

A educação para cidadania em experiências de mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária¹

Luzia Mitsue Yamashita DELIBERADOR²

Mariana Ferreira LOPES³

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR

Faculdade Maringá, Maringá, PR

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Bauru, SP

Resumo

A proposta deste trabalho é apresentar com a educação para a cidadania é desenvolvida em oficinas de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária. Com base em preceitos e discussões sobre formação cidadã, mídia-educação e comunicação comunitária, foram analisados dois projetos realizados com crianças e adolescentes em Londrina, PR, que utilizaram as linguagens do jornalismo impresso e do telejornalismo para incitar o sentimento de coletividade, pertencimento e comprometimento dos sujeitos com a sua realidade. Delineou-se, assim, a noção de que a educação para a cidadania deve ser ao mesmo tempo princípio e fim da práxis que se constrói da inter-relação entre educação para a comunicação e comunicação comunitária.

Palavras-chave: Mídia-educação; Comunicação Comunitária; Cidadania; Oficinas

Introdução

O presente artigo trata de como a educação para a cidadania pode ser desenvolvida em práxis de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária, com base no relato de duas experiências desenvolvidas com crianças e adolescentes em Londrina, PR, no âmbito da educação não-formal. Para isso, neste momento inicial é importante responder ao questionamento: o que é educar para cidadania?

Nilda Tevez Ferreira (1993) sustenta existir uma dificuldade em delinear os fins da educação, mas ressalta existirem finalidades gerais dentre as quais se encontra a formação para a cidadania, que necessita de definições e garantias de condições que possibilitem a sua concretização. Sendo assim, ao tratar da educação para cidadania, faz-se necessário apresentar de maneira breve primeiramente a concepção de educação adotada neste

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

²Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP); docente do curso de graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo da Faculdade Maringá e do curso de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina. É membro e vice-coordenadora do grupo de pesquisa COMUNI. Email: adeli@sercomtel.com.br

³ Doutoranda em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP); docente do curso de graduação em Jornalismo da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) e do curso de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina. Email: fopes.mariana@gmail.com

trabalho. Reboul (1973 apud FERREIRA, 1993) expõe que a educação deve ter como princípio e fim a liberdade. Esta, por sua vez, liga-se conhecimento do homem de suas necessidades e capacidade de satisfazê-las, sendo que suas ações são precedidas por uma série de atividades fins. Neste sentido, Ferreira reflete que

Não se pode deixar de considerar que toda a educação – embora diferentes perspectivas atribuam diversos graus de liberdade ao indivíduo – visa integrar o indivíduo à sociedade, mesmo que seja para que ele a critique e tente transformá-la. Um ideal de homem sempre está em jogo: o ajustado e o conformado, ou o crítico e o rebelde. Subjacente à ideia desse homem está o projeto de sociedade em que ele irá viver (FERREIRA, 1993, p.10).

Assim, a noção de educação que sustenta as discussões deste trabalho é a defendida por Paulo Freire, cujos princípios são a liberdade, a democracia e a justiça, buscando menos uma conformação do homem ao mundo e mais uma atividade crítica e criadora do ser humano, para que saiam da posição de espectadores do processo histórico e assumam a alcunha de cidadão críticos e sujeitos de sua história. Para isso, a educação deve estimular o ímpeto criador do ser humano, como forma de combater a acomodação ao mundo. Um dos preceitos fundamentais para a compreensão das práticas educativas dotadas de uma finalidade libertadora e emancipatória consiste em considerar o educando como ser inacabado, que por meio da consciência de seu inacabamento encontra na educação um processo permanente de busca (FREIRE, 1997).

Da mesma forma justifica-se também delinear a concepção de cidadania apreendida neste estudo, tendo em vista que o status de cidadão é “uma construção social que vem se modificando ao longo da história, numa extensão que varia conforme os países” (PERUZZO, 1999, p.216). Além disso, Jaime Pinsky (2008) alerta sobre o esvaziamento da complexidade de sentido deste conceito devido, sobretudo, à restrição de seu significado. A cidadania se configura a partir dos processos de lutas que permitiram a passagem dos homens de súditos para cidadãos. A Revolução Inglesa, a Independência dos Estados Unidos da América e a Revolução Francesa – entendidas como revoluções burguesas - são apresentadas por Jaime Pinsky como alicerces da noção de cidadania contemporânea, pois tais eventos, sobretudo os dois últimos,

[...] romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos e passaram a estruturá-lo a partir do direito do cidadão. Desse momento em diante, todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais etárias. Nesse sentido, pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a

expressão concreta do exercício da democracia (PINSKY e PINSKY, 2013, p. 10).

