em dia eu, como outros, a gente sentiu que mudou assim na questão de pensar sobre o mundo, pensar o que a gente está fazendo aqui, pensar em tudo assim a gente conseguiu contemplar, isso capturar isso acho que foi muito importante pra mim. Se eu não tivesse conhecido o Auçuba, a Kabum, acho que seria diferente muitas coisas. Acho que não ia conseguir perceber coisas que antes eu não percebia. Não é questão de idade é questão de você perceber mesmo, coisas simples, coisas importantes que acontecem ao seu redor e você não percebe. Acho que foi muito importante pra mim foram quatro anos bem vividos, gostei muito. (Davi)

Pela fala de Davi, vê-se que o jovem modificou seus significados acerca do mundo que o rodeia e das pessoas e, pelo que parece, o entrevistado acredita que para melhor, quando afirma que sem a vivência de tal experiência não conseguiria “perceber as coisas que antes eu

²³ Carlos Paris apud FRIGOTTO, 2004, p. 197

não percebia”. O universo simbólico de Davi ampliou-se e, nessa autoavaliação percebe-se que houve, portanto, uma ressignificação de sua identidade. Para Berger e Luckmann (1985) a identidade é formada por processos sociais, nesse sentido conforme tais processos se modificam pelas relações sociais a identidade, por sua vez, também se modifica.

As atividades de produção de mídia ao buscarem compreender, por meio da experiência prática, como desenvolver produtos midiáticos para apresentar debate sobre variados temas, tornam-se processos contínuos de ação e reflexão. O ato de compreender conceitualmente sobre algo está intimamente ligado ao processo de produção.

As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir, de imediato, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente. Em particular, o desenvolvimento destas tecnologias, cujo domínio permite um enriquecimento contínuo dos saberes, deveria levar a reconsiderar o lugar e a função dos sistemas educativos, na perspectiva de uma educação prolongada pela vida afora. A comunicação e a troca de saberes já não serão apenas um dos pólos principais do crescimento das atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal, no contexto de novos modos de vida social. (DELORS, 1998, p. 66)

A última pergunta feita aos entrevistados abordou sobre seus sonhos para o futuro e questionou: “como você se vê daqui a dez anos?”. O desejo pela realização profissional foi unânime e todos se veem atuando na área da formação que receberam na Kabum. Davi, ao contrário do que dizia ao afirmar não saber que profissão gostaria de seguir, mostra em sua narrativa muitos sonhos e expectativas nessa área, mas também muitas dúvidas e angústias em relação ao futuro que se desenha:

Eu sonho estar com a minha produtora montada. Hoje a gente teve uma reunião de manhã aí tipo Isabel e Neto com a foto no notebook assim e eu viajando pensando em outras coisas, assim, pensando na nossa casa... toda reunião eu fico pensando: como vai ser a gente? e fico perguntando: “meu irmão, e aí como é que vai ser, a gente vai conseguir montar essa produtora? será que dá certo? será que a gente vai

atingir pelo menos o nível que a gente tinha no NP [Núcleo de Produção]? Será que a gente vai ter uma casa pra poder trabalhar e desenvolver um lance correto?”.

- “Vai, vai, a gente vai conseguir”

- “E por que não a gente já conseguiu até agora?”. A gente não tinha qualidade, está com o notebook agora, todo mundo tem computador em casa, assim, é só a gente comprar alguns outros equipamentos e começar a divulgar o nosso trabalho. Eu me vejo assim trabalhando com essa galera e criando coisas, criando projetos eu me vejo assim, eu espero estar nessa história. (Davi)

O outro desejo apresentado por três dos quatro entrevistados foi a conquista da formação superior:

Formada, a Quatro a Quatro dando frutos (...) enfim, daqui a dez anos as oficinas [de comunicação que planeja fazer na comunidade onde vive] já realizadas, a gente já estar fazendo outros trabalhos aí com a comunidade, eu já estou formada. Eu acho que daqui a dez anos eu espero estar também casada, pelo menos, eu acho que é isso, pelo menos hoje o meu pensamento é esse: é o meu casamento, é a faculdade terminada e a Quatro a Quatro encaminhada num ritmo já bem acelerado. (Isabel)

Eu quero estar formado em comunicação social. Eu pretendo que o coletivo que hoje eu estou formando através de outros jovens tenha um nome na cidade e que o meu nome no audiovisual seja um nome conhecido. (Rodrigo)

Profissionalmente eu me vejo formada, com milhões de... sei lá, com essa história desse grupo mesmo. Inicialmente eu só penso nisso: de construir... de fazer um pouco do que eu passei na Kabum. Não só levar em consideração a técnica, mas aquilo de você trabalhar o seu pessoal é muito valioso. (Carol)

Por fim, é possível afirmar que a formação e as experiências vividas na Kabum de fato interferiram na vida cotidiana dos jovens participantes. Talvez não seja possível separar laboratorialmente cada fator que contribuiu para essas mudanças, mas ao observar os significados juvenis sobre a formação, chegamos a algumas pistas. Os processos de produção de comunicação, sem dúvida, são motivadores para o processo de produção do conhecimento e para a abertura de novas aprendizagens da juventude moderna, porém percebemos que o “como fazer” é o diferencial nesse processo. As relações de afetividade, respeito, convivência e diálogo como mediadores desse processo mostraram que o crescimento pessoal foi o que

mais significou para esses jovens. Para eles, “aprender a ser”, estar e agir no mundo foram a maior aprendizagem. Apropriados dessas competências, os jovens se sentem mais seguros para encarar os desafios que enfrentarão no presente para vislumbrarem um futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou o que significava para os jovens uma formação em linguagem multimídia que pretende educar pela comunicação. O resgate do processo da formação deu-se por meio das narrativas dos entrevistados e, nesse sentido, buscou-se analisar os seus olhares sobre os processos de aprendizagens vividos.

Nossa busca foi compreender como atividades comunicativas, mediadas educativamente, poderiam colaborar nas aprendizagens dos jovens participantes e de que forma. Acreditamos que as respostas a esse questionamento podem colaborar nas reflexões dos educadores que trabalham com juventude. Inicialmente, outras questões também foram levantadas na presente pesquisa: O que significa para esses jovens de classes populares participarem de uma formação em comunicação que os coloca como produtores de conteúdo midiático? Considerando que essas atividades são realizadas sem obrigatoriedades escolares, por adesão espontânea dos jovens, o que os atrai para estas práticas? O que os mantêm? Qual a relação que se estabelece entre os jovens e os educadores sociais da Auçuba? Em que contexto a formação está inserida na vida deles?

