

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E FORMAÇÃO  
DO LEITOR

Sandra Mara de Oliveira Souza

**UMA CONVERSA NA ESCOLA: O DIÁLOGO E A MÍDIA**

Natal, RN  
2009

Sandra Mara de Oliveira Souza

**UMA CONVERSA NA ESCOLA: O DIÁLOGO E A MÍDIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade

Natal, RN  
2009

Sandra Mara de Oliveira Souza

**UMA CONVERSA NA ESCOLA: O DIÁLOGO E A MÍDIA**

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Orientador

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria José de Oliveira Palmeira  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

---

Membro

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Membro

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela Maria de Almeida  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Membro

Prof. Dr. Luiz Custódio da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

---

Membro

Prof. Dr. João Maria Pires  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

---

Membro

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Kelly de Araújo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Membro

À Clélia Marisa de Oliveira Souza, que, pelo tortuoso caminho da maternidade, concedeu-me a oportunidade de escrever a minha própria história, mas que não teve tempo para compartilhar esse novo capítulo.

A Thompson e Raniery, pelo útero, interlocuções e aventuras compartilhadas.

À Aline, minha filha e mestra, pelos grandes ensinamentos em pequenos gestos.

Aos amigos, que dizem ser a família que escolhemos. Eu os escolho todos os dias novamente pelos encontros, pelos papos, pelos acasos...

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a todos que puderam colaborar com este trabalho e de forma particular:

À força que se revela em mais de dez mil coisas nesse universo e principalmente dentro de nós, que convencionou-se adjetivar de Deus;

Ao mestre Arnon Andrade, por demonstrar que a orientação é muito mais que uma relação acadêmica. É um trato de respeito, confiança e amor;

À Ana Lúcia, Edileusa e Elizete, pela amizade, incentivo e pelos ouvidos roucos de minhas lamúrias madrugada adentro;

À Vanda, socióloga por formação e psicóloga pela sensibilidade, pelo compartilhamento de alegrias e angústias, tanto no campo acadêmico quanto no campo pessoal;

À Luciene, amiga e educadora, por apresentar Felipe Camarão e pelo acolhimento sincero e cheio de confiança nas suas duas moradas: sua casa e a Escola Municipal Djalma Maranhão;

Ao querido Antônio Júnior, mais que um fotógrafo e cinegrafista, um educador nato, sensível e disponível, verdadeiro captador de “imagens da alma”;

A todos os professores e funcionários da Escola Municipal Djalma Maranhão pelo imenso apoio;

À Dulcineide Gomes, educadora comprometida e apaixonada, pela conversa e por ser uma guia extremamente competente;

À Márcia, pelas interlocuções, paciência e imenso companheirismo em nossas aventuras pelo velho continente;

A Jair, trabalhador, morador do bairro, representante do coletivo dirigente da escola e o “homem da rádio escolar”;

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que muito colaboraram com este trabalho, ao promover o diálogo em suas disciplinas.

“A soma dos monólogos jamais produzirá um diálogo”.  
Catherine Valée (1999)

## RESUMO

O diálogo figura como condição essencial para a plena efetivação da Comunicação. Em Paulo Freire, encontramos uma concepção de diálogo que se expressa, fundamentalmente, em duas dimensões: por um lado, no encontro de subjetividades; por outro, na ação. O diálogo não seria, portanto, um “pensar para”, mas, um “pensar com”. Por outro lado, a mídia, aqui compreendida como sinônimo de meios técnicos de informação e expressão está difundida na sociedade como sinônimo de meios de comunicação. Nessa direção, este trabalho tenciona verificar se a mídia possibilita o diálogo, no seio do conceito de comunicação freirerano. Partimos do pressuposto de que não é possível chegar a uma resposta, se continuamos a aceitar a abordagem teórica que polariza o processo da comunicação entre emissor e receptor. Utilizando-nos de elementos da etnometodologia como a análise da conversação e a reflexividade, mergulhamos no cotidiano escolar de educadores e educandos de uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte, para, através de algumas experiências com a mídia, corroborar as ideias de Paulo Freire, afirmando a mediação feita pelo mundo e buscando um viés para utilização da mídia no sentido de proporcionar uma educação mais dialógica.

**Palavras-chave:** Mídia e Diálogo. Comunicação em Paulo Freire. Educação Dialógica. Etnometodologia. Sociedade Midiática e Sociedade Mideiatizada.

## ABSTRACT

The dialogue represents an essential condition for the complete realization of the Communication. In Paulo Freire we find a concept of dialogue which expresses itself, fundamentally, in two dimension: on one hand, in the confluence of subjectivities; on the other, in action. Dialogue would not be, therefore, a “thinking for”, but a “thinking with”. On the other hand, the media, here understood as synonym of technical media of information and expression is spread all over society as synonym of communication media. In this direction, this paper intends to check if the media allows the dialogue, in the heart of the Freirean concept of communication. We start from the premise that it is not possible to come to an answer if we continue to accept the theoretical approach which polarizes the process of communication between emitter and receptor. By using elements of the ethnomethodology such as the analysis of the conversation and the reflexivity, we dived in the school everyday life of educators and students of an elementary level public school in the city of Natal, capital of Rio Grande do Norte, in order to, through some experiences with the media, corroborate Paulo Freire's ideas, stating the mediation made by the world and seeking a bias for the use of the media to enable a more dialogic education.

**Keywords:** Media and Dialogue. Communication in Paulo Freire. Dialogic Education. Ethnomethodology. Mediatic Society and Mediatized Society.

## RESUMEN

El diálogo representa una condición esencial para la plena realización de la Comunicación. En Paulo Freire encontramos un concepto de diálogo que se expresa, fundamentalmente, en dos dimensiones: por un lado, en la confluencia de subjetividades y, por el otro, en acción. El diálogo no sería, por tanto, un "pensar para", sino un "pensar com". Por otro lado, los medios de comunicación, aquí entendidos como sinónimo de los medios técnicos de información y de expresión se extienden por toda la sociedad como sinónimo de medios de comunicación. En este sentido, la presente investigación se propone a comprobar si los medios de comunicación permiten el diálogo, en el seno del concepto de comunicación de Paulo Freire.. Partimos de la premisa de que no es posible llegar a una respuesta si continuamos a aceptar el enfoque teórico que polariza el proceso de la comunicación entre emisor y receptor. Trás el uso de elementos de la ethnomethodologia, como el análisis de la conversación y la reflexividad, sumergimos en lo cotidiano escolar de los educadores y estudiantes de una escuela pública de nivel elemental en la ciudad de Natal, capital de Rio Grande do Norte, con el fin de, a través de algunas experiencias con los medios de comunicación, corroborar las ideas de Paulo Freire, con indicación de la mediación hecha por el mundo y la búsqueda de un sesgo por el uso de los medios de comunicación para permitir una educación más dialógica.

**Palabras clave:** Medios de Comunicación y el Diálogo. La Comunicación en Paulo Freire. Educación Dialógica. Ethnomethodologia. La Sociedad Mideiática y la Sociedad Mediatizada.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Escola: o mundo começa a fazer sentido.....	17
<b>FIGURA 2</b> – Meus vizinhos: minha primeira escola.....	35
<b>FIGURA 3</b> – Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá (Releitura do curta metragem <i>For the birds</i> , da <i>Disney-Pixar</i> ).....	57
<b>FIGURA 4</b> – Um olhar infantil sobre o cotidiano.....	77
<b>FIGURA 5</b> – Mapa do bairro de Felipe Camarão.....	104
<b>FIGURA 6</b> – “A gente se vê na Globo” (Cenas da violência urbana no bairro).....	117
<b>FIGURA 7</b> – A gente se vê na Globo – parte 2.....	125
<b>FIGURA 8</b> – Eu também faço parte dessa história.....	138
<b>FIGURA 9</b> – Sonhar também é permitido (A pronúncia do mundo fundada no amor).....	173

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Itens representativos da tecnologia para os educadores.....	92
<b>Gráfico 2</b> – Recursos tecnológicos de que o educador dispõe em casa.....	94
<b>Gráfico 3</b> – Costuma utilizar esses recursos?.....	95
<b>Gráfico 4</b> – Como costuma lidar com os mesmos?.....	95
<b>Gráfico 5</b> – De quais recursos a escola dispõe?.....	96
<b>Gráfico 6</b> – Já fez uso desses recursos?.....	98
<b>Gráfico 7</b> – Modo de utilização desses recursos na escola.....	98
<b>Gráfico 8</b> – Como considera esses recursos em sua prática pedagógica?.....	99
<b>Gráfico 9</b> – A escola dispõe de videoteca?.....	99
<b>Gráfico 10</b> – A escola dispõe de biblioteca?.....	100
<b>Gráfico 11</b> – O que acha que poderia contribuir para um melhor aproveitamento desses recursos por parte da escola.....	100
<b>Gráfico 12</b> – Já participou da produção de materiais?.....	101

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – A teoria da ação dialógica de Paulo Freire.....	44
<b>Quadro 2</b> – Perfil dos alunos da turma 11.....	109
<b>Quadro 3</b> – Perfil dos alunos da turma 12.....	110

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO, 18

### INTRODUÇÃO, 24

PANORAMA DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE, 25

### 1 DIÁLOGOS SOBRE O DIÁLOGO, 33

1.1 INTERCÂMBIO DE CONSCIÊNCIAS, 36

1.2 DAR VOLTAS JUNTOS, 37

1.3 O SER HUMANO NÃO SE NATURALIZA, HUMANIZA O MUNDO, 42

1.4 PRONUNCIAR O MUNDO É TRANSFORMAR A REALIDADE, 44

1.5 DIÁLOGO ATRAVÉS DA MÍDIA: POSSIBILIDADES, 49

### 2 SOCIEDADE MUDIÁTICA E SOCIEDADE MUDIATIZADA, 55

2.1 ROTA DE COLISÃO: O MUNDO DAS MEDIAÇÕES ENFRENTA O MUNDO MUDIATIZADO, 58

2.2 PERCEBENDO O MUNDO EM VOLTA: DE OLHARES, *STORYBOARDS* E NARRATIVAS DO COTIDIANO, 64

2.3 TÃO PERTO, TÃO LONGE... , 69

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO: CENAS DA VIDA SOCIAL, 75

3.1 O CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO, 78

3.2 ESCOLA MUNICIPAL DJALMA MARANHÃO – MÍDIA, EDUCAÇÃO E DIÁLOGOS LATENTES, 87

3.3 ESCOLHER UM CAMPO OU SER ESCOLHIDO POR ELE, 89

3.4 O QUESTIONÁRIO, 92

**3.4.1 Ontem e hoje em Felipe Camarão, 101**

**3.4.2 Travessias... “A roda da história não anda pra trás”, 104**

**3.4.3 Uma escola “no ar” – a chegada da rádio na EMDM, 107**

**3.4.4 Mergulho no campo, nas relações e nos diálogos emergentes, 108**

**3.4.5 As turmas, 109**

**3.4.6 Atividades propostas, 111**

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS – TRAÇANDO CAMINHOS PARA UMA NOVA RELAÇÃO DIALÓGICA, 118**

**4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS – O DIÁLOGO CONTINUA, 119**

**REFERÊNCIAS, 124**

**APÊNDICES, 137**

**ANEXOS, 172**

“Todo conhecimento científico-natural é científico-social.”  
Boaventura de Sousa Santos (2008)



Figura 1 - Escola: o mundo começa a fazer sentido<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Produção da educanda Joérica da Silva Santana, do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Djalma Maranhão. Oficina de roteiro – setembro de 2008.

## APRESENTAÇÃO – TECENDO IDEIAS

O período de tessitura de uma tese é um período de contatos, de relações, de diálogos diversos, de solidão. É também um período de “estar sendo” no mundo, pois, nesse caminhar, muitas são as situações que repousam nas entrelinhas desse processo. São perdas e ganhos, erros e acertos, encontros e desencontros, descobertas rápidas, outras nem tanto, e muitos, muitos novos conhecimentos.

Em geral refletimos o percurso apenas sob o ponto de vista acadêmico, o que é absolutamente natural e esperado, já que estamos na seara do fazer científico. Contudo as diversas situações que enfrentamos também se revestem desse fazer científico na medida em que “todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2008).

Nessa nova “gnose” a ciência não pode prescindir do diálogo. A distinção dicotômica entre sujeito e objeto, característica da ciência moderna, que coloca o pesquisador e o pesquisado em lugares bem distantes não consegue dar conta da amplitude do real. Só o diálogo entre pesquisadores e pesquisados, atravessado pelos horizontes semânticos de cada um, cria possibilidades para que se possa dar conta da amplitude do real, ou, pelo menos, de parte dele. Ele pode criar um espaço partilhado por ambos os interlocutores, proporcionando uma “fusão de horizontes”, capaz de ampliar o ato cognitivo.

O diálogo visa a atingir diretamente o “coração” das relações sociais. Aparece então na cena de sua pedagogia uma dimensão: o conflito. Sendo assim, o entendimento perpetrado pelo diálogo não comporta o consenso amedrontado, a submissão, a opressão. O ato de dialogar também reveste-se da capacidade de questionamento, de indignação, de reação. Na ciência, ele é um meio para a construção de teorias, que são possibilidades de compreensão da realidade e é também o fim, à medida que se pretende forjador de um conhecimento transdisciplinar e propositivo.

As nossas<sup>2</sup> inquietações envolvendo o diálogo, a escola e a mídia<sup>3</sup> coincidiram com o desempenho profissional num setor denominado Oficina de Tecnologia Educacional. A Oficina de Tecnologia Educacional (OTE) é um órgão do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculado pedagogicamente ao Departamento de Educação. Foi criado em 1985, com o intuito de servir como um espaço para discussão e experimentação de tecnologias aplicadas à Educação. Durante 12 anos exercemos a função de roteirista nesse local<sup>4</sup>.

Nesse percurso tivemos uma vivência estreita com a escola pública através da oferta de cursos de extensão visando à formação de educadores no que se refere ao uso da mídia. “O uso do vídeo na sala de aula”, “Leitura da imagem em movimento” e “Produção de vídeos” foram alguns dos cursos sistematicamente ofertados para educadores da rede pública de ensino da cidade do Natal, no período de 1998 a 2002 e tinham como principal objetivo familiarizar o educador com o uso dos meios tecnológicos disponíveis na escolas públicas, além de proporcionar reflexões mais aprofundadas a respeito da imagem. Após esse período, por dificuldades administrativas e políticas, a oferta de cursos foi diminuindo gradativamente, à medida que a equipe gestora da OTE modificou as propostas de atuação desse espaço.

A partir dessa trajetória dentro da universidade, percebemos que, em geral, quando da realização de um trabalho utilizando a imagem em movimento, as pessoas concentram suas expectativas no produto. É o trabalho final que determinará o sucesso ou o fracasso do projeto. Obviamente não podemos desconsiderar a importância de uma produção finalizada. Contudo

---

<sup>2</sup> Neste trabalho de tese optamos pelo emprego da forma linguística conhecida como plural majestático ou plural de modéstia, que consiste no emprego dos pronomes e verbos na primeira pessoa do plural em lugar da primeira pessoa do singular. Tal escolha não representa excesso de modéstia ou dificuldade em assumir as próprias posições, mas, sobretudo, para criarmos a expressão de um pensamento coletivo, entendendo que o conhecimento é construído a partir de interações, de relações, do encontro de subjetividades.

<sup>3</sup> *Media* é um vocábulo latino que em português significa meios, tendo sido importado para a nossa língua via inglês em que é pronunciada mídia, com a acepção de meios de comunicação. Reproduzindo a pronúncia inglesa, o termo, no Brasil, é quase sempre adaptado para mídia. Assumimos neste trabalho o termo mídia enquanto conjunto de meios técnicos que servem à difusão de informações.

<sup>4</sup> Esta informação refere-se especificamente a mim. Ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Norte no ano de 1994, e fui trabalhar na Oficina de Tecnologia Educacional como roteirista.

não podemos também desconsiderar que, durante o percurso, muitas fases são enfrentadas e atravessadas, fazendo de cada etapa parte de um processo bastante significativo de construção. É justamente nessa fase em que ocorrem os encontros e desencontros, acertos e desacertos e, principalmente, onde acontecem as interações entre os participantes e o contato mais próximo com os meios técnicos.

Nessa direção, durante o curso de Mestrado, realizamos uma pesquisa que previa uma experiência de leitura e produção da imagem na formação de educadores. A experiência aconteceu no município de Parnamirim e envolveu profissionais da rede municipal em torno da construção coletiva de um vídeo abordando o tema transversal Pluralidade Cultural, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os sujeitos da pesquisa participaram de todas as etapas, desde a concepção do roteiro e a escolha do gênero do programa, até o seu lançamento na comunidade.

Durante a realização do vídeo, os educadores puderam experimentar uma nova relação com a imagem, a partir do momento em que foram os produtores de conteúdo. Como produto final, nasceu a dissertação, intitulada: “Giz, câmera, ação: uma experiência de leitura e produção da imagem como resgate profissional do educador”, que lançou as bases para que as autoridades locais se mobilizassem em torno da divulgação do vídeo “Parnamirim for all: Educação, memória e pluralidade cultural”, produto da dissertação, na rede municipal de ensino. A importância fundamental dessa experiência foi que os atores sociais não incorporaram apenas a técnica, mas o processo de produção, o que proporcionou um outro olhar sobre a imagem.

Esta tese é um conjunto de reflexões amparado pela vivência na interseção das áreas de Comunicação e Educação. Na qualidade de roteirista, aluna, espectadora e cidadã, colocamo-nos em posição de permanente questionamento acerca das características da mídia na sociedade atual. O que discutimos neste trabalho não é se a mídia socializa bem ou socializa mal ou ainda se não socializa os sujeitos. Também não pretendemos avaliar a relação linear e polarizada entre emissor e receptor, já que não partilhamos desse modelo para representar o processo da Comunicação. Se assim fosse, estaríamos fazendo uma escolha não-dialógica. Por isso mesmo adotamos Paulo Freire e sua percepção da comunicação.

Na introdução, sentimos a necessidade de contextualizar a tecnologia educacional no Brasil e, pelo pioneirismo em experimentações, no estado do Rio Grande do Norte. Também para situar a Oficina de Tecnologia Educacional nesse quadro histórico, enquanto fruto da necessidade de expansão de todo um arsenal de conhecimentos e experiências de um grupo de pesquisadores que fez parte do Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI). Buscando estabelecer conexões com o histórico, apresentamos, em seguida, a tese que tencionamos defender.

No segundo capítulo, discorremos sobre o diálogo e suas características. Apresentamos como o conceito vem sendo desenvolvido por alguns autores, ao mesmo tempo em que nos posicionamos em concordância com a teoria do mestre Paulo Freire, que compreende a dialogicidade enquanto essência da Educação como prática da liberdade. E já que o diálogo desponta como uma travessia que perpassa as significações humanas, valemo-nos de algumas experiências no Grupo de Estudos e Pesquisas em Meios de Comunicação e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da (COMBASE)/UFRN, para situar as ideias tecidas à luz do que ora defendemos.

No capítulo três, abordamos a mídia e a sociedade. Apesar de estar difundida como sinônimo de meios de comunicação, a mídia, para permitir o diálogo, prescinde de outros elementos que possam fazê-la transcender o papel de expressão e/ou informação. Em primeiro lugar, cabe destacar que a relação entre os partícipes desse processo não é de igualdade, uma vez que seus modos de expressão e informação são unilaterais. Além disso, a mídia, assim como outras instituições sociais, representa o interesse e a visão de mundo da classe que detém o poder. Em segundo lugar, a comunicação adquire em Freire uma dimensão política, em vista do caráter problematizador, gerador de reflexão (consciência crítica) e de transformação da realidade que possui o diálogo. Este não é possível sem um “compromisso com seu processo”. A mídia, em geral, não tem compromisso com processos de geração de reflexão. Os produtos estão prontos para serem consumidos e aceitos como modelos. Como o cidadão pode fazer para participar do processo histórico e pronunciar ele também a sua palavra verdadeira? Essa é a questão para a qual buscamos resposta através da análise de algumas formas expressivas que coletamos em nossa pesquisa.

O capítulo quatro flui através do percurso metodológico. Tal como um “rio que corre através de obstáculos e desvios”, a construção de um caminho para estudar fenômenos cujas variáveis não se repetem e cujas experiências não podem ser reproduzidas da mesma maneira, carece de escolhas que respeitem as suas características de caminho que se faz caminhando. A etnometodologia, corrente sociológica com suas características de fluidez, é uma corrente sociológica surgida nos anos 1960, nos Estados Unidos. A obra de Harold Garfinkel *Studies in Etnometodology* (1967) é considerada o marco inicial dessa corrente. Essa corrente assume por hipótese que todos somos sociólogos em estado prático, de forma que o real já se encontra compreendido e descrito pelas pessoas e que cada grupo social é capaz de compreender a si mesmo, comentar-se e analisar-se. Ela privilegia os atores sociais em seu cotidiano e despontou no processo de construção como “uma jangada no meio de um mar de possibilidades”. Mais uma vez fomos atravessados pelo diálogo com um dos grandes difusores da etnometodologia mundo afora, o Prof. Alain Coulon é um sociólogo francês e professor da Universidade de Paris VIII. Ele é um dos principais pioneiros nos estudos sobre a Etnometodologia, tendo escrito “L'école de Chicago” (1992), “Ethnométhodologie” et éducation” (1993) e “L'ethnométhodologie”(1995). Nosso contato com esse professor foi possibilitado por um seminário oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Educação, mais uma vez reforçou a nossa inquietação inicial no sentido de considerar o diálogo elemento fundamental para o avanço da ciência.

As considerações finais, que constituem o capítulo cinco, não trazem respostas. Apenas apontam algumas pistas baseadas na relação entre os nossos pressupostos teóricos tais como: Andrade (1996, 2004, 2008); Bohm (1991, 1987, 2005); Freire (1977, 1995, 1997 e 2007); Maturana (1996) e Sodré (1981, 2006), a pesquisadora em forma o e os sujeitos da pesquisa, no sentido de construir um caráter dialógico para a m dia, buscando formas para melhor utilizá-la na Educa o.

Vale destacar que, no início de cada capítulo, o leitor deparar-se-  com uma ilustra o que retrata aspectos do cotidiano de alguns educandos que fizeram parte da pesquisa, na Escola Municipal Djalma Maranhão. A op o pela publica o dessas produ oes não se limita ao aspecto est tico. Ela encontra ecos no espírito dialógico do qual procuramos nos revestir na elabora o deste

trabalho. Os desenhos retratam visões de mundo, refletem escolhas, transpiram sentimentos. Por isso mesmo, são elementos importantes neste diálogo.

# Introdução

## PANORAMA DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE

A tecnologia educacional surge, no Brasil, num contexto de desenvolvimento do país, vinculado à “modernização” do sistema educacional brasileiro. Ela estava voltada para a aceleração das reformas do ensino básico implementadas na década de 1970, dentro de um modelo preponderantemente tecnicista, que privilegiava a eficiência do ensino a partir do uso adequado e planejado de métodos e técnicas instrucionais. O conceito tinha como ponto de referência o aumento de produtividade dos sistemas de ensino. Nessa época, a ambição governamental era reduzir tempo, concentrar investimentos e aumentar a qualidade do “produto”.

O tecnicismo de uma pedagogia efficientizante, o descompromisso da utilização de meios em relação ao projeto pedagógico, social, cultural, político e histórico da sociedade foram algumas das conseqüências de uma concepção incompleta da Tecnologia Educacional (LOBO NETO, 1995, p. 10).

O contexto histórico em que se deu a chegada desse conceito é bastante significativo: em meio à repercussão de um golpe militar que tinha como uma de suas metas principais um projeto de crescimento econômico e inserção subordinada da economia brasileira ao modelo capitalista internacional. Para o campo da Educação, o projeto desembocou na assinatura de uma série de convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development* (AID), Agência Americana para Desenvolvimento Internacional, que ficaram conhecidos como acordos MEC/USAID. Tais acordos previam medidas para melhorar o ensino seguindo de perto o modelo norte-americano de Educação.

Quando se começou a falar em tecnologia educacional no Brasil, o termo circulava entre uma minoria de especialistas recém-chegados de universidades estrangeiras, especialmente da Universidade de Stanford. No exterior já há muito se discutia sobre a definição precisa do conceito, mas no Brasil, os interesses e esforços voltaram-se, particularmente, para a teleeducação, aqui entendida mais no sentido de Educação a distância do que

propriamente de televisão educativa. Isso se deu em função dos investimentos em telecomunicações, que impulsionaram o avanço das pesquisas espaciais levadas a cabo, respectivamente, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), em São José dos Campos/SP e pelo Centro de Lançamento da Barreira do Inferno, em Natal/RN.

Ao ser considerada como parte de uma estratégia de inovação mais ampla, a tecnologia educacional passou a significar não apenas uma preocupação com a introdução de modernos conceitos pedagógicos e instrumentos técnicos, como também uma preocupação com o planejamento e a administração do ensino. Dentro desse enfoque, a expansão da televisão encontrou eco nas suas características de meio multiplicador e de largo alcance.

A partir dessa concepção foi criado o projeto Experimento Educacional do Rio Grande do Norte (EXERN), num convênio entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Governo do estado e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Com o EXERN nascia a primeira emissora de televisão do estado, a Televisão Universitária do Rio Grande do Norte, e, com ela, um novo projeto, o Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI).

De acordo com Oliveira (1983), o projeto SACI tinha como objetivo:

Testar o uso de rádio e televisão em educação, a fim de 'melhorar a qualidade de ensino', capacitando professores e oferecendo as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau. Atingiu 70 dos 150 municípios do Estado, nas áreas do litoral, agreste e sertão. Estava prevista a ampliação do Experimento para todo território nacional, caso fosse bem sucedida a implantação inicial. (OLIVEIRA, 1983, p. 129).

A ambição grandiosa do SACI esbarrou nos resultados mais negativos que positivos da sua fase experimental, decorrentes da falta de investimento e da falta de sintonia entre os conteúdos veiculados pelos programas e a realidade cultural local. Entretanto várias ramificações do SACI perpetuam ao longo do tempo: a concessão do canal da TV Universitária da UFRN, a criação de um Mestrado em Tecnologia Educacional e do Núcleo de Educação e Comunicação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da UFRN, a criação do Núcleo de Tecnologia Educacional (NUTE), experiência que foi

transformada ao longo do tempo, e a Oficina de Tecnologia Educacional.

No campo da Comunicação, nesse período, discutiam-se vários modelos dentro do quadro de referência frankfurtiano. Um dos principais representantes dessa comunicação enquanto mercadoria foi o do teórico Gabriel Cohn, que cobria questões conceituais, sociológicas e questões de análise para os meios de comunicação, tais como massa, público, elite, sociedade de massas, cultura e ideologia. Ainda no mesmo período, estudos apontavam a cultura enquanto viés para a compreensão das representações de práticas que expressavam os valores e significados construídos na relação entre os meios de comunicação e as demais instituições da sociedade.