Cicília Peruzzo (1999) aborda a visão de cidadania de Marshall (1967) com base na tripartição de direitos que são por ela incorporados: os direitos civis, políticos e sociais. Marshall (1967 apud PERUZZO, 1999) define como elemento civil os direitos necessários à liberdade individual, cuja alçada é do poder judiciário; o aspecto político designa o direito de participar do exercício do poder político e os direitos sociais são “tudo que vai de um mínimo de bem-econômico e segurança ao direito de participar na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (PERUZZO, 1991, p. 209). Os direitos civis e políticos compreendem os direitos de primeira geração, enquanto que os sociais o de segunda geração.

Pinsky (2008, p.19) define que “operacionalmente, cidadania pode ser qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva”. Nesta conceituação, encontra-se a noção de coletividade como pressuposto da cidadania, cuja relação pode ser encontrada também nas reflexões de Adela Cortina (2005). Em sua proposta de estabelecer uma teoria da cidadania, a pesquisadora espanhola contextualiza a necessidade e, ao mesmo tempo, o problema de pensar a cidadania na contemporaneidade. Cortina problematiza que na sociedade atual, calcada no sistema capitalista no qual existe uma valorização da individualidade e do hedonismo, emerge uma grande dificuldade do homem pensar no coletivo, a partir do reconhecimento de um projeto comum do qual se sinta de fato pertencente. Tal cenário também é apresentado por Pinsky (2008) quando o autor critica o posicionamento recorrente de nos indignarmos quando algo nos afeta diretamente e nos omitirmos quando o assunto não tem relação direta conosco.

O entrave em despertar o sentimento de ser coletivo e de pertença são desafios colocados à educação para a cidadania, cuja implicância central perpassa pela superação da consciência ingênua. A ideia de fortalecimento de uma consciência crítica em detrimento à ingenuidade invoca a necessidade de se pensar o homem como um ser que vive no mundo e com o mundo. Segundo Freire (2011a), a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito, desenvolvendo uma reflexão a respeito das condições espaço-temporais de sua realidade, para que ele possa, assim, introduzir-se nelas de maneira crítica. As relações que o homem vai estabelecendo com o mundo, na medida em que se afirma como ser inacabado, temporalizado e situado, são criadas e recriadas como respostas plurais aos desafios que este mundo o apresenta.

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com a sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 2011a, p.61).

Em sua obra “Educação e Mudança” (2011a), Freire torna evidente na exposição de suas ideias, a capacidade de exclusividade do compromisso, cujo mesmo atribui essa capacidade à humanidade. Ele condiciona a existência do compromisso verdadeiro, ao engajamento do homem com a realidade. Freire conclui que

A primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido é a sua capacidade de atuar e refletir, é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis (FREIRE, 2011a, p.17).

Os ambientes educativos, sejam eles no âmbito formal ou informal, necessitam serem pensados e utilizados como espaços políticos onde se devem ministrar conteúdos e discussões de maneira que o educando adquira o saber necessário sobre a sua realidade tanto para não deixar-se enganar quanto para transformá-la na superação das desigualdades tendo em vista, sempre, a sua emancipação. Em suma,

Na formação para a cidadania, a ruptura que precisa ser feita vai além da ordem da opinião e do senso comum. Ela se incorpora em outra dimensão da vida social, exigindo uma nova ordem ética e uma outra estética. Inicia-se pelo questionamento dos valores em que se sustenta a ordem social, cobrando que se esclareça em nome de que e de quem essa ordem pretende se perpetuar. Significa, pois, buscar a legitimidade do sistema vigente que precisa explicar-se, passando pela cognição, e justificar-se, mostrando os valores sobre os quais se assenta (FERREIRA, 1993, p. 224-225).

Ao tratar, ainda que brevemente, o que é a educação para a cidadania, cabe delinear que a formação cidadã nas experiências de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária é desenvolvida em dois eixos: uma oficina dedicada para discutir a concepção de cidadania e a noção de que o desenvolvimento da consciência de coletividade e pertencimento deve ser a finalidade de tais experiências. Os caminhos percorridos para alcançar tal objetivo serão demonstrados tanto a partir da problematização da relação entre cidadania e a mídia-educação e, na sequência, o embasamento da mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária e relatos de projetos deste universo.