Ao analisar as narrativas dos participantes do projeto Oi Kabum foi possível perceber que a formação oferecida possibilitou novas aprendizagens que retomam a proposta dos quatro pilares da educação, apresentados por Delors (1998). Considerando a importância da aprendizagem como produção de significados é possível afirmar que os jovens entrevistados **aprenderam a conhecer**, na medida em que se sentiram motivados em um ambiente que lhes era familiar e atraente: o das novas tecnologias. Produzindo mídia por meio de linguagens motivadoras (fotografia, vídeo, design gráfico e computação gráfica) os jovens percebiam o ato da descoberta como algo prazeroso e, portanto, conhecer passou a ter um novo sentido

para eles. Dessa forma passaram a ter novos instrumentos para decodificar o mundo a partir de seus olhares, utilizando suas próprias formas de descobri-lo. Também **aprenderam a fazer**. Como produtores de mídia e produtores de cultura passaram a ser interlocutores da cultura juvenil, expressando suas idéias, visões e comportamentos. Fazendo mídia os jovens se mostraram criadores ativos e não expectadores passivos, como são freqüentemente representados pela mídia. A prática da produção os coloca em uma posição protagonista na sociedade e, dessa forma, reafirma suas identidades e formas de inserção no mundo.

Outra aprendizagem destacada nas narrativas dos entrevistados foi a de **aprender a conviver**. As relações de convivência estabelecidas no ambiente da formação foram definidoras na mudança de visão dos jovens sobre si e sobre os outros. O respeito às diferenças era fortalecido na medida em que os jovens refletiam sobre suas próprias identidades e, posteriormente sobre a do outro. Os conflitos que existiam eram assumidos, ou seja, reconhecidos, e abordados por uma perspectiva educativa que fomentava o diálogo para sua solução. Nesse sentido os jovens passaram a aprender e refletir autonomamente sobre novas formas de solução de conflitos.

É possível afirmar que as três aprendizagens citadas levaram os participantes da formação para uma quarta aprendizagem: **aprender a ser**. Após o processo de formação, que estimulou em todas as suas etapas, com atividades práticas, o exercício de reflexão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, os jovens re-significaram suas relações sociais e, conseqüentemente suas identidades. Mudaram suas visões de mundo, suas percepções sobre as questões do cotidiano de suas vidas. O processo de formação colaborou para o desenho de novas identidades e novas percepções sobre a realidade. Os entrevistados perceberam que seus horizontes se ampliaram.

A comunicação pôde ser vista como ferramenta pedagógica eficaz para provocar mudanças nas aprendizagens dos jovens, mas o que fez a diferença na formação vivida foi

“como” os processos pedagógicos aconteceram. O que de fato implicou mudanças nas vidas dos jovens foram as aprendizagens que interferiram na constituição do “ser” dos sujeitos. “Aprender a ser” é considerada por Delors (1998) a via essencial de aprendizagem do indivíduo, busca-se, portanto, o desenvolvimento do ser humano em toda sua complexidade, compreendendo-o como sujeito integrante de múltiplos espaços sociais ao tempo que também intervém na construção da vida coletiva. Ressalta-se que os resultados de aprendizagem resgatados na presente pesquisa baseiam-se nos quatro pilares da educação, que compreende a educação como um processo a ser vivido ao longo da vida, nos mais diversos espaços sociais, de forma a conferir a todo ser humano a autonomia necessária para que possa ser dono do seu próprio destino.

Foram observadas outras questões que podem colaborar na produção dos significados juvenis da formação vivida. Foi possível perceber que a participação dos jovens de camadas populares em uma formação multimídia também colaborou para:

1) Terem acesso às novas tecnologias que suas condições sociais dificultam. Esse acesso os possibilitou a ampliação de suas escolhas no mundo do trabalho, bem como o direito à fruição sobre o mundo, muitas vezes negado pelo fato de suas condições sociais lhe usurparem o tempo e a oportunidade de novas experimentações;

2) Saber da importância da reflexão e visão crítica no processo de concepção de um produto. Nesse sentido o processo de produção ultrapassou a instrumentalização do uso das ferramentas de comunicação e mostrou que a idéia do que se pretende passar em uma mensagem tem igual (ou até maior) importância da qualidade técnica nela imprimida;

3) O reconhecimento social e a autoestima são fortalecidos ao verem seus nomes impressos e veiculados nos produtos que desenvolveram e ao verem o resultado final de um trabalho que teve sua participação. Mostrar suas produções aos familiares, amigos e à comunidade que os rodeia os possibilitou ocupar um espaço de reconhecimento na sociedade.

E, nessa relação de troca com o mundo social, as noções sobre si mesmo se ampliam.

4) O conhecimento mais profundo do mercado da comunicação trouxe também novas perspectivas para a definição da escolha profissional. Ao se identificarem com as atividades de produção de mídia os jovens entrevistados mostraram interesse em seguir seus caminhos profissionais e acadêmicos na área de comunicação.

Nesse sentido, podemos concordar com a assertiva de Mazzarella (2009) quando define que a existência da juventude está intimamente ligada à mídia e vice-versa. A linguagem multimídia tem relevante espaço no universo juvenil e por isso se torna referência para as produções dessa juventude. Portanto, é possível afirmar que a formação em comunicação oferecida pela ONG Auçuba, por meio do projeto Kabum, teve importante papel nas vidas dos jovens participantes, como vimos através dos significados trazidos pelos jovens.

Porém, torna-se importante destacar o que nos foi revelado ao longo da fase de análise: a ferramenta não constituiu o foco para a aquisição das novas aprendizagens juvenis. O objetivo principal estava na construção do conhecimento comunitário que possibilitasse ao indivíduo lidar cotidianamente com o grande volume de informações e com o aparato tecnológico existente.

