
Educação midiática e conflitos escolares: a experiência do projeto Mídias na Escola

Hugo Virgílio de OLIVEIRA¹
Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ

Resumo: Ainda que desafiadora, a educação midiática é chave para o desenvolvimento da liberdade de expressão e do direito à informação e do estímulo à cidadania. Com isso, Mídias na Escola surge como um projeto de pesquisa-ação que parte da necessidade de repensarmos propostas de iniciativas do uso de mídias dentro do espaço escolar, buscando compreender como estudantes, professores e funcionários se relacionam e entendem seu envolvimento com as mídias, reconhecendo suas vozes e os entendendo como importantes atores da sociedade. Nosso objetivo aqui é apresentar e discutir conflitos e desafios dessa iniciativa e suas contribuições para a educação com/sobre/através das mídias. Partimos da aplicação piloto do projeto, onde fizemos uso de metodologias participativas com alunos da Escola Municipal Ayrton Senna, por meio do projeto “Ayrton em Cena”.

Palavras-Chave: conflitos; educação; mídia; ensino

Introdução

As mídias sempre estiverem presentes de alguma forma na educação formal, porém, muitas vezes, encaradas com certa resistência em relação a sua aplicação na escola. Dessa forma, o “Mídias na Escola” é um projeto de pesquisa prática que busca propor iniciativas de mídia dentro de espaços escolares de instituições de ensino público. O objetivo é desenvolver atividades envolvendo ferramentas de mídias no ambiente educacional, na tentativa de ampliar percepções midiáticas e dar conta das suas complexidades e especificidades, propondo um empoderamento coletivo e individual dentro da escola por meio da utilização de diferentes tipos de mídia.

Trataremos aqui sobre nossa iniciativa piloto, desenvolvido em 2019, na Escola Municipal Ayrton Senna, localizada no Morro do Estado, em Niterói, Rio de Janeiro, por meio do projeto “Ayrton em Cena”, com atividades voltadas para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. A proposta é de que Mídias na Escola seja uma pesquisa prática que funcione como experiência rotativa, podendo ser replicada posteriormente em outras unidades escolares, aliando as possibilidades das mídias para a educação em consonância com as necessidades e os contextos dos sujeitos implicados nas ações de cada unidade. Foram realizadas uma série de encontros, sempre as sextas feiras e em contra turno, entre

¹ Graduando em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Abril e Dezembro de 2019 que trabalharam atividades como produção de videoclipes, construção de narrativas, fotografia, autorretrato, produção de curtas-metragens, dança e tantas outras.

As oficinas sempre contavam com material base a partir exemplos lúdicos do cotidiano como histórias em quadrinho, clipes de músicas ou filmes do momento. Com isso, fomentávamos discussões críticas a partir das percepções dos alunos sobre o conteúdo, como o percebiam e o que chamava sua atenção aplicado a sua realidade social e do seu cotidiano. No entanto, durante as oficinas foram evocados pelos estudantes uma série de discussões consideradas

Como professores devem lidar com atividades críticas em sala de aula? E quando esses debates estão inseridos em realidades sociais em que são quase que naturalizadas? Que são realidades de onde partem os principais debates relacionados a justiça, desigualdade e classe social? Com isso, o objetivo desse trabalho é introduzir o debate acerca dos desafios de incentivar o senso crítico de alunos que vivem em realidades sociais conflituosas e como isso afeta a relação entre os atores envolvidos: escola, família, mediadores e alunos.

Contextualizando o projeto

É notável como “estamos inerentes às complexidades do atual mundo contemporâneo”. É nesse contexto, que o projeto Mídias na Escola busca focar nossas atividades “em torno da questão do letramento, buscando compreendê-la a partir do papel das mídias nesse processo” (SOUSA, 2019, P. 41-42). Agora, mais do que nunca, em meio a pandemia de Covid-19, são gritantes as questões relacionadas a educação e letramento midiático e os seus desafios para implementação e valorização:

Nos referimos as formas de agir e estar no mundo, que refletem um cenário de desdobramentos, diante da expansão dos meios de comunicação e, principalmente, do universo digital, com a popularização das tecnologias contemporâneas. [...] Redes sociais, digitais, games, aplicativos, convergências e dispositivos móveis são apenas alguns dos exemplos de práticas e objetos midiáticos que nos rodeiam diariamente – especialmente em sociedades de consumo ocidental. (SOUSA, 2019, p. 42)