Mídia-educação e a formação cidadã

Anteriormente à reflexão de como a educação para a cidadania é desenvolvida em experiências de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária, será tratada a formação cidadã no contexto geral da mídia-educação, bem como sua conceituação e objetivos. A fluidez das fronteiras entre os campos do saber tem possibilitado, segundo Maria Aparecida Baccaga (2009), o intercâmbio de conhecimento uma vez que os pressupostos teóricos de uma única disciplina já não são capazes de analisar e esgotar o objeto como um todo. Tal convergência é o local onde se situa a interface entre a Comunicação e Educação. A primeira menção ao termo mídia-educação pela UNESCO ocorreu em 1973, que o conceituou inicialmente como capacidade de ensinar os meios de comunicação especificamente no âmbito escolar. Porém, em 1979, houve uma redefinição do conceito estendendo sua competência para espaços além da escola (FANTIN, 2006). Monica Fantin apresenta a reflexão do pesquisador italiano Rivoltella para quem mídia-educação não pode ser pensada apenas como um movimento por correr o risco de não obter uma legitimidade que garanta a sua definitiva afirmação, mas sim como uma “dialética entre ciência e movimento, reflexão e ativismo” (RIVOLTELLA apud FANTIN, 2006, p.69).

Ismar Soares (1999), baseado na pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da USP – (NCE/ECA/USP) ⁴, apresenta que da relação entre a Comunicação e Educação surge um campo de intervenção social específico do qual emerge a figura de um novo profissional, o educador. Segundo o pesquisador, existem três possibilidades de inter-relação entre a Comunicação e Educação, de acordo com as especificidades dos dois antigos campos: a supremacia da Comunicação em detrimento da Educação, a supremacia da Educação em detrimento da Comunicação e, por fim, o surgimento de um novo *locus* de estudo e prática.

Para aqueles que ratificam o delineamento do novo campo epistemológico, este deve apresentar como pressuposto a inauguração de um discurso-transverso, que é empregado por Soares como sendo “um discurso apoiado em inter-relacionamentos, em processos circulares de interpretação ao invés da análise de processos lineares marcados pela visão

⁴ Durante os anos de 1997 e 1998, um grupo de pesquisadores do NCE realizou uma pesquisa acerca da existência de um novo campo de intervenção social, confluindo a Comunicação e Educação. Foram consultados 178 especialistas de 12 países por meio de questionários, entrevistas e a realização de um workshop. Os resultados desta pesquisa podem ser conferidos em Soares, 1999 e Schaun, 2002.

fragmentada pelo todo” (SOARES,1999, p.54). A educomunicação, termo cunhado por Kaplún, foi ressignificado pelas ações e reflexões do NCE/ECA/USP e é apresentada como

[...] um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação dos processos comunicativos, assim como de programas e produtos com intencionalidade educativa, destinados a criar e fortalecer ecossistemas criativos, abertos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática dos recursos da informação (SOARES, 1999, p. 162).

O entendimento da constituição do campo de inter-relação entre Comunicação e Educação perpassa pelo embate em torno da apropriação terminológica que define esta área de saber e atuação. Longe de haver um consenso sobre o seu emprego, esta área, no Brasil, se desmembra em um rol de termos e concepções conforme pode ser observado nas reflexões realizadas pelos pesquisadores supracitados. Fantin salienta que embora não haja um acordo sobre o termo mídia-educação, os objetivos das ações de educação para as mídias/meios em suas diferentes tecnologias se convergem na proposta de “formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias da comunicação e informação” (FANTIN, 2006, p.30). Tendo em vista o entendimento de que neste novo campo não deve haver uma justaposição dos termos Comunicação e Educação, adotamos aqui o termo mídia-educação⁵.

Maria Aparecida Baccega (2009) explica que a mídia-educação, para a qual utiliza o termo Comunicação/Educação, abrange a leitura crítica dos meios de comunicação, a educação para os meios o uso da tecnologia em sala de aula e a formação do professor para o trato com os meios, sendo possível sua articulação com qualquer linguagem midiática. Em suma, a autora afirma que esta práxis

[...] se rege pela busca do conhecimento do processo de constituição dos signos e seus significados sociais, sua operação no cotidiano, e, sobretudo, pela consciência de que os significados desses signos – os quais resultam da luta permanente que ocorre no campo – refletem/refratam a disputa entre os valores hegemônicos, mantenedores do *status quo*, e os valores emergentes, em construção, que apontam o caminho da transformação e que tudo fazem para não ser sufocados. Essa luta, que encontra no social sua maior arena, tem no campo, como dissemos, lugar privilegiado de ressignificação, seja para a ratificação, seja para retificação, seja para a manutenção, seja para a reforma ou revolução. O campo rege-se, também, pelo estudo da inserção neste mundo editado, com o qual todos convivemos e cuja edição atende aos objetivos dos valores hegemônicos.