Os resultados mostram que formações como as que foram aqui apresentadas trazem implicações positivas nas vidas de jovens de camadas populares, porém, é sabido que no contexto brasileiro ainda se tratam de ações pontuais desenvolvidas por instituições da sociedade civil organizada, portanto, sem poder de escala e acesso para o universo juvenil que vive realidade igual ou semelhante à dos jovens pesquisados. Projetos como estes fazem a diferença na vida dos poucos jovens que dele podem usufruir e têm pouco impacto nas mudanças da sociedade à medida que não se configuram como política coletiva. Foi nessa perspectiva, que o jovem Rodrigo ao encerrar sua entrevista fez crítica ao Estado, mostrando a importância de se pensar em ações de amplo alcance, de forma a atender os desejos juvenis de

acesso às tecnologias e à produção cultural, ao afirmar:

Acho que se o governo federal investisse mais em projetos, nessas áreas de tecnologia, vídeo, cinema, designer, eu acho que a violência nas grandes e pequenas cidades diminuiria o máximo, porque não é todo jovem que procura bolsa em curso ou pretende fazer Pró-jovem pra estar ganhando cem reais. Tem jovem que precisa estudar que quer profissão e não tem oportunidade. (Rodrigo)

Diante do exposto, a presente pesquisa com um pequeno grupo, aponta a importância de trabalhos futuros que observem as possibilidades de políticas públicas de mídia e educação para a juventude. Porém, tal discussão deve considerar como imprescindível a perspectiva dos maiores interessados nesse assunto: os jovens. Percebeu-se que a escuta desse público, por vezes ausente em pesquisas que tratam sobre a própria juventude, pode colaborar para desdobramentos significativos e novas leituras sobre um fazer pedagógico mais transformador no sentido de fazer com que a educação cumpra seu papel de desenvolvimento pleno do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena W. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. **Retratos da Juventude Brasileira**, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ALEXANDRE, Marcos. **Representação Social**: uma genealogia do conceito. *Comum*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, Julho/dezembro 2004.

ALMAS, Almir; LIMA, Rafaela; FILÉ, Valter. Produção audiovisual comunitária: inquietudes para um começo de conversa. In LIMA, Rafaela (Org.). **Mídias comunitárias, juventude e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica/Associação Imagem Comunitária, 2006.

AUÇUBA. **Caderno de apoio ao educador**. Publicação integrante do Kit Pedagógico Escola de Vídeo, produzido pelo projeto. Auçuba/Fundação Odebrecht. Recife, 1998.

AUÇUBA. **Documento mimeografado com informações sobre a instituição**. Recife, 2010.

ARISTEGUI, Roberto et al . Hacia una Pedagogía de la Convivência. *Psykhé*, Santiago, v. 14, n. 1, maio 2005. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100011&lng=es&nrm=iso. Acesso em 19 de março de 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático; tradução de Pedrinho de A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma Emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de

sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRAGA, José Luiz; CALAZANZ, Maria Regina Z. **Comunicação e Educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do Lazer e do tempo livre dos jovens Brasileiros. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

BUCKINGHAM, David. A posição da Produção – A educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens no Reino Unido. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, C. Von (orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação e participação**. Edições Unesco Brasil, 2002

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. Televisão, vídeo e interatividade em educação a distância: aproximação como receptor aprendiz. In: FIORENTINI, Leda M. R.; MORAES, Raquel de A. (Orgs.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. Analisando e produzindo o audiovisual: oficina de vídeo na escola. In: FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão (coord). **TV na escola e os desafios de hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 3. ed. 2003a.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. Lecturas propositivas de Tv y creación de guines dibujados por los adolescentes. **Comunicar, Revista Científica de Educomunicación**. n. 31, v. XVI, 2008.

CAROLINA, Áurea; DAYRELL, Juarez. Juventude, produção cultural e participação política. In: LIMA, Rafalea P. (Org.). **Mídias comunitárias, Juventude e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica/Associação Imagem Comunitária, 2006.

CASTRO. Mary G. Juventude e raça: perfis e tendências no Brasil. Trabalho apresentado no **XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP, realizado em Caxambú- MG, de 29 de setembro a 3 de outubro de 2008. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_980.pdf. Acesso em: 30 nov. 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos:

uma contribuição de Vigotski ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 nov. 2009.

CORVALÁN, Ana Maria. **A informação e o conhecimento: um desafio para uma gestão da educação centrada na aprendizagem**. Santiago, Chile: UNESCO, 2003.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In. VIGOTSKI, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CORREIA, Mônica F. B.. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estud. psicol.** Natal, v. 8, n. 3, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 set. 2010.

DALMONTE, Edson Fernando. De Anhangüera e Caramuru à mídia excludente: aspectos decorrentes do descompasso entre evolução das telecomunicações e acessibilidade. **Diálogos possíveis: revista da Faculdade Social da Bahia**. Ano 4, n.1, jul./dez. 2004. Salvador: FSBA, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol. 28, n. 100, p: 1105-1128. ISSN 0101-7330.

DEMO, Pedro. **Formação Permanente e Tecnologias Educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DELORS. Jacques (org.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1998

DIZARD, Wilson P. **A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahae, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

FERREIRA, Paula. **Entrevista exploratória 1**. Recife, 4 mai. 2009. Entrevista concedida a Milena Rodrigues Fernandes do Rêgo.

FERREIRA, Paula. **Entrevista exploratória 2**. Recife, 5 jun. 2009. Entrevista concedida a Milena Rodrigues Fernandes do Rêgo.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2007, vol. 12, n. 35, p: 290-299. ISSN 1413-2478

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2005.

GONNET, Jacques. **Educação e Mídias**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GONZALEZ-REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução: Maciel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thompsom Learning, 2005.

GROPPO, Luis Antônio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história**. Rio de Janeiro, 2000.

GROSSBERG, L. The political status of youth and youth culture. In: J. S. Epstein (ed.), **adolescents and their music: if it's too loud, you're too old**. New York: Garland, 1994.

HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (cap. 5).

HOBSBAWM, E. **A Era dos Extremos**. São Paulo Companhia das Letras, 1995.

KABUM MIX! Novos olhares sobre o mundo. Rio de Janeiro: Moledo, 2008.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n.104, p. 687-715, 2008.

LEMISH, Dafina. Como os pesquisadores estudam os jovens e a mídia? In: MAZZARELLA, Sharon R. (org.). **Os jovens e a mídia: 20 questões**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LINS, Aline Maria Grego. **A alfabetização do olhar: uma experiência com Telejornais**. São Paulo: Edição do Autor, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000

MARTINEZ, Roger. **Cultura viva**: entrevista com Paul Willis. *Tempo soc.* [online]. 2005, vol. 17, n.2, p: 301-321. ISSN 0103-2070.