A abordagem da história da tecnologia educacional e da história da mídia no Brasil tornar-se-á mais completa se pudermos estabelecer uma relação com a história de um modo geral, uma vez que são as conjunturas econômicas, o desenvolvimento dos mercados, o desenvolvimento das forças produtivas e os conflitos sociais que determinam o desenvolvimento da tecnologia.

Importa-nos também ressaltar que antes mesmo do conceito de tecnologia educacional, o cinema e o rádio já eram utilizados com fins educativos. O cineasta mineiro Humberto Mauro realizou dezenas de documentários educativos, científicos, musicais e turísticos. Em 1933, concluiu a filmagem de sua mais importante obra, “Ganga Bruta”. Considerado um clássico da cinematografia brasileira, este filme penetra profundamente no meio social em que transcorre a ação. Dentro dessa perspectiva, produziu ainda “Favela dos Meus Amores” (1933), uma visão sentimental dos morros cariocas. Mas o grande filme histórico dos anos de 1930 é o documentário “O descobrimento do Brasil”. A boa reconstituição histórica, a beleza da paisagem, a propriedade da angulação e do enquadramento, além do pertinente enfoque temático caracterizam esse média-metragem documental, consolidando ainda mais a posição ímpar do cinema brasileiro e do cineasta Humberto Mauro no contexto educativo.

O rádio brasileiro, em sua gênese, foi também amplamente utilizado para fins educativos. O ano é 1922; a cidade, Rio de Janeiro. Uma nova experiência começava a se delinear e a se concretizar através da transmissão do discurso do então presidente Epitácio Pessoa e de trechos da ópera O

*Guarani*, de Carlos Gomes. A demonstração, promovida pela *Westinghouse* a pedido da Repartição Geral dos Telégrafos, inaugura os primeiros passos do rádio no Brasil.

No ano seguinte, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro é criada. Um dos pioneiros do rádio no Brasil, Edgard Roquette-Pinto, assim definia o novo veículo de comunicação:

O rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador do enfermo; o guia dos sãos, desde que realizem com espírito altruísta e elevado (ROQUETTE-PINTO apud FERRARETO, 2001, p. 97).

O clima político e cultural da época também contribuía para esse espírito “modificador”: era o momento do pós-guerra, o capitalismo em sua fase industrial. Esse tipo de capitalismo foi uma fase desse sistema econômico, que surgiu em meio a um processo de revoluções políticas e tecnológicas, na segunda metade do século XVIII. Foi marcado por transformações na economia, na sociedade, na política e na cultura. A partir desse momento o trabalho assalariado se instala, em prejuízo dos artesãos, separando claramente os possuidores de meios de produção e os trabalhadores.

Era o fim da produção amparada pelo conflito no *front* europeu, de modo que as grandes indústrias eletroeletrônicas norte-americanas buscavam novos mercados para garantir e ampliar seus níveis de lucro. O Brasil entrava, aos poucos, na onda das feiras, onde eram apresentadas novas tecnologias e onde um novo modelo de vida, baseado no lazer e consumo, ia sendo incorporado.

Em 1930, com a revolução liderada por Getúlio, houve um deslocamento do poder. Dentro da classe dominante, ele deixa de ser hegemônico à subclasse de proprietários rurais, particularmente São Paulo e Minas Gerais e passa a ser hegemônico à classe dominante sediada na cidade, a classe urbana. Surge então uma classe média poderosa, representada por: funcionários públicos, militares e empresários, que começa a se estruturar em termos de pequenas indústrias, particularmente indústrias têxteis e o comércio. A população urbana também cresceu muito, embora em 1930 a população brasileira fosse ainda predominantemente rural.

E houve um deslocamento de classe social, como também um deslocamento territorial de São Paulo e Minas para o Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Roquette-Pinto, sendo um empresário do Rio de Janeiro, solidarizou-se com o governo recém instalado de Getúlio Vargas. Tanto que é no início desse governo que ele transfere ao recém-criado Ministério da Educação a rádio que passa a ser uma rádio estatal, dedicada à Educação.

Nessa época praticamente não havia “enlatados”. Mesmo os roteiros de novelas que vinham de Cuba tinham que ser regravados com atores brasileiros. O rádio foi, naquele momento, um veículo muito importante em termos de unidade nacional. Assim, as emissoras, tanto de rádio quanto de televisão, surgem por um fascínio exercido sobre empresários poderosos como foram os casos de Assis Chateaubriand e o próprio Roquette-Pinto.

Nesse período, as emissoras não tinham ainda condições de se firmar enquanto empresas. No momento em que a publicidade no rádio é regulamentada, o que vem a acontecer também, em 1950, com a televisão, estas passam a se sustentar e outras emissoras começam a surgir no país. Aos poucos, essas mídias tornam-se oficialmente um instrumento de poder político, a partir do momento em que começam a surgir emissoras vinculadas a políticos locais.

Com relação à história da televisão, vale destacar que o grande divisor de águas na forma de se fazer TV foi, certamente, o surgimento do videoteipe. A princípio de forma mecânica, a edição era demorada, difícil e cara, já que a fita era cortada com uma lâmina e as emendas feitas com fita adesiva.

Por volta de 1968, o surgimento da edição eletrônica representou um grande momento para a evolução tecnológica da televisão. Nesse processo, os pontos de edição eram feitos eletronicamente, de uma matriz para uma cópia, que recebia o programa montado, evitando, dessa forma, que se corresse o risco de danificar a fita original. A partir daí o processo de gravação foi se libertando da estrutura inicial de uma transmissão ao vivo, economizando tempo e custos de uma produção e permitindo gravar em cenários, locações e momentos diversos, inserindo, assim, um novo conceito de tempo e espaço na narrativa televisiva.

Segundo Santoro (1989), a miniaturização dos componentes de videocassetes, iniciou a partir de década de 1980, um verdadeiro *boom* na

utilização de gravadores *Video Home System* (VHS). O telespectador começa então a selecionar programas de emissoras abertas e filmes para serem assistidos nos horários mais convenientes. Estabelece-se assim, a presença do vídeo no contexto social brasileiro.

A expressão “vídeo” caracterizava, inicialmente, um tipo de equipamento. Mais tarde, seu uso foi ampliando, sendo utilizado tanto técnica quanto tematicamente. E passou a representar uma maneira de focar o mundo através de uma câmera personalizada ou a serviço de um grupo com interesses e objetivos comuns. Torna-se, portanto, um importante recurso que permite a comunicação entre pequenos grupos.

O vídeo chega aos grupos e movimentos populares como mais um componente de luta e, por suas características técnicas, adapta-se bem a projetos de comunicação popular que têm os diferentes grupos sociais como público-alvo, prestando-se desde a simples exibição de programas pré-gravados até a produção de mensagens originais (SANTORO, 1989, p. 60).

Nessa época, a produção de vídeos tinha como principal característica a sua adaptação à “guerrilha da imagem” que deveria ser feita à TV “de massa”. Durante a década de 1980, em quase toda a América Latina, surgem experiências alternativas de vídeo com a participação popular na produção, onde elementos da cultura popular local dividiam a tela ou a cena com os movimentos reivindicatórios sociais e políticos. O vídeo popular ainda não tem a preocupação de, ao lado desse trabalho crítico e de registro e da habilidade para sua utilização, desenvolver a capacitação profissional, em sentido amplo, das comunidades interessadas. Num primeiro momento, o enfoque limita-se ao registro. Num segundo, trata-se de unir o registro às três etapas do processo de Educação: a Educação com visão crítica através do registro de uma realidade, o instrucional e o de treinamento. Surge, então, a ideia do vídeo militante, uma produção de vídeo alternativa à TV, que surgiu, segundo Enzensberger (1979, p.101) “a partir de propostas de uma real democracia, sem qualquer tipo de discriminação, contra a alienação ou autoridade institucionalizada”.

Nos anos de 1990, após todos esses acontecimentos, já podíamos encontrar o vídeo na Educação. As experiências de utilização do vídeo na

Educação formal surgiram a partir da programação das TVs educativas, da utilização de circuitos fechados educativos e de projetos tecnológicos do governo, como é o caso do “Vídeo Escola” (financiado pela Fundação Banco do Brasil) e o “Telecurso”, projeto da Fundação Roberto Marinho, financiado com recursos do sistema “S” (Sesi, Sesc, SENAI). Projetos como o “TV Escola” e o “Canal Futura”, destinam-se, para além da capacitação de professores, à formação de videotecas nas escolas.

Atualmente todos os caminhos convergem para a rede mundial de computadores (internet). Novos formatos são experimentados para adequar a TV, o rádio e o texto escrito às peculiaridades da internet. Atingimos um ponto sem volta no que se refere à comunicação e à informação. Entretanto, na área da Educação, o germe da mudança não está no meio técnico, em si, (e até pode estar, como verificamos através de uma experiência relatada no capítulo 1, em contexto bastante específico), mas no uso dos seus potenciais latentes.

Muitos desses potenciais já foram apontados por diversos autores. Neste trabalho elegemos o diálogo como uma dessas potencialidades, já que ele é condição primeira para a real ocorrência da comunicação. No entanto, potencial exprime possibilidade, algo que está pronto para ação imediata, mas sem atuação. E é nesse “ponto cego” que se insere a nossa hipótese de pesquisa.

Tendo em vista as formulações contidas na teoria da ação dialógica de Paulo Freire, esta tese tem como problema central analisar como se pode dar a ocorrência do diálogo através do uso da mídia, num grupo de 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Djalma Maranhão, no bairro de Felipe Camarão, em Natal. A escola, que tem atualmente 56 professores e 793 alunos e oferece Ensino Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), possui singularidades em sua história que vão desde a visão de Educação que tinha o prefeito Djalma Maranhão, passando pelo modo de gestão compartilhada denominada de coletivo dirigente, até a instalação de uma rádio escolar. O bairro, por sua vez, abriga dualidades: é celeiro de diversas manifestações culturais ao mesmo tempo em que enfrenta o problema da pobreza, da violência e das drogas.

Para tanto, nos valem da etnometodologia e de seus aportes epistemológicos a fim de captar o excedente de sentido<sup>5</sup> que certamente escaparia a outras trilhas metodológicas. Buscamos na observação do cotidiano, nas conversas de corredor, nas entrevistas e nas atividades realizadas, enfim, nos excessos de linguagem de que nos fala Sodré (1981, p. 50) um escape da “Caverna de Platão”, rumo ao mundo luminoso e dial tico da realidade.

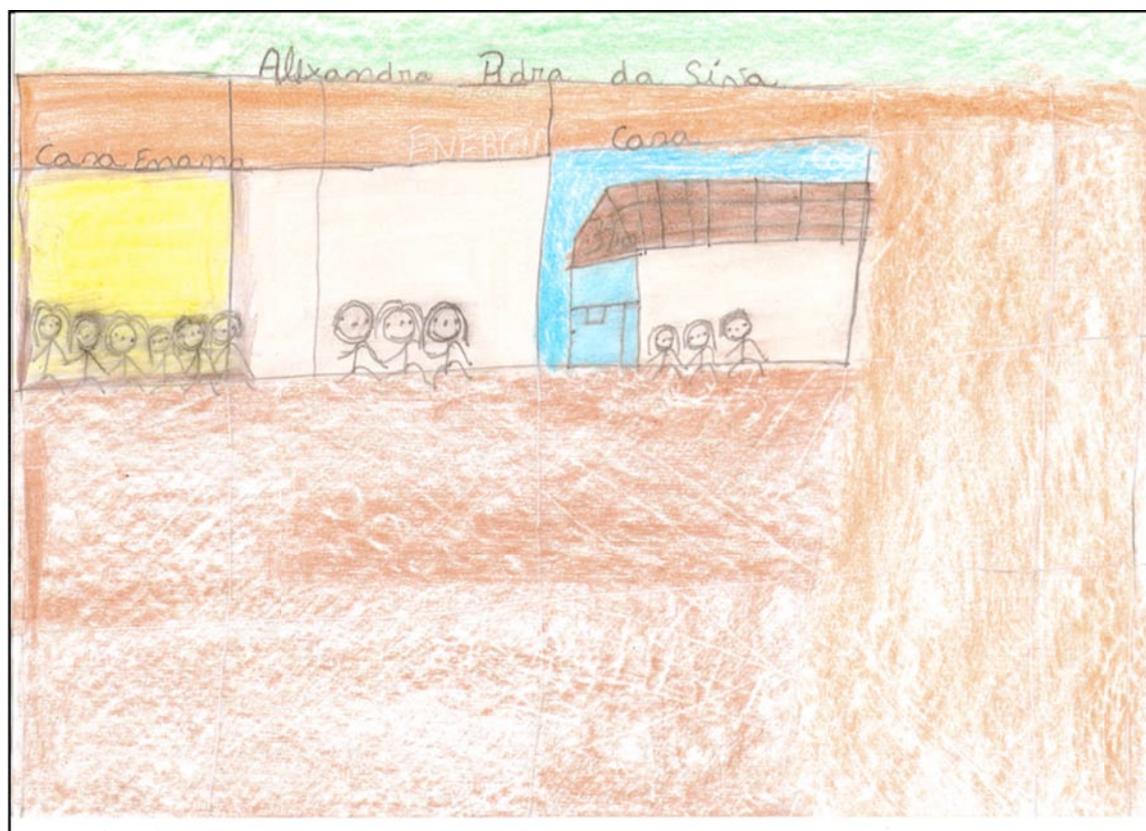
---

<sup>5</sup> Expressão utilizada por Muniz Sodré para designar como o diálogo se efetiva numa conversão. Vide SODRÉ, Muniz. **O monopólio da fala**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

# **1 Diálogos sobre o diálogo**

“Penetra surdamente no reino das palavras.  
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
Estão paralisados, mas não há desespero,  
Há calma e frescura na superfície intata.  
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.  
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.”

Carlos Drummond de Andrade (1986).



**Figura 2 - Meus vizinhos: minha primeira escola!**<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Produção da educanda Alexandra Pedro da Silva, durante Oficina de Roteiro na Escola Municipal Djalma Maranhão – setembro de 2008.

## 1.1 INTERCÂMBIO DE CONSCIÊNCIAS

A palavra diálogo vem do grego *diálogos* por intermédio do vocábulo latino *dialogu*. Logos significa “palavra”, ou, “significado da palavra” e *dia* significa “através”. É, assim, etimologicamente, discurso por, entre ou através das palavras. O diálogo, desde a Grécia antiga, era o método pelo qual se apresentava o estudo da filosofia, entrelaçando mestres e discípulos. Platão considerava o diálogo socrático, instrumento da dialética, único meio que permitiria aprender a ciência das ideias, a ciência do mundo inteligível. Sócrates costumava iniciar uma conversação fazendo perguntas e obtendo dessa forma opiniões do interlocutor, que ele aparentemente aceitava. Depois, por meio de um interrogatório hábil, desenvolvia as opiniões originais da pessoa arguida, mostrando os desacertos das opiniões superficiais e levando o presumido possuidor da sabedoria a se desconsertar em face das consequências contraditórias ou absurdas das suas opiniões originais e a confessar o seu erro ou a sua incapacidade para alcançar uma conclusão satisfatória. Esta primeira parte do método de Sócrates, destinada a levar o indivíduo à convicção do erro, é a ironia. Depois, continuando a sua argumentação e partindo da opinião primeira do interlocutor desenvolvia o raciocínio completo. Sócrates deu a esta última parte a designação de maiêutica – a arte de fazer nascer as ideias. É este o método que se encontra amplamente desenvolvido nos diálogos socráticos de Platão.

Entretanto, Brayner (2009) assim argumenta acerca do método socrático:

[...] O diálogo supõe uma partilha regulada de papéis e da palavra onde cada um tem uma posição definida a priori. Salvo exceção, é sempre Sócrates que interroga; e ele se recusa sempre a responder às questões que coloca. O diálogo socrático não tem, portanto, nada de uma troca: se ele questiona é para testar as opiniões (doxa) de seus interlocutores. Não se pode falar aqui de uma verdadeira comunicação. (BRAYNER, 2009, p. 4).

O posicionamento de Brayner (2009) nos põe frente a frente com diversos questionamentos acerca da noção do termo diálogo. Descobrimos

então, que, embora o termo não seja consensual entre os autores, ele traz em si algumas características que são comuns. Outra constatação é que há uma preocupação geral acerca do diálogo nas mais diversas áreas do conhecimento. Isso pode ser comprovado pelo aparecimento do termo em dicionários de Filosofia, Sociologia, Comunicação, Linguística e Psicologia. Na maioria das vezes há uma preocupação com o termo em seus aspectos técnicos. Emergem expressões como intercâmbio argumentativo<sup>7</sup>, unidade discursiva<sup>8</sup>, simulacro relatado do discurso a duas vozes<sup>9</sup>.

## 1.2 DAR VOLTAS JUNTOS

O diálogo é uma necessidade humana. Ele envolve um tipo particular de relacionamento e interação. Neste sentido não é tanto uma forma comunicativa específica de pergunta e resposta, “mas, em essência, um tipo de relação social que envolve seus participantes” (BURBULES, 1993, p. 19). De fato, a necessidade do diálogo emerge enquanto categoria adequada para explorar as raízes das muitas crises que a humanidade vem enfrentando. Ele possibilita a busca e a compreensão dos tipos de processos que fragmentam e interferem na verdadeira comunicação entre indivíduos, nações, diferentes partes de uma mesma organização e até consigo mesmo. Daí que pode ser considerado enquanto elemento de compreensão do outro. Dialogar não é apenas interagir verbalmente.

O prefixo ‘dia’ de diálogo não indica dualidade, mas a ideia de ‘travessia’, e o que é ‘atravessado’ pelo diálogo é o mundo das significações humanas, esse mundo situado entre os homens (*inter homines esse*). (BRAYNER, 2009, p. 4).

---

<sup>7</sup> Intercâmbio de argumentos entre interlocutores. O argumento proposto deve ser objeto de exame antes de ser remetido de volta à outra parte.

<sup>8</sup> Considerada a unidade discursiva de caráter enunciativo, obtida pela projeção no discurso enunciado da estrutura da comunicação.

<sup>9</sup> Susceptível, pois, de ampliar-se até as dimensões de um discurso literário como no teatro.

Para Freire (2007):

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio pra que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. (FREIRE, 2007, p. 89).

Assim sendo, mais do que perguntas e respostas, o diálogo é uma forma de interação, de relação. Desta maneira, está intimamente ligado à Comunicação e seus elementos. Essa comunicação pode ser interpessoal, grupal, organizacional e até intrapessoal. Para Sousa (2006), a comunicação intrapessoal é a comunicação estabelecida por um indivíduo consigo mesmo através de mecanismos conscientes (pensamentos, planos) ou inconscientes (sonhos).

Para Sousa (2006):

Há, efectivamente, muitas formas de alguém comunicar com si próprio. Por que é que as pessoas comunicam consigo mesmas? Para reflectir sobre os outros, o mundo e elas mesmas, normalmente em ordem a aperfeiçoar o seu agir social, ou seja, o seu papel social nas interacções que estabelecem com os outros, nos relacionamentos, nas comunidades e na sociedade de que fazem parte, mas também para desenvolverem idéias sobre elas próprias e para avaliarem e darem sentido às suas experiências, pontos de vista e vivências. Em suma, para darem sentido à sua existência. Os efeitos da comunicação intrapessoal podem ser fortes, pois há pessoas que são os mais severos juizes delas mesmas. Depressões, agorafobias e outras doenças podem ter raízes na comunicação intrapessoal. (SOUSA, 2006, p. 38).

Em nossa compreensão, a dita “comunicação intrapessoal” é uma simulação do diálogo e comprova a confiança que temos nessa forma superior de relacionamento.

O problema do pensamento e da linguagem foi discutido por Vygotsky (1987) e seus colaboradores, considerando que a partir do estudo genético revelou-se que a relação entre eles passa por mudanças e que ambos possuem raízes genéticas diferentes. Essa relação entre pensamento e

linguagem se modifica, evolui ao longo das experiências do sujeito, considerando os fatores sócio-históricos.

Na abordagem que assumimos nesta pesquisa, de cunho comunicativo-educacional, pressupomos o diálogo enquanto participação de pelo menos dois sujeitos. Ainda assim, o conceito não é consensual.

Dialogar é “estar no mundo”. Quando se estabelece um diálogo, ele é composto de dois ou mais interlocutores que fazem declarações a respeito de sua compreensão ou de sua busca de compreensão de um dado do universo comum. Esse dado do universo comum, que pode ser uma experiência direta ou pode ser uma experiência simbólica, é a mediação entre os interlocutores. Para Andrade (2009) há características indispensáveis ao diálogo. A primeira delas diz respeito à ética e ao afeto. Supõe-se que haja verdade pessoal em cada uma das declarações que são feitas a respeito de um determinado tema e que esse reconhecimento inspire a confiança. Esse é um componente fundamental no diálogo, e, portanto, na Comunicação. A segunda característica é que haja um dado do universo comum. Esse dado pode ser representado por uma pessoa, um comportamento, um sentimento, um objeto concreto. A terceira, os partícipes desse processo fazem uso de elementos de linguagem, também comuns. Portanto, nesse contexto, a expressão através da linguagem emerge como o principal canal de comunicação, para a obtenção de novos sentidos, novos conceitos e, conseqüentemente, na transformação da realidade. O que enriquece o diálogo é compreender o que o outro percebe.

Maturana (2003) afirma que:

[...] as emoções e o linguajar, anteriores à espécie humana são características de nossa humanização. A emoção e a conversação são, portanto, pertinentes ao homem como sistema nervoso desenvolvido e às sociedades como solução de sobrevivência do humano (MATURANA apud ANDRADE, 2003, p. 20).

O biólogo defende que toda origem da ação humana é a emoção. A lei sistêmica que cria nessa linha de pensamento garante que as emoções são o fundamento de todo fazer animal em geral e do fazer e refazer humano em particular (MATURANA, 2003). O que nos diferencia dos animais é que podemos refletir e ter a consciência sobre a emoção que sentimos. Para ele, o

ser humano se tornou, ao longo do seu desenvolvimento histórico e evolutivo, um ser social, a partir da intensificação do convívio, possível por meio da emoção amar. Em geral banalizado, o verbo amar, nesse contexto, configura-se como condição para a sobrevivência da espécie. Portanto, amar, para Maturana, não é uma qualidade, aprendizado ou um dom. É antes de tudo, um fenômeno biológico, instintivo e relacional. Para ele, o adoecimento corporal, psíquico, familiar e social do humano é consequência direta e indiscutível da negação sistemática do amar. Ele utiliza o verbo ao invés do substantivo amor, pois amar pressupõe uma ação de alguém, uma atitude, em que o outro é aceito como legítimo outro na convivência.

Ainda segundo Maturana (1997), a espécie humana surge dentro de uma estrutura organizacional de convívio em grupo, que engloba ações de ajuda e proteção mútuas, compartilhamento de alimentos, cuidado com a prole e o prazer sensual e sexual, independente do processo reprodutivo. Toda essa estrutura tem como base a linguagem – em todos os níveis, não apenas o verbal. Ela é uma forma de “estar no mundo” e o significado das coisas é construído nessa interação. Para ele, a linguagem não está na palavra, não está no objeto, está no fluir do viver. Além disso, a conversação torna-se elemento central da relação que produz conhecimento. A palavra vem da união de duas raízes latinas *cum*, que significa “com” e *versare* que significa “dar voltas”, ou seja, dar voltas com o outro.

Portanto as mudanças culturais ocorrem quando há mudanças no emocionar, que define as redes de conversação em que se vive. Em geral, as alterações culturais acontecem por que vão mudando as condições de vida ou ainda a partir de uma reflexão que leva a uma vontade de mudança. Nada substitui o encontro humano e, nessa direção, o diálogo é libertador. A importância da reflexão não acontece apenas no âmbito do que conhecemos como “intelectual” senão em todo organismo e na emoção.

Já o físico David Bohm ficou mais conhecido por seu trabalho acerca dos fundamentos da teoria quântica e da teoria da relatividade e suas implicações para outros campos. Em sua abordagem enxergou a ciência como “uma busca pela verdade” e, neste espírito, revelou as suas bases epistemológicas (em seu estudo da ordem) e utilizou essas percepções para conceber uma hipótese ontológica profunda – o holomovimento e ordens

implicadas. Ele, então, enxerga a realidade como envolvendo “completude não quebrada em movimento que flui”. Bohm sugere que a origem do estado de crise humana atual reside basicamente no pensamento. O pensamento podia ser visto principalmente enquanto fenômeno coletivo: “Assim como os elétrons, nós devemos observar o pensamento enquanto fenômeno sistemático que surge a partir de como nós interagimos e discursamos com os outros” (BOHM apud SENGE, 2005, p. 240). Esta orientação permitiu a ele entrar em um diálogo com Jidhu Krishnamurti. Um resultado importante dessa colaboração foi o interesse contínuo de Bohm no cultivo do próprio diálogo enquanto um caminho para uma maior sabedoria e aprendizado.

Num diálogo, os interlocutores estão fazendo algo em comum, isto é, criando algo novo. Assim, o diálogo é colocado em oposição à discussão. Uma diferença chave entre um diálogo e uma discussão comum é que, nesta última, as pessoas geralmente mantêm posições relativamente fixas e argumentam em favor de suas visões à medida que tentam convencer os outros a mudarem. No máximo isto pode produzir concordância ou compromisso, mas não permite surgir o novo. O propósito do diálogo, sugere Bohm, é revelar a incoerência em nosso pensamento. Ao fazer isso se torna possível descobrir ou restabelecer uma consciência coletiva genuína e criativa. O processo do diálogo é um processo de despertar, ele envolve um fluxo livre de significado entre todos os participantes. Para isso, estabelece três condições básicas.

Na primeira, os participantes devem suspender suas suposições. O essencial aqui seria a presença do espírito do diálogo, que é em síntese, a habilidade de manter muitos pontos de vista em suspensão, juntamente com um interesse primário na criação de sentido comum (BOHM; PEAT, 1987, p. 247). Suspender uma suposição não significa ignorá-la, mas em vez disso “mantê-la na nossa frente”, pronta para exploração.

Na segunda condição, os participantes devem ver uns aos outros como colegas ou parceiros. O diálogo ocorre quando as pessoas apreciam o fato de estarem envolvidas em uma busca mútua pela compreensão e percepção. Um diálogo é essencialmente uma conversa entre iguais.

A terceira condição diz respeito à necessidade de existência de um facilitador que ajude a manter o contexto do diálogo. Essa é a situação comum

em Educação ou em psicoterapia, quando a comunicação é inerente à aprendizagem ou à sanidade mental.