⁵ Salienta-se que o uso desta terminologia não se dá em detrimento aos outros termos que definem a interface entre Comunicação e Educação, tampouco entende, conforme aponta Fantin ⁵, que este campo se situa no “particular âmbito das ciências da educação e do trabalho educativo que consiste em produzir reflexões e estratégias operativas considerando as mídias como recurso integral para a intervenção formativa” (RIVOLTELLA *apud* FANTIN, 2006, p.69), mas também é oriundo das reflexões das ciências da comunicação.

E é exatamente porque todos vivemos neste mundo, fruto de edições, e o qual queremos modificar, que o campo da Comunicação/Educação revela sua importância (BACCEGA, 2009, p.19).

Segundo o Manual Latinoamericano de Educação para a Comunicação, esta prática deve propor a formação de um sujeito crítico e ativo frente aos meios de comunicação. As discussões do II Seminário Latinoamericano de Educação para os Meios de Comunicação⁶ resultaram na atribuição de três finalidades educativas que devem orientar a práxis midiática: a criticidade, a atividade e a criatividade. A formação crítica do receptor versa sobre a compreensão do processo de produção de mensagens e signos, além da apropriação de sua linguagem; no confronto entre o universo simbólico do receptor e aquele transmitido pelos meios; e, por fim, no fortalecimento da capacidade de distinção entre esses valores. O desenvolvimento de uma atitude ativa dos receptores é garantido pela criação de canais alternativos de comunicação; por potencializar os sujeitos a serem capazes de discutir as políticas comunicacionais; bem como identificarem o papel que possuem os meios de comunicação em suas vidas. A criatividade deve ser trabalhada com os receptores a fim de que eles possam expressar-se.

As três funções atribuídas para mídia-educação nos seminários latinoamericanos se articulam com a concepção apresentada pelo pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella. Em entrevista cedida ao jornal *Folha de Londrina* durante sua visita ao Brasil, Rivoltella explicou quais são os três objetivos da ME:

A Mídia-Educação possui três papéis. O primeiro é proporcionar às crianças e aos jovens a alfabetização técnica dos meios de comunicação, visando a formação de uma plena consciência de seus códigos e de suas linguagens. O segundo é fazer com que eles possam avaliar criticamente os conteúdos midiáticos para o desenvolvimento do pensamento crítico, para que pensem com autonomia. O terceiro objetivo é que eles saibam se expressar através da mídia, sendo esta a dimensão mais produtiva e criativa da Mídia-Educação (RIVOLTELLA, 2010, p.03).

Ao relacionar a mídia-educação possui a função de desenvolver criticamente e criativamente os sujeitos consiste em conduzir sua práxis a um objetivo maior que é educar para a cidadania. Fantin explica a relação que Rivoltella apresenta entre mídia-educação e cidadania, que compreende suas diversas instâncias: o direito civil, a cidadania política, a

⁶ O II Seminário Latinoamericano de Educação para os Meios de Comunicação foi realizado em Curitiba pela UCCB no ano de 1986. O evento durou dez dias e contou com espaços para que as diversas instituições latinoamericanas de mídia-educação pudessem aplicar sua metodologia de trabalho aos participantes. Para mais, cf CENECA, 1992.

cidadania social e a cidadania cultural. Considerando esta compreensão, o autor (apud Fantin 2006) afirma que a mídia-educação abrange a cidadania de pertencimento e a cidadania instrumental, uma vez que ela pode tanto chamar atenção da sociedade civil e dos poderes competentes sobre os valores da cidadania, como ela mesma pode contribuir para a sua construção. Atrelada à questão da educação para a cidadania na mídia-educação, encontra-se questão da necessidade em educar as crianças e os jovens para as necessidades impostas no mundo atual. Desta forma, derivam dos discursos sobre os direitos das crianças em relação às mídias. Buckingham (2007) em sua reflexão sobre o tema os apresenta como sendo: o direito à proteção; à provisão; à participação, acrescentando o direito à educação em relação aos meios de comunicação de massa.