Além disso, a UNESCO, uma das principais organizações que trata sobre educação e letramento para mídias, também tem chamado atenção para a importância do

letramento midiático e de seu papel transformador para a promoção da autonomia, do fortalecimento e fomento ao senso crítico, ao acesso a informação e a democratização do conhecimento (SOARES, 2014; SOUSA, 2019). Além disso, a organização também tem se manifestado no que diz respeito ao engajamento dos indivíduos no que diz respeito ao engajamento e liberdade de expressão (CAPRINO; PESSONI; APARÍCIO, 2013; RIBEIRO; GASQUE, 2015). Ou seja, é notável o papel da mídia para o fortalecimento dos indivíduos e da sua formação humana e desenvolvimento do senso crítico.

Dessa forma, a escola poderá ter novas possibilidades na sociedade atual, pois dialogará mais ainda com ela, tendo em vista que esse diálogo com a sociedade é de grande importância para que as mediações entre a escola, a sociedade e os alunos possa fluir. (CHAMPANGNATTE, 2016. P. 206)

Com isso, nosso trabalho tem como objetivo abarcar, de modo geral, todos esses objetivos através de atividades em escolas públicas do Rio de Janeiro. O projeto busca ser um grupo interdisciplinar e é formado atualmente por um grupo de 7 alunos de diferentes cursos da Universidade Federal Fluminense (UFF) como cinema, antropologia e comunicação. Nosso foco são escolas consideradas *em zonas e/ou de risco* (MISSE, 2016; MISSE; LIMA; MIRANDA, 2000; SILVA; LEITE, 2007) e tivemos como iniciativa piloto a Escola Municipal Ayrton Senna, no morro do Estado, em Niterói.

Sobre os encontros

No primeiro semestre, as atividades do projeto foram conduzidas por meio de oficinas semanais, realizadas em contra turno, como atividade extracurricular. As oficinas tiveram temas definidos previamente, mas a conduta durante as execuções seguiu os pressupostos da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), partindo de uma proposta participativa e refletindo sobre o lugar do sujeito na sociedade, propondo uma transformação da realidade a partir de estratégias como a produção do saber coletiva e uma tentativa de quebra com a lógica hierárquica da construção do conhecimento (FREIRE, 2005, 2018; HOOKS, 2013). Nesse sentido, uma semana antes de darmos início as nossas atividades na escola, fizemos uma visita as turmas convidando os alunos a se inscreverem nas oficinas que ofereceríamos – todas envolvendo temáticas relacionadas a mídia - e que *os alunos* se interessassem. Também buscamos sondar sobre

as expectativas deles sobre as atividades e o que esperavam a fim de perceber e, se fosse o caso, revisar nossa metodologia e nosso planejamento.

Foram realizados dez encontros trabalhando aspectos de produção midiática audiovisual como roteiro, fotografia, animação, videoclipe e fotonovela. Todos os encontros começavam com a apresentação do tema e relacionando com algum aspecto cotidiano como: autorretrato e pintura; foto e autorretrato; animação e desenho animado; videoclipe e música; fotonovela e novela; e assim por diante. Em seguida, fomentávamos a discussão entre eles e produzíamos algum material relacionado a atividade.

No decorrer dessa atuação, foram evidenciadas questões sobre origem, referências, prioridades e desenvolvimento no processo criativo narrativo dos alunos. Ao longo desse período, foram levantados pelos alunos uma série de debates sobre gênero, sexualidade, raça, identidade e violência urbana. Tudo isso sempre partindo da experiência dos estudantes entre as atividades propostas ao longo do projeto e de suas percepções acerca de debates atuais veiculados na mídia como futebol, política, filmes e conteúdos programáticos das principais emissoras de modo geral.

Já no segundo semestre, optamos por mudar nossa forma de atuação de atividade contra turno, para atividades durante o horário das aulas. Percebemos a necessidade dessa mudança pois notamos que no primeiro semestre duas questões: a primeira era de que, por mais que os alunos se inscrevessem nas oficinas, nem todos compareciam pois não se atinham as datas ou até mesmo esqueciam, por mais que sempre os lembrássemos com antecedência e que pedíssemos as professoras para informar. Consequentemente, a segunda, era de que os alunos que participavam da oficina eram sempre os mesmos, das mesmas turmas. Por um lado, era positivo já que podíamos acompanhar o desenvolvimento de um mesmo grupo, mas por outro, não abarcávamos outros alunos de diferentes perfis e níveis do desenvolvimento escolar.