Seu papel deve ser apontar ocasionalmente situações que poderiam estar apresentando pontos de discórdia para o grupo, em outras palavras, auxiliar o processo de propriocepção coletiva, mas essas intervenções nunca devem ser manipuladoras ou evidentes (de uma forma negativa). (BOHM apud SENGE, 2005, p. 110).

A fragmentação do pensamento seria a raiz da dificuldade na concretização de um diálogo. Ao pensarmos abstraído apenas fragmentos da realidade e conferindo-lhes existência própria, começamos por descontextualizá-las e, por conseguinte, a fragmentá-las.

Tudo depende do pensamento – se ele funcionar errado faremos tudo errado. Mas estamos tão acostumados a aceitar o pensamento como verdadeiro, que não lhe damos muita atenção. (BOHM, 2005, p. 100).

O autor refere-se a um “jogo falso”, que seria um mecanismo do pensamento para rejeitar estados dolorosos. Jogamos falso quando assumimos ideias como garantidas e fixas e, assim, cristalizamos conhecimentos, ações, emoções para nos sentirmos seguros.

### 1.3 O SER HUMANO NÃO SE NATURALIZA: HUMANIZA O MUNDO...

O educador brasileiro Paulo Freire compreende a dialogicidade enquanto essência da Educação como prática da liberdade. Ele considera que, num primeiro momento, o diálogo se nos revela enquanto palavra, destacando, porém, a importância de se considerar outros elementos constitutivos, tais como a humildade, a fé nos homens, a esperança. Dessa forma, a comunicação será sempre maior que a palavra, pois ela deve permitir o livre curso da vivência pessoal do sujeito.

No processo que Freire (2007) descreve,

[...] espera-se que as pessoas criem novas compreensões que são explicitamente críticas e dirigidas para ação, na qual aqueles que eram formalmente iletrados agora começam a rejeitar seu papel enquanto simples 'objetos' na história natural e social e começam a tornar-se 'sujeitos' de seu próprio destino. (FREIRE, 2007, p. 33).

O que emerge da teoria freireana como algo novo, apesar dos mais de trinta anos em que o texto foi escrito, é a preocupação com os condicionamentos histórico-sociológicos dos homens. Enquanto autores como Buber (2001) e Bohm (1999) enxergam o diálogo como um fenômeno mais no campo das individualidades, Freire defende que, o que se pretende com o diálogo é o conhecimento científico e o conhecimento experiencial, que só ocorre a partir do "estar no mundo". Para ele, sem o diálogo não há comunicação, e sem esta não há verdadeira Educação (FREIRE, 2007, p. 96).

A definição de comunicação de Paulo Freire parece-nos uma das mais lúcidas e abrangentes. Acreditamos que pensar a comunicação é pensar a Educação nos seus aportes, processos e meios de expressão. Freire (2002) centrado na relação do indivíduo com o mundo, considera a comunicação como

[...] co-participação dos sujeitos no ato de pensar [...] implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. A Educação é comunicação, e diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 2002, p. 67).

A prática educacional dialógica está compreendida nas situações concretas, codificadas para serem submetidas à análise crítica. Ao propor aos educandos a análise de sua realidade concreta implícita na codificação, o educador não pode se eximir em determinados momentos de informar. Contudo é fundamental que a informação seja precedida e associada à "problematização" do objeto em torno de cujo conhecimento ele fornece a informação. A meta é atingir uma síntese entre os conhecimentos do educador,

mais sistematizado, e do educando, menos sistematizado, obtida através do diálogo.

O processo educacional precisa engajar os envolvidos na problematização permanente de sua realidade ou de sua prática nesta. Nesse sentido, Freire considera seu projeto pedagógico concebido na prática como utópico porque recusa um futuro pré-fabricado, independente da ação consciente dos seres humanos. Em contrapartida, exige cada vez mais um conhecimento científico da sociedade o que demanda uma teoria da ação transformadora da realidade problematizada: a teoria da ação dialógica, oposta à teoria da ação anti-dialógica.

#### 1.4 PRONUNCIAR O MUNDO É TRANSFORMAR A REALIDADE

O quadro abaixo, de nossa autoria, configura a sistematização de alguns pontos da teoria da ação dialógica de Freire e visa, principalmente, a facilitar a visualização dos pressupostos da teoria freireana sobre o diálogo e sua relação com as ideias desenvolvidas neste capítulo, mais especificamente na seção 1.5.

**Quadro 1 – A Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire<sup>10</sup>**

<b>Na Teoria Dialógica...</b>	<b>Na teoria não-dialógica ...</b>
Sujeitos se encontram para transformação do mundo em colaboração.	Sujeito que “coisifica” o outro.
Os sujeitos são capazes de problematizar a sua opressão, implicando numa forma de ação.	Os sujeitos não se reconhecem oprimidos pela condição histórico-social e sim por um infortúnio da vida.
Compromisso com a liberdade.	Compromisso com a conquista.
A teoria dialógica exige o desvelamento do mundo.	A realidade é mitificada para manter a dominação.

<sup>10</sup> Quadro desenvolvido após leitura do capítulo 3 – A dialogicidade, essência da Educação como prática da liberdade (p. 89-140), do livro *Pedagogia do Oprimido* (vide referências).

Há uma reciprocidade de confiança.	O outro é tratado como objeto de sua ação.
Há um esforço pela união dos oprimidos entre si e com a liderança.	Se impõe aos dominadores a divisão dos oprimidos para manter a opressão.
Faz-se indispensável “desideologizar”.	Faz-se indispensável uma ideologia da opressão.
Implica numa consciência de classe.	Distorce a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva.
Encara o cognoscitivo e o afetivo enquanto realidades não-dicotomizáveis.	Divide o cognoscitivo do afetivo.
Há a organização dos sujeitos.	A manipulação se impõe como condição indispensável.
O testemunho, ousado e amoroso, serve à organização.	A manipulação serve à conquista.
Há a afirmação da autoridade e da liberdade	Há a afirmação do autoritarismo e da licenciosidade
Procura superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens.	Pretende mitificar o mundo das contradições.
Prevê a dialetização da permanência-mudança.	Evita ou obstaculiza a transformação radical da realidade.
Procura superar qualquer aspecto induzido.	Implica sempre numa ação induzida.

**Fonte:** Livro *Pedagogia do Oprimido*.

O educador é, essencialmente, uma liderança. Por isso é tão importante a sua participação no processo de desvelamento da realidade e de tomada de consciência. Dentre os pressupostos em que Freire vê possibilidade de diálogo estão a não-existência de uma estrutura de dominação, desnível social e a existência de simpatia entre os pólos.

Um importante filósofo que também abordou o diálogo e que influenciou Paulo Freire foi Martin Buber (2001). Entretanto sua teoria se afasta da teoria do pensador brasileiro à medida em que considera o diálogo num plano mais psicológico. Tanto Freire quanto Buber apresentam em comum a intenção de direcionar as relações que envolvem as atividades educacionais por um

caminho dialógico, em qualquer ambiente em que elas aconteçam – seja no âmbito escolar, familiar, social, afetivo. Enfim, em todo e qualquer local onde ocorram relações humanas.

O diálogo no contexto de nosso objeto de estudo é categoria central. Na concepção freireana o diálogo estabelece laços entre os indivíduos. Para Freire, vivenciar o diálogo resulta sempre em repercussões positivas e, para sua plena efetivação, há mecanismos práticos:

Dialogar não significa invadir, manipular ou 'fazer slogans'. Trata-se, isto sim, de um devotamento permanente à causa da transformação da realidade. Neste diálogo é o conteúdo da forma de ser que se mostra peculiarmente humano, excluído de todas as relações nas quais as pessoas são transformadas em 'seres para si'. O diálogo não pode se deixar aprisionar por qualquer relação de antagonismo. O diálogo é o encontro de amor de pessoas que, mediadas pelo mundo, 'proclamam' esse mundo. Elas transformam o mundo e, ao transformá-lo, o humanizam para todos. (FREIRE, 1967, p. 115).

O filósofo Jürgen Habermas tem como ponto de partida o reconhecimento do diálogo como uma exigência universal, emergindo como manifestação da racionalidade do sujeito. Araújo (2006) aponta a convergência do pensamento entre Freire e Habermas a partir do horizonte do desenvolvimento de mecanismos de ação humana capazes de promover a emancipação e a transformação social.

Comunicação sem diálogo não existe. Transmissão de informação não é comunicação. A obtenção da informação é um processo natural para o qual os nossos sentidos foram constituídos: qualquer coisa que se veja, que se ouça, que se perceba, é uma informação de localização no mundo, mas não significa que se efetivou uma relação.

É no diálogo, portanto, que a comunicação se revela plenamente como troca, dando margem ao conhecimento recíproco dos sujeitos ou até ao conhecimento de si mesmo, na medida em que pode incorporar o discurso do outro. É preciso resguardamo-nos de toda metafísica do diálogo (ou de uma metafísica da troca), mas é também necessário saber apreendê-lo como espaço lingüístico onde as diferenças intersubjetivas aparecem, indicando uma perspectiva de verdade da relação de comunicação (SODRÉ, 1981, p. 25).

Esse autor defende que, quando duas pessoas conversam despreocupadamente ou quando pesquisam uma verdade através do diálogo, “há um excesso de linguagem, um gasto desmedido de sentido ou de energia” (SODRÉ, 1981, p. 50). Nesse excesso, nessa “gratuidade” repousaria o verdadeiro sentido da comunicação, livre de finalidades racionalizadas ou produtivas, aniquilando o sentido econômico da oferta-procura. Assim sendo, o diálogo não prescinde de fórmulas prontas. Ele se dá no pleno exercício do “ser” humano, do “estar no mundo”, numa relação de reciprocidade linguística com o outro.

Importando-se a discussão para o campo da mídia, em especial, a televisão, identificamos uma relação muito mais informativa que comunicativa. Falar transforma-se em ato unilateral, em uma relação verticalizada entre um emissor (que produz mensagens) e um receptor (que as consome). Portanto não se pode falar em liberdade plena, já que os discursos estão filtrados e programados. Os meios técnicos fazem um processo de seleção das informações, organizando-as e transmitindo-as. A fidelidade dessas informações em relação à origem depende da explicitação por parte de quem procedeu à seleção e organização das mesmas e das intenções dessa organização.

Entretanto, assim como as religiões e a arte, a mídia é também um campo produtor de significações. Considerar a comunicação entre os seres apenas como troca de palavras ou troca de informação, é deixar escapar os processos comunicacionais que vão emergir neste diálogo.

Nessa perspectiva, Braga (1994) destaca os dispositivos comunicacionais. O dispositivo seria uma parte, um agente operacional do processo midiático. Assim como as relações de poder se dão na microfísica, segundo Foucault<sup>11</sup>, as relações de comunicação dar-se-iam nas menores partículas possíveis de agenciar a mídia, o dispositivo: uma menor parte possível de se observar e perceber a intencionalidade que desenvolve ou da qual se diferencia.

Dispositivos para a conversação são, por exemplos, fatores das instâncias sociais como vizinhança, momento de sociabilidade, família, interferência exógena como hora, local, feriados, trabalho. Os dispositivos de

---

<sup>11</sup> A esse respeito vide FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

conversação, como um importante entendimento para a investigação, podem ser entendidos como um conjunto de “regras de procedimento que definem as atividades sociais” (BRAGA, 1994, p. 293). A conversa entre duas pessoas envolve mais do que duas falas e o canal entre elas. O dispositivo é um aparato discursivo e ao mesmo tempo não-discursivo, uma vez que engloba também um aparato de práticas, produção, veiculação e consumo, numa determinada sociedade e num certo cenário social e político.

Através destas atividades de interação entre os indivíduos, instituições e campos sociais com a mídia – com as quais é possível fazer corresponder certos tipos de conversação – pode-se constatar regras de procedimento que definem tais atividades, desde que elas sejam suficientemente repetidas. A este conjunto de regras, podemos atribuir a característica de funcionarem como dispositivos conversacionais que vão atribuir sentido à conversa que foi estimulada pelas informações trazidas pela mídia ou mesmo pela interação pedagógica entre professor-aluno (o momento de falar, movimentos para início e fim da troca, duração global, os papéis e as relações).

No âmbito da produção científica, o diálogo é também marca importante. A validade de uma pesquisa não reside na pureza formal e estética ou no rigor hermético, mas antes, na sua qualidade de dar conta de fenômenos dentro de suas respectivas realidades. A ciência não pode deixar de enfatizar a ética e a afetividade, uma vez que esses foram elementos responsáveis pela nossa sobrevivência como espécie. São muitos os casos em que a falta de ética na comunicação na área de produção do conhecimento científico lança no descrédito pessoas e instituições e no fim interrompe ou impede o diálogo e compromete os objetivos da ciência.

### 1.5 DIÁLOGO ATRAVÉS DA MÍDIA: POSSIBILIDADES...

Em consonância com a teoria freireana, a comunicação, nos moldes com que tem sido proposta pela mídia e difundida na sociedade, não é uma possibilidade concreta. Ela se opõe a várias características apontadas pelo autor e clarificadas na Quadro 1, destacando-se entre elas a coparticipação, a reciprocidade e o compartilhamento entre sujeitos que até podem ser diferentes

entre si, mas que estejam numa relação de igualdade. Em outras palavras, o diálogo não pode existir entre sujeitos que mantenham entre si relações de poder e submissão.

Assim sendo, resta-nos questionar se há alguma possibilidade de estabelecimento de condições para a efetivação do diálogo a partir dos meios técnicos. Em nossa trajetória acadêmica, encontramos e vivenciamos nesse percurso, experiências que revelam três vertentes, sendo que apresentaremos exemplos de duas dessas vertentes a partir de experiências realizadas a partir de pesquisas de membros da COMBASE<sup>12</sup>:

- 1) a primeira delas considera a natureza técnica do meio;
- 2) a segunda considera a incorporação do meio à natureza do trabalho desenvolvido na sala de aula;
- 3) a terceira considera a emergência de sentidos e dados novos recriados a partir do contato com o meio.

Tomamos como exemplo da primeira vertente o Curso Semipresencial de Especialização em Ensino de Comunicação Social, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e executado pela COMBASE, no ano de 2004. Em sua concepção, o curso teve dois focos diferentes de objetivos: o primeiro, centrado no ensino e o segundo, na pesquisa. Realizado de forma modular foi dividido em três grandes eixos: os Meios de Comunicação de Massa, seus suportes e linguagens; as abordagens teóricas ao processo da Comunicação e o entrelaçamento entre os conceitos de Comunicação e Sociedade. Foi ministrado sob duas formas: uma parte presencial com 20 horas/aula por disciplina e uma parte a distância, através do ambiente virtual TELEDUC<sup>13</sup>, totalizando 40 horas/aula para cada disciplina. Vale salientar que a experiência contou com a participação de educadores das duas instituições de ensino e que atuamos enquanto docente no primeiro módulo do curso, na disciplina “A linguagem dos meios e seus suportes: vídeo”.

---

<sup>12</sup> Base de Estudos e Pesquisas em Meios de Comunicação e Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>13</sup> Ambiente virtual desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas.

O objetivo geral do curso era capacitar profissionais da área de Comunicação Social para lecionarem no Curso de Jornalismo em Multimeios, recém-criado pela UNEB – campus Juazeiro, cuja proposta pedagógica também foi elaborada pela equipe da COMBASE, sob a coordenação do Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade. Durante a nossa participação propusemos um *chat* com o editor de uma revista de cinema e vídeo para discutir aspectos relacionados à produção e distribuição de produtos audiovisuais no Brasil. O *chat* foi realizado através de uma sala no ambiente VIRTUS<sup>14</sup> e aconteceu concomitantemente em Juazeiro (onde estavam os participantes do curso), em Natal (onde estávamos naquele momento) e em São Paulo (onde se encontrava Roberto Sadosvki, editor-geral da Revista Set).

Algumas características do curso devem ser destacadas: o perfil e o número de participantes, o fato de ter sido ministrado de forma semipresencial, entremeando o contato presencial com o contato via internet, as relações afetivas que emergiram, além da proximidade geográfica entre as cidades de Petrolina e Juazeiro<sup>15</sup>, origem dos alunos do curso.

A turma estava composta por 38 alunos, todos profissionais do mercado na área de comunicação social e alguns estudantes recém-graduados. Portanto todos tinham motivações e interesses comuns. A modalidade semipresencial em muito contribuiu para que a geração do conhecimento se estendesse para além do aspecto cognitivo, alcançando o aspecto afetivo, a partir do momento em que a equipe de educadores interagiu com o grupo. À medida que se estabeleceu essa relação afetiva, produziu-se uma das condições fundamentais para a ocorrência do diálogo: a confiança. A proximidade geográfica também foi um fator importante, já que propiciou encontros presenciais para a realização de trabalhos. Um desses trabalhos foi a elaboração de curtas de até 3 minutos, a partir de roteiros previamente discutidos *on-line*. Acompanhamos e orientamos todas as etapas do trabalho.

A experiência revelou detalhes que apontam para a efetivação do diálogo, na concepção freireana: o estabelecimento de uma relação de iguais entre os partícipes da experiência, desde o momento da escolha dos conteúdos (feita através de discussões coletivas), distribuídos em forma de

---

<sup>14</sup> Ambiente virtual desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>15</sup> As duas cidades, uma no interior da Bahia e a outra no interior de Pernambuco estão localizadas em margens opostas, separadas pelo rio São Francisco e unidas por uma ponte.

módulos, passando pelas relações afetivas estabelecidas e chegando até o fato de que alguns participantes do curso foram aprovados em concurso e se converteram em educadores do ensino superior. Uma rede de relacionamentos foi estabelecida e até os dias atuais alguns participantes do curso ainda nos contactam por e-mail solicitando orientações acadêmicas, convidando para a participação em eventos ou simplesmente para dar notícias a respeito de suas trajetórias profissionais.

Como exemplo da segunda vertente, ou seja, aquela que considera a incorporação do meio à natureza do trabalho desenvolvido na sala de aula, encontramos no trabalho de dissertação “A produção educativa do vídeo: questões étnico-culturais de uma comunidade rural negra”, de autoria de João Weck<sup>16</sup>, uma boa referência.

O autor trabalhou na comunidade de Boa Vista dos Negros, na cidade de Parelhas, interior do estado do Rio Grande do Norte. A abordagem foi mediada pela construção de um programa de vídeo educativo e autorreferencial<sup>17</sup> com a coparticipação da comunidade pesquisada em todas as etapas da produção; na discussão do roteiro, na coleta e seleção do material e na edição, sem que a participação dos envolvidos terminasse em tais etapas. Os temas discutidos coletivamente versavam sobre associação comunitária, Educação, emprego e racismo, “visando à inserção de aspectos do cotidiano vivenciado à prática educacional” (WECK, 2000, p. 8).

Durante o percurso da pesquisa, algumas mudanças fundamentais ocorreram. A principal delas foi o fechamento da única escola da comunidade. Dessa forma, a proposta inicial teve que ser alterada. Em vez de um vídeo educativo para ser utilizado nas aulas, o tema voltou-se para as ideias que a comunidade gostaria de implementar para a reabertura da escola. Imagens gravadas na comunidade em anos anteriores foram utilizadas como ferramenta desencadeadora do processo de discussão. Assim a imagem funcionou como um “reexperimentar o passado” (SONTAG, 1981, p. 72).

---

<sup>16</sup> WECK, João Tadeu. **A produção educativa do vídeo**: questões étnico-culturais de uma comunidade rural negra. 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2000.

<sup>17</sup> O vídeo é parte integrante da dissertação de mestrado de João Tadeu Weck. Construído a partir de depoimentos de membros da comunidade de Boa Vista dos Negros, o vídeo recupera as memórias e expectativas de alguns moradores do local a respeito de temas como trabalho, identidade e Educação.

O diálogo emergiu a partir das reuniões realizadas e o grande elemento desencadeador das reflexões foi a imagem em movimento. Nesse caso, o vídeo estava incorporado ao processo, não apenas enquanto instrumento figurativo, mas também, e principalmente, enquanto processo de construção coletiva de relações internas (identidade) e externas (reivindicações dos moradores da comunidade junto ao poder público). No momento em que puderam se enxergar no vídeo, os moradores de Boa Vista dos Negros se deram conta da invisibilidade em que se encontravam até então.

Nessa mesma direção foi o nosso trabalho de dissertação, intitulado “Giz, câmera, ação: uma experiência de leitura e produção da imagem como resgate profissional do educador<sup>18</sup>”. Inicialmente pensado para estar restrito a um grupo de educadores da rede pública, o trabalho foi ganhando amplitude no seu decorrer, envolvendo a comunidade.

Através da fala dos envolvidos, constatamos que a experiência constituiu-se num projeto educativo, não tanto pelo conteúdo do vídeo ou pelas discussões em torno da temática pluralidade cultural, mas sobretudo, pelo caráter transformador e dialógico que a experiência de ser produtores obteve à medida que os participantes discutiam, sugeriam, mobilizavam. O grupo produtor incorporou as propostas que o vídeo pretendia despertar. Foi o grupo, no papel de produtor, que teve a percepção de diagnosticar os locais de ocorrência dessa dita pluralidade e identificavam o lugar deles enquanto educadores na concretização de projetos envolvendo questões culturais no município de Parnamirim, local de realização da pesquisa.

Ao observarmos os depoimentos no vídeo, percebemos alterações no “estilo cognitivo” do grupo, ou seja: o significado atribuído ao cotidiano, ao vivenciado, foi mudando conforme o decorrer da pesquisa. O cotidiano, no entanto, constituiu-se numa dimensão estruturante da realidade e se é nele que se localizam focos de resistência, criatividade e mudança, é também o de alienação e reprodução. Isso ficou claramente explícito quando da escolha de um documentário no formato “clássico” popularizado pela televisão e quando, em algumas circunstâncias, procuravam, por assim dizer, “esconder” o que não

---

<sup>18</sup> Vide SOUZA, Sandra Mara de Oliveira. **Giz, câmera, ação: uma experiência de leitura e produção da imagem como resgate profissional do educador**. 2002. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

julgavam conveniente “aparecer” no vídeo, já que se tratava de um documento que perpetuaria o grupo enquanto autores e atores.

O vídeo foi um elemento mediador. A exibição do vídeo mobilizou artistas, – uma vez que na trilha constava música de um compositor local, antigos moradores – que se dispuseram a ser entrevistados - movimentos sociais – o grupo esteve presente numa reunião da Associação de Apoio ao Adolescente, a Igreja Católica – que cedeu o Centro Pastoral para a exibição – e a universidade – representada pela equipe responsável e convidados. O grupo mobilizou também autoridades locais, as quais se fizeram presentes durante o evento, que, além da exibição do vídeo, oferecia mais dois eventos paralelos: uma exposição fotográfica e o lançamento de um catálogo sobre uma das mais tradicionais escolas de Parnamirim: o Colégio Cenecista Augusto Severo.

Seguindo as pistas de Paulo Freire, fomos ao encontro de uma transformação social, trabalhando na perspectiva educativa, levando em conta, principalmente, conteúdos críticos. Não apenas em termos instrumentais (questões técnicas), mas sobretudo, através da análise ideológica presente no discurso dos “meios de comunicação” e no contraponto oferecido pelo diálogo quando também puderam ser os produtores de conhecimento. Desde a palavra geradora até os princípios da imagem nos seus suportes eletrônicos ou digitais, o que mais importa é poder compreendê-la, utilizá-la dentro de um contexto, procurando romper com as análises puramente conceituais e buscando uma concepção de mundo para reger a nossa prática.

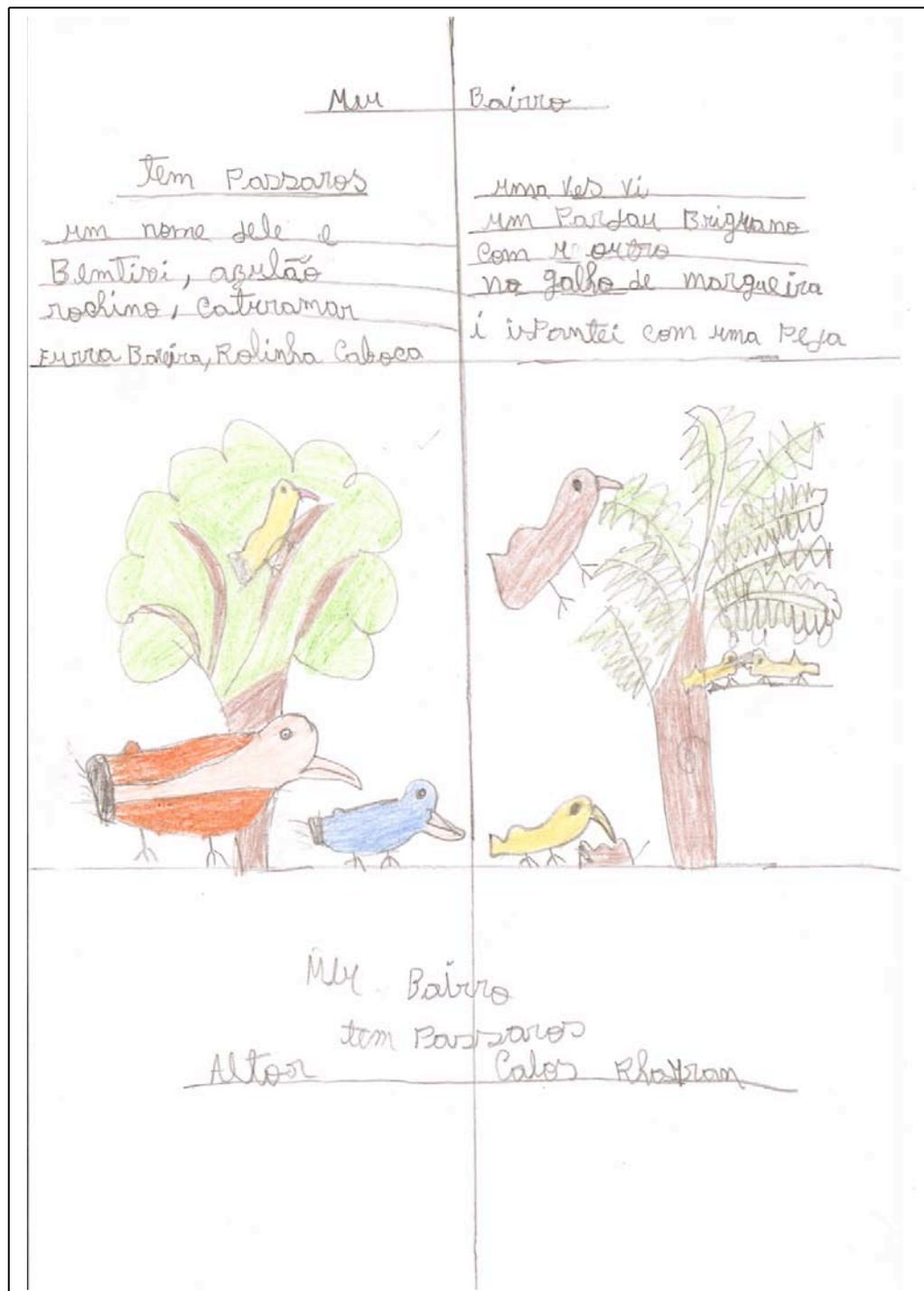
Apesar dos objetivos bem definidos quando do início do projeto fomos surpreendidos por situações que não estavam previstas. Da mesma forma que na produção de um vídeo, ainda que tendo o cuidado de elaborar roteiro e planejar gravações, somos surpreendidos por situações que alteram o rumo do que estava previamente elaborado, durante as reuniões e gravações do nosso programa, vivenciamos a pluralidade de visões de mundo, de opiniões e de contextos familiares. Decorrentes dessa pluralidade, percebemos nos depoimentos dos educadores a revelação de dúvidas, de curiosidades, de angústias e de surpresas que até então eles não tinham tido a oportunidade de socializar e, conseqüentemente, de refletir a respeito.