As análises em torno da configuração entre mídia e infância debatem e ratificam a importância de proteger esse público dos efeitos nocivos de mensagens identificadas como impróprias ou ainda pela submissão a esses conteúdos sem uma prévia escolha ou questionamento dos mesmos. O direito à provisão recai nas iniciativas de defender e exigir programas e materiais de alta qualidade, planejados especificamente para as crianças a partir de suas necessidades e interesses. Buckingham salienta que este é um processo que não deve sustentar-se apenas na regulamentação das mídias para este fim, “é preciso também haver propostas mais ativas de financiar a produção de materiais a que as crianças realmente queiram assistir, e de habilitar as crianças a produzir esses materiais elas próprias” (BUCKINGHAM, 2007, p.289).

Nesse sentido, a defesa à participação das crianças no espaço midiático que as cerca ampara-se na busca pela democratização aos canais de comunicação e no seu envolvimento com o funcionamento dessas instâncias. Ainda que essa participação se apresente limitada, as novas tecnologias de comunicação podem se abrir às possibilidades de atuação de crianças e adolescentes na formação e produção de conteúdos. A educação para, com e através das mídias estabelece-se como principal processo para alcançar e garantir esses direitos, instituindo-se como um direito em si e contribuindo para uma formação cidadã. A importância da mídia-educação alicerça-se na necessidade de oferecer às crianças e aos jovens oportunidades e conhecimento para interagirem de maneira crítica e consciente com o universo midiático do qual fazem parte.

A mídia-educação significa não apenas proteger a criança, mas também ensiná-la a selecionar e discutir o conteúdo midiático, voltando-se para a formação de um receptor mais crítico, que segundo Carlsson e Feilitzen (2002), não só possa separar o conteúdo que

lhe faz bem ou não, como também, que tenha conhecimento acerca dos monopólios midiáticos e desenvolva autonomia para criar uma mídia independente. A partir das práticas de educação para, com e pelos meios de comunicação, que se situam tanto na formação crítica do receptor como também na produção de conteúdos utilizando as mesmas tecnologias, a escola “pode trazer contribuições para a construção de valores e consciências abertas a oferecer respostas que contribuam para o desenvolvimento do consumo cultural reflexivo, questionador e educativo, tão importante para a construção de uma sociedade cidadã” (OROFINO, 2008, p.123).

Cidadania: princípio e fim da práxis de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária

Ao ampliarem as atribuições dadas pelos autores supracitados acerca do objetivo maior da mídia-educação em formar cidadãos, as práticas desenvolvidas nos cursos de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina e da graduação em Jornalismo da Faculdade Maringá e Universidade Norte do Paraná propõem a expansão de educação para a cidadania na mídia-educação, englobando as questões envolvendo o pertencimento e o comprometimento com a realidade local. Trata-se da junção dos campos da mídia-educação e da comunicação comunitária, sendo esta última caracterizada como um processo de comunicação alternativo às práticas do monopólio midiático, visando a construção de um discurso próprio (PAIVA, 2003, p. 158).

A comunicação comunitária apresenta-se como uma alternativa aos discursos e as práticas do monopólio midiático, caracterizando-se como processos comunicativos sem fins lucrativos, que são balizados pela mobilização social; pela participação popular; pela difusão de conteúdos da cultura local e de educação na busca pela ampliação da cidadania; pela formação de um discurso próprio que trate dos temas da realidade local; e pela democratização de acesso aos canais de comunicação, uma vez que “trata-se não apenas do direito do cidadão à informação, enquanto receptor – tão presente quando se fala em grande mídia –, mas do direito ao acesso aos meios de comunicação na condição de emissor e difusor de conteúdos” (PERUZZO, 2006, p.10). A participação dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação comunitária é um dos princípios que a diferencia das práticas desenvolvidas pelos grandes meios de comunicação de massa, uma vez que emissores e receptores passam a ocupar o mesmo espaço-tempo comunicativo. Paiva (2003, p. 143) explica que

Na comunicação comunitária, as pautas, as decisões sobre a programação, modos de abordagem e mesmo a análise crítica da produção são uma constante alimentadora de todo o processo. É impensável que um projeto de comunicação comunitário efetivo possa sobreviver abdicando de um esquema de interpretação sociopolítica entre produtores e receptores.