Com isso, a partir dessa alteração, nosso objetivo foi alcançar mais alunos e de diferentes turmas com uma proposta de oficina menos abrangente e diversificada. Dessa forma, nossa metodologia no segundo semestre foi trabalhar em uma turma diferente a cada mês – consideramos cada mês 4 semanas – e, durante esse período, nosso objetivo era construir junto com a turma uma narrativa e tentar transformá-la, dependendo do decorrer das atividades e do período que atuaríamos na turma, em um curta.

Os encontros eram divididos da seguinte forma: 1) apresentação do tema e discussão lúdica sobre o que era um filme, um curta e um vídeo; sobre cenário e introdução ao tema das construções de narrativa. 2) Discussão sobre o que era roteiro e como se construía uma história – apresentamos a jornada do herói e conceitos como o início, desenvolvimento, ápice e fim. 3) Montávamos o roteiro, discutíamos cenário, dividíamos funções e percebíamos, de acordo com o desenvolvimento dos encontros até ali, se seria possível gravar algum material no próximo encontro. 4) Por fim, nossa oficina final era dedicada a fecharmos o ciclo da construção de narrativa e/ou gravar a história em formato de curta ou clipe musical.

Dessa forma, com essa proposta, buscou-se dar aos alunos envolvidos nas atividades a condição de participantes ativos e co-protagonistas da ação e de todo o processo (SOUSA, 2019). Assim, todas as oficinas foram realizadas buscando-se compreender a potencialidade da educação midiática no ambiente escolar e na transformação da prática social em consonância com a realidade dos alunos.

O conflito

Ao longo do projeto, buscamos desenvolver habilidades midiáticas dentro do espaço escolar desenvolvendo a habilidade de assimilar, criticar, consumir com consciência e produzir conteúdos de mídias para diferentes suportes de comunicação. A ideia é possibilitar uma relação mais produtiva entre os alunos e as mídias e as tecnologias, auxiliando no desenvolvimento de um espaço que reconheça a voz dos alunos perante a sociedade (SOUSA, 2019) enquanto participam de atividades criativas e lúdicas, buscando privilegiar momentos de protagonismo dos alunos e contribuindo para uma maior consciência de si e formação de identidade.

Além disso, buscávamos ao longo da nossa atuação deixar de lado marcadores sociais característicos de uma escola pública situada na favela. Nosso objetivo era ir contra a visão hegemônica da favela como “metáfora da guerra” e “mitos”, dividindo a cidade entre legal e ilegal e buscamos ir contra a perspectiva de que favelados fazem parte e concordam com aspectos relacionados a criminalidade e violência (MISSE; LIMA; MIRANDA, 2000; SILVA; LEITE, 2007). Ao contrário, queremos usar e incentivar o uso das mídias para o combate dessas narrativas e fortalecer contra narrativas, demonstrando as favelas como produtoras de conhecimento, reconhecendo vozes e

fortalecendo a comunidade como tem apresentados alguns movimentos de midiativismo em outras favelas do Rio, como a Rocinha e a Maré (SOUSA, 2017, 2019).

Todavia, assim como estamos inerentes as mídias, também estamos inerentes aos estereótipos e, apesar de nossos esforços, questões relacionadas a violência urbana, cor, gênero, sexualidade e outras questões sociais sempre apareciam como uma espécie de crítica ou de indiferença ao que estávamos propondo. Não que não esperássemos críticas ou que quiséssemos esconder essas discussões, mas elas não eram o objetivo e apareciam em momentos de maneira espontânea e, com isso, nos víamos surpresos a determinados comentários. De modo geral, eram temáticas que muitas vezes dialogavam com questões em voga em novelas ou outros programas televisivos – o que confirmava nossa visão de que crianças não são passivas no que diz respeito a análise crítica de conteúdos. No entanto, não eram questões que planejávamos discutir e propor a priori.