À medida que sentávamos para discutir o tema e pensar os encaminhamentos, estabelecíamos um diálogo não apenas centrado no aspecto científico, mas sempre permeado pelo fator humano, refletido nas experiências cotidianas do grupo.

## **2 Sociedade Midiática e Sociedade Midiatizada**

“Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens além daquele que há em sua própria alma. Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo.”

Hermann Hesse (1971)



**Figura 3** – “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá” (Releitura do curta-metragem For the birds, da Disney-Pixar)<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Produção do educando Carlos Rayram, durante Oficina de Roteiro na Escola Municipal Djalma Maranhão – setembro de 2008.

## 2.1 ROTA DE COLISÃO: O MUNDO DAS MEDIAÇÕES ENFRENTA O MUNDO MEDIATIZADO

**C**omecemos nosso mergulho em direção às novas configurações da mídia na sociedade a partir de uma notícia postada no *site* do Estadão *on-line*<sup>20</sup>, em 18 de dezembro de 2008, destacando o fato de que não é nosso propósito analisá-la, mas tão somente, colocá-la em evidência enquanto provocação, inclusive partindo da forma como que foi coletada, ou seja, através de um *site* de notícias da internet.

### **Cantor foragido da polícia dá entrevista coletiva**

“Por meio de um telefone equipado com viva-voz no escritório de seu defensor, o advogado Ademar Gomes, o pagodeiro Evandro Gomes Correia Filho, de 35 anos, foragido da polícia, concedeu uma entrevista coletiva à imprensa ontem. Ele se disse inocente dos crimes atribuídos a ele pela polícia. E que somente se arrepende de não ter socorrido o próprio filho. ‘Fiquei desesperado, traumatizado e com medo de ser linchado. Não quis ver o corpinho do meu filho estatelado no chão’, disse.

O músico é acusado de ter provocado a morte da ex-mulher, Andréia Cristina Bezerra Nóbrega, de 31 anos, e da tentativa de homicídio do filho do casal, Lucas, de seis anos. Segundo depoimento do menino, a mãe teria se atirado da janela do apartamento em que moravam, em Guarulhos, na Grande São Paulo, depois que Evandro cortou a mangueira do botijão de gás e partiu para cima dele e da mãe com uma faca.

Na entrevista, no entanto, Evandro atribuiu toda a culpa pela morte da ex-mulher a ela mesma. ‘Ela já havia tentado se matar outras vezes’, alegou.

---

<sup>20</sup> Acesso em 18 dez. 2008, no site: [http://www.estadao.com.br/geral/not\\_ger295834,0.htm](http://www.estadao.com.br/geral/not_ger295834,0.htm)

Disse ainda que foi Andréia quem cortou a mangueira de gás do botijão com o objetivo de matá-lo e o filho e que foi ela quem pulou do apartamento com o menino no colo com o objetivo de incriminá-lo. As informações são do Jornal da Tarde”.

Resguardados os componentes emocionais e éticos da história, chamamos atenção para o fato de que o cantor, sendo um foragido da justiça (portanto na condição de escondido) concedeu uma entrevista através do telefone. Na condição de homem público, ele resolveu se justificar primeiramente perante a sociedade para só então chegar até a justiça. Num primeiro momento, algumas questões são postas: o que levou esse cantor a essa atitude? A repercussão pública teria alguma influência sobre o fato? Ele estava querendo chamar a atenção para conseguir o apoio da opinião pública? Em que medida esta poderia intervir num caso dessa natureza? E a mídia, por que noticiou o conteúdo com tanta naturalidade, sem questionar a forma?

É fato que a última metade do século XX foi marcada por um grande desenvolvimento de tecnologias de transmissão de dados, ampliando consideravelmente o poder de difusão de informações entre os pontos mais distantes do globo. Esse desenvolvimento tecnológico flexibilizou fronteiras e rompeu barreiras, ampliando a possibilidade de interação. O resultado da evolução dos meios tecnológicos e da emergência de novas tecnologias é uma constante situação de mudança acelerada na comunicação midiática e, por sua vez, na sociedade contemporânea. Além disso, assistimos a adaptação das instituições à mídia, tornando-a intermediária da gestão do social. Podemos então inferir que a mídia se tornou objeto de estudo capaz de mobilizar as diversas áreas do conhecimento, tendo configurado-se como um campo específico.

Ao fenômeno em que uma organização da sociedade passa a ter como mediador entre ela e seu público uma mídia interna ou um profissional da mídia, Verón (1997) vai denominar de midiatização. Eliseo Verón, sociólogo e semiólogo argentino, utiliza-se dos aportes e ferramentas semiológicas e da análise de discursos sociais como instrumental teórico e analítico para compreender os modos de funcionamento da mídia e seus modos de construir as ideologias e os sentidos. Para ele “a sociedade midiatizada emerge à

medida que as práticas institucionais de um sociedade midiática se transformam em profundidade porque há mídias” (VERÓN,1997, p. 277).

Essa organização social, como qualquer outra, possui uma dimensão ‘significante’, ou seja, as ideias ou as representações que constrói de si, para dessa forma, produzir sentido. São essas ideias ou representações de si, produzidas pela organização social, que vão constituir seu sentido social no processo de reconhecimento por seu público. É no campo simbólico que teremos a relação entre o discurso da organização, na forma discurso midiático, e o discurso produzido em recepção por seu público. Constitui-se, nesse cenário, um processo midiático.

Tendo em vista o sentido socialmente produzido, um processo midiático comporta três instâncias: produção, produto e recepção. A primeira instância é o lugar das condições de produção de um determinado discurso. A segunda é o lugar de construção do discurso. E a terceira é o lugar de interpretação. É na instância do “produto” que vamos encontrar a mídia propriamente dita, enquanto técnica de produção, circulação e reconhecimento. Ela funciona como uma linguagem que sobredetermina outras linguagens, cujo resultado é o texto midiático ou o produto, que também faz parte dessa instância. O sentido é dado culturalmente dentro das instâncias de produção e recepção<sup>21</sup>.

No processo da comunicação, como o compreendemos, a mediação se faz pelo mundo ou por sua representação (meio/linguagem). A produção de sentido e a substituição do real constituem-se na midiatização. Este é um fenômeno complexo que caracteriza a sociedade contemporânea.

Mídias como o rádio e a televisão têm potencial para transformar a relação que os sujeitos estabelecem com a cultura e o lazer. Basta notar como

<sup>21</sup> Nesse contexto, SODRÉ (2006) faz uma distinção entre midiatização e mediação. Com efeito, toda e qualquer cultura implica mediações simbólicas, que são linguagens, leis, artes, etc. Está presente na palavra mediação o significado da ação de fazer ponte ou fazer comunicarem-se duas partes (o que implica diferentes tipos de interação), mas isto é na verdade decorrência de um poder originário de discriminar, de fazer distinções, portanto de um lugar simbólico, fundador de todo o conhecimento. A linguagem é por isto considerada mediação universal. Já midiatização é uma ordem de mediações socialmente realizadas – um tipo particular de interação, portanto, a que poderíamos chamar de tecnomediações – caracterizadas por uma espécie de prótese tecnológica e mercadológica da realidade sensível, denominada médium. Trata-se de um dispositivo cultural historicamente emergente no momento em que o processo da comunicação é técnica e mercadologicamente redefinido pela informação, isto é, por um produto a serviço da lei estrutural do valor, também conhecida como capital.

ficam as ruas das grandes cidades em noites de jogos de futebol televisionados, ou de transmissão de um capítulo final de novela de grandes emissoras, como a Globo. Da mesma forma, se levarmos em conta o tempo que as crianças passam diante da televisão, podemos considerá-la um elemento de modificação das condições de socialização infantil, por exemplo. Entretanto, para o sociólogo francês Lahire (2004):

É difícil fazer das mídias agentes autônomos de socialização, uma vez que os efeitos da mídia são eles próprios mediatizados e filtrados pelos pais e pela escola: não se assiste da mesma forma à televisão em meios sociais diferentes, em função da situação social (boa ou má), etc. (LAHIRE, 2004, p. 320).

Sem desconsiderar a atuação do espectador na possível ressignificação das mensagens veiculadas pela mídia, Lahire talvez não leve em consideração que na sociedade capitalista, representada pelos sistemas comerciais de televisão financiados pela publicidade, a concorrência é fator decisivo e esta não se baseia simplesmente na audiência, mas na parcela do bolo publicitário que ela poderá trazer. Em outras palavras, não é o veículo em si, mas o modo privado de sua exploração. O trabalho de artistas e jornalistas cria dois tipos de mercadoria ao mesmo tempo: o objeto cultural (o livro, o programa, a informação) e a audiência. Além disso, o que está em jogo é a compra e venda da atenção dos indivíduos. Em outras palavras, o que interessa às emissoras em concorrência é o valor de troca da audiência.

Seguindo as pistas da escola sociológica francesa e de autores imprescindíveis no estudo da mídia encontramos em Bourdieu uma análise específica sobre a televisão que considera este veículo anti-democrático, pois “[...] a democracia supõe que as pessoas tenham informações para fazer escolhas” (BOURDIEU, 1996, p. 7). Na visão do autor, televisão e Educação deveriam ser públicas para que todos tivessem acesso, pois Educação e informação são pré-requisitos para conquistar a liberdade de escolha, portanto, condições para a democracia.

E é aí que se situa o cerne das discussões sobre mídia. Da forma como ela vem sendo gerenciada, operacionalizada e difundida no Brasil não há muitas possibilidades de termos uma cultura democrática. Menor ainda é a

possibilidade de tê-la de um modo distinto dentro da escola. Ela acaba entrando ali do mesmo modo com que está disseminada na sociedade<sup>22</sup>.

Em geral, para ajustar-se à linguagem jornalística, o modo de falar dos repórteres e apresentadores simula uma espontaneidade. A artificialidade seria, portanto, uma forma de ocultar o lado humano, e, portanto, imperfeito, da programação. Ou seja, ocultar dos espectadores que a televisão, os jornais, e revistas, ainda são feitos por pessoas, poderia diminuir a magia por trás do produto final. É evidente o desejo de ocultar informações sobre a operacionalização dos seus sistemas, pois há o desejo de esconder dos espectadores que o sistema não é uma coisa natural, espontânea, mas algo com uma função definida, uma hierarquia rígida e uma política operacional.

A justiça plena tem como ponto de partida a consciência. É provavelmente uma atitude ingênua confrontar um sistema que é gigantesco. São as pequenas transformações, as pequenas ações (essas passíveis de se materializar), oriundas da conscientização, que acabam fazendo a diferença. Os meios não são compostos apenas de dispositivos técnicos, elétricos e eletrônicos. Eles são seus dispositivos de uso, sua linguagem, sua estrutura administrativa, seu estatuto de público ou privado. Para incorporar a mídia à Educação é preciso construir uma nova mídia e uma nova escola.

Não obstante, lembramos que não há uma única verdade, e sim múltiplas verdades. Na Coreia do Norte, por exemplo, as pessoas mais humildes se referem ao seu líder como uma espécie de divindade. De um modo geral, em um mundo de tantas desigualdades e injustiças, e em um sistema em que o ser humano é uma mercadoria cada vez mais substituível e, portanto, menos valorizado, a carência das pessoas simples por dignidade e justiça faz de homens comuns semideuses, como no caso do líder norte-coreano, entre outros. Isso serve tanto para os sistemas políticos, quanto para as religiões, de um modo geral. E até para traficantes de drogas, que são tratados com carinho pelos moradores das favelas, onde ajudam a “cuidar” das famílias, suprimindo necessidades básicas que os sistemas públicos não conseguem alcançar.

---

<sup>22</sup> Um exemplo que ilustra bem essa afirmação são as representações que os educandos da Escola Municipal Djalma Maranhão traziam como modelos de programas e de profissionais da Comunicação, especialmente os apresentadores de telejornais.

Para Rummert (1993) o conteúdo da mídia insere-se no cotidiano da sociedade como agente educador incorporado à lógica e às necessidades políticas e econômicas das elites dominantes. Estas elites, possuindo tal controle, utilizam as mensagens e informações transmitidas para manter a dominação. Dessa forma, torna-se necessário entender um pouco melhor essa nova linguagem, sintetizada principalmente pela imagem, pois é por meio dela que o conteúdo da dominação é transmitido.

Sendo a informação sua matéria-prima e elemento fundamental para o sucesso e consolidação das sociedades pós-industriais, com sua forma de organização, a mídia vem exercendo influência das mais fortes em termos ideológicos<sup>23</sup>. Ela está em geral presa a anunciantes e a interesses particulares, e por isso reflete os pressupostos capitalistas de consumo e competição. No Brasil, temos autores como Belloni (1991) que considera essa influência tão poderosa que a mídia passou, na sociedade atual, a assumir cada vez mais um papel de formadora de hábitos e atitudes das novas gerações, o que anteriormente era tarefa da igreja e da família.

Morán (1992) considera que os adultos devem aprender a ler os meios sob a ótica dos jovens, para ajudá-los a compreender os problemas da sociedade de forma mais organizada e profunda visando à Educação dos jovens para uma visão ampla do mundo. Nesse processo de leitura de que nos fala Morán a interferência da educação se torna fundamental como nos apresentam os estudos de Chappaz (1992), que considera que os seres humanos aprendem a interpretar o mundo a partir da lógica que possuem. Para

---

<sup>23</sup> O acúmulo de teorias científicas permitiu que o conceito de ideologia apresentasse modificações em seu significado ao longo da história. A princípio, com o seu criador Antoine Destutt de Tracy, ideologia significava a ciência das ideias, ideias essas que sustentam a vida social. Em Marx, essa ciência das ideias passa a representar as próprias ideias entendidas como ilusórias e abstratas. A ideologia, nesse contexto, adquire um sentido negativo. Em Althusser, a ideologia deriva dos conceitos do inconsciente e da fase do espelho (de Freud e Lacan, respectivamente), e constitui-se numa relação imaginária, transformada em práticas, reproduzindo as relações de produção vigentes. Na realização ideológica, a interpelação, o reconhecimento, a sujeição e os aparelhos ideológicos de Estado, são quatro categorias básicas. Verón propõe a diferenciação entre a noção de ideologia e a noção de dialógico sugerindo uma ruptura com o emprego espontâneo e ingênuo do termo, desvinculando-o do campo teórico e transportando-o para o campo descritivo. Segundo o autor, enquanto a noção de ideologia situa-se normalmente no nível dos produtos, o conceito de ideológico corresponde ao nível das gramáticas de sua produção. Thompson a define como sendo o emprego (a prática) de formas simbólicas para criar e reproduzir relações de dominação, conceituação que nos parece a mais adequada.

ele, só se percebe o que se está acostumado a ver, o que se aprendeu a ver. A percepção só compreende o que foi ensinada, educada a captar.

Dessa forma, a importância do papel da escola como sistematizadora desta aprendizagem fica demonstrada. Se ela é responsável pela Educação das crianças e jovens, deve trabalhar com objetivos e meios que ajudem a formar nos alunos uma lógica e uma percepção capazes de levá-los a participar na construção de uma sociedade que produza e utilize os meios técnicos de forma mais crítica e democrática.

## 2.2 PERCEBENDO O MUNDO EM VOLTA: DE OLHARES, *STORYBOARDS* E NARRATIVAS DO COTIDIANO

Um olhar mais apurado sobre a Figura 3, que abre este capítulo, leva-nos a perceber nuances importantes a respeito da forma com que alguns educandos constroem sua visão de mundo a partir de estímulos midiáticos. A história nasceu a partir de uma atividade que propusemos após a exibição de um curta-metragem da Disney-Pixar chamado "*For the birds*", ou "Para os pássaros". Apesar da moral pouco sutil e pretensamente educativa dos desenhos da Disney<sup>24</sup>, a animação teve grande impacto pela perfeição dos personagens e pelo aspecto humorístico da narrativa. O curta, totalmente feito em computação gráfica, se passa em cima de uma linha de transmissão e conta a história de um grupo de pássaros que se sente incomodado com um pássaro diferente (de outra espécie), que insiste em juntar-se a eles. No final, os pequenos pássaros pagarão o preço pela pouca receptividade. O educando CR, ao ser solicitado a desenvolver uma narrativa sobre o seu bairro, constrói uma história que utiliza todos os elementos do curta e adiciona outros, extraídos de seu cotidiano. Nela percebemos o cenário, os pássaros típicos da região, uma árvore muito comum nas ruas do bairro, a mangueira, e a sua interferência na briga entre os pardais.

Para Andrade (2009), o ver e o olhar designam dois modos diferentes de perceber visualmente o mundo: o olhar receptivo e o olhar ativo.

---

<sup>24</sup> Vide DORFMAN, Ariel e MATTELART, Armand. **Para ler o pato Donald**: comunicação de massa e colonialismo. Trad. Álvaro Moya. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

Costumamos usar a expressão olhar para afirmar uma complexidade do ver. Quando chamamos alguém para olhar algo esperamos dele uma atenção estética, demorada e contemplativa, enquanto ao esperar que alguém veja algo, a expectativa se dirige à visualização, ainda que curiosa, sem que se espere dele o aspecto contemplativo. Ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado. A imediaticidade do ver torna-o um evento objetivo. Vemos televisão, enquanto olhamos uma paisagem.

Nossa cultura hipervisual dirige-se ao avanço das tecnologias do ver, mas não do olhar. É natural que venhamos a desenvolver uma relação de mercadoria com os objetos visualizáveis e visíveis. O olhar implica, de sua parte, o invisível do objeto: a coisa. O significado da imagem que está na superfície não permite uma leitura mais aprofundada, daí a necessidade de se vagar, de se escanear a imagem, em busca de seus inúmeros significados. A imagem, quando elaborada, é resultado de um modo de ver.

Xavier (apud ANDRADE, 2009) considera que a partir da materialização desse modo de ver, o olhar adquire autonomia em relação a quem o produziu. Esse olhar fica a espera de alguém que deseje ver com os olhos do autor, seu testemunho, seu discurso sobre o tema: é “o olhar sem corpo”. A partir disso, abstraímos a força e a importância de uma educação do olhar, estabelecendo, como veremos a seguir, alguns caminhos trilhados pela compreensão da imagem e dos mecanismos de sua produção enquanto ação desbravadora de um novo modo de olhar.

No cinema, por exemplo, Xavier (1989, p. 367) aponta um “poder revelatório, como uma simulação de acesso à verdade, engano que não resulta de acidente, mas de uma “estratégia”. Dessa forma, as interpretações adequam-se apenas a alguns parâmetros da sociedade que iniciava sua experimentação. Apesar de abrir outras perspectivas de observação da realidade, já se verificava nos primórdios da narrativa cinematográfica, o poder manipulador da imagem.

Ferro (1988), um dos historiadores pioneiros no emprego do filme como fonte documental, caracteriza o cinema como documento, não apenas como registro ou representação da realidade, mas como revelador de um contexto ideológico, político, social e cultural, nem sempre retratado de forma explícita,

mas passível de ser extraído a partir das imagens. Ele diferencia o historiador do espectador desavisado, afirmando que, uma vez que não compartilha do processo de simulação, aquele assume a função de descobridor desse processo, compreendendo que tipo de percepção a coletividade absorve/revela sobre seu modo de existência. Ele acredita que o filme deve ser abordado como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas, pois ele valeria por aquilo que testemunhou.

Para Santos (2000) é precisamente essa aparência de representação que, quando apropriada pelos espectadores identificados com o olhar da câmera, inclusive à revelia dos que a produziram, torna-se um elemento concreto do processo histórico. A sucessão de imagens criadas pela montagem, no cinema, e a edição, em vídeo ou na televisão, produz relações novas a todo instante e somos sempre levados a estabelecer ligações propriamente não existentes na tela. A combinação de imagens cria significados não presentes em cada uma isoladamente.

A linguagem, qualquer que seja, serve para contar a realidade (segundo um ponto de vista) ou para inventá-la. Portanto apesar de abraçarmos o exemplo do cinema, acreditamos não ser a sua linguagem uma peculiaridade ou “vício” de seu uso. O cinema tornou-se meio de expressão e, portanto, mais afeito à cultura que à informação, o que não o torna menos ideológico, já que tornou-se, também, indústria e entretenimento.

A mídia constitui-se numa escola paralela, que ensina nas entrelinhas, muitas vezes sem nos darmos conta. As pessoas recebem essas mensagens e as assume como válidas. O educando e o educador, em geral, conhecem pouco a respeito desse gênero de questões.

Trazendo a discussão para os conceitos difundidos por esses meios atualmente, deparamo-nos com diferentes estratégias enunciativas. As atuais relações entre os campos sociais e o campo midiático se destacam hoje, particularmente, pelos processos crescentes que vêm ocorrendo com a midiaticização das instituições, ou seja, a subordinação de suas ações e agenda a processos de produção que são tomados como empréstimo e difundidos enquanto valores sociais a serem incorporados e seguidos. É a profusão da Sociedade do Espetáculo (DÉBORD, 1997). A imagem que se exhibe tem como objetivo seduzir, atrair, apropriar-se do olhar desejante do outro.

Exemplificando alguns desses agendamentos, tomemos o corpo físico como elemento-chave transmutado em mercadoria. Utilizamos alguns conceitos psicanalíticos desenvolvidos por Costa (2004) para sugerir que as identidades estariam sendo construídas a partir do prazer das sensações corpóreas. Uma vez que o indivíduo constrói seu “eu” através da relação com o outro, o corpo passa a ser instrumento para cooptar o desejo alheio. É o mundo das sensações, da tirania da aparência e da obsolescência programada do corpo, gerando uma confusão das informações e da compreensão do mundo, marcas características da chamada Sociedade do Espetáculo. “O caráter fundamentalmente tautológico do espetáculo decorre do simples fato de seus meios serem, ao mesmo tempo, seu fim.” (DEBORD, 1997, p. 59).

Assim sendo, o espetáculo não seria um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens e fomentada pelo fim da fronteira entre essas e o imaginário. Pode-se dizer que, de certa forma, este desfile de imaginários – mesmo que se faça em cima de uma arquitetura de veiculação pautada em ideais mercantis, ainda pode colocar “a olho nu” um desenraizamento da vida cotidiana, a qual não se pode mostrar, de uma outra forma, num determinado espaço público. Dessa forma, encontramos na mídia esse espaço onde o público e o privado se confundem, e junto com eles, as fronteiras da própria vida em sociedade. Um dos caminhos para desmontar os sentidos, percorrendo os caminhos dos discursos é compreendê-los à luz da Educação, numa leitura conjunta entre educadores e educandos.

No campo da produção de discursos midiáticos há, ainda, discussões outras, também instigantes. Além do discurso presente nos conteúdos está também o discurso da forma. Nos periódicos impressos temos a retórica dos títulos, as normas editoriais, as legendas das fotografias. Na televisão, bem como no cinema e, conseqüentemente, no vídeo, há fatores técnicos como cenários, iluminação, sonorização, dimensões da tela, e toda uma gama de planos e angulações de câmera, combinados ao processo de montagem/edição que, invariavelmente, re-elaboram os discursos e criam outros.

O saber e a informação atualizados não são patrimônios exclusivos da escola. Eles são captados e difundem-se em suportes de características muito diferentes, alguns dos quais estão distantes das instituições de ensino. Por

outro lado, equipamentos como o vídeo e a televisão – presentes em quase todas essas instituições – são condenados à subutilização, obsolescência e até ao uso equivocado. Os recursos tecnológicos podem contribuir para a construção de significados, a dotação de sentido, a aprendizagem autônoma, mas sempre dependerão de como sejam utilizados e do sentido que lhes são atribuídos pelos usuários. A integração do suporte tecnológico no exercício do papel de educador e sua capacitação não são suficientes para assegurar as condições de aprendizagem dos alunos.

Não tencionamos com esta pesquisa recuperar conceitos apocalípticos que enxergam o espectador de imagens enquanto ser ingênuo e incapaz de participar no processo de recepção. Ao contrário, examinando as falas dos entrevistados reforçamos a plena participação do receptor enquanto sujeito ativo e fundamental no processo de construção de mensagens. Nosso compromisso com a educação é a declaração de confiança na formação de um espectador crítico, informado e capaz de analisar as informações que lhe chegam, sempre, por muitos canais.

O processo da comunicação humana não está isento dos condicionamentos socioculturais. Esses condicionamentos geram a aprendizagem. Nesse contexto, a função da escola e dos educadores será a de criar ambientes de aprendizagem em que os alunos possam ser orientados não só sobre onde encontrar as informações, mas também sobre como organizá-las, analisá-las e interpretá-las, tendo em vista os seus objetivos. É sobre isso que refletiremos a seguir.

### 2.3 TÃO PERTO, TÃO LONGE...

Aqui, bem pertinho da escola, tem uma máquina caça-níquel numa quitanda. Eles (os alunos) estão rodeados pela tecnologia, por essa tecnologia de ponta. Aqui mesmo do lado tem uma farmácia que coloca crédito no celular, paga boleto bancário. Eles vêm pagar água, luz, tudo *on-line*. A tecnologia está presente na vida deles. (Maria Luciene de Freitas, informação verbal).

Num sentido mais estrito, a tecnologia constitui-se no conjunto de técnicas aplicadas de modo original na solução de problemas. O mundo de

hoje não pode prescindir da tecnologia, mesmo para as tarefas cotidianas mais simples. A nossa relação com ela não é apenas instrumental. É também uma relação simbiótica, cujos recursos passam a fazer parte do ambiente e até mesmo a funcionar como próteses.