Esta perspectiva alicerça-se nos pressupostos de comunicação dialógica defendidos por Paulo Freire, para o qual o ato comunicativo depende da postura partícipe dos sujeitos interlocutores, não existindo indivíduos passivos neste processo uma vez que “o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 1979, p.67). Desta forma, a participação dos sujeitos na práxis da comunicação comunitária insere-se em seu envolvimento tanto no fazer comunicativo, quanto nos objetivos e decisões destes processos. O ato de tomar parte dos processos comunicativos pode levar os interlocutores à ampliação de sua cidadania, já que se propõe uma reflexão e intervenção sobre a realidade em busca da construção de uma consciência crítica,

Uma vez que possibilita a pessoa a tornar-se sujeito de atividades de ação comunitária e dos meios de comunicação ali forjados, o que resulta num processo educativo. Sem estar nos bancos escolares. A pessoa inserida nesse processo tende a mudar o seu modo de ver o mundo se relacionar com ele (PERUZZO, 1999, p. 216).

A mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária busca propiciar uma reflexão sobre a relação estabelecida entre os sujeitos-sujeitos e sujeitos-realidade a fim de que sua práxis tenha por objetivo despertar e reforçar o seu sentimento de pertença e o seu comprometimento com a comunidade da qual participam, utilizando para isso a linguagem midiática. Assim, “juntas, a mídia-educação e a comunicação comunitária emergem como práxis que despertam em crianças e jovens um olhar crítico e propõem um uso transformador das mídias para que eles enfrentem os problemas de sua realidade, principalmente para uma formação cidadã” (DELIBERADOR, 2012, p.305).

A fim de alcançar tal objetivo, as experiências de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária são estruturadas em oficinas, cujas temáticas são: identidade, cidadania, relacionamento com a comunidade, leitura crítica da mídia, alfabetização midiática e produção midiática. De acordo com a realidade de cada grupo participante, são desenvolvidas atividades específicas sobre tais temáticas, com base em um entendimento comum a que tais noções se referem. Assim, a cidadania é aqui trabalhada em dois vieses: enquanto tema de uma oficina específica e como finalidade maior de toda esta práxis.

Para apresentar como a educação para a cidadania é desenvolvida na práxis da mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária, traremos aqui o relato de experiência de dois projetos desenvolvidos durante o curso de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O primeiro⁷, intitulado “Meu Filho Repórter”, foi realizado durante três meses no ano de 2013 com 29 crianças entre 10 e 12 anos de duas escolas municipais da Região Norte de Londrina – PR e culminou na elaboração do jornal “Folha Criança”. Seu objetivo foi verificar em que medida os participantes conseguiram visualizar a realidade em que estavam inseridos a fim de transformá-la em matérias jornalísticas, a partir da articulação da práxis da mídia-educação com os pressupostos da comunicação comunitária. Os encontros aconteceram duas vezes por semana na Vila Cultural Gibiteca Zona Norte, situada no conjunto Aquiles Stenghel, local próximo às escolas e é exemplo de ponto de cultura na periferia da cidade.

A segunda experiência⁸ de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária trata de oficinas realizadas com crianças participantes do Projeto Criança Feliz em Londrina-PR, para o desenvolvimento de um telejornal que abordou a realidade do bairro Jardim Monte Cristo, local onde os participantes habitam e o projeto foi desenvolvido. O Projeto Criança Feliz é uma entidade que atende as crianças dos bairros carentes: Santa Fé, Monte Cristo, Monte Cristo II (Morro dos Carrapatos) e Marabá, nos quais vivem famílias de baixa renda e que possuem altos índices de violência. As oficinas de mídia-educação foram desenvolvidas entre outubro e novembro de 2013, em encontros semanais na sede do projeto social e teve participação de seis crianças e adolescentes entre oito e 14 anos.

Para este relato, iremos tratar do desenvolvimento das oficinas de cidadania e como a educação para a cidadania foi trabalhada no decorrer dos projetos enquanto fim maior desta práxis. Os encontros nos quais se discute com os participantes o que é cidadania têm por objetivo primeiramente compreender quais os significados que as crianças e jovens possuem sobre este termo. Este primeiro passo é importante pela concepção de educação freireana que está enraizada na aproximação com o contexto dos educandos. Paulo Freire

⁷ O projeto foi desenvolvido pela então pela então aluna Beatriz Pozzobom Araújo sob orientação da docente Luzia Yamashita Deliberador.