Com isso, enquanto mediadores das atividades, passamos a perceber que esses conflitos se tornavam cada vez mais comuns e então passamos a nos preparar para melhor lidar com eles. Ainda assim, situações aconteceram e fomentaram o debate para pensar: como trazer o debate das mídias e a educação para as mídias para o espaço escolar que estão situados onde, na maioria das vezes, são os palcos das principais notícias relacionados a criminalidade e violência? Como incentivar o letramento midiático e a análise crítica de notícias e informações veiculadas pela mídia sobre gênero, representatividade e identidade, quando as notícias acontecem ali, nos arredores e em torno dos muros da escola?

O primeiro ponto é entender o que é um conflito. Segundo Simmel (1983):

O conflito está assim destinado a resolver dualismos divergentes; é o modo de conseguir algum tipo de unidade, ainda que através da aniquilação de uma das partes conflitantes. Isso é aproximadamente paralelo ao fato do mais violento sintoma de uma doença ser o que representa o esforço do organismo para se livrar dos distúrbios e dos estragos causados por eles. (SIMMEL, 1983, p. 122—123)

Ou seja: é preciso encará-lo e entendê-lo como algo não necessariamente ruim, mas que vem para mexer com as coisas e promover mudanças. Ao falar sobre os desafios de se fazer trabalho de campo na antropologia, John Burdick (2019) apresenta:

O campo antropológico para mim não é campo, não é etnografia, se não sacudir. Precisa ter uma sacudida profunda de valores, de identidade.

Ou seja, precisa mexer com as nossas moléculas; se isso não acontecer não foi campo. (BURDICK, 2019, p. 22)

Além disso, o conflito também fomenta a todo instante rever metodologias e abordagens, ou seja, uma constante reavaliação de como lidar com desencontros entre expectativas e realidades, tão presente no cotidiano de professores de um modo geral, também no trabalho de campo de antropólogos e cientistas sociais e de quem faz pesquisa engajada, horizontal ou pesquisa-ação (PACHECO, 2011; CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998; BERREMAN, 1990; FREIRE, 2005; 2018; hooks, 2013). Alcida Ramos (2019) apresenta isso como Serindípia:

Serendipity, que podemos adaptar para serendípia, passou a significar o dado inesperado que não se harmoniza com a expectativa do pesquisador e pode levá-lo a mudar o curso da pesquisa, descobrir horizontes não imaginados e fazer avançar a ciência. É algo fora do lugar, anômalo e estratégico, cuja inconsistência provoca curiosidade e estranheza. (RAMOS, 2019, p. 23)

Desse modo, o conflito é um encontro divergências e uma forma de superar adversidades de todos os tipos. Diferentemente do que sugere o senso comum, o conflito não necessariamente é uma coisa ruim (ou boa) e nem grande (ou pequena); ele pode aparecer das mais variadas formas e das mais variadas maneiras (SIMMEL, 1983). Por fim, é importante ressaltar a importância da negociação no que diz respeito a resolução de conflitos e seu papel crucial para superação de adversidades.

No caso do Mídias na Escola, os conflitos aparecem de maneira sutil, quase imperceptíveis em alguns casos, ou de maneira abrupta, em meio ao andamento das aulas ou em outros momentos de conversas com professoras e diretoras. Ademais, não necessariamente são conflitos relacionados a discussões ou brigas, mas relacionados a questões de realidade e justiça social vinculadas a racismo estrutural, violência urbana, feminismo, sexualidade e outros fatores presentes no cotidiano de grupos tidos como marginalizados.

Escola, as mídias e os conflitos

Destarte é preciso novamente chamar atenção para como estamos imersos nas mídias, inclusive as crianças que também recebem informação e formulam opiniões. Conforme ilustram Sousa (2019) e Harvard (2015), por exemplo, é notável a atual

facilidade de acesso as mídias sociais e a informação em detrimento da atenção que se tem dado aos fenômenos das *fake News* e a busca pela verdade. Os autores também chamam a atenção para como receber e lidar com essas informações da mídia e de tantos veículos de comunicação e de formas diferentes contribui grandemente para a formação do imaginário social e também na política.

Nesse sentido, Tomaz (2018) ressalta como as crianças também estão inseridas nesse contexto midiático e comunicacional que se vive hoje. A autora sugere que esse contexto tem dado maior espaço para crianças atuarem ativamente no mundo e desenvolverem habilidades políticas através de postagens em redes sociais, engajamento, participações em debates e também votações. Desse modo, é possível perceber crianças agora tendo uma maior percepção da infância e de sua atuação na sociedade. Com isso, conforme apresenta Sousa (2019), é possível ir contra o que ela tem chamado de tríade da invisibilidade: 1) a invisibilidade tradicionalmente associada a crianças de modo romantizado e as considerando como passivas na recepção de informação; 2) a invisibilidade que acompanha escolas públicas brasileiras caracterizadas historicamente pela ineficiência conforme aponta Esteban (2017); e por fim, 3) a invisibilidade associada aos estereótipos que a favela carrega de lugar violento e criminoso.