É importante diferenciar o que convencionou-se chamar novas tecnologias e a maquinaria que as incorpora, uma vez que tem sido comum na escola associar-se o termo novas tecnologias aos aparelhos eletro-eletrônicos. Partindo dessa perspectiva resta-nos questionar se a utilização desses aparelhos tem possibilitado modificações significativas para o processo educacional.

Procuramos situar a tecnologia enquanto um conjunto de procedimentos técnico-científicos que possibilitam a aplicação sistemática de conhecimentos. Na Educação, ela não deve ser encarada como fim, mas como processo intermediário. Assim sendo, verificamos que fora dessa perspectiva, a tecnologia física fica restrita a elemento decorativo, pleno de simbolismos e que, ao ser inserida no contexto do trabalho, atende adequadamente às exigências do modelo globalizado, cuja maquinaria é, geralmente, introduzida de forma manipuladora, praticamente apagando os projetos educacionais que vinham sendo trabalhados até então.

As tecnologias físicas são diferentes tipos de meios audiovisuais, laboratórios lingüísticos e as máquinas de ensinar, etc. É por isso que nós lhe damos um justo título de recursos didáticos 'auxiliares', dado o fato de sua potencialidade só poder ser concretizada se existir outra tecnologia baseada não nas ciências físicas, mas nas ciências do comportamento humano, uma tecnologia que procure integrar essa última numa compreensão tecnológica global do processo educativo. (MANACORDA, 1995, p. 64).

Afirmar que a sociedade é midiaticizada por assinalar a presença crescente da mídia nas atividades sociais, sem pretender que a mídia determine as estruturas sociais ou que seja monolítica e totalizante é aceitar a concepção que sugere que a sociedade flui de modo natural através da mídia, como veículo de inclusão e democratização<sup>25</sup>. (CALAZANS; BRAGA, 2001).

---

<sup>25</sup> Esse mergulho nas relações sociais estabelecidas a partir dos meios técnicos já possibilitou diversas denominações à sociedade centrada na mídia: Aldeia Global - Mc Luhan (1964), Sociedade Informática - Schaff (1995), Sociedade do Espetáculo - Débord (1967), Sociedade da Informação - Silverstone (2002).

O que define uma sociedade é a relação estabelecida entre seus membros, e o papel da mídia está relacionado ao funcionamento desta relação. Ora, no seio de uma sociedade capitalista, de grandes empresas que realizam seu planejamento e têm seus objetivos traçados em nível mundial, superando os estados nacionais e os governos locais através de uma política expansionista e estratégias de competição, fica difícil imaginar que essa tecnologia não seja distribuída a partir de interesses econômicos e geopolíticos.

Esse processo de produção e reprodução da sociedade está amplamente disseminado. Para onde quer que nos voltemos, poderemos perceber a sua presença: no mercado, nos valores, na informação, na ciência, no meio ambiente, na língua e na cultura. Em todos os flancos somos atingidos por uma arma poderosa que se convencionou chamar de globalização, que só foi batizada assim recentemente, mas que se constitui num fenômeno mais antigo do que se pensa, tendo-se acelerado a partir da queda dos regimes socialistas do leste europeu e com a preconização de uma nova ordem geopolítica e socioeconômica cultural sob a regência dos Estados Unidos. Segundo Werneck (2001):

[...] pode-se perceber que o ideal da globalização, do mundo unificado, não é o novo. Sempre existiu talvez por corresponder a um desejo inconsciente do ser humano. A obtenção deste ideal, no entanto, era dificultada pelos impedimentos, pelas barreiras de ordem prática. As distâncias, os obstáculos postos pela natureza, a heterogeneidade étnica, as diferenças de idiomas, etc. [...] de certa forma, impediam qualquer esforço para a unificação do mundo. (WERNECK, 2001, p. 207).

Dentro do moderno conceito de globalização está cada vez mais difícil saber o que é próprio de cada país. Ainda quando se falava em internacionalização das culturas nacionais era possível não se estar satisfeito com o que se possuía e ir buscá-lo em outro lugar. Havia alfândegas estritas e leis que protegiam os produtos nacionais. Na visão de Canclini (1997):

A internacionalização foi uma abertura das fronteiras geográficas de cada sociedade para incorporar bens materiais e simbólicos de outras. A globalização supõe uma interação

---

funcional de atividades econômicas e culturais dispersas, bens e serviços gerados por um sistema com muitos centros, no qual é mais importante a velocidade com que se percorre o mundo do que as posições geográficas a partir das quais se está agindo. (CANCLINI, 1997, p. 17).

Jameson (2001) distingue as várias dimensões em que se dá o atual processo da globalização:

- I. Tecnológica, a partir do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da revolução da informação. Fala-se, inclusive, numa Sociedade da Informação;
- II. Política, a partir do enfraquecimento do Estado-Nação. Divulga-se a falsa impressão de que, sendo globais, podemos consumir as mesmas coisas que os outros, compartilhar o saber e democratizar a informação;
- III. Cultural, a partir da homogeneização de gostos, criação de padrões estéticos, mascaramento de contradições e identidades culturais e na aposta em fórmulas antigas remodeladas (pastiche), em detrimento das genuínas formas artísticas;
- IV. Econômica, quando verifica-se a mobilidade financeira, as corporações transnacionais, a própria mobilidade do capital e a formação de uma cultura de consumo;
- V. Social, quando, através da cultura de consumo, difunde-se uma atomização da sociedade e a corrosão dos grupos sociais por uma ética individualista.

Um aspecto importante a ser verificado nas várias dimensões da globalização é a correlação e o nível de mobilidade entre os campos e, principalmente, a função primordial que vem sendo exercida pela cultura, entendida nesse discurso como a alavancadora desse processo, configurando-se, assim, em expressão mais evidente do capital.

Para Jameson (2001), os produtos culturais constituem-se em atos sociais simbólicos que retornam ao capital através das imagens intencionalmente fabricadas e presentes das mais variadas formas, seja no cinema, na TV, nas artes ou na moda. Tais atos seriam representados, por exemplo, pelo enfraquecimento das utopias e pelo esmagamento cultural. Até

mesmo os cidadãos ditos “globalizados” perdem a fronteira entre o público e o privado, desfrutam de um lazer programável e perdem sua identidade cultural. O retorno ao capital dar-se-ia a partir dessa nova ética, a partir da qual os sujeitos vão sendo incorporados sob a égide do consumo, que, por sua vez, assume uma forma agradável através da publicidade, da programação de TV, dos avanços da informática, do acesso à informação e a bens que até então eram considerados distantes de sua realidade. Dessa forma, isolado de suas raízes e reduzido a mero consumidor, este mesmo homem torna-se uma mercadoria vendável pelas empresas de publicidade e difusão.

Assim sendo, podemos inferir que a sociedade em que vivemos não é apenas midiaticizada, mas ela própria é midiática, no sentido de que a mídia a produz e reproduz diariamente e conseqüentemente nos produz como usuários e consumidores. No século XX, viu-se o surgimento e ascensão do rádio, do cinema, da televisão e do vídeo. A sua última metade foi marcada por um grande desenvolvimento de tecnologias de transmissão de dados, ampliando consideravelmente o poder de difusão de informações entre os pontos mais distantes do globo.

Thompson (1998) propõe uma análise sociológica da mídia, segundo a qual ela é estudada sob a ótica das formas de interação que ela cria entre os indivíduos. Para o autor, a principal consequência do desenvolvimento da mídia na modernidade consiste na possibilidade de agir tendo em vista um que conhece apenas a imagem da minha ação. Esse outro distante passa a ser o interlocutor principal de uma esfera política baseada na publicidade mediada. Uma ação não precisa mais ser presenciada para ter significado público.

No capítulo 3, o autor apresenta sua concepção de interação, que categoriza em 3 tipos:

- I. interação face a face;
- II. interação mediada;
- III. quase interação mediada

Para Thompson (1998) a interação face a face acontece num contexto de copresença, e, portanto, tem caráter dialógico, já que os participantes partilham o mesmo tempo-espaço. Assim sendo, haveria uma riqueza do que

ele chama “deixas simbólicas” (gestos, expressões faciais) que podem ser usadas para diminuir a ambiguidade da mensagem.

Já a interação mediada implica no uso de um meio técnico para transmissão de informação para indivíduos situados remotamente no tempo e no espaço. Nessa categoria haveria um estreitamento das deixas simbólicas. Por exemplo: a comunicação através de carta.

A quase interação mediada refere-se às relações sociais estabelecidas pelos meios de comunicação de massa (livros, jornais, rádio, televisão). Nela, as formas simbólicas são produzidas para um número indefinido de receptores potenciais. Tem caráter monológico, já que o fluxo da comunicação tem sentido único.

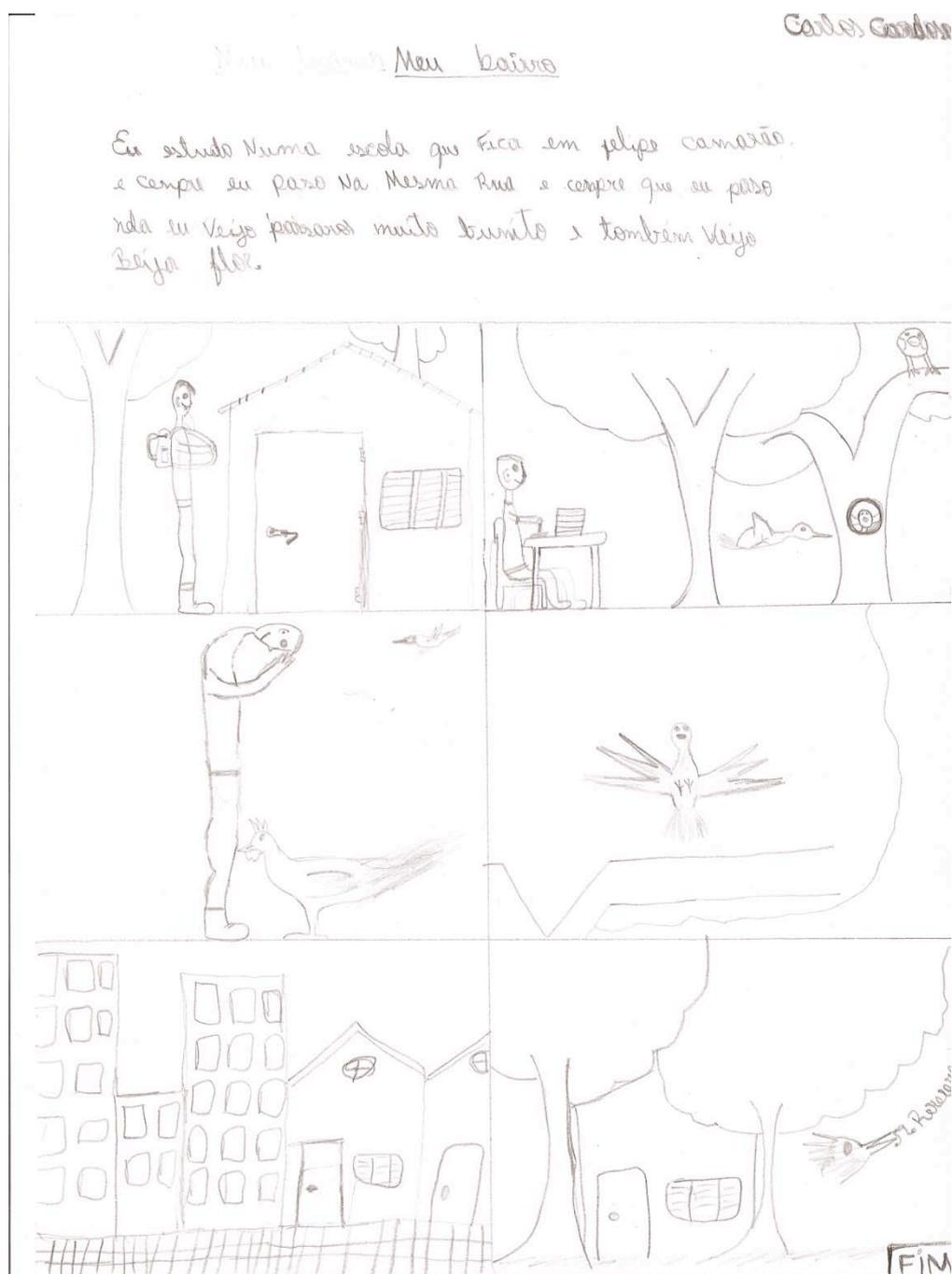
A partir das ideias de Thompson, algumas questões são inevitavelmente emergentes quando transpostas para o nosso estudo. O termo “quase interação” parece sinalizar para um potencial de transformação a partir do desenvolvimento tecnológico e até para uma possível fusão entre os tipos de interação. Além disso, e ainda mais importante: sugere uma concepção de comunicação com a qual não concordamos.

Apesar de a comunicação ter relação direta com a expressão – por vezes os dois conceitos acabam se confundindo – eles não querem dizer exatamente a mesma coisa. Quando a expressão ocorre, estabelece-se uma rede de ideias, pensamentos, sentimentos. Esta rede está difusa, à espera da formação de outras redes através da interação com outro. E é exatamente aí o ponto de partida da comunicação. A identificação, a necessidade de descobrir e descobrir-se através do outro faz da comunicação um processo inacabado, sempre em construção. Esse processo se estabelece quando alguns elementos são acrescentados a essa interação: confiança, ética e afetividade.

### **3 Percurso metodológico: cenas da vida social**

“Que cada homem seja seu próprio metodologista; que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tornem novamente parte da prática de um artesanato. Defendemos o primado do intelectual individual; sejamos a mente que enfrenta, por si mesma, os problemas do homem e da sociedade.”

Wright Mills (1986).



**Figura 4 – Um olhar infantil sobre o cotidiano<sup>26</sup>**

<sup>26</sup> Produção do educando Carlos Cardoso, do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Djalma Maranhão. Oficina de Roteiro – setembro de 2008.

### 3.1 O CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO...

O trabalhador intelectual não dissocia o seu ofício de sua vida. Como num tear, vai cruzando as experiências cotidianas com seu trabalho, de forma contínua, juntando seu fazer intelectual à sua experiência enquanto pessoa. “O primeiro passo na tradução da experiência, seja a dos escritos de outros homens, ou de nossa própria vida, na esfera intelectual, é dar-lhe forma” (MILLS, 1986, p. 215). Dar forma, criar um produto. Damos forma a algo a partir do momento em que experienciamos um contato próximo, vivo, pulsante.

Compreendemos a ciência como um dos caminhos pelos quais se busca a produção do conhecimento dentro da sociedade. Essa não é uma busca isenta. A geração de novos conhecimentos está sujeita às demandas sociais, à própria necessidade humana e ainda a questões de cunho político e econômico. A ciência passa por um processo de fabricação, tanto no sentido de montagem quanto de construção/elaboração de novos conhecimentos. A ciência é também busca de compreensão: o aperfeiçoamento da tecnologia, por exemplo, é um subproduto dessa compreensão aperfeiçoada.

O método científico constitui-se na forma encontrada pelos cientistas para testar e validar os resultados de suas pesquisas. É também o meio pelo qual se podem decifrar os fatos, que não são transparentes, seu sentido objetivo tem que ser revelado pela ciência. “Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que for examinado como momento de um determinado todo.” (KOSIK, 1976, p. 4). O método não dispensa a apreensão, em si mesmo, de cada objeto. O método é um guia, um caminho, uma orientação para o conhecimento de cada realidade. Ele deve subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada e não o contrário.

As discussões acerca do método giram em torno da aceitação ou rejeição de que este se constitui em a-histórico (aplicado tanto a teorias passadas quanto às contemporâneas e futuras) e universal (aplicado a todas as teses científicas). Popper (1972) buscava demarcar o limite entre a ciência e a não-ciência em termos de método que ele considerava característico de todas as ciências, inclusive as sociais. Já Feyerabend (1989) propõe uma

teoria anarquista da ciência. Em sua obra “Contra o método” ele prega o relativismo absoluto, defendendo que na ciência vale tudo.

Segundo Chalmers (1994), há outra possibilidade para estabelecer uma explicação que leve em consideração tantos os aspectos rigorosos intrínsecos à ciência, quanto ao movimento social e à natureza humana: o possível estabelecimento de uma meta da ciência, que consistiria na produção do conhecimento aperfeiçoado e mais abrangente, capaz de tratar a natureza do mundo de maneira superior, mais competente e ampla do que o conhecimento anterior.

A partir do ponto de vista da meta da ciência, parece-nos importante ressaltar que as ciências naturais e sociais fazem parte de um todo que, ao interagir, estabelece uma nova categoria, uma nova racionalidade centrada não na compartimentação do conhecimento, mas numa interação de conceitos que possam criar uma totalidade, respeitando-se, porém, o local.

A grande contribuição da produção científica, segundo Marx (1980), é trazer à tona questionamentos que possibilitem olhar o processo científico de produção do conhecimento por um viés que privilegie a argumentação lúcida em detrimento de acaloradas discussões acerca do certo e errado na ciência. É por isso, portanto, que partilhamos da concepção de que não é só a natureza que age sobre o homem. Este age, interage e cria, através de sua interferência, novas condições para sua existência. A realidade é percebida por nós em sua história de contradição. Precisamos de instrumentos que captem este movimento dialético, ou seja, um método de abordagem adequado à própria natureza do objeto.

Santos (2008) considera o momento que a ciência vem atravessando como uma nova revolução científica. Ele denomina este conhecimento emergente de “conhecimento pós-moderno”. No seu entendimento, a distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade, uma vez que os recentes avanços da física e da biologia põem em causa a distinção entre o orgânico e o inorgânico, entre seres vivos e a matéria inerte e mesmo entre o humano e o não humano. Para ele, o conteúdo teórico das ciências que mais tem progredido no conhecimento da matéria tem revelado a emergente inteligibilidade da natureza presidida por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais.

A natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente daquela que ocorreu no século XVI. Nesse sentido, Santos (2008) considera que:

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social: o paradigma de uma vida decente. (SANTOS, 2008, p. 60).

Em Educação, assim como em todos os campos das ciências sociais, é premente a flexibilização de métodos, uma vez que se faz necessária a interrogação do pesquisador, o acúmulo de teorias que conhece a respeito do assunto, e, principalmente, a sua posição de investigador no meio da cena investigada, interagindo como suporte na construção do conhecimento sobre o objeto de estudo em sua realidade histórica.

Captar o dinamismo de fenômenos que variam segundo o momento, o lugar e as condições de sua ocorrência é o grande desafio da pesquisa em ciências humanas e, conseqüentemente, da pesquisa educacional. O que ocorre quase sempre no campo da Educação é a múltipla ação das variáveis do fenômeno, agindo e interagindo ao mesmo tempo, daí a impossibilidade de tratarmos tais questões apenas sob uma dimensão quantitativa.

A pesquisa qualitativa envolve a descrição de dados obtidos pelo pesquisador através do contato direto com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se ocupa em retratar a perspectiva dos participantes diante dos fatos que envolvem o contexto social, visto que suas raízes têm origem na Fenomenologia. A etnografia, por exemplo, utilizada pela Antropologia para investigações das culturas, aparece como procedimento passível de adequação a pesquisas educacionais, pelo seu caráter não só descritivo, mas capaz de permitir a compreensão dos processos. Geertz (1989, p. 15) afirma que “para se compreender o que é ciência, é necessário olhar em primeiro lugar para as suas teorias ou descobertas e não sobre o que os apologistas dizem sobre elas”. Em Antropologia Social, o que os praticantes fazem é a etnografia tomada como análise antropológica de uma forma de conhecimento, que permite estabelecer relações, selecionar informações,

transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante.

O que interessa ao pesquisador na área de Educação é retirar da realidade vivenciada no processo de ensino-aprendizagem formas de interpretação da vida, para uma compreensão mais profunda em todas as variáveis que ela apresenta. A abordagem qualitativa parte do pressuposto de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade. Dessa forma, na pesquisa qualitativa, o pesquisador não impõe um distanciamento a fim de que se possam extrair leis constantes que a explicam e cuja frequência e regularidade pode comprovar pela observação direta e pela verificação experimental. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa procura estabelecer conceitos sensíveis, descrever realidades múltiplas e desenvolver a compreensão.

Dentre os principais problemas sobre os estudos qualitativos, cabe destacar a falta de um estatuto de legitimidade interna e externa dada a esse tipo de pesquisa. A pouca legitimidade interna deve-se principalmente à crença no caráter puramente subjetivo e idiossincrático das interpretações baseadas nos estudos qualitativos em comparação ao caráter objetivo e extensivo das interpretações baseadas em estudos quantitativos. A legitimidade externa parece, à primeira vista, menos problemática já que certos estudos qualitativos são facilmente apropriados por certos atores do campo político, administrativo ou sindical, assim como por jornalistas e outros atores da mídia. Esses estudos são muito mais utilizados como suporte de um ponto de vista particular do que como aporte a uma visão científica do mundo social. Não obstante, não é possível analisar tal legitimidade com o mesmo enfoque dos estudos quantitativos. O relativismo funciona como ferramenta de distanciamento: é necessário evitar o ponto de vista etnocêntrico que conduz a conceber as características dos grupos estudados quando se trata de grupos dominados, unicamente em termos de irracionalidade, de incoerência ou de *déficit* e quando se trata de grupos dominantes, principalmente em termos de manipulação e de exercício da superioridade. Tais concepções, não raro, empobrecem a pesquisa, retirando dela possibilidades de novos olhares sobre questões até então vistas como óbvias ou pouco relevantes.

A partir dessa reflexão, defendemos que a validade de uma pesquisa não reside na pureza formal e estética ou no rigor hermético, mas, antes, na sua qualidade de dar conta de fenômenos dentro de suas respectivas realidades. A pesquisa qualitativa e seus métodos podem conduzir a caminhos coerentes em direção a uma ética da compreensão, dentro de um universo totalmente complexo. Pensar a própria prática e a prática do outro é possibilitar uma reflexiva transformação. Através do desenvolvimento de uma capacidade crítica, fornecida especialmente por uma sociedade que privilegia a Educação, os indivíduos podem julgar, de uma forma mais plena, os valores que desejam para si. Dessa forma, poderão realizar mais plenamente a sua cidadania, aqui entendida, como uma das razões principais da vida em sociedade. Na produção coletiva do saber, na criação de materiais próprios, na partilha de recursos, no reconhecimento das diferenças, estaremos também proporcionando o diálogo entre os diferentes grupos que compõem a sociedade. Entendemos, portanto, que a inteligibilidade de tal objeto só poderá emergir a partir de uma leitura plural.

Corrente que surge na Sociologia, a etnometodologia surge enquanto uma perspectiva de pesquisa, uma postura intelectual que nos possibilita uma melhor apreensão daquilo que fazemos para organizar a vida social, isto é, os métodos de que todo indivíduo, erudito ou não, utiliza-se para interpretar e pôr em ação na rotina de suas atividades práticas cotidianas a fim de reconhecer seu mundo, tornando-o familiar, ao mesmo tempo em que o vai construindo. Rivero sugere que a expressão não define apenas os procedimentos adotados, mas “o campo de investigação e os processos desenvolvidos pelos atores que serão estudados em seu dia-a-dia”. (RIVERO,1995, p.117)

A etnometodologia não é um método: ela é uma perspectiva de pesquisa, uma postura intelectual que pretende romper com os modos de pensamento da sociologia tradicional. Parte do pressuposto de que somos todos “sociólogos em estado prático”, e que os grupos sociais e indivíduos são capazes de compreender a si mesmos, comentar-se e analisar-se. Nessa corrente, saímos de um paradigma normativo, fornecido pelas regras e conteúdos da vida em sociedade, para um paradigma interpretativo.

Outra importante fonte da etnometodologia é o interacionismo simbólico. Essa corrente pressupõe que o autêntico conhecimento sociológico nos é

concedido na experiência imediata, nas interações de todos os dias, devendo-se levar em conta, em primeiro lugar, o ponto de vista dos atores, uma vez que é através do sentido que eles atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, que os atores constroem seu mundo social.

A etnometodologia seria então a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais, quer sejam eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática. (COULON, 1995, p. 30).

Ela se propõe a privilegiar as abordagens microssociais dos fenômenos dando maior importância à compreensão do que à explicação. Enquanto a sociologia tradicional despreza as descrições que os atores/autores fazem dos fatos sociais que os cercam, entendendo que estas descrições são por demais vagas, a etnometodologia valoriza-as, e estas passam a ser o objeto essencial da pesquisa. Devemos ressaltar, entretanto, que, toda descrição implica numa interpretação: quando descrevemos definimos prioridades, recortes da realidade observada. Nesse processo, a descrição torna-se consequência da interpretação que os atores fazem a partir da sistematização das informações captadas.

Garfinkel (1967) considera que o fato social deixa de ser um objeto estável para ser produto da atividade contínua dos homens quando estes se colocam em ações. Por isso, a importância de analisar as atividades de todos os dias como se fossem métodos que os membros da sociedade utilizam para tornar essas atividades racionais a qualquer objetivo prático. Para sua investigação, ele parte do pressuposto de que etno não significa fazer parte de um grupo. Só se é membro de um grupo quando dominamos a linguagem comum daquele grupo. A etnometodologia está calcada na observação e descrição.

Justamente por estar mais perto das realidades correntes da vida social, torna-se necessária uma volta à experiência e, em decorrência, uma modificação de métodos e técnica de coleta de dados. Na contramão da sociologia tradicional que supõe um sistema estável de normas e significações

partilhadas pelos atores governando todo sistema social, ela considera os fatos sociais enquanto processo.

As características da prática da etnometodologia compreendem a descrição, a explicação e a predição. Descrever torna-se uma operação essencial, estratégia antropológica para se chegar à compreensão. Em Weber (1997) – um dos fundadores das modernas ciências sociais institucionalmente constituídas na metade do século XIX – encontramos ecos de uma epistemologia que navega na direção de um padrão metodológico da compreensão. Weber (1997) vê como objetivo primordial da sociologia a captação da relação de sentido da ação humana, ou seja, chegamos a conhecer um fenômeno social quando o compreendemos como fato carregado de sentido que aponta para outros fatos significativos. O sentido, quando se manifesta, dá à ação concreta o seu caráter, quer seja ele político, econômico ou religioso. O objetivo do sociólogo é compreender este processo, desvendando os nexos causais que dão sentido à ação social em determinado contexto.