⁸ O projeto foi desenvolvido pela aluna Laís Cardoso dos Santos, sob orientação da docente Mariana Ferreira Lopes

(2011b) propõe conhecer a realidade do educando no sentido de compreender as diferenças culturais e as distâncias lingüísticas existentes na escola para que o educador possa planejar e executar o curso, selecionar os objetivos educacionais, os métodos de ensino e a própria avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Assim, as oficinas de cidadania tomam partido da ideia de cidadania dos educandos tanto as vivenciadas, quanto as almejadas. Com base nestas noções preliminares, são trazidas novas concepções de cidadania que contemplam os direitos e deveres do cidadão para com a sociedade, e também a manifestação de uma consciência cidadã coletiva, ou seja, é um momento em que se problematiza que “nesse sentido, exercer a cidadania tanto é votar como não emporcalhar a cidade, respeitar o pedestre nas faixas de trânsito [...] e controlar a emissão de ruídos” (PINSKY, 2008, p. 19).

Este processo pode ser dividido em etapas, na qual primeiramente são debatidos os significados da palavra cidadania, durante a qual podem ser feitas exibições de filmes ou realizadas atividades lúdicas que abordem o assunto e, posteriormente, uma discussão sobre o tema. Em um segundo momento, os educandos são divididos em grupos, para que possam contar alguma situação em que eles acreditam ter vivenciado um exemplo de ação cidadã, além discutirem formas da participação da promoção da cidadania em sua comunidade.

Na oficina de cidadania do projeto “Meu Filho Repórter”, as crianças foram questionadas sobre o que é cidadania e o que poderiam fazer para contribuir ainda mais com a comunidade em que se inserem. Para ampliar as reflexões, foram apresentados vídeos sobre o tema e trechos do filme “Escritores da Liberdade”⁹. Posteriormente, os participantes produziram desenhos e representaram cenas de teatro como exemplos de ações cidadãs. Já no projeto “Criança Feliz”, foi passado um vídeo infantil que explicava de uma maneira lúdica as várias formas de se exercer a cidadania. Antes da exibição, algumas crianças responderam que cidadania era ter direitos e deveres, mas depois de assistir ao desenho, eles começaram citar que ser cidadão era não jogar lixo na rua, não pichar muros, ajudar ao próximo, atravessar na faixa de pedestre, dentre outras coisas. Os educandos também puderam contar situações em que eles tivessem exercido sua cidadania e qual a importância desse tipo de atitude. Dessa forma, eles passaram a entender melhor a importância de cuidar do lugar onde vivem e da sua contribuição para que um objetivo

⁹ Filme de Richard LaGravenese, lançado em 2007, que conta o trabalho desenvolvido por uma professora idealista com um grupo de alunos de uma escola secundária dos EUA.

maior seja alcançado, através da coletividade. Assim, tais práticas corroboram o pensamento de Peruzzo (1995, p.156)

Porque falar em sujeito é falar em cidadão. E ser cidadão não é só ter o direito de votar e ser votado, de ir e vir, de interferir ao nível político, ter seus direitos assegurados legalmente e participar culturalmente. É também ter o direito de participar como sujeito da produção de bens e da sociedade e de gerir e usufruir, com igualdade, dos bens e da sociedade. Portanto, participação é um ato político e um ato educativo [...] diz respeito não só a participação política, mas também sócio-econômico e cultural.

As noções discutidas na oficina de cidadania se desdobram na oficina seguinte, cujo tema é o relacionamento dos participantes com a comunidade e que possui como objetivo levar o jovem à reflexão sobre o seu bairro e sua escola, despertando o sentimento de pertença, uma vez que eles podem conhecer um pouco mais o lugar onde residem. Os debates realizados nestes momentos são normalmente o mote para a elaboração dos produtos midiáticos.

No projeto “Meu Filho Repórter”, as pautas do jornal produzido pelas crianças surgiram a partir de fotografias trazidas pelos educandos após a oficina de relação com a comunidade. O “Folha Criança” foi dividido em seis editorias: Escolas, Bairros, Cultura, Comunidade, Opinião e Histórias em Quadrinhos. Foram redigidas matérias como “Parquinho de escola precisa de consertos”; “Escola Ruth Lemos enfrenta problemas”; e “Insegurança é grande na Escola Ruth Lemos”, que abordam situações enfrentadas pelos alunos que os incomodam e que precisam de mudanças ou “Os dois lados do Vista Bela”; “Para combater a dengue, é importante que todos façam sua parte”; e “Terreno vira depósito de lixo”, nas quais os problemas dos bairros vêm à tona. Assim, os participantes conseguiram identificar os problemas que convivem todos os dias e se mostraram críticos sobre sua realidade.