Nesse sentido, é interessante observar como essa perspectiva comunicacional aparece a partir de alguns conflitos escolares. O primeiro conflito foi perceber que não estávamos devidamente preparados para lidar com questões sociais como achávamos que estaríamos. Ao longo das oficinas foi possível notar que os alunos levantavam uma série de temas que prevíamos, mas que muitas vezes fugiam a proposta da atividade e se tornavam muito mais densos. Aqui relatarei os que nos chamaram mais atenção durante a nossa atuação:

O primeiro deles é relacionada a cor:

Estávamos vendo as imagens que levamos para os alunos trabalharem as histórias e uma delas era a princesa Jasmine, e nós tínhamos uma aluna Jasmine. Eu então virei pra ela e disse:

- Olha aqui, que legal: essa princesa é Jasmine, igual a você!

Ela então me olhou com um olhar de deboche e respondeu:

- Igual a mim, tia? Ela é branca e eu sou preta.

(Relato de diário de campo, 2019)

Em seguida, sobre sexualidade:

Eu e Marco estávamos conversando sobre alguma coisa aleatória durante uma das oficinas enquanto as crianças faziam alguma atividade. Eu então falei alguma coisa relacionada ao namorado dele e Marco rapidamente ficou sério e chamou minha atenção:

- Que isso, cara!? Não fala disso não.

- Ué, mas por quê?

- Não, pô! Ai essas crianças vão chegar em casa e falar pros pais que ouviram que o tio da escola tem namorado, vão falar o quê? Podem vir até atrás de mim, sei lá pô.

(Relato de diário de campo, 2019)

Uma outra situação também chamativa foi quando o pai de uma das crianças adentrou a sala em que realizávamos as atividades. Ele parecia extremamente transtornado – entrou na sala de maneira abrupta, batendo porta, gritando - e nós, mediadores das atividades, ficamos assustados com sua entrada na sala. Ele então localizou uma das alunas, Aninha, e começou a gritar com ela perguntando o que ela estava fazendo ali, quem tinha deixado ela ir para essa atividade e outros tantos esbravejos. Nesse momento todos ficamos sem reação, pareciam existir na sala somente o pai que brigava com a filha, inclusive a diretora que tinha aparecido em algum momento da discussão proferia algumas palavras de calma, mas era inaudível. Alguns meses depois desse breve susto, notamos que Aninha andava um pouco cabisbaixa nas oficinas e então uma das colaboradoras do projeto se aproximou e perguntou o que havia acontecido com ela. Descobrimos depois que o pai dela, o mesmo que tinha entrado na sala de maneira grosseira, havia morrido num confronto armado que havia acontecido alguns dias antes. Ficamos todos assustados e sem saber o que dizer ou fazer.

Isso chamou nossa atenção para a naturalização desse tipo de conflito para essas crianças e como isso lhes parecia comum:

Estávamos na aula com as crianças quando de repente começou um tiroteio, durante o dia, no meio da aula. Nós ficamos sem reação, as professoras mandaram todo mundo se abaixar no chão, mas antes disso uma das alunas chegou pra mim e disse na maior naturalidade:

- ih, é tiroteio, tia...

(Relato de diário de campo, 2019)

Para enfrentar esses conflitos, nos reuníamos semanalmente após os encontros e relatávamos nossas percepções. Em seguida, discutíamos como abordaríamos essas questões e de que perspectivas, afinal, as crianças viviam em uma realidade social de onde muitas vezes eram originários uma série de questões sociais discutidas dentro da academia, na política e no desenvolvimento de políticas públicas – é importante ressaltar também como muitos desses discursos ainda reforçam os estereótipos que envolvem moradores de favela promovendo uma espécie de controle social paralelo (SILVA; LEITE, 2007). Optávamos então sempre por incentivar o debate entre eles mesmos e deixar que eles mesmos tirassem suas próprias conclusões.