Por isso, para Weber (1997), há profunda ligação entre as ciências históricas e a sociologia. Raymond Aron (1997) assim explica esta característica do pensamento de Weber: nas ciências da realidade humana deve-se distinguir duas orientações: uma no sentido da história, do relato daquilo que não acontecerá uma segunda vez, a outra no sentido da sociologia, isto é, da reconstrução conceitual das instituições sociais e do seu funcionamento. Estas duas orientações são complementares. Max Weber nunca diria, como Durkheim, que a curiosidade histórica deve subordinar-se à investigação de generalidades. Quando o objeto do conhecimento é a humanidade, é legítimo o interesse pelas características singulares de um indivíduo, de uma época ou de um grupo, tanto quanto pelas leis que comandam o funcionamento e o desenvolvimento das sociedades. A ciência weberiana se define, assim, como um esforço destinado a compreender e a explicar os valores aos quais os homens aderiram, e as obras que construíram. Assim, na etnometodologia importa compreender como os atores sociais vivem, representam e relatam seu vivido (CASAL, 1996).

A explicação é dirigida à predição. Uma compreensão detalhada dos métodos utilizados pelos atores sociais para produzir e reconhecer seus

objetos sociais, acontecimentos, atividades, serve, igualmente, para impor uma disciplina aos analistas da atividade social. Somente depois de sabermos como os membros constroem suas atividades é que poderemos estar razoavelmente certos do que são, na realidade, essas atividades. Dentre os seus conceitos-chave estão a prática ou realização, a indicialidade, a reflexividade, a noção de membro e a *accountability* (relatabilidade).

Uma vez que a etnometodologia está calcada nas atividades cotidianas, a prática ou realização propõe uma aproximação das realidades correntes da vida social. Para isso torna-se necessária uma volta à experiência. E, ao invés de fazer a hipótese, a etnometodologia põe em evidência os métodos pelos quais os atores “atualizam” as regras sociais. Termo adaptado da Lingüística, a indicialidade significa que:

[...] embora uma palavra tenha uma significação trans-situacional, tem igualmente um significado distinto em toda situação particular em que é usada. Sua compreensão profunda passa por ‘características indicativas’ e exige dos indivíduos que ‘vão além da informação que lhes é dada’. (COULON, 1995, p. 33).

Continuando o raciocínio, Coulon (1995) afirma que:

Indicialidade designa portanto a incompletude natural das palavras e só ganham sentido ‘completo’ no contexto de produção, quando são ‘indexadas’ a uma situação de intercâmbio lingüístico. (Coulon, 1995, p. 33)

Esse conceito-chave traz a linguagem ordinária como importante elemento para a compreensão das relações dialógicas que travamos no dia-a-dia, uma vez que dificulta generalizações e considera as circunstâncias do enunciado.

Além dos fundamentos epistemológicos calcados na fenomenologia e no sociointeracionismo, a etnometodologia tem também inspirações na AGT, A *Grounded Theory*, ou Teoria Fundamentada nos Dados. Trata-se de uma metodologia de pesquisa relativamente nova e que usa uma técnica de trabalho que, em princípio pode soar incômoda para alguns pesquisadores mais conservadores ou aqueles acostumados com metodologias quantitativas apenas. A AGT é uma teoria indutiva baseada na análise sistemática dos

dados. Ao criticar a dogmática técnica de testes hipotético-dedutivos que eram utilizados como única alternativa metodológica (testar teorias, testar hipóteses), Glaser e Strauss (1967) forneceram uma concepção mais ampliada do que os pesquisadores em Ciências Sociais poderiam e deveriam fazer com seu tempo dedicado à pesquisa. Através de métodos variados de coletas de dados, reúne-se um volume de informações sobre o fenômeno observado. Comparando-as, codificando-as, extraindo as regularidades, enfim, seguindo detalhados métodos de extração de sentido destas informações, o pesquisador termina então, nas suas conclusões, com algumas teorias que emergiram desta análise, que não deixa de ser rigorosa e sistemática. A AGT, entretanto, tem sido muito criticada e os seus seguidores considerados “hippies” da ciência.

A etnometodologia parte do pressuposto de que os sujeitos não são “idiotas sociais”, que eles são capazes de ter uma compreensão realista, crítica e autoconsciente do mundo em que vivem. É uma resolução metodológica que permite que as resoluções teóricas possam emergir a partir da convivência com o meio.

Uma questão bastante reveladora a esse respeito emergiu quando perguntamos aos educandos da turma 12 que profissão gostariam de seguir. Dentre os vinte e seis presentes, somente dois expressaram o desejo de seguir uma profissão de nível superior. Um queria ser arquiteto e o outro, dentista. Os demais queriam ser vigias, cabeleireiros, mecânicos e policiais. De certa forma há uma espécie de realismo crítico, porque é o que eles acham que está ao alcance da condição social que estimam para si mesmos. Assim temos na pesquisa, a inspiração da própria visão dos sujeitos, de sua própria autoconsciência, que se colocam num inédito viável dentro do universo cultural onde convivem. Entretanto não é um fenômeno nosso que as pessoas estejam imersas numa realidade opressora condicionando suas perspectivas de futuro. Essa é a realidade da classe trabalhadora de um modo geral, seja num país desenvolvido, seja num país como o Brasil.

### 3.2 ESCOLA MUNICIPAL DJALMA MARANHÃO – MÍDIA, EDUCAÇÃO E DIÁLOGOS LATENTES

“Quero ser do BOPE<sup>27</sup>, professora! [...] O mais legal é aquela arma deles.”

Assim começou a nossa incursão pela turma 11, do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Djalma Maranhão. A atividade era a exibição e discussão de dois vídeos: Ora bolas – o planeta é uma bola<sup>28</sup> e Zoom cósmico<sup>29</sup>, da coleção Vídeo escola. O comentário do educando C é parte de sua resposta à nossa provocação: “Que profissão vocês gostariam de seguir?”.

Tudo começou quando fomos participar de uma aula na turma de 5º ano da escola campo de nossa pesquisa. A intenção era ir, aos poucos, colocando-nos como participante do contexto, num primeiro momento de aproximação e reconhecimento. Na ocasião (era véspera de feriado), a turma tinha aula de matemática e a atividade proposta era um teste, que as crianças copiavam do quadro-negro. O assunto versava sobre adição, representação numérica, subtração, antecessor, sucessor e multiplicação. O educador, visivelmente preocupado com a nossa presença, apresentou-me as atividades desenvolvidas no dia anterior. Era um teste de língua portuguesa, cujo objetivo era a interpretação de um texto chamado “a casa”. Numa observação mais superficial percebia-se a grande dificuldade apresentada pelos alunos em interpretar o texto. As respostas eram curtas e os educandos demonstravam dificuldade em compreender inclusive os autores das falas.

---

<sup>27</sup>

□ Refere-se ao Batalhão de Operações Policiais Especiais da Polícia Militar do Rio de Janeiro. O BOPE foi popularizado em 2007 através do filme *Tropa de elite*. No longa-metragem, dirigido por José Padilha, policiais incorruptíveis enfrentavam o dia-a-dia da luta contra o tráfico nas favelas cariocas, usando armamento pesado e métodos violentos. Em novembro de 2006, traficantes do morro Chapéu Mangueira, onde as filmagens eram feitas, sequestraram parte da equipe que trabalhava no filme e roubaram as armas cenográficas: 59 delas eram réplicas e 31 verdadeiras, adaptadas para tiros de festim. Após ter a equipe sequestrada e as armas cenográficas roubadas durante as filmagens de *Tropa de Elite*, o diretor José Padilha teve uma cópia pirata do filme circulando antes de sua estréia nos cinemas. A cópia, que não era a edição definitiva do filme, foi vendida em camelôs 2 meses antes do lançamento. Esse fato transformou o filme num sucesso de bilheteria, figurando como o mais visto de 2007. Aproximadamente um milhão de cópias piratas foram comercializadas.

<sup>28</sup> Clipe musical integrante do DVD *Palavras Cantadas*.

<sup>29</sup> Documentário integrante da Coleção Vídeo Escola.

Em outra ocasião fomos visitar a turma 12, também do 5º ano do Ensino Fundamental. Nessa oportunidade, o contato foi mais intenso. Em primeiro lugar porque tinham acabado de voltar de uma atividade na sala de leitura e se mostravam bastante agitados. Antes mesmo das apresentações, perguntaram pela professora de Artes (havia semanas que eles não tinham essa aula). Após a apresentação, iniciamos uma conversa informal sobre o que eles gostavam de assistir na televisão. Quando, em linhas gerais, expliquei do que se tratava o nosso trabalho, eles começaram um bombardeio de comentários. O educando JC observou: “Isso parece cinema, professora!” Logo percebemos que ele captara a natureza do trabalho que íamos desenvolver. A partir daí os outros ficaram ainda mais entusiasmados. Pelo discurso, identificamos a televisão como uma mídia muito presente na vida daquelas crianças. De fato, segundo matéria publicada no *site* jornal Estado de São Paulo<sup>30</sup>, baseada em pesquisa do Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica (PROCEL), da Eletrobrás, os televisores são os eletroeletrônicos com maior acesso aos consumidores: 97,1% dos lares têm receptores de TV, a maior parte mais de um aparelho. A geladeira aparece em segundo lugar, em 96% das residências. Esse quadro provavelmente não seria diferente com aquelas crianças do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Djalma Maranhão.

Após o primeiro contato estabelecemos uma agenda de participação nas reuniões semanais de planejamento para que pudéssemos aproximar a participação da pesquisadora dos conteúdos das disciplinas e da proposta pedagógica da escola. Foi então que, para iniciar o trabalho, optamos pela exibição dos citados programas de vídeo.

---

<sup>30</sup> Disponível em:

<http://www.estadao.com.br/arquivo/economia/2007/not20070418p21122.htm>.

### 3.3 ESCOLHER UM CAMPO OU SER ESCOLHIDO POR ELE?

O interesse em torno da escola Municipal Djalma Maranhão deveu-se partindo de duas vertentes principais: pelo conhecimento prévio da existência de vários recursos tecnológicos na escola e também pela intermediação de uma colega educadora, aluna da pós-graduação e provável facilitadora do acesso ao referido campo. Nesse sentido, Macedo (2004) afirma que:

Antes mesmo do acesso ao campo de pesquisa, é necessário se construir vínculos com pessoas capazes de mediar encontros, viabilizar o acesso, assim como trabalhar possíveis choques culturais que poderão existir nos primeiros contatos. (MACEDO, 2004, p. 149).

A nossa primeira visita à escola deu-se no período da noite. Como era final de semestre, parte dos 150 educandos da EJA estava reunida no pátio da escola para socialização das ações de pesquisa que tinham sido trabalhadas durante aquele período, cujo tema era “Meio Ambiente”. Um considerável aparato tecnológico, contendo *notebook*, mesa de som de 6 canais, projetor multimídia, tela de projeção e microfones, estava sendo montado para a exibição. O responsável, um técnico em eletrônica morador da comunidade e articulador político do coletivo dirigente da escola, preparava todo o material enquanto a professora responsável pelos equipamentos acionava a câmera VHS para o respectivo registro.

Entre um teste e outro de som, conversamos sobre o papel dele naquele evento. Enquanto relatava que era o responsável por toda a parte de instalação elétrica dentro da escola, várias pessoas nos interrompem para lhe pedir orientações. Fica claro que, naquela microcomunidade (PARSONS, 1965), ele tem um papel de destaque na administração dos recursos tecnológicos, o que lhe confere poder de decisão e interferência, no que se refere ao andamento da atividade. Quando tudo fica finalmente pronto, a sessão é iniciada.

Após a abertura oficial feita pela diretora da escola, três momentos de apresentação se sucedem:

- I. um *powerpoint* intitulado “Carta de 2007”, mostrando os possíveis efeitos da escassez de água para o planeta;
- II. um *powerpoint* mostrando a importância da água e as riquezas hídricas do país;
- III. uma atividade denominada “identidade”, a história de cada um representada através do recurso *paint*, do *Windows*, durante as aulas de informática.

O *powerpoint* tem uma potencialidade intrínseca enquanto recurso tecnológico por ser um meio de expressar: “é assim que eu penso”, “é assim que eu construo o meu pensamento” e pode revelar-se significativo no momento em que acrescenta valores tecnológicos à maneira como o material é organizado para ser apresentado através dele (DALE, 2008). Entretanto, já no item 1, observamos, após pesquisas posteriores, que os *slides* haviam sido retirados integralmente da internet o que também ocorreu com a apresentação do item 2.

Já a atividade 3 foi plena de significados. As representações que os educandos construíram de si mesmos usando recursos informáticos fizeram com que pudessem se dar conta de características próprias, tanto físicas quanto psicológicas. Assim, alguns desenhos eram pequenos, outros grandes, uns tinham cabelo curto, outros comprido, uns estavam sorridentes, outros mais taciturnos. Vale salientar que essa foi exatamente a atividade que gerou mais excitação da plateia presente. À medida que as imagens iam sendo exibidas, e a educadora responsável explicava as relações travadas entre eles, o público se divertia. A cada imagem, um novo encantamento e mais diversão. Um problema técnico interrompeu a exibição e dispersou a plateia. Por volta das 21h30min a escola ficou mais silenciosa. O público se dispersara.

Ao iniciarmos nossa pesquisa, o objetivo primeiro era avaliar se a mídia, presente na escola sob as mais variadas formas (recursos tecnológicos, discursos, construção da “visão de mundo”) se constituía num elemento facilitador do diálogo (numa concepção Freireana) entre o educador, os conteúdos e o educando. Em outras palavras, como educadores estavam mediando os referenciais trazidos pela mídia dentro da escola, considerando que a mediação é o dado que permite a ocorrência do diálogo (ANDRADE,

2008). Para isso, num primeiro momento, fizemos uma visita preliminar à escola e aplicamos um questionário para verificação do conceito que os educadores traziam a respeito dessa mídia, tomada nesse instrumento como sinônimo de meio tecnológico.

Dentre os objetivos da aplicação do questionário, destacavam-se os seguintes:

- I. levantar a relação dos educadores com a mídia na escola;
- II. verificar a relação desses educadores com a mídia a partir da participação em experiências de uso e produção;
- III. identificar demandas e realizar proposições de trabalho a partir dos resultados obtidos.

Entretanto, ao longo da convivência no campo, o objetivo inicial foi sendo moldado e algumas escolhas pareciam não fazer mais tanto sentido. A opção pelo questionário foi adquirindo outra feição quando percebemos que diálogos importantes estavam despontando em contextos não-formais, não apenas durante as aulas, mas durante a realização de trabalhos, nas conversas paralelas, nas relações de convivência. Eis o “ponto cego” ao qual nos referimos na introdução deste trabalho. O momento da travessia perpetrado pela comunicação se fazia presente agora como um desafio para a pesquisadora. Mudar a rota ou enfrentar os caminhos que despontavam?

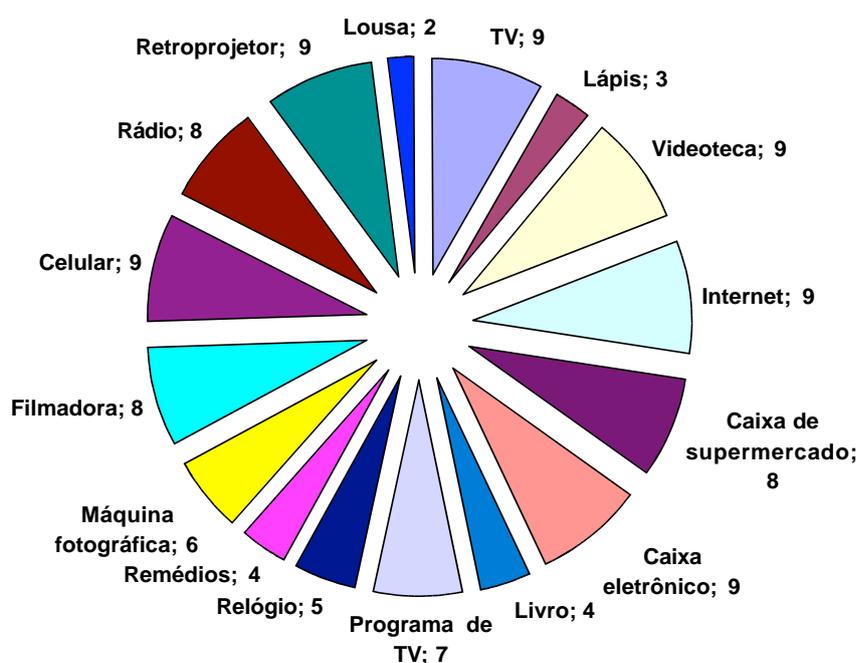
Optamos então pelo enfrentamento, cientes de que estávamos também imersos num processo dialógico que é a pesquisa em si e, assim, sustentamos o questionário e apresentamos a seguir algumas considerações a respeito da elaboração e dos resultados.

### 3.4 O QUESTIONÁRIO

Dos doze questionários distribuídos entre a equipe do Ensino Fundamental I do turno vespertino e a coordenação pedagógica, nove foram devolvidos à pesquisadora, o que representa 75% do universo pesquisado. Embora quase sempre vinculado às pesquisas quantitativas, o questionário funcionou como um recurso de pesquisa para um levantamento inicial e uma primeira aproximação com os sujeitos, que, em função de suas múltiplas atividades, colocaram-se pouco disponíveis para serem entrevistados. Nessa etapa da pesquisa, outro aspecto nos chamou a atenção: o clima de desconfiança, motivado por experiências anteriores com pesquisadores que na fala da diretora “usaram” a escola como campo de pesquisa e não devolveram os resultados de suas análises e intervenções.

A seguir, uma análise estatística das questões fechadas, entremeada pela análise hermenêutica das questões abertas, plenamente indexadas ao contexto do estudo.

**Gráfico 1** – Itens representativos da tecnologia para os educadores



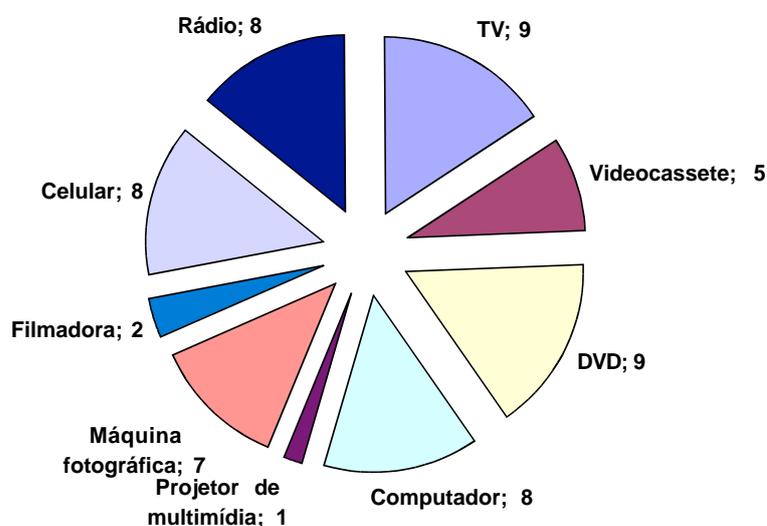
O Gráfico 1 acima revela que a tecnologia, para este grupo, está associada ao maquinário. Tecnologia, do grego *techno*, que significa arte, habilidade e *logia*, derivado que refere-se a palavra, estudo, conhecimento, é uma solução, dentre outras tantas possíveis, a um dado problema ou conjunto deles. Portanto, não existiria uma única tecnologia, mas tecnologias, isto é soluções resultantes do enfrentamento de problemas. A visão centrada no aspecto técnico parece emergir como uma resultante de distorções que reduzem, por exemplo, a comunicação aos seus suportes, os meios, ou à mídia. Mas essa visão não tem sua gênese na escola. Ela é uma das dimensões do atual cenário da globalização, que tem uma de suas principais características o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e a revolução da informática.<sup>31</sup>

Dentre as questões abertas, uma indagava como ele/ela imaginaria a sociedade atual sem esses recursos tecnológicos. Todos responderam que ela seria inimaginável nessa condição. Algumas expressões como: “processo irreversível”, “alto nível de complexidade da sociedade” e “globalização” surgiram nas respostas, revelando que os educadores estão cientes do papel importante que a informação adquiriu na sociedade contemporânea. A maioria aceita a existência de um processo determinista sobre o papel da informação no mundo moderno, e há o consenso de que esta atingiu um patamar especial a partir da velocidade com que tem se difundido. Apenas um, dentre os nove sujeitos, respondeu que imaginaria a sociedade sem alguns desses recursos. A justificativa é a de que certamente o homem teria inventado outros recursos para auxiliá-lo.

---

<sup>31</sup> “Era tecnoeletrônica”, Mattelart (2002); “Sociedade Informática”, Schaff (1995); “Sociedade da Informação”, Silverstone (2002); “Sociedade Tecnológica”, Filho (2002). Estas figuram como denominações que colocam a tecnologia enquanto polo central de geração de conhecimento.

**Gráfico 2 – Recursos tecnológicos de que o educador dispõe em casa**

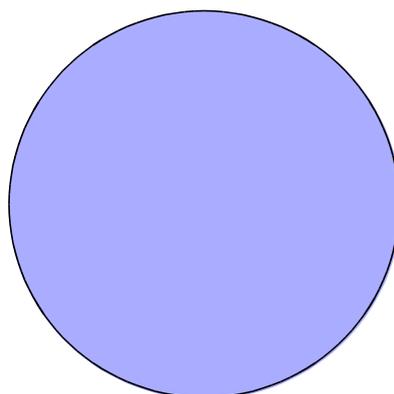


Antes de avaliar o Gráfico 2, cabe uma nota acerca da elaboração da questão. As opções que apresentamos se revelaram bastante limitadas e quiçá carregadas de uma visão direcionada, talvez pelo envolvimento ou até pela ansiedade em conformar a questão aos nossos propósitos (sempre uma armadilha para o pesquisador). Tal fato nos foi revelado por um dos sujeitos, que, ainda que não solicitado, acrescentou micro-ondas, geláguia, *grill*, secador e prancha de cabelo. Entretanto, como essa questão está intimamente ligada à seguinte, que diz respeito aos recursos na escola, a limitação se justifica visto que no ambiente escolar, em geral, aparelhos eletroeletrônicos de uso doméstico como secadores de cabelo e micro-ondas, não são utilizados.

Observamos então que a TV segue sendo o recurso mais acessível aos educadores em sua vida familiar, muito proximamente seguida pelo celular, rádio e computador. Quando questionados de forma aberta sobre o tipo de programa que costumam assistir, a maioria elegeu os noticiários e documentários como os principais, vindo em seguida os filmes, seriados, programas de entrevista e programas humorísticos. As novelas foram citadas por dois sujeitos: um declarou-se telespectador e outro, após citar programas de entretenimento, fez questão de destacar a expressão “exceto novelas”. Parece haver rejeição a determinados tipos de programa, inclusive entre os

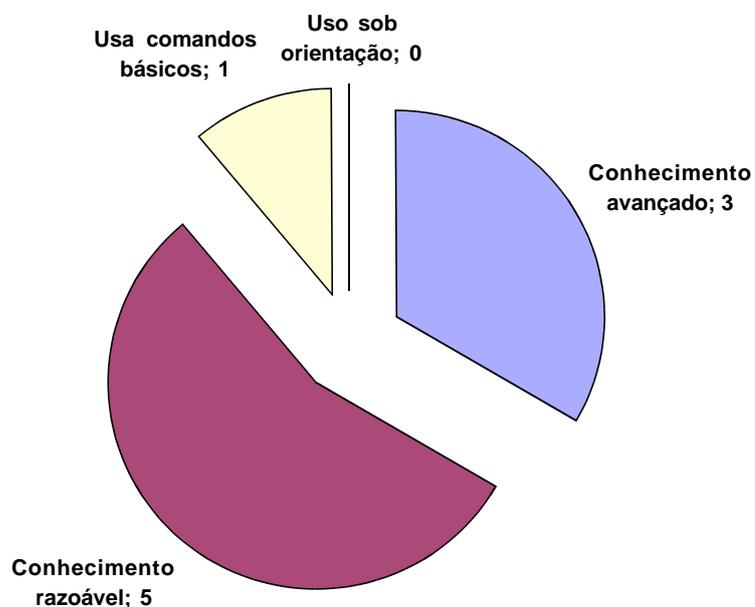
educadores, e isso vem corroborar outra distorção na relação comunicação- educação, no âmbito do ensino sobre a mídia: a compreensão de que ela, por si só, constitui-se em elemento alienante. Além disso, revela que o educador acredita que há uma expectativa das outras pessoas em relação aos programas que ele assiste.

**Gráfico 3 – Costuma utilizar esses recursos?**



**Sim; 9**

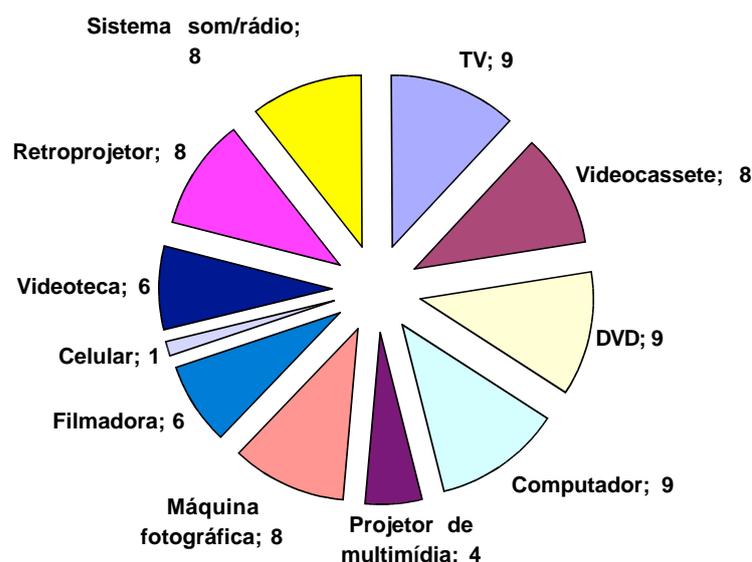
**Gráfico 4 – Como costuma lidar com os mesmos?**



Destacamos que a totalidade dos sujeitos admitiu fazer uso de recursos tecnológicos no ambiente doméstico. Apenas dois se reconheceram capazes

de manuseá-los de forma a resolver pequenos problemas de funcionamento. O restante colocou-se num nível de conhecimento considerado razoável, ou seja, capazes apenas de operar os comandos básicos.