No telejornal produzido no projeto “Criança Feliz”, a ideia de retratar sobre o bairro onde as crianças participantes e o projeto social no qual se inserem surgiu também da relação entre as oficinas de cidadania, de relacionamento com a comunidade e de leitura crítica da mídia. Esta última tem o intuito de desenvolver o senso crítico perante os meios de comunicação e mostrar como a mídia influencia a opinião dos indivíduos. Uma das atividades possíveis de serem realizadas neste momento consiste em trazer vários jornais com reportagens do seu bairro ou de sua escola, para que os educandos as leiam e constatem os enfoques dados a uma realidade que já conhecem.

Neste projeto, foram levadas algumas notícias sobre o bairro que saíram em veículos de informação regionais. Após uma análise inicial, as crianças e adolescentes apontaram que o local é sempre retratado por um viés negativo, o que faz com que sintam vergonha de onde moram, apesar de terem listados alguns fatos positivos que ocorreram na sua comunidade, mas que não foram abordados pelos meios de comunicação da cidade. Assim, ao pensarem nas pautas para o “Jornal Feliz”, os participantes realizaram matérias sobre o que ocorre nos projetos sociais do bairro e também sobre a necessidade de todos cooperarem para a manutenção da limpeza das ruas.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar como a educação para a cidadania é desenvolvido em práxis de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária. Para isso, foram discutidas as noções de educação para a cidadania e a formação cidadã tanto na mídia-educação como na sua articulação com a concepção de comunicação comunitária. Foram relatadas duas experiências realizadas em Londrina, PR, com crianças e adolescentes em espaços de educação não formal. Podemos afirmar que ambos os projetos demonstram que o fim da práxis da mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária é a educação para a cidadania, seja ela com base no processo de desconstrução/reconstrução do conceito de cidadania em si – que ocorre em uma oficina própria – ou como finalidade que permeia todo o seu processo e se concretiza na elaboração dos produtos midiáticos, tendo como objetivo contribuir para o despertar da consciência coletiva e do sentimento de pertença. Como aponta Adela Cortina (2005, p.20-21), o comprometimento faz do sujeito um cidadão, ao passo que o “*reconhecimento* da sociedade por seus membros e conseqüente *adesão* por parte destes aos projetos comuns são duas faces da mesma moeda que ao menos como pretensão, compõem esse conceito de cidadania que constitui a razão de ser da civilidade”.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, M. A. Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. In: _____; COSTA, M. C. C.. **Gestão da Comunicação**: epistemologia e pesquisa teórica. São Paulo: Paulus, 2009, p. 13-26.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs.). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez, 2002.

CENECA. **Manual Latinoamericano de Educación para la Comunicación**. Santiago: UNICEF, UNESCO, 1992.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

DELIBERADOR, L. Y. Comunicação comunitária, mídia-educação e cidadania. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, PierCesare (Orgs.). **Cultura Digital e Escola**: pesquisa e formação de professores. São Paulo: Papiros, 2012 a. P. 283-308.

FANTIN, M. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FERREIRA, N. T. **Cidadania**. Uma Questão para a Educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

OROFINO, M. I. Ciranda de sentidos: crianças, consumo cultural e mediações. In: FANTIN, M. e GIRARDELLO, G. (orgs.). **LIGA, RODA E CLICA**: Estudos em mídia, infância e cultura. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p.113-125.

PAIVA, R. Para reinterpretar a Comunicação Comunitária. In: _____ (org) **O retorno da comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 133-148.

PERUZZO, C. M. K. (org.). **Comunicação e culturas populares**. São Paulo: Intercom/CNPQ/FINEP, 1995.

_____. **A participação na comunicação popular**. Tese de doutorado. São Paulo: ECA/USP, 1991.

_____. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. PCLA: **Revista Pensamento Comunicacional Latino-Americano**. São Bernardo do Campo: UMESP/Cátedra Unesco, n.1 out/nov/dez.1999.

_____. Revisitando os Conceitos de Comunicação Popular, Alternativa e Comunitária. **Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006. Disponível em www.intercom.org.br . Acessado em 25/04/2010.

PINSKY, J. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; PINSKY C. B. (orgs). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

RIVOLTELLA, Píer Cesare. Jovens estão perdendo capacidade de refletir. Londrina, **Folha de Londrina**, 11/novembro de 2010, p. 3

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília: Ano 1, nº 1, jan/mar 1999.