Em um dos debates surgiu a discussão sobre o que era “coisa de menino” e “coisa de menina”. Nós levamos a discussão para o quadro e pedíamos que um a um escrevessem uma coisa de menina e uma coisa de menino. Após todos terem escrito, nós então começamos a discutir sobre as palavras: nas coisas de menino apareciam objetos como carrinho, bola, boné, soltar pipa; e nas coisas de menina apareciam coisas como maquiagem, brinco, cor rosa e tantos outros. Depois de lermos as palavras de cada um, nós então perguntávamos para a turma toda sobre o que achavam:

“Vocês acham que brinco é coisa só de menina?”

“Não, tia! O Juninho também usa brinco, não tem nada a ver isso, é dos dois.” dizia uma aluna enquanto outro também falava “O meu pai usa brinco e o meu irmão também, é dos dois”

“E maquiagem é de menina?”

“Sim” responderam todos

“Mas a gente não viu numa oficina que um ator também pode usar maquiagem? E se for maquiagem de monstro pra um filme de terror?”

“aaah, é mesmo, tia, então é dos dois também!!

(Relato de diário de campo, 2019)

Em suma, ao fim da atividade, os alunos chegaram a conclusão de que tudo que tinham elencado era de menino e de menina e que não tinha problema, era tudo questão de como cada um usava e também do que cada um queria. Em outra situação onde que eles deveriam se dividir em bater a claquete, filmar e atuar, todos queriam fazer tudo. Com isso, nossa opção foi revezar ao longo da aula as funções que cada um exerceria de modo a ganhar a confiança e o engajamento da turma.

Na mesma linha dos conflitos de modo geral, a negociação acontece no espaço escolar entre os alunos, e entre os alunos e seus professores. Isso é observável conforme apresenta Bóris Maia em sua pesquisa sobre carisma e o que faz um professor, “bom professor”:

Como a escrita torna-se dependente da oralidade, quando as avaliações escritas (provas, testes, etc.) são devolvidas para os alunos, por exemplo, há uma intensa negociação que estes iniciam com o professor, buscando explica-los oralmente qual o sentido pretendiam as respostas que escreveram. (MAIA, 2019, p. 82)

Como é possível observar, existe uma espécie de linha que o conflito segue: o fomento, quando ele surge a partir de algum ponto de divergência entre duas partes; o desenvolvimento, quando as partes envolvidas buscam uma unidade – aqui no sentido de consenso apresentado por Simmel (1983) – e, por fim, a negociação e conclusão, quando as partes sabem o que querem, discutem e acordam um resultado final.

Considerações Finais

De modo geral, o objetivo do projeto é entender como a comunicação influencia de fato na realidade social e na formação intelectual de crianças e como a educação midiática se faz necessária para a educação básica dos alunos, principalmente pensando o atual contexto de constante imersão comunicacional que vivemos. Também é importante perceber as contribuições do projeto para os estudos da comunicação e da antropologia para o entendimento da criança como um ator político e agente social. Por fim, é notável o caráter urgente do uso e da educação midiática em escolas pensando diversos usos da mídia: filmes, clipes, matérias de jornal, tirinhas, novelas e outros materiais consumidos pelas crianças a fim de contribuir para o avanço e o aperfeiçoamento do ensino público.

Entender os sujeitos enquanto atuantes e participantes da sociedade. Certamente esse é o argumento chave para o desenvolvimento dessa pesquisa. Na concepção do letramento midiático, enquanto uma prática social, cultural e política, mais do que constatar o problema da configuração das mídias na relação com a educação, precisamos entendê-lo como um processo plural, amplo e coletivo. (SOUSA, 2019. P. 64)

Espera-se que a execução desse projeto incentive atividades envolvendo ferramentas midiáticas e valores que evocam o interesse e a prática em escrita, leitura, história, atividades físicas, criatividade, coletividade, respeito, estudo, organização e muito mais, além disso, estimulem os alunos a cultivarem essas características para além da sala de aula. Considerando o cotidiano conturbado que permeia as comunidades, em especial com relação ao Morro do Estado e da E.M. Ayrton Senna, acredita-se que as atividades representaram para as crianças diferentes perspectivas a respeito de questões que envolvam a escola, a sua comunidade, sua casa e diversos temas e projetos que tenham contato. Da mesma forma, a execução do projeto proporcionou também alternativas enriquecedoras para o desenvolvimento social, intelectual e crítico dos alunos.