**Gráfico 5 – De quais recursos a escola dispõe?**



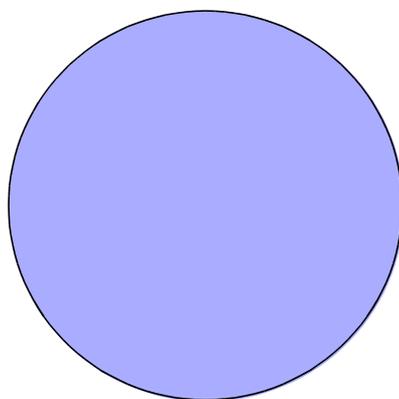
Mais uma vez a televisão figura como recurso mais disponível e mais lembrado também, seguida pelo aparelho de DVD e computador. Na segunda parte do questionário, dedicada às questões abertas, perguntamos quais os questionamentos mais frequentes trazidos pelos educandos a partir da programação televisiva. As respostas nos causaram surpresa: sete educadores expressaram que não haviam observado. Apenas dois responderam, destacando o comportamento dos personagens nas novelas e a comparação da realidade brasileira a de outros países, tema também despertado por algumas novelas. Dessa constatação, emerge um descompasso entre o que os educandos trazem como questionamento, a partir da presença da mídia em seu cotidiano, e o que os educadores compreendem disso. No âmbito do ensino com as mídias outra distorção toma vulto: verifica-se a redução da produção midiática como realizadora da aprendizagem, a partir do momento em que, não sendo considerada “educativa”, a novela é tratada como um programa “menor”, que não precisa ser tematizado na escola. Ainda outra questão foi bastante significativa “Você acha possível utilizar os programas da

TV aberta em sala de aula? Como?”. A totalidade dos educadores acha que sim, a depender da adequação dos temas às disciplinas e sempre a partir de uma leitura crítica do conteúdo e das imagens. Apenas um considerou negativa a programação da TV aberta, justificando que “ela, no momento, não traz programas que consigam levar/mostrar ao aluno os valores/atitudes que ele deve cultivar”. Dentre os que estão de acordo, destacamos a resposta da educadora Maria José:

A televisão pode e deve ser explorada por nós professores, pois é uma das mídias tecnológicas mais acessíveis à população. O professor precisa conhecer os programas mais assistidos pelos alunos e também mostrar outros para criar um debate mais amplo e um diálogo constante sobre o que estes estão assistindo e quais as possibilidades de interpretação e de construção do conhecimento. A televisão é mais um recurso tecnológico a ser usado e pode ser aliada dos professores, no sentido de mais uma opção para utilizar. Além disso, precisamos mostrar aos nossos alunos o que há por trás de muitas concepções transmitidas pela televisão. Uma opção é usar a novela como programa para debate. (Maria José, informação verbal).

Pode-se inferir que o tema não é consenso, ainda existe muita nebulosidade a respeito de como lidar com os conteúdos midiáticos. Em parte por ela nos fazer experimentar nova forma de interação, agora mediada (THOMPSON, 1998), em parte pela dificuldade de nos encontramos dentro do próprio processo de mediação (SILVERSTONE, 2002).

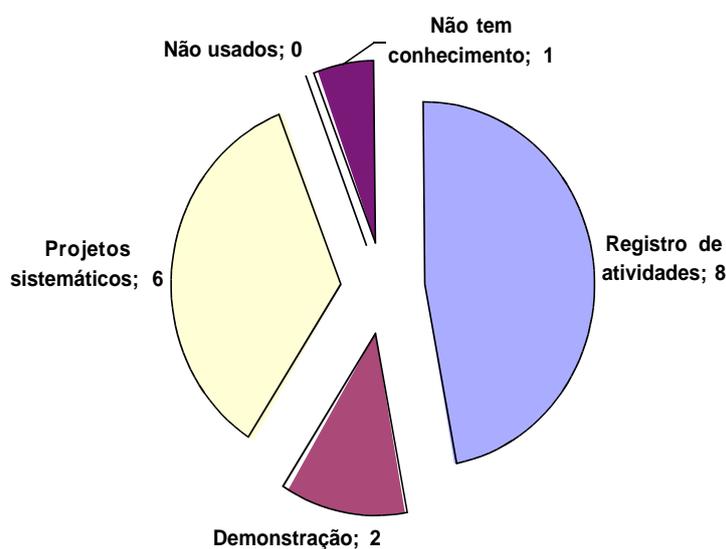
**Gráfico 6 – Já fez uso desses recursos?**



**Sim; 9**

A totalidade dos educadores questionados já utilizou algum recurso tecnológico em sua prática, sempre no registro de atividades decorridas durante o ano letivo, na assistência a filmes, na pesquisa de conteúdos e apresentação de *slides* (uso do *powerpoint*, por exemplo). Um dos sujeitos apontou a criação de um *blog* a respeito de um assunto relacionado ao conteúdo de História.

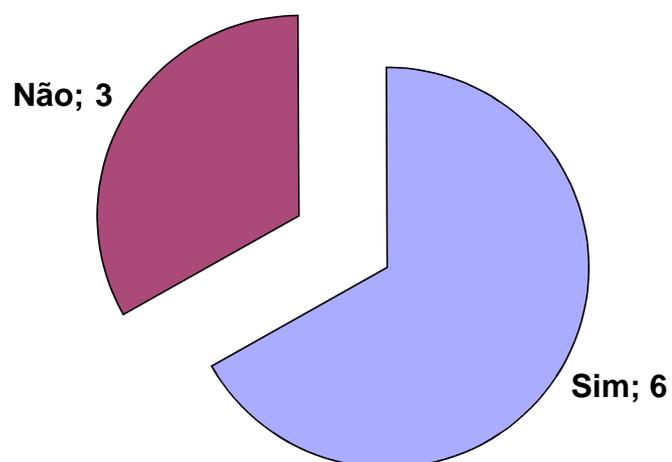
**Gráfico 7** – Modo de utilização desses recursos na escola (mais de uma opção poderia ter sido escolhida)

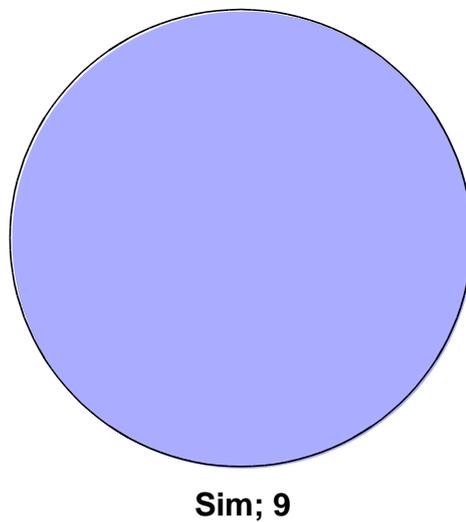
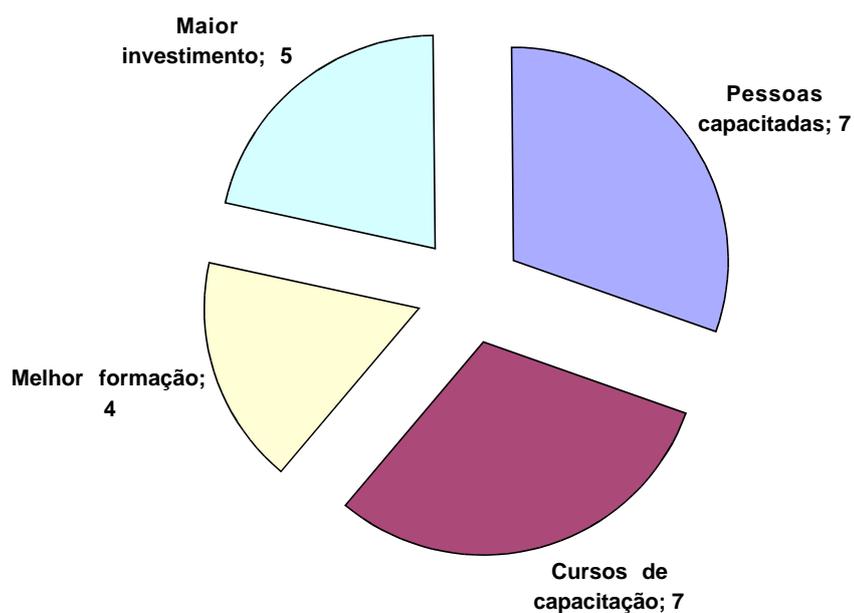


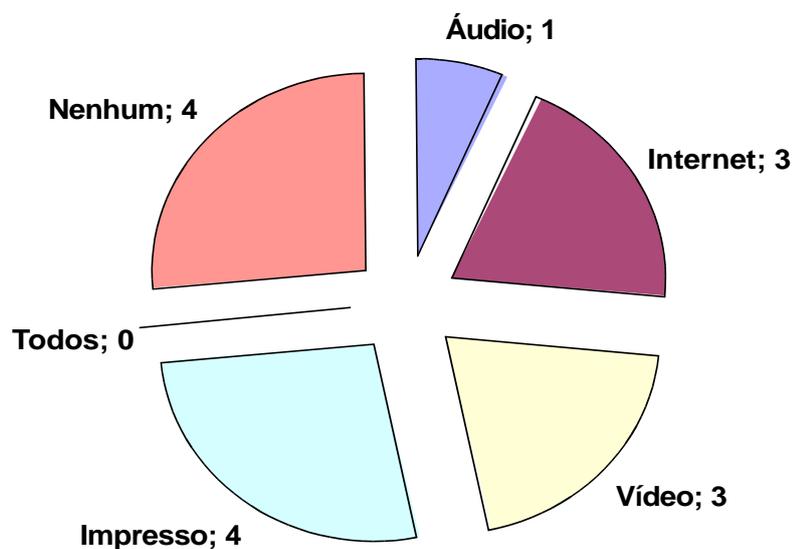
O gráfico acima reforça o uso no registro das atividades, sugerindo uma concepção ainda instrumental e estética.

**Gráfico 8** – Como considera esses recursos em sua prática pedagógica?

Entre importante e imprescindível a mídia já é considerada parte da vida profissional desses educadores.

**Gráfico 9** – A escola dispõe de videoteca?

**Gráfico 10 – A escola dispõe de biblioteca?****Gráfico 11 – O que acha que poderia contribuir para um melhor aproveitamento desses recursos por parte da escola (mais de uma alternativa poderia ser escolhida).**

**Gráfico 12 – Já participou da produção de materiais?**

### 3.4.1 Ontem e hoje em Felipe Camarão

O cenário para realização da pesquisa foi uma escola da cidade do Natal, situada no bairro de Felipe Camarão. Para a reconstituição histórica do bairro e da escola, faz-se importante recorrer à própria história da cidade do Natal, onde destaca-se o comerciante português Manoel Machado. As terras do atual bairro Felipe Camarão pertenciam à viúva Machado, tradicional proprietária de terrenos no Município de Natal e esposa do comerciante.

A história do português Manoel Machado é importante no processo de reconstituição histórica do bairro de Felipe Camarão por dois motivos: por ser o primeiro comerciante próspero da cidade que tinha consciência da importância e do valor da terra para uma especulação imobiliária; segundo, porque o seu patrimônio incluía o sítio peixe-boi, ou seja, ele era o único proprietário de toda a terra em que hoje se localiza a comunidade de Felipe Camarão (BARBOSA JÚNIOR, 2002, p. 111).

Em 1962, parte das terras foi vendida. Uma parte foi adquirida pelo empresário Raimundo Paiva e outra pelo empresário alemão Gerold Geppert,

que registrou o terreno e criou um loteamento que recebeu o nome de “Reforma”. Na visão da moradora Dulcineide Gomes, 32 anos, educadora e moradora do bairro há 29 anos, a gênese de Felipe Camarão está associada a uma lenda contada pelos moradores mais antigos:

[...] o que eu sei da história do bairro é que ele... quando ele ainda pertencia aos primeiros donos, ele foi sendo invadido por moradores ali daquela região ribeirinha, perto do rio Potengi. E eles começaram a fazer ranchos, moradias por ali e de repente eles encontraram um peixe-boi morto, ali, às margens do rio Potengi e começaram a chamar aquelas terras, que não eram bairro ainda, de Peixe-boi e, com o passar dos anos, era mesmo peixe-boi e muitas pessoas vindas de outras regiões do estado também foram se apropriando daquelas terras, fazendo casas. (Dulcineide Gomes, informação verbal).

Seguindo o exemplo de outras capitais, Natal seguiu o modelo de urbanização praticado no país, concentrando as populações de baixa renda em áreas específicas da cidade classificadas como periferias ou lugar de habitação das classes menos favorecidas. O conjunto do bairro de Felipe Camarão foi povoado a partir do deslocamento de favelas e da migração de moradores de outros bairros da cidade e do interior do estado, em busca da disponibilidade de obter a casa própria através da apropriação irregular. O projeto inicial de assentamento dessa área, onde se situa o Conjunto Promorar II, denominava-se “Promorar” e fazia parte de um projeto do Governo Federal que objetivava construir casas populares, dotadas de uma infraestrutura mínima (água e luz) para serem distribuídas gratuitamente entre a população carente. Entretanto, a promessa de gratuidade não foi cumprida e o conjunto mudou de nome: de Promorar passou a chamar-se Conjunto Padre João Maria. As casas do referido conjunto eram financiadas e não havia abastecimento de água e energia, o que, segundo alguns moradores, fez com que várias famílias vendessem a “chave” e se deslocassem para outros locais. Pela Lei n.º 1.760, de 22 de agosto de 1968, na administração do Prefeito Agnelo Alves, Felipe Camarão foi oficializado como bairro. Em 1993, teve seus limites redefinidos pela Lei nº 4.330, de 05 abril do mesmo ano, publicada no Diário Oficial do Estado, em 07 de setembro de 1994.

O bairro está localizado na zona oeste de Natal, numa área de dunas e de manguezal, frequentemente designada pela comunidade como “o morro” e a

“maré”. A população totaliza 50.195 habitantes. É um bairro desenhado por muitas dunas que embelezam a sua paisagem, embora também conviva com a edificação de muitas favelas em seu entorno, o que revela a falta de condições de uma fração significativa da sua população em manter um padrão econômico que lhe garanta as condições básicas de vida. O bairro está composto por 18 comunidades, das quais dez são regulamentadas e oito não-regulamentadas pelo poder público. As favelas estão representadas pelas localidades, denominadas Alta Tensão, Wilma Maia, Lavadeiras, Barreiros, Torre, Fio e Alemão.

Uma parcela considerável dos homens, mulheres, adolescentes e crianças se ocupam com atividades sem vínculo empregatício como a coleta seletiva do lixo; aposentadorias de familiares idosos e políticas sociais do Governo: “Bolsa Escola”, “Programa de Erradicação do Trabalho Infantil” (PETI) e o “Tributo a Criança”. Em Felipe Camarão 13% dos chefes de família estão desempregados, 31,39% ganham até um salário mínimo e 41,8% fazem entre um e três salários mínimos mensais (IBGE, 2000). Segundo pesquisa realizada por Bezerril (2006), 41% dos moradores consideram o bairro violento. A situação educacional dos moradores do bairro revela um baixo índice de escolaridade: 21,91% dos responsáveis pelos domicílios tem menos de um ano de instrução formal.



**Figura 5** – Mapa do bairro de Felipe Camarão  
Fonte: IBGE, 2008.

### **3.4.2 Travessias... “A roda da história não anda pra trás”<sup>32</sup>**

A Escola Municipal Djalma Maranhão é atravessada pelo diálogo em sua história, a começar pelo prefeito que lhe dá nome. Djalma Maranhão foi um governante comprometido com os mais pobres. Duas vezes prefeito de Natal, uma vez indicado, outra eleito pelo voto direto. Militante do partido comunista procurou sempre ser coerente com as posições que defendia. Teve uma grande atuação na área da Educação.

Na administração do Prefeito Djalma Maranhão, a escola pública municipal foi fruto de duas vertentes: o saber acadêmico, historicamente

---

<sup>32</sup> Frase escrita por Djalma Maranhão em uma das cartas que enviou ao filho, durante o exílio.

acumulado, de seus professores e técnicos, e as propostas do movimento popular vitorioso das urnas de outubro de 1960. Esta especificidade da escola municipal faz emergir no ensino oficial do município a Educação Popular.

Em sua luta pela erradicação do analfabetismo, criou a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, totalmente influenciada pelo sistema de alfabetização criado por Paulo Freire. A campanha, cuja proposta era erradicar o analfabetismo em Natal, cria acréscimos culturais como a organização de autos e manifestações populares, assume a preparação do magistério municipal com seu Centro de Formação de Professores, cria praças de cultura e bibliotecas populares, tudo em consonância com a compreensão freireana de escola, que extrapola a estrutura física desta, já que as aulas aconteciam em acampamentos com chão de barro batido.

“De Pé no Chão” venceu quatro desafios comuns à escola brasileira: onde não havia escolas de alvenaria construiu acampamentos escolares; como não havia professores diplomados, qualificou os seus próprios recursos humanos; redigiu, juntamente com sua equipe, os próprios textos educacionais; o acompanhamento técnico-pedagógico se fez na proporção de um supervisor para vinte professores.

A campanha teve atuação no período de 1961 a 1964 e obteve grande êxito. Entretanto, com o golpe militar, Djalma Maranhão foi preso. Libertado, conseguiu se asilar na Embaixada do Uruguai, indo morar naquele país. Faleceu em Montevidéu, em 30 de julho de 1971.

A Escola Municipal Djalma Maranhão, criada pelo Decreto Lei Nº 2.624, de janeiro de 1982, está situada no conjunto Promorar II. Atualmente a equipe contabiliza 56 professores e 793 alunos e oferece Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Adultos (EJA). Desde o ano de 1983, já havia um movimento interno em torno de um trabalho coletivo, uma inquietação para o estabelecimento de uma administração diferente do modelo hierárquico imposto pela Secretaria de Educação, com a figura do diretor e vice-diretor.

Em 1987 foram estabelecidas eleições diretas para diretor e vice. Quatro anos depois, em 1991, a escola promoveu a transferência da gratificação de diretor e vice para a tesouraria do Conselho Escolar visando a sua organização política. Ao longo do processo, o Conselho Escolar foi se tornando inviável e surge então outra prática de administração para continuar dando

encaminhando ao projeto de gestão compartilhada: o coletivo dirigente. O coletivo abrange todos os segmentos que compõem a escola: educadores, educandos, funcionários, e pais; e tem como premissa básica o compartilhamento de todas as decisões que envolvam a escola.

Essa vocação dialógica tem estreita relação com outra característica que identificamos no bairro: o desejo de expressar-se, de enxergar-se enquanto sujeitos de sua própria história. Em meados de 1997, surgiu o interesse de um grupo de moradores em torno de uma rádio comunitária para o bairro. O grupo era composto por três amigos, técnicos em eletrônica, que trabalhavam montando rádios comunitárias na cidade. Obviamente muitos desafios vieram acompanhando essa iniciativa. O primeiro deles foi a compra dos equipamentos, que eram muito caros. Assim, resolveram envolver a comunidade, buscando apoio dos comerciantes locais. Por iniciativa do gerente geral de uma empresa de transporte público, que ficava localizada no bairro, o grupo recebeu os primeiros equipamentos por doação, além de uma sala, na sede da empresa, para funcionamento da rádio.

A comunidade foi se envolvendo aos poucos e em pouco tempo estava participando ativamente doando CDs, solicitando programas, mandando cartas e posteriormente, participando da programação.

Segundo Jair Silva, um dos idealizadores da rádio, nessa época a programação era composta por:

☒ espaço SENAC, programa sobre o mundo do trabalho e qualidade de vida;

☒ direito do cidadão. Duas vezes por semana, durante meia hora, um advogado tirava dúvidas de moradores a respeito de temas de interesse. A comunidade participava através de carta já que nessa época a emissora não dispunha de telefone;

☒ saúde no ar. Apresentado por adolescentes do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, o programa Saúde no Ar tratava temas sobre sexualidade, juventude, adolescência. Toda semana um profissional da área de saúde, que geralmente era alguém que já atuava no bairro, participava com esclarecimentos sobre temas relacionados à saúde;

- ☒ Rádio escola, um programa envolvendo as escolas do bairro;
- ☒ Recadinhos do coração. Programa de música romântica;
- ☒ Tarde Jovem. Um programa de temas gerais, direcionado à juventude.

A estrutura da rádio contava com uma equipe de 8 locutores, todos sem experiência prévia na área de radialismo, que se revezava das 5h até às 20h. Jair ainda relatou que, nessa época, ela chegou a ser a terceira em audiência na cidade.

Ainda segundo Jair, a rádio tinha muita penetração no bairro e até em outros locais, como a zona norte da cidade. Ele destaca que a rádio afirmava o seu papel comunitário através de ações que foram realizadas aproveitando-se a força e o alcance da mesma:

[...] teve uma epidemia de dengue muito forte no bairro e pela maioria das casas não terem tampa nas caixas d'água e a comunidade ter uma quantidade de lixo muito grande, fora o lixão, que vinha a fumaça, né? E trazia muitos problemas de saúde para a comunidade tinha a questão dos focos de lixo no bairro, né? E o que aconteceu? Nós fizemos, reunimos várias entidades e fizemos um mutirão de limpeza do bairro. A rádio envolveu todos os segmentos da comunidade. A gente fez uma parceria com a urbana, com as escolas, os agentes de saúde, comerciantes, conselho comunitário e transformamos pontos de grande acúmulo de lixo em áreas de lazer. Inclusive até hoje se você caminhar no bairro você vai ver ainda hoje essas áreas permanecem sendo áreas de lazer, campo de futebol. (Jair Silva, informação verbal).

### **3.4.3 Uma escola “no ar” – a chegada da rádio na EMDM**

A distância física da rádio comunitária dificultava a participação da equipe da EMDM na programação da rádio escola. Por iniciativa do coletivo dirigente, um projeto para obtenção de equipamentos para uma rádio escolar foi enviado para o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e aprovado. Com a verba, um sistema de comunicação interno foi montado. Mas a equipe da escola queria transpor os muros e chegar até a comunidade. Assim, adquiriu um transmissor. A partir daquele momento, as famílias passaram a acompanhar o dia-a-dia da escola.

Na visão de Jair,

[...] houve uma interatividade muito mais forte da escola não somente daquele papel de um equipamento público dentro da escola, mas de envolver o trabalho, o seu dia-a-dia, passar após os muros da escola para a comunidade. [...] as professoras começaram a trabalhar com os alunos a questão da comunicação na escola. Tinha crianças que tinham problemas pra escrever, na escrita, e crianças tímidas que tinham medo de se expressar... Através da rádio, as crianças começaram a ter mais preocupação na escrita, querer escrever mais correto, querer se expressar e interpretar o texto de forma correta. Eles perceberam que as crianças tavam se desenvolvendo de uma forma muito rápida [...]. [...] você que trabalha em rádio, quando você vai falar, você tem que raciocinar rápido e isso ajudou muito no trabalho dos professores. (Jair Silva, informação verbal).

#### **3.4.4 Mergulho no campo, nas relações e nos diálogos emergentes**

A partir das inquietações do primeiro contato e, em consonância com o planejamento político pedagógico da escola, calcado na identidade como diretriz norteadora e baseado em projetos, apresentamos ao grupo de educadores do 5º ano do Ensino Fundamental uma proposta de trabalho contemplando alguns recursos presentes na escola. Nessa proposta constavam uma atividade com quadrinhos, exibição de vídeos, oficinas de roteiro, uso da câmera e noções básicas de elementos de expressão do vídeo, oficina de edição de imagens com *moviemaker*, além de uma visita técnica à emissora de televisão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a TVU.

De todas as atividades propostas, apenas uma não pode se concretizar, a oficina de edição. Os computadores instalados no laboratório de informática estavam utilizando o sistema operacional Windows 98 e o *moviemaker* só está disponível através do sistema Windows XP. A saída encontrada foi o envio de um ofício à Secretaria de Educação do Município, solicitando a instalação do respectivo sistema operacional. Por restrições de direitos autorais, o pedido foi negado e, em meio a tantas outras atividades, não houve tempo hábil para a

preparação de outra oficina, utilizando um programa editor de imagens compatível.

### 3.4.5 As turmas

A escolha do 5º ano deveu-se principalmente pelo fato de que os educandos, na faixa etária de 11 a 14 anos, portanto no período da adolescência, estão já alfabetizados sob o ponto de vista da apreensão do código escrito, mas em pleno processo de ampliação de sua capacidade de leitura do mundo. Assim poderíamos relacionar aspectos relevantes à formação dos sujeitos, não apenas na apreensão da palavra, mas, sobretudo, na apreensão das experiências de mundo. Em função do grande número de alunos que não acompanhavam as aulas por não saberem ler e escrever, o 5º ano do Ensino Fundamental da escola foi dividido em dois grupos: a turma 11, com aqueles que conseguiam acompanhar as aulas e a turma 12 com os alunos considerados mais “problemáticos”, que além da dificuldade com os conteúdos, ainda tinham problemas disciplinares. Nesta turma há um aluno que tem um histórico de 4 anos de repetência no 5º ano.

**Quadro 2 – Perfil dos alunos da turma 11**

<b>Situação em relação ao percurso formativo na EMDM</b>	<b>Número de alunos</b>
Estudou da pré-escola ao 5º ano	09
Estudou do 1º ao 5º ano	13
Novato (veio de uma escola do interior do estado)	01
Estudou a partir do 4º ano	03

Veio de outra escola, novato na escola, mas tem 04 anos de repetência no 5º ano	01
Novato no 5º ano	02

**Quadro 3 – Perfil dos alunos da turma 12**

<b>Situação em relação ao percurso formativo na EMDM</b>	<b>Número de alunos</b>
Estudou da pré-escola ao 5º ano	13
Estudou do 1º ao 5º ano	11
Novato (egresso de uma escola do interior do estado)	02
Estudou a partir do 4º ano	01
Egresso de outra escola, novato na escola, repetente no 5º ano	05

Em geral, num trabalho de campo tendemos a buscar respostas metodológicas e roteiros prontos e capazes de, sem maiores esforços intelectuais, possibilitar o acesso ao “dado” significativo. Entretanto, frente a frente com o *corpus* de conhecimentos característicos das etnopesquisas (MACEDO, 2004), deparamo-nos com algumas situações para as quais não temos condições rápidas de respostas ou ações de resolução de problemas. Uma delas emergiu a partir da primeira atividade proposta: a exibição de vídeos.

A sala de multimeios foi o cenário para a atividade. Partimos do pressuposto de que o equipamento estaria preparado para a exibição e, em consequência disso, não realizamos testes prévios. Entretanto, o controle

remoto do aparelho de DVD estava com defeito, o que, *a priori*, impossibilitaria a realização da atividade. O educador responsável pela turma demonstrou pouca familiaridade com o aparato tecnológico. Dessa forma, outro profissional – nesse caso, o vigia da escola – foi chamado para resolver o problema. Embora capaz de encontrar o canal de vídeo, teve dificuldade para localizar o *clip* proposto. A espera pareceu dispersar o grupo. Como não foi possível identificar o início, começamos pela metade, até que um educando, explicando ser filho de mecânico, conseguiu resolver o problema e só então pudemos iniciar a atividade relatada no início deste capítulo (exibição de vídeos).