MAZZARELLA, Sharon R. Por que todos estão sempre perseguindo os jovens? O pânico moral em relação aos jovens, à mídia e à cultura. In: MAZZARELLA, Sharon R. (org.). **Os jovens e a mídia**: 20 questões. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena. **Retratos da Juventude**. Análise de uma pesquisa nacional. Instituto Cidadania. São Paulo: Fundação Percecu Abramo, 2008.

REIS JUNIOR, João (Alegria) Alves dos. Decifra-me ou devoro-te. **Cad. CEDES** [online]. 2005, vol.25, n.65 [cited 2010-03-23], p: 59-70.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, vol. 17, n. 2, p: 335-350, nov. 2005. Disponível em: http://FFLCH.usp.br/sociologia/temposocial_2/pdf/vol17n2/v17n2a14pdf. Acesso em: 25 out. 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. **Muito além do jardim botânico**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1985.

SILVA, Christina Marília T.; AZEVEDO, Nyrma S. N. de. O significado das tecnologias de informação para educadores. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, mar. 2005.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SILVA-PEÑA, Ilich (et al). Percepciones de jovenes acerca del uso de las tecnologias de informacion en el ambito escolar. **Ultima década**, Santiago, v. 14, n. 24, jul. 2006. Disponível em: www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362006000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2010. DOI: 10.4067/S0718-22362006000100003.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SIQUEIRA, Alexandra B. de. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Edu. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1043-1066, set/dez. 2008.

SOTO, F.; MATUTE e C. Espejo. **Jóvenes y acceso a nuevas tecnologías:** uso de computadores em Internet. 2002. Disponível em www.interjuven.cl/cafe_dialogo/nuevas_tecnologias.doc. Acesso em: 15 set. 2010.

STERN, Susannah R.; WILLIS, Taylor J. O que os adolescentes estão querendo on-line? In: MAZZARELLA, Sharon R. **Os jovens e a mídia:** 20 questões. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOPSITO, Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: **Retratos da Juventude.** Análise de uma pesquisa nacional. Instituto Cidadania. São Paulo: Fundação Percecu Abramo, 2008

TACCA, Maria C. V. R. **Ensinar e aprender:** análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados. Tese de doutorado, Brasília, 2000.

VERMELHO, S. C.; ABREU, G. I. P. Estado da arte da área de educação e comunicação em periódicos brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1413-1434, 2005.

VIZER, Eduardo Andrés. Miatização e (Trans)subjetividade na cultura tecnológica. A dupla face da sociedade miatizada. In: NETO, Antonio Fausto [et al] (orgs.). **Miatização e processos sociais na América Latina.** São Paulo: Paulus, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Relatório de desenvolvimento juvenil.** Brasília: UNESCO, 2004.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS JOVENS.

1. Que motivos o levaram a procurar a Auçuba?
2. Como se deu o processo seletivo? Como ficou sabendo?
3. O que você esperava encontrar quando iniciassem as atividades de formação?
4. Em que ano iniciou sua formação na Auçuba?
5. Quando você ingressou na Auçuba quais atividades eram oferecidas e qual delas você participou? Você quem optou por estas atividades? Por quê?
6. Como funcionava a atividade que você participava? (pedir que explique a rotina de todo o período de formação, inclusive suas diferentes etapas, o número de educadores por aula etc.)
7. Eram desenvolvidas atividades tanto práticas quanto teóricas, em que proporção?
8. As atividades práticas que você desenvolvia eram geralmente em grupo ou individuais?
9. Para você, qual a diferença de um trabalho para um cliente e sem ser para um cliente?
10. De maneira geral, o que você mais gostava na Auçuba? Por quê?
11. De que atividade você mais gostou? Por quê?
12. O que você mudaria nas duas etapas da formação?
13. Como era a relação da turma com o educador social?
14. O que você aprendeu de mais importante na Auçuba?
15. O que você gostaria de ter aprendido mais?
16. Qual a importância que a formação teve para você, pro seu crescimento pessoal, profissional e social?
17. Atualmente você está trabalhando? A formação da Auçuba contribuiu nesse trabalho? De que forma?
18. Você poderia me apresentar ou falar de um trabalho que realizou que foi significativo para o seu crescimento pessoal, social e profissional?
19. Como se deu o processo de produção desse material?

20. Porque você considera que esse trabalho é significativo para você?
21. Você considera que essa formação interferiu de alguma forma na sua vida cotidiana? Como?
22. Você já conhecia os outros jovens que participaram das atividades de formação junto com você?
23. Como foi para você esse tempo de convivência com os outros jovens? E com os educadores?
24. Após as atividades de formação, você desenvolveu algum trabalho contratado/remunerado para um cliente? Caso sim, você executou o trabalho sozinho ou com outra pessoa?
25. Depois que se encerraram as atividades do projeto, que caminhos você vem trilhando em sua vida?
26. Fale um pouco sobre você, de onde você veio, o que faz atualmente?
27. Como você se vê daqui a 10 anos?
28. Para finalizar, gostaria de fazer alguma consideração sobre algum assunto?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