Além disso, pensando no âmbito docente, observamos como foi possível incentivar, aproximar e apresentar aos professores diferentes metodologias participativas, lúdicas e que busquem ir além da rotina formal das escolas. Ademais, tudo isso com o auxílio de ferramentas e atividades que dialoguem com as mídias, produtos audiovisuais e comunicação envolvendo os alunos. É um fato a importância e a presença cotidiana da internet, das mídias e da transmissão de informação via som e imagem; desde jogos até vídeos online, televisão e celulares, aparelho tão atuais. A inserção consciente e adequada aos meios de comunicação se faz extremamente necessárias e poder contar com o apoio da escola nisso é de extrema importância.

Por fim, também é notável o caráter importante do espaço dessas atividades como campo de pesquisa prática e de atuação da universidade a fim de reforçar o retorno do investimento na educação e, ao mesmo tempo, desenvolver e aperfeiçoar aspectos metodológicos, pedagógicos e sociais no âmbito do ensino e da educação brasileira.

Referências Bibliográficas

BERREMAN, Gerald. Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (org.). **Desvendando Máscaras Sociais**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990 [1975].

BURDICK, John. Reflexões sobre o trabalho de campo. In: DE OLIVEIRA, Hugo Virgílio; TELES, Theodoro de Carvalho (orgs.). **Anais do I Colóquio de Monografias em Antropologia da Universidade Federal Fluminense**. Fórum de Periódicos e Comunicação Científica. Vol. 1. Niterói. 2019

CAPRINO, Mônica Pegurer; PESSONI, Arquimedes; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. Mídia e

educação: a necessidade do multiletramento. **Comunicação & Inovação**, [S. l.], v. 14, n. 26, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/ci.vol14n26.1781>

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1998.

CHAMPANGNATTE, Dostoiowski Mariatt de Oliveira. Mediações, Mídia-Educação e Cotidiano Escolas. In: VILAÇA, Márcio L. C. ARAÚJO, Elaine V. F. (orgs). **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. Duque de Caxias. Unigranrio. 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, Apr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HJARVARD, Stig. Da Mediação à Mídiação: a institucionalização das novas mídias. **Parágrafo**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 51-62, ago. 2015.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MAIA, Bóris. O que torna o professor um “bom professor”? Carisma e autoridade na escola pública. **Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia**, [S. l.], n. 43, p. 73–99, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/antropolitica2017.0i43.a454>

MISSE, Michel. Violência e Teoria Social. **Dilemas**, [S. l.], 2016.

MISSE, Michel; LIMA, Roberto Kant de; MIRANDA, Ana Paula M. Violência, Criminalidade, Segurança Pública e Justiça Criminal no Brasil: Uma bibliografia. **BIB: revista brasileira de informação bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], 2000.

PACHECO, João. PLURALIZANDO TRADIÇÕES ETNOGRÁFICAS: Sobre um certo mal-estar na Antropologia. **Cadernos do LEME**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 2–27, 2011.

RAMOS, Alcida Rita. Metodologías. Ni en encontra ni a favor, todo lo contrario. **Cuadernos de antropología social**, [S. l.], v. 3776, n. 50, p. 21–32, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34096/cas.i50.7018>

RIBEIRO, Leila Alves Medeiros; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Letramento Informacional e Midiático para professores do século XXI. **Em Questão**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 203, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.19132/1808-5245212.203-221>

SILVA, Luiz Antonio Machado da; LEITE, Márcia Pereira. Violência, crime e polícia: o que os favelados dizem quando falam desses temas? **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 545–591, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922007000300004>

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983.

SOARES, Ismar De Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Educomunicação e Educação Midiática**:

vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 15–26, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26>

SOUZA DE SOUSA, Lumárya. **FavelAção: experiências de letramento midiático através da pesquisa-ação**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programação de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal Fluminense, p.150, 2019.

SOUZA DE SOUSA, Lumarya. O midiativismo nas páginas no Facebook dos coletivos de favela “Ocupa Alemão” e “Maré Vive”. **Anais do XIV Seminário de Alunos de Pós-Graduação em Comunicação - POSCOM**, [S. l.], p. 33–48, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMAZ, Renata de Oliveira. **O que você vai ser antes de crescer: youtubers, infância e celebridade**. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2017.