| | | | |
|---|--|----------------------------|--|
| 1. Sexo | | | |
| Masculino | | Feminino | |
| 2. Idade: | | | |
| 3. Como você se considera: | | | |
| Branco(a). | | Amarelo(a). | |
| Pardo(a). | | Indígena. | |
| Preto(a). | | | |
| 4. Com quem você mora atualmente? | | | |
| Com os pais e/ou outros parentes | | Sozinho | |
| Com esposo(a) e/ou filho(s). | | Outros | |
| Com amigos. | | | |
| 5. Com quantas pessoas você mora? | | | |
| Nenhum. | | Quatro a cinco. | |
| Uma | | Seis ou mais | |
| Duas a três. | | | |
| 6. Em que bairro ou local você mora? | | | |
| Bairro: | | Cidade: | |
| 7. Qual a sua formação? | | | |
| Concluiu ensino fundamental | | Não concluiu os estudos | |
| Concluiu o ensino médio | | outra | |
| Está cursando curso superior | | | |
| 8. Qual foi a última instituição você estudou? Era pública ou privada? | | | |
| | | | |
| 9. Quantas pessoas em seu núcleo familiar trabalham atualmente? | | | |
| Nenhuma | | Quatro a cinco. | |
| Uma | | Seis ou mais | |
| Duas a três. | | | |
| 10. Qual é para você o motivo mais importante para se ter um trabalho? | | | |
| Independência financeira. | | Crescer profissionalmente. | |
| Adquirir experiência. | | Sentir-me útil. | |
| Para ter mais responsabilidade. | | outro | |
| 11. Qual sua atividade atual? | | | |
| Estuda | | Outra: | |
| Trabalha | | | |
| A formação da Auçuba contribuiu nesse trabalho? | | | |
| Está buscando trabalho | | | |
| 12. O que mais gosta de fazer no tempo de lazer? | | | |
| | | | |
| 13. Qual o principal meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado sobre os acontecimentos atuais | | | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Jornal | | Internet | |
| Televisão | | Conversas com outras pessoas | |
| Rádio | | Não tenho me mantido informado | 6 |
| 14. Na sua casa, você tem: | | | |
| Computador | | TV a cabo | |
| Câmera filmadora | | Acesso a internet | |
| Câmera fotográfica | | Outros: | |
| 15. Usa computador? | | | |
| Sim, só para lazer | | Sim, no trabalho | |
| Sim, para trabalhos escolares e/ou profissionais | | Não | |
| 16. Que profissão você pretende seguir? Por quê? | | | |
| | | | |
| 17. O que ou quem ajudou você a tomar essa decisão sobre sua profissão? | | | |
| Meus pais | | Informações gerais, revistas, jornais, TV | |
| A escola | | Estímulo financeiro | |
| Meus(Minhas) amigos(as) | | Facilidade de obter emprego | 7 |
| Eu me identifico com essa profissão | | outra | |

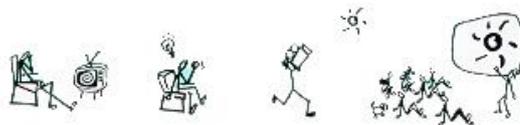
APÊNDICE C – RELAÇÃO DOS OBJETIVOS COM AS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

| N. | Bloco Temático | Objetivos específicos | Pergunta | Respostas dos jovens |
|----|---|---|--|----------------------|
| 1. | Expectativas e motivações da formação | Analisar os reflexos que as atividades exercem sobre a vida/formação dos jovens | 1. Que motivos o levaram a procurar a Auçuba? | |
| | | | 2. Como se deu o processo seletivo? Como ficou sabendo? | |
| | | | 3. O que você esperava encontrar quando iniciassem as atividades de formação? | |
| 2. | O desenvolvimento das atividades de formação (nos dois períodos: 1º de formação e 2º do Núcleo de produção, ocasião em que os jovens são preparados para o mercado de trabalho) | Descrever como se desenvolvem as atividades de formação em comunicação que os jovens participam | 1. Em que ano iniciou sua formação na Auçuba? | |
| | | | 2. Quando você ingressou na Auçuba quais atividades eram oferecidas e qual delas você participou? Você quem optou por estas atividades? Por quê? | |
| | | | 3. Como funcionava a atividade que você participava? (pedir que explique a rotina de todo o período de formação, inclusive suas diferentes etapas, o número de educadores por aula etc.) | |
| | | | 4. Eram desenvolvidas atividades tanto práticas quanto teóricas, em que proporção? | |
| | | | 5. As atividades práticas que você desenvolvia eram geralmente em grupo ou individuais? | |
| | | | 6. Para você, qual a diferença de um trabalho para um cliente e sem ser para um cliente? | |

| | | | | |
|----|---|--|---|--|
| 3. | Avaliação das atividades pelo olhar dos jovens | Levantar como os jovens compreendem as atividades de formação em comunicação e como se dá sua participação nelas | 1. De maneira geral, o que você mais gostava na Auçuba? Por quê? | |
| | | | 2. De que atividade você mais gostou? Por quê? | |
| | | | 3. O que você mudaria nas duas etapas da formação? | |
| | | | 4. Como era a relação da turma com o educador social? | |
| | | | 5. O que você aprendeu de mais importante na Auçuba? | |
| | | | 6. O que você gostaria de ter aprendido mais? | |
| 4. | Constituição do Sujeito (quem é o jovem participante pós-formação?) | Analisar os reflexos que as atividades exercem sobre a vida/formação dos jovens | 1. Qual a importância que a formação teve para você, pro seu crescimento pessoal, profissional e social? | |
| | | | 2. Você poderia me apresentar ou falar de um trabalho que realizou que foi significativo para o seu crescimento pessoal, social e profissional? | |
| | | | 3. Como se deu o processo de produção desse material? | |
| | | | 4. Porque você considera que esse trabalho é significativo para você? | |
| | | | 5. Você considera que essa formação interferiu de alguma forma na sua vida cotidiana? De que forma? | |
| | | | 6. Você já conhecia os outros jovens que participaram das atividades de formação junto com você? | |
| | | | 7. Como foi para você esse tempo de convivência com os outros jovens? E com os educadores? | |
| | | | 8. Após as atividades de formação, você desenvolveu algum trabalho contratado/remunerado para um cliente? Caso sim, você executou o trabalho sozinho ou com outra pessoa? | |
| | | | 9. Depois que se encerraram as atividades do projeto, que caminhos você vem trilhando em sua vida? | |
| | | | 10. Fale um pouco sobre você, de onde você veio, o que faz atualmente? | |
| | | | 11. Como você se vê daqui a 10 anos? | |
| | | | 12. Para finalizar, gostaria de fazer alguma consideração sobre algum assunto? | |

Apêndice D – DVD com Produtos mais significativos, segundo entrevistados.

- A quase Tragédia de Mané Bode ou o Bode que ia dando Bode
- Depois das 10
- Projeto Kabum Mix
- Vídeo Institucional sobre o projeto Oi Kabum



Apêndice E - Documento mimeografado com informações sobre a instituição

CURRÍCULO INSTITUCIONAL

Fundação do Auçuba : 31 de março de 1989

Missão: “Contribuir para melhoria da qualidade de vida de crianças, adolescentes e jovens, através do potencial pedagógico e mobilizador da comunicação fomentando uma atitude socialmente responsável e cidadã” .

Atuação Geográfica: Pernambuco (Alagoas e Paraíba pelo projeto a Comunicação para Fazer Valer os Direitos em 2003/2004) e em 10 estados no Brasil e o Distrito Federal através da Rede ANDI Brasil.

Endereço: Rua Bastos Ribeiro , 110 Espinheiro, Recife PE. CEP 52050-380

Telefones : 081 3426 6386 **FAX:** 081 3426 3561

Endereço eletrônico :www.auçuba.org.br e **mail** auçuba@auçuba.org.br

CNPJ: 24.132.060/0001-26

Coordenação Executiva

Paula Ferreira

paula@auçuba.org.br

Rosa Sampaio

rosa@auçuba.org.br

Orleiza Chaves

iza@auçuba.org.br

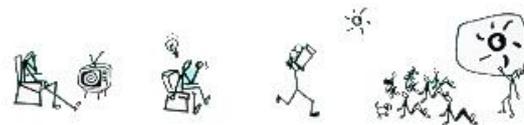
HISTÓRICO

O Auçuba – Pesquisa e Documentação é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos, voltada à Comunicação e Educação. Dirige suas ações prioritariamente para a defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens.

Primeira organização em Pernambuco a trabalhar o tema comunicação como proposta sócio-pedagógica de ensino-aprendizagem, o Auçuba tem a metodologia como sua grande força de ação. Antes mesmo do conceito de protagonismo juvenil vir à tona, a organização já enxergava os jovens como atores sociais, como sujeitos autônomos de transformação da realidade. Surgiu como grupo em 1984 com a finalidade de desenvolver trabalhos na área de produção cultural, vindo a se constituir como ONG a partir de março de 1989. Desde então vem desenvolvendo projetos dirigidos para jovens, sobretudo aqueles que se encontram em áreas e condições que gerem uma situação de menor oportunidade sócio-econômica.

PRÊMIOS

Segundo lugar no **Festival de Vídeo do Maranhão** (1999), com o vídeo “Faz de conta que é mentira” , versando sobre o Trabalho Infantil.



Prêmio UNESCO (2001), como uma das cinco experiências de Pernambuco que têm resultados relevantes e efetivos na prevenção da violência entre jovens de comunidades de baixa renda. Estando entre as 30 instituições brasileiras reconhecidas por este Organismo como êxito de metodologia de formação.

Reconhecimento do **Instituto UNIBANCO Ecologia (2002)** como melhor projeto de meio ambiente apoiado pelo Instituto UNIBANCO Ecologia.

Prêmio Cristina Tavares de Jornalismo (2003). Prêmio mais importante da categoria no estado de Pernambuco e o segundo mais importante concedido pela categoria no Brasil. Vencedor na categoria Assessoria de Imprensa com a campanha Social “Registro Civil de Nascimento, uma certidão de cidadania”.

PUBLICAÇÕES

A Criança e o Adolescente na Mídia em Pernambuco – sete edições de 2000 a 2005 (Auçuba/Rede Andi Brasil)

Desenvolvimento infantil: uma pauta que pode mudar o futuro (Auçuba/Unicef, 2004)

PRODUÇÃO CULTURAL

A Produtora Auçuba é especializada no atendimento a organizações e projetos sociais, instituições públicas e privadas para a produção de vídeos documentários, institucionais, coberturas de eventos, palestras, seminários, elaboração de roteiros, produção, gravação, edição e finalização de vídeos. Oferece oportunidades de trabalho e renda para jovens em formação nos seus projetos e gera recursos próprios.

No seu acervo constam: vídeos educativos, ecológicos, artísticos, culturais, institucionais, e com temas específicos de apoio a professores, estudantes e movimentos culturais e sociais. Títulos como Narciso do Banjo, PE Na França, Primeiro Emprego, Angelim Plantando Angelim, UFPE em Pesquisa e Histórias Comuns de Pessoas Extraordinárias são alguns dos vídeos realizados pela Produtora Auçuba.

A realização de eventos e a prestação de serviços no campo cultural também integram as ações da Produtora Auçuba e do Auçuba em seus projetos sociais. Dentre eles, cita-se:

- **FIHQ/2007** – Festival Internacional de Humor e Quadrinhos, ano 2007 (em anexo, cartaz);

Circuito Cultural do Núcleo de Comunicação Comunitária/NCC - Projeto Escola de Vídeo, edições 2007 e 2008 (em anexo, panfletos);

- **Mostras OI Kabum** –

= Mostra aÍ Kabum, abril-maio 2007: exibição de vídeos, animações e exposição de cartazes, fotografias e publicações impressas (em anexo, convite eletrônico impresso);

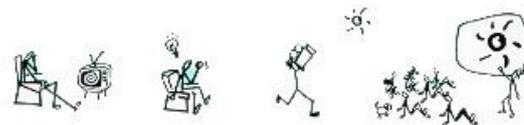
= Sal de Prata e Réstias: mostras fotográficas, agosto-setembro 2007 (em anexo, convite eletrônico impresso);

= Somos, novembro-dezembro 2007: exibição de vídeos, animações e exposição de cartazes, fotografias e publicações (em anexo, alguns produtos gráficos);

- **Projeto Angelim Plantando Angelim**, ano 2005 (em anexo, folder).

SERVIÇOS

Entre suas estratégias de sustentabilidade financeira presta serviços de consultoria, assessoria e executa oficinas de formação no campo da comunicação e educação com jovens, educadores e outros profissionais das áreas de educação e cultura, através da Produtora Auçuba.



PROGRAMAS E PROJETOS

Canal Auçuba

O Canal Auçuba utiliza a comunicação como metodologia pedagógica e tem como objetivo a formação de adolescentes e jovens. As estratégias do Canal são desenvolvidas atualmente em dois projetos: o Escola de Vídeo/Núcleo de Comunicação Comunitária e o projeto OI Kabum – Escola de Arte e Tecnologia.

O *Escola de Vídeo*, um dos primeiros projetos institucionais, tem perfil educacional, preocupado com o desenvolvimento da criticidade e criatividade dos jovens. Aposta na autonomia do jovem e está baseada em uma concepção de formação que compreende o sujeito em suas várias dimensões, buscando ampliar as possibilidades de empoderamento do jovem, as quais surgem como consequência de um trabalho baseado no acesso ao conhecimento tecnológico e na preparação do cidadão informado, crítico e criativo. De 1995 até hoje o Projeto *Escola de Vídeo* já atuou através de oficinas de formação com mais de 400 jovens. E aproximadamente 5000 jovens (cinco mil) tiveram acesso ao trabalho de formação do Auçuba por meio de ações multiplicadoras, como exposições de TV de Rua, e TVs comunitárias e/ou oficinas de monitorias realizadas por jovens.

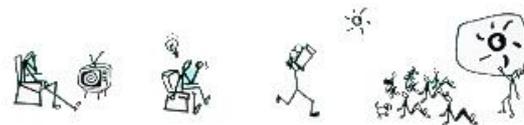
O Auçuba, ao longo de sua trajetória, desenvolveu uma metodologia de educação pela comunicação que tem orientado a evolução pedagógica de suas ações. Os núcleos de comunicação comunitária (NCC) se constituem em uma das etapas de formação do *Escola de Vídeo* que, desde 2003, tem permitido ao projeto a estruturação de estratégias pedagógicas e, inspirada em sua metodologia, orientou uma equipe de jovens educadores/monitores que disseminaram o conhecimento que apreenderam ao longo da formação oferecida pelo projeto. Nessa etapa, os jovens atuaram como multiplicadores do conhecimento adquirido e desenvolveram oficinas ao longo de seis meses junto a alunos de escolas públicas para despertar habilidades em produção de audiovisual, fanzine e rádio na perspectiva de fomentar a formação de NCCs.

A experiência piloto (2003) aconteceu em duas escolas (nas cidades de Recife e Olinda). Em 2004/2005 a etapa foi reeditada em escolas dos bairros do Morro da Conceição/Recife e Peixinhos/Olinda. Entre 2005 e 2006, o projeto tem privilegiado a formação pedagógica da sua equipe de jovens educadores e o fortalecimento da formação de adolescentes nas escolas desses bairros. Em meados de 2006 essa equipe de educadores iniciou uma nova fase do projeto, consolidando uma base tecnológica na comunidade da Bomba do Hemetério (zona norte do Recife), que funciona como pólo articulador de 08 comunidades envolvendo jovens dessas localidades.

Em 2006 passou a integrar o conjunto de projetos do Canal Auçuba o projeto concebido pelo Instituto OI Futuro intitulado Escola OI Kabum! Arte e Tecnologia. Tendo como objetivo a formação de jovens em linguagem multimídia que aproxima a arte de tecnologias de ponta para promover a inclusão social e o exercício da cidadania. Além disso, o projeto incentiva os jovens a desenvolverem estratégias de trabalho e renda a partir do conhecimento apreendido na Escola Kabum, podendo se constituir produtores culturais intervindo na produção do audiovisual de seus bairros/cidades e para o mundo. O projeto deu início as atividades de formação em 2006 em Recife, tendo concluído a primeira turma, implementando o núcleo de produção, segunda etapa do projeto e já iniciado a segunda turma desde 2008. São também parceiros do projeto a Prefeitura da Cidade do Recife e a Unesco.

Só Para Fazer Mídia

O Programa *Só Para Fazer Mídia* (SPFM) desenvolve estratégias de mobilização social através da comunicação, atuando junto à universidades, organizações da sociedade civil e com a mídia local. O SPFM também desenvolve as atividades da Rede ANDI Brasil – Comunicadores pelos direitos de crianças e adolescentes, uma articulação entre organizações de 9 estados brasileiros e o Distrito Federal para promover o avanço, na mídia, de questões pertinentes ao universo infanto-juvenil. O principal objetivo é qualificar a comunicação que é feita em torno da criança e do adolescente, seja nos jornais impressos, TV ou rádio. Desde 2006, a Rede ANDI Brasil desenvolve estratégias e ações



com foco na realidade da infância e adolescência do Semi-árido brasileiro. Além de todas as temáticas que promovam os direitos de crianças e adolescentes.

Através das suas ações o SPFM procura qualificar a discussão, ampliando o envolvimento da sociedade com vistas a promoção e garantia dos direitos da infância. Uma das importantes ações do Programa é a publicação anual da Pesquisa A Criança e o Adolescente na Mídia em Pernambuco, análise quanti-qualitativa do comportamento dos veículos de comunicação do estado na cobertura de temas relacionados à área.

Em 2006 desenvolveu projeto de articulação, sensibilização e capacitação de conselheiros de direitos e tutelares em todo estado de Pernambuco com vistas ao fortalecimento das ações de comunicação desse segmento fundamental ao Sistema de Garantia de Direitos de crianças e adolescentes e, conseqüentemente, maior visibilidade social para sua atuação.

Entre os anos de 2002 a 2004, o SPFM desenvolveu o projeto Comunicação para Fazer Valer os Direitos em Pernambuco, Paraíba e Alagoas em parceria com o UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. Esse projeto tinha como objetivo principal dar visibilidade a situação do registro civil de nascimento e articular atores estratégicos para o enfrentamento dessa realidade, e surgiu como suporte à promoção do direito a cidadania de crianças para o seu pleno desenvolvimento infantil, por meio de uma mobilização envolvendo diversos atores sociais.

Em 2005, por meio de parceria firmada junto à Plan, o SPFM desenvolveu o projeto "Mídia Legal pela Infância" que teve como objetivo oferecer aos profissionais da mídia pernambucana um cenário da cobertura em torno do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para o aprimoramento e maior conhecimento da legislação por ocasião dos seus 15 anos e sensibilizá-los para a abordagem de assuntos estratégicos – Sistema de Garantias de Direitos, com destaque para o ECA e Políticas Públicas –, a fim de que mobilizem a sociedade civil e o poder público, contribuindo para que estes assumam uma postura mais ativa na promoção e defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros.

PARTICIPAÇÃO EM ARTICULAÇÕES, REDES E FÓRUNS:

Rede ANDI Brasil – Comunicadores pelos Direitos da Criança e do Adolescente. (desde 2000) De âmbito nacional.

Rede CEP – Comunicação, Educação e Participação.

FEPA – Fórum de Experiências Populares em Audiovisual

Fórum Pernambucano de Comunicação - FOPECOM

Fórum Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Recife).

Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (PE)

APÓIA INSTITUCIONALMENTE:

ARCA – Ação em Rede pela Criança

Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil em Pernambuco

Rede Estadual de Combate ao Abuso e à Exploração de Crianças e Adolescentes no Estado de Pernambuco.

ARTICULAÇÕES QUE PARTICIPOU:

Summit 2004 – Cúpula Mundial de Mídia pela Infância. (comitê regional Norte e Nordeste)

7.º Encontro Ibero-americano do Terceiro Setor – maio 2004

Articulação Jovem pela Vida, 2005

Rede Sou de Atitude, 2004-2006

Redes e Juventude, 2002-2006

PARCERIAS INSTITUCIONAIS ATUAIS:

Instituto Oi Futuro

Instituto Wal –Mart

Funcultura - Fundo de Cultura do Estado/

FUNDARPE

DED - Serviço Alemão de Cooperação
Internacional

UNICEF

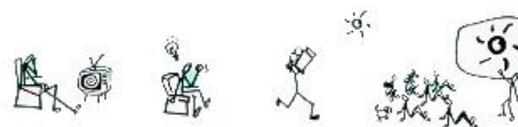


UFPE - Departamento de Comunicação Social
e Pró-Reitoria de Extensão.
UNICAP – Departamento de Comunicação
Social
Centro das Mulheres do Cabo
Movimento Boca do Lixo
ARCA – Ação em Rede pela Criança

Centro de Cultura Luiz Freire
Centro Dom Helder Câmara de Estudos e
Ação Social (CENDHEC)
Gajop – Gabinete de Assessoria Jurídica às
Organizações Populares

PARCEIROS QUE JÁ APOIARAM O AUÇUBA:

Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pernambuco (CEDCA)
Fundação Odebrecht
Instituto Ayrton Senna
Instituto C&A para o Desenvolvimento Social
Cáritas Brasileira
PLAN Brasil
FASE NE (ONG)
INTERAGE (ONG)
Associação de Apoio a Capacitação Solidária – AAPCS
Programa de Liderança para América Latina e Caribe/ UFPE e W.K. Kellogg
UNESCO
Fundação W.K. Kellogg
Instituto UNIBANCO Ecologia
Save the Children
Prefeitura Municipal de Olinda – Secretaria de Educação e Desporto
Media Sana
Ágora Comunicação



Em que princípios e experiências se baseia a metodologia a ser utilizada?

A base teórico-metodológica do Auçuba tem por princípio geral a comunicação como seu eixo metodológico. Os trabalhos/projetos institucionais são realizados a partir do uso pedagógico da comunicação. A organização desenvolve suas práticas em torno das noções de comunicação para a mobilização social e comunicação como direito humano.

De acordo com Paulo Ricardo Paiva e Souza, um dos fundadores do Auçuba, em sua dissertação de mestrado, esta comunicação segue uma linha teórica lastreada em métodos participativos. A prática participativa tem consonância com a afirmação da missão institucional e do projeto político da instituição, os quais falam a partir da afirmação e promoção dos direitos de crianças, adolescentes e jovens.

Nesse sentido, a referência pedagógica das ações baseia-se em duas abordagens de cunho participativo e mobilizador, encontrando sua orientação teórica principal nas pedagogias de Paulo Freire e Célestin Freinet. No primeiro, o Auçuba reconhece a dialogicidade como princípio de uma prática horizontalizada entre educador e educandos, pela qual o eixo da comunicação é mais interativo e construtor de significados por ambos e para ambos, no processo de construção do conhecimento. Além da dialogicidade, também em Paulo Freire encontramos correlação com a prática de incentivo ao posicionamento frente aos diversos textos da comunicação social (mídia eletrônica, impressa, rádio, etc.) através da leitura crítica dos meios e problematização da realidade. No pedagogo francês Celestin Freinet, o Auçuba reconhece sua prática do “aprender fazendo”, o estímulo ao otimismo diante da realidade, bem como o incentivo ao trabalho cooperativo e a proposição de uma lógica de projetos como elementos comuns. Das duas abordagens, temos a relação de fortalecimento da auto-estima individual e comunitária, as relações democráticas na aprendizagem e a crítica da realidade como elementos presentes.

"A identidade com o pensamento de Paulo Freire (...) fundamenta-se (...) na teoria dialógica, que destaca a importância do diálogo entre o educador e o educando, através da colaboração, união, organização e síntese cultural, onde ambos aprendem juntos"²⁴.

Tendo como referência esses dois teóricos, a intenção do Auçuba é que a partir de um processo educativo participativo, as pessoas nele envolvidas sejam fortalecidas para exercer o direito à livre expressão e desenvolvam capacidade de intervenção crítica e transformadora, sem os quais o sujeito (a) não poderá transformar sua realidade.

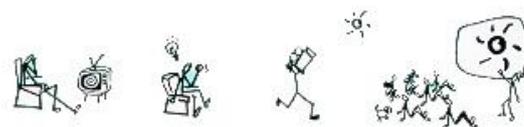
Mantendo a coerência com sua base teórica, a avaliação é compreendida no Auçuba dentro do processo de formação a partir de uma dimensão qualitativa.

Por intermédio da sua metodologia de educação para e pela comunicação, o Auçuba busca formar sujeitos críticos e criativos na interação com a mídia, seja como leitores, seja como produtores de mídia e, dessa forma,

“...abre oportunidades para uma reflexão de grupo que pode levar a uma mudança comportamental, abrindo perspectivas para uma sociedade mais interpretativa e crítica, que saiba utilizar a mídia como instrumento de manifestação de sua diversidade cultural”²⁵.

²⁴ AUÇUBA. Caderno de apoio ao educador. Publicação integrante do Kit Pedagógico Escola de Vídeo, produzido pelo projeto. Auçuba/Fundação Odebrecht. Recife, 1998. p 8.

²⁵ *Ibidem*, p.6



Auçuba – Comunicação e Educação

O Auçuba tem por missão **contribuir para a melhoria da qualidade de vida de crianças, adolescentes e jovens através do potencial pedagógico e mobilizador da comunicação, fomentando uma atitude socialmente responsável e cidadã.**

Temáticas: comunicação, juventude, Direitos Humanos e Direitos da Criança e do Adolescente, SGD, escola, mundo do trabalho;

A nossa principal causa é contribuir para a melhoria da qualidade de vida de crianças, adolescentes e jovens através da promoção, garantia e defesa dos direitos.

Para isto temos como principal bandeira a Educação para e pela Comunicação. Defendemos o direito humano à Comunicação, à Educação de qualidade e gratuita, ao Registro de Nascimento, entre outros direitos básicos, e combatemos a exploração do trabalho infantil, o abuso sexual, a exploração sexual e a qualquer tipo de violência praticada contra crianças, adolescentes e jovens.

Temos por lema o *Fazer com*

Os nossos Valores e Crenças:

Crença nos sonhos

Solidariedade

Coletividade

Clareza

Ética

Justiça

Qualidade

Responsabilidade

Compromisso

Criticidade

Protagonismo Juvenil

Diversidade