Todas as atividades tinham como objetivo principal suscitar reações que pudessem apontar a ocorrência de diálogo, no sentido freireano, dentro do grupo. Dessa forma, os educadores estavam sempre inseridos nos trabalhos propostos. Se pensar a comunicação é pensar a educação nos seus aportes, processos e meios de expressão e, ao considerarmos a imagem midiática um importante código que produz texto, a sua utilização está plenamente adequada aos objetivos desta pesquisa.

### **3.4.6 Atividades propostas**

#### **A1 \_ Organização de ideias através de história em quadrinhos**

Esta atividade consistia em organizar seqüencialmente as falas de uma história em quadrinhos dentro dos balões. Para isso, utilizamos um gibi da “Turma da Mônica”, de Maurício de Sousa<sup>33</sup>. Eliminamos as falas dos personagens e as colocamos numa seqüência aleatória. Pedimos então que cada um colasse as falas nos locais que julgassem adequados, estabelecendo o começo, o meio e o fim da história. Esse foi o primeiro passo para que os educandos pudessem compreender a seqüência narrativa e ordenar o pensamento na etapa de elaboração do roteiro.

---

<sup>33</sup> SOUSA, Maurício de. Sansão em: **Ai, minhas orelhas!** In: Almanaque da Mônica, n.91. São Paulo: MS Produções/Editora Globo, jul./2002.

## **A2\_ Construindo um programa de televisão**

Aproveitando o conteúdo de ciências “aparelho reprodutivo” fizemos mais uma atividade proposta. As crianças, distribuídas em grupos, tinham que adaptar o conteúdo a algum formato de programa televisivo. Cada equipe iria elaborar e apresentar para as demais. A atividade foi registrada com uma câmera fotográfica digital levada pela pesquisadora. Cinco equipes foram formadas e a maioria optou por fazer um telejornal.

A equipe 1, ao ser solicitada para dar um nome ao jornal, sugeriu Jornal da Record, Jornal da Globo, Jornal do SBT. Quando sugerimos “Jornal do Djalma”, a surpresa foi geral. Eles achavam que não seria possível um jornal de televisão da escola “[...] porque isso é coisa que só acontece no Rio de Janeiro ou em São Paulo.”, observou o educando GN. Contudo, logo após a surpresa, veio a satisfação e a concordância.

A equipe 2 pediu para planejar um programa de debates. O tema seria a vida de Djalma Maranhão, já que estávamos na semana comemorativa ao nascimento do prefeito que deu nome à escola. Neste grupo alguns detalhes foram pensados e até um microfone de lapela foi adaptado a partir de uma caneta.

A equipe 3 copiou trechos do livro de ciências, distribuiu-se espacialmente e realizou a leitura para os demais. Embora sem muita desenvoltura, podíamos perceber o esforço dos educandos para que a leitura fosse contínua e com boa entonação.

Já na equipe 4, um fato nos chamou a atenção: a educanda LM começou a explicar como gostaria que fosse a gravação. A equipe elaborou um telejornal chamado “Transmissão da vida” e contava com apresentador, repórter e entrevistado. Também criaram texto de abertura e encerramento. A seguir, transcrição do texto final do programa:

“O programa Transmissão da vida termina aqui. Fiquem agora com Malhação”.

A equipe 5, em virtude da desorganização entre os componentes, não quis apresentar o trabalho. Resolvemos não interferir.

### A3\_ Oficina de roteiro

A fim de discutirmos a elaboração do roteiro, apresentamos uma animação em curta-metragem da *Disney-Pixar* chamado "Os pássaros". A intenção era trabalhar a noção de início, meio e fim de uma narrativa, além de outros aspectos inerentes a uma produção audiovisual, tais como:

☒ a ideia, que é o princípio de qualquer roteiro, é o início do processo;

☒ a *story-line*. Este termo vem do inglês e significa "linha da história". Uma *story line* é um resumo da história a ser transformada em roteiro.

☒ a sinopse, que é também um resumo da história a ser transformada em roteiro contendo agora o fio principal da história e o perfil dos personagens, ou seja, um conjunto de informações físicas e psicológicas da personagem, podendo estar incluída a história ou antecedentes desta. Por fim, o roteiro, produto final da oficina, contendo as ideias e a sequência que conduziram à história de cada um.

Ao final da oficina estabelecemos uma atividade de fixação. No quadro-negro, eles deveriam reproduzir, em formato de *story-board*<sup>34</sup> a história que tinham visto durante a oficina. Eles não só sabiam toda a sequência, como foram capazes de desenhar os personagens em detalhes. Em seguida, pedimos que fizessem um outro roteiro em *story-board*, dessa vez abordando o tema "meu bairro" .

---

<sup>34</sup> Uma sequência descritiva das cenas de um filme, que são esboçadas no papel, como se fosse um gibi.

#### **A4\_ Oficina de uso da câmera e noções básicas de elementos de expressão no vídeo**

A segunda oficina foi de uso de câmera e noções básicas de elementos de expressão no vídeo. Por ser mais técnica e envolver diretamente o recurso tecnológico causou um grande impacto. A aula contou com o apoio de dois operadores de câmera profissionais que se dispuseram a colaborar com esta etapa.

A turma foi dividida em grupos e distribuída de forma que todos pudessem experimentar o recurso. Nessa primeira etapa a aula foi apenas demonstrativa, mas já pudemos detectar alguns dos principais problemas enfrentados pela turma: a indisciplina, a falta de concentração e a dificuldade para o trabalho em equipe. A quantidade de câmeras não foi adequada ao número de alunos (eram apenas três, para vinte alunos), o que dificultou o trabalho. Além disso, observamos que a participação não foi equitativa, porque relações de poder se manifestavam durante o trabalho. Alguns componentes em cada grupo se impunham em detrimento de outros e, ao invés de experimentarem um processo de construção coletiva eles experienciavam comportamentos que demonstravam hierarquia e enfrentamentos.

Na segunda etapa, as aulas práticas, foram muito reveladoras. Alguns educandos que conheciam , ou, que demonstravam maior intimidade com a câmera, procuravam ajudar os outros. Eles se organizavam (com relação à ordem de realização dos exercícios) e escolhiam a sequência de quem iria começar e terminar os exercícios.

#### **A5\_ Visita técnica à COMUNICA – Superintendência de Comunicação da UFRN/TVU**

No mês de setembro de 2008, realizamos uma visita à COMUNICA como encerramento de nosso trabalho no ano letivo. Este figurou mais como um momento lúdico e envolveu diversas situações não-programadas.

Para a realização da visita, solicitamos antecipadamente um ônibus à prefeitura, no que fomos prontamente atendidos. Entretanto, antes de sairmos,

a parte lateral ônibus, que era uma aquisição recente da prefeitura, havia sido danificada. Embora o responsável não tenha sido identificado, esse fato gerou um princípio de mal-estar entre o motorista e a coordenadora da aula de campo, representada pela pesquisadora, o que acabou envolvendo os pais presentes. Após alguns minutos de conversa, a situação foi contornada, com a decisão de fazermos um relatório conjunto justificando o ocorrido.

Felipe Camarão representa o mundo para a maior parte daquelas crianças. São poucas as oportunidades que elas têm de algum lazer que envolva o deslocamento do bairro, o que dirá para um local como uma emissora de televisão. Assim, o percurso foi cheio de energia, com cantorias e, em virtude de alguns comportamentos mais exaltados, muitas regras estabelecidas pelo educador responsável.

Como era um grupo considerado numeroso para uma visita desta natureza e os espaços muito limitados, a visita se deu em grupos menores. O ápice foi o momento do encontro de todos no estúdio da TV universitária. Observamos que as luzes, os cenários e, principalmente, as câmeras, despertaram grande interesse, inclusive do educador responsável pela turma.

No percurso de retorno, tento<sup>35</sup> entrevistar alguns educandos. Visivelmente inseguros, não se sentem à vontade com o gravador. O educador responsável tenta ajudar e explica para R o que ele deve responder:

“– Diz assim: meu nome é R, eu sou aluno do 5º ano do Djalma Maranhão. Essa viagem foi muito importante, porque eu aprendi como funciona uma rádio e uma televisão.

R não consegue responder, fica intimidado e diz que tem problemas para decorar o texto.

Então passou a vez para L. O educador dá novamente as instruções e ele responde:

– Meu nome é L. Sou do quinto ano da Escola Municipal Djalma Maranhão. E achei a visita muito legal.

Perguntou o local que mais o agradou e ele responde:

– A última sala que a gente foi.

---

<sup>35</sup> A despeito do uso corrente do plural majestático neste texto, aqui optamos pelo emprego da primeira pessoa do singular, por tratar-se de uma conversa entre dois interlocutores.

Pergunto qual o nome da última sala que a gente tinha visitado. Ele responde:

– O estúdio de televisão.

Pergunto por que ele gostou mais do estúdio, o que mais chamou a atenção no estúdio.

– As câmeras, os lugares onde eles apresentam.

Pergunto se ele sabia que era assim. Ele prontamente responde:

– Não.

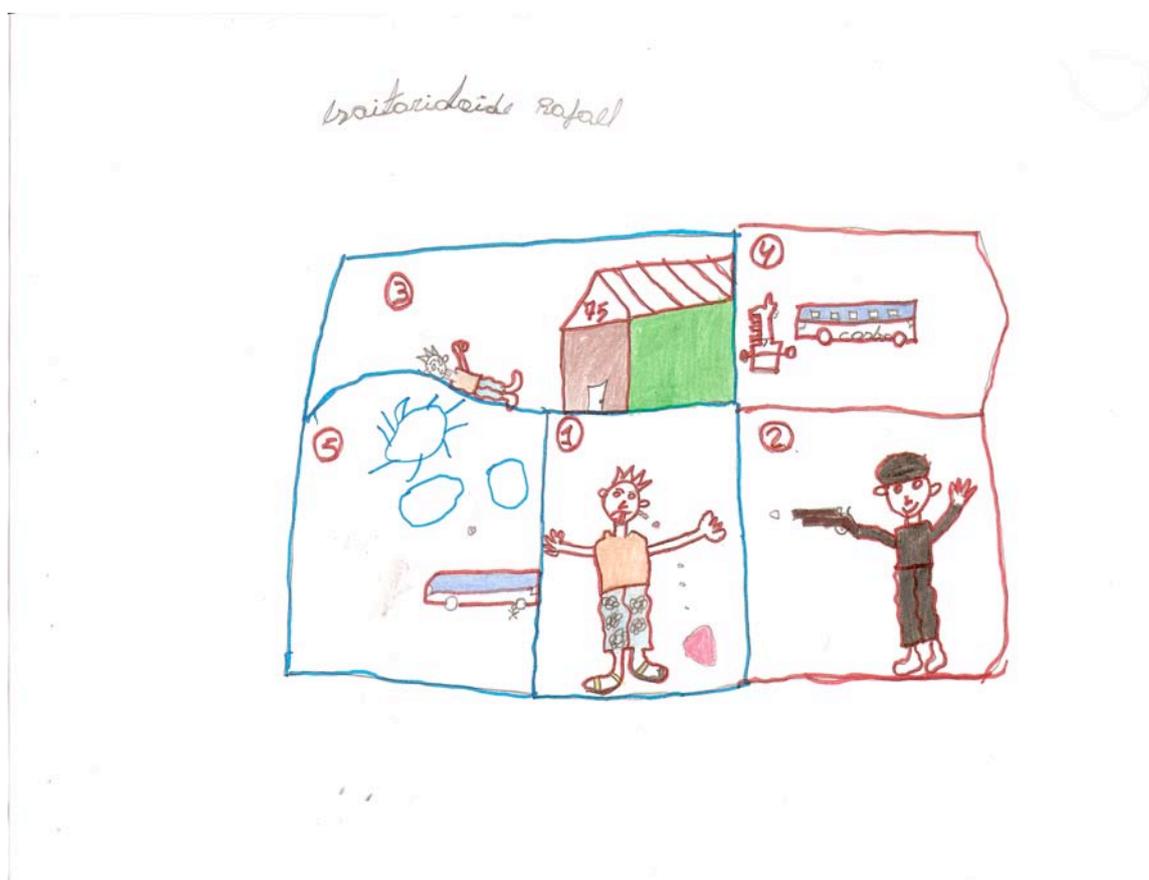
Retornei para R., que, incentivado pelo colega, mostra-se mais interessado em responder.

Quando pergunto o que ele achou da visita, ele respondeu mecanicamente:

– A sala de estúdio de televisão.

Pergunto o porquê. Ele responde:

– Porque é bom. Porque a pessoa aprende e fica filmando.”



**Figura 6** – A gente se vê na Globo (Cenas da violência urbana no bairro)<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Produção do educando Rafael, do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Djalma Maranhão. Oficina de Roteiro – setembro de 2008.

## **Considerações finais**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DIÁLOGO CONTINUA...

**A** partir do que foi discutido nesta tese, constatamos que o conceito de diálogo perpassa por diversas áreas do conhecimento como: a Sociologia, a Linguística, a Filosofia e a Psicologia. O diálogo não limita-se à palavra, embora realize-se através dela. Ele emerge como um elemento que representa a travessia da condição de “estar no mundo”. Se me expresso, estou no mundo. Se estou no mundo, posso agir sobre ele. Se tenho atuação sobre ele, posso transformá-lo.

A falta de diálogo tem figurado como a principal causa dos conflitos e dos problemas de Comunicação da humanidade. No campo pessoal, não raro afirmamos que determinadas situações causada pela falta de diálogo. Nesse caso, ela pressupõe rigidez de posicionamento e pouca ou nenhuma disponibilidade para a aceitação da visão de mundo do outro. Na Educação ela se reflete na visão bancária do conhecimento e na necessidade da conquista do outro. Na mídia, ela ocorre através de mecanismos de naturalização, negação e legitimação dos fatos. Como pano de fundo dessa falta de diálogo, estão o poder e o controle, além de uma hipervalorização da imagem midiática enquanto meio alimentador do capitalismo.

Tal reflexão nos levou ao campo da Comunicação e suas teorias. Termos como “comunicação de massa” e “meios de comunicação de massa”, por exemplo, foram e ainda são amplamente utilizados por teóricos da área. Esse conceito parece trazer em si uma concepção de massa como dado objetivo, como se ela tivesse existência própria. Difícil escapar às armadilhas linguísticas, que são, elas mesmas, ideológicas. Vale destacar que esse termo foi criado num contexto do desenvolvimento industrial, período em que havia a necessidade de homogeneizar o consumo. Hoje, a velha sociedade de massa, dá lugar aos vários termos aqui apontados, tais como: “Sociedade da Informação”, “Sociedade Informática”, “Sociedade Tecnológica”; todos centrados na informação enquanto principal matéria-prima do consumo. Da homogeneização passamos à personalização dos gostos, à customização.

As teorias da comunicação, da forma com que têm sido pensadas, ensejam riscos para a compreensão do conceito de comunicação e de diálogo, a partir do momento em que são construídas sobre a polarização emissor-receptor. Além disso, tendem a considerar os símbolos e significados como entidades autônomas em relação aos homens, seus criadores. Os que defendem a autonomia do espectador fundam sua crença no fato de que cada ser humano, por unicidade, é capaz de interpretar as mensagens da mídia a partir de seus próprios referenciais pessoais. Entretanto, há que se considerar que, para cada grupo humano corresponde uma situação fundada no *locus* social do qual o sujeito faz parte. Os sujeitos são diferentes, mas nem tanto. Há um diverso número de fatores comuns a determinados grupos sociais que compõem a sua cultura e, conseqüentemente, seu modo de pensar e agir.

Consideramos que as regras e conhecimentos culturais que fazem parte de uma sociedade são ensinados e traçados pela prática da cultura que as estrutura e as compartilha como sistema de símbolos, gerando uma orientação de valores comuns para os atores envolvidos em um mesmo sistema de interação. Essa proximidade supõe que alguns comportamentos são previsíveis. A língua materna, a cultura do estado ou região a que pertence, a classe social, a cor, o sexo também são dados comuns que interferem na forma de interação. Se de fato os sujeitos fossem assim tão distintos e únicos não haveria socialização, portanto não haveria sociedade. Há ainda um outro fator relevante: os sujeitos têm os mesmos canais de percepção. Eles enxergam, ouvem, tem experiências táteis, enfim, vivenciam o mundo pelos mesmos canais. Através deles são desenvolvidas as mais variadas formas de linguagem.

O núcleo de nossa pesquisa teve como problema central avaliar as possibilidades de ocorrência do diálogo através da mídia, dentro da escola. Entretanto verificamos que essa mídia, por si só, não contém os componentes necessários ao diálogo. Ela se reveste de um caráter distanciador do humano, à medida que apresenta toda uma gama de representações “perfeitas”, prontas. Assim sendo, como pensar que é possível que a comunicação efetivada pelo diálogo ocorra nos moldes com que tem sido perpetrada por ela? A mediação, que intrinsecamente deve ser feita pelo mundo, acaba sendo feita pela mídia, que, nesse caso, assume a representação da realidade.

O ser humano está em construção, não é produto acabado. Nisso repousa a unicidade, a beleza do humanizar-se. Para Lima (1981, p. 71), “em algumas circunstâncias, assinala Freire, é através do testemunho que se pode estabelecer uma relação dialógica entre líderes e oprimidos”. A ação revolucionária de que nos fala Freire é, na verdade, um meio para libertação dos oprimidos. É preciso que haja uma correspondência entre as ações dos líderes e as expectativas dos oprimidos.

A partir de um novo olhar, como diálogo, coloca-nos diante da pronúncia do mundo. Pelo que podemos observar, os sujeitos, quando têm possibilidade de expressão e de reflexão crítica, conseguem alcançar um nível importante de autonomia de pensamento, que pode levar à ação, mas não a garante. Exemplo disso foi a preocupação da comunidade de Felipe Camarão em participar da rádio comunitária e como isso refletiu em ações para o bairro.

Nesse contexto, acreditamos que o diálogo exige certas competências, solicita certas condições para se efetivar:

- 1-** A primeira delas é a de que ele prescinde de sintonia de interesses entre ambas as partes, um elemento em torno do qual seja possível estabelecer uma relação de descoberta e aprendizado;
- 2-** A segunda diz respeito à afetividade. É também imprescindível que haja uma predisposição para compreender o outro, estabelecendo-se uma relação de reciprocidade e de partilha;
- 3-** A terceira é que o diálogo não é sinônimo de consenso. Ele comporta o conflito, as situações não previstas e as diferenças;
- 4-** A quarta aponta para a necessidade de confiança. Sem ela, é impossível avançar;
- 5-** A quinta coloca a necessidade de confrontar o sujeito com sua realidade, para que ele possa se dar conta do lugar em que se encontra;

6- Como sexta premissa, indicamos que o diálogo só pode se efetivar a partir do momento em que haja coerência entre sua teoria e sua prática. De nada adianta defendê-lo se não o buscamos em nossa *práxis*;

7- Por fim, acreditamos que diálogo e mídia só são compatíveis se há uma relação de "desvelamento" desta, no sentido de que os sujeitos possam compreender que a realidade mostrada corresponde a uma visão de mundo particular.

Em nossa intervenção na Escola Municipal Djalma Maranhão, observamos o conhecimento sendo construído coletivamente, as relações afetivas se constituindo, os consensos provisórios se estabelecendo e se recompondo em outros patamares do aprendizado, as expressões se delineando nas produções individuais e coletivas. Observamos também os nossos próprios erros e acertos, as escolhas equivocadas, as alterações de rota e o estreitamento dos vínculos escolares e sociais com os educandos e com a equipe da escola.

No decorrer da pesquisa buscamos nas interlocuções com os autores escolhidos, com moradores do bairro, com os educandos da escola, com os educadores e colegas de pós-graduação e com a nossa própria experiência profissional, uma correspondência, um campo de interseção com o tema sobre o qual nos debruçamos. Assim sendo, nossas preocupações não se esgotam neste trabalho. Pelo contrário, elas apenas se iniciam e apontam para outros questionamentos que envolvem o diálogo e se estendem para além do ambiente escolar.

A promoção do diálogo envolve sobretudo aspectos éticos e humanitários. Não é possível pensá-lo em descompasso com esses ideais, sob pena de colocá-lo no mesmo patamar dos discursos fragmentados e vazios. O percurso para o estabelecimento de uma relação mais dialógica certamente passa pelo reconhecimento de que ele não é um dado *a priori*, mas algo a ser construído a partir de relações entre sujeitos. É importante estarmos atentos aos pontos de vista que mais nos incomodam e àqueles que nos deixam mais confortáveis, sem desconsiderar que, enquanto nossa reflexão permanecer

apenas no campo individual, nossa compreensão de mundo estará comprometida.

## Referências

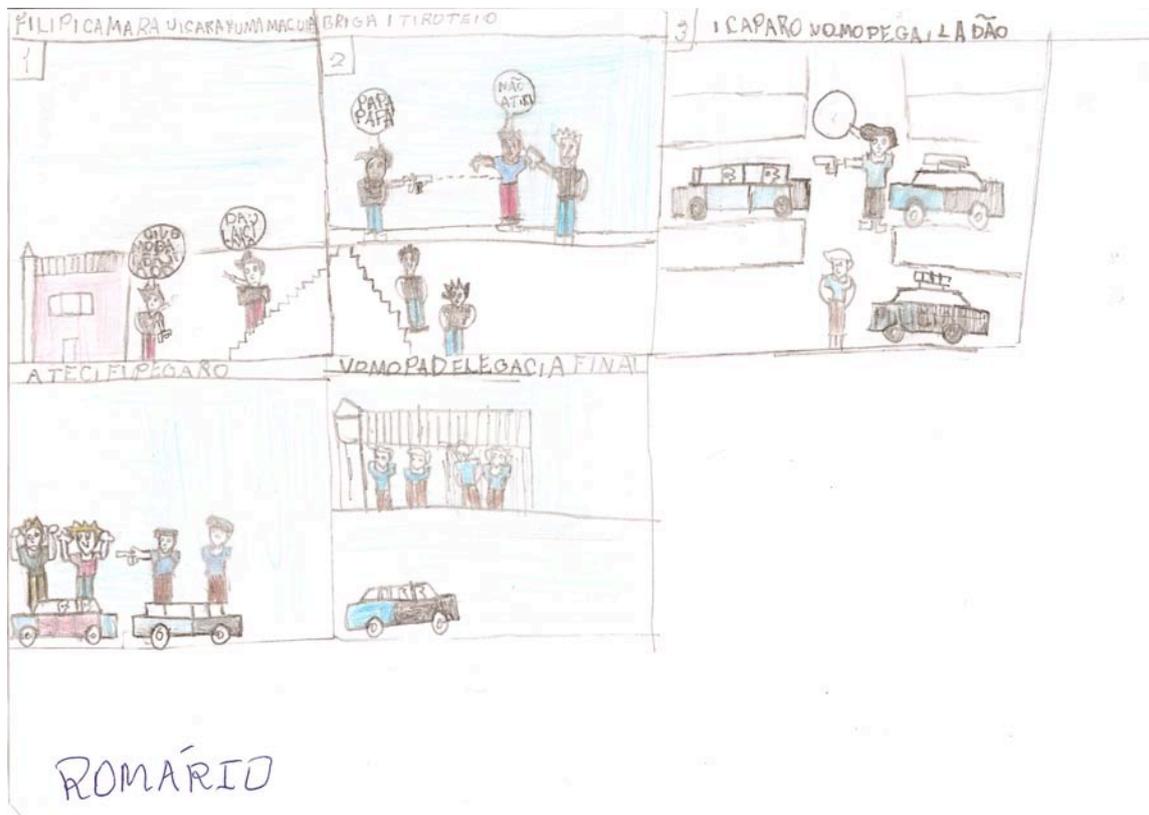


Figura 7: “A gente se vê na Globo” – parte 2<sup>37</sup>

<sup>37</sup> Produção do educando Romário, do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Djalma Maranhão. Oficina de Roteiro - setembro de 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. J.J.M. Ramos (Trad.). Lisboa: Presença: Martins Fontes, 1974.

ANDRADE, Arnon Alberto Mascarenhas de. **Alguns elementos de expressão da TV**. Disponível em: <<http://www.educ.ufrn.br/arnon/>>. Acesso em: 25 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Complexidade e comunicação In: GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo de; SILVA, Josimey Costa da. (org.). **Complexidade à flor da pele**: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Fragmentação e integração dos meios. In: AMARILHA, Marly (org). **Educação e Leitura**: trajetória de sentidos. Natal: PPGEd / Editora da UFPB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Reflexões em torno da mediação e do diálogo em Paulo Freire**. Disponível em: <<http://www.educ.ufrn.br/arnon/>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Educação a distância no Rio Grande do Norte. **Em aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 116-119, abr./jun.1996.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.

APARICI, Roberto. Câmeras de vídeo nas escolas públicas. **Revista Presença Pedagógica**, Minas Gerais, v.5, n. 25, p. 5 - 19, jan./fev. 1999.

ARAÚJO, Célia Maria de. **Educação em rede**: condições pedagógicas para a promoção do diálogo. 2006. 123 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

ARMES, Roy. **On vídeo**: o significado do vídeo nos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1999.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: UNB/MartinsFontes, 1997.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993

BAKHTIN, Voloshinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. **O ethos humano e a prática escolar: dimensões esquecidas em um projeto político-pedagógico**. 2002. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

BARROS FILHO, Clóvis; MARTINO, Luís Mauro Sá. **O habitus na comunicação**. São Paulo: Paulus, 2003.

BEZERRIL, Sandra Maria de Lima. **Caracterização sócio-ambiental do bairro de Felipe Camarão – Natal – RN**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. Humberto Mariotti (Trad.). São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOHM, David and Peat, F. D. **Science, Order, and Creativity**. New York: Bantam Books, 1987.

BOHM, David. **On dialogue**. London: Routledge, 1999.

BOLAÑO, César. **Indústria cultural: informação e capitalismo**. São Paulo: Hucitec; Polis, 2000.

IBGE. **Censo demográfico 2008**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 23 set. 2008.

BRAGA, José Luiz. Sobre a conversação. In: FAUSTO NETO, A.; PORTO, S. D.; BRAGA, J. L. Brasil – **Cultura, comunicação & política**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 289-308.

BRAGA, José Luiz. Aprendizagem versus Educação na Sociedade Mediatizada. In: ENCONTRO NACIONAL DA COMPÓS, 10, 2001, Brasília.

**Anais do 10º Encontro Nacional da Compós.** Brasília : UnB/Compós, 2001.  
v. 1. p. 1-18.

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

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** 8. ed.  
Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Homens e mulheres de palavra.**  
Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-2740--Int.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** São Paulo: Autores  
Associados, 2001. Coleção polêmicas do nosso tempo; 78.

BELLONI, Maria Luíza. Educação para a mídia: missão urgente da escola.  
**Comunicação e Sociedade - Revista de Estudos de Comunicação**, s/n,  
v.10, n.17, p.33-45, ago, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão.** Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de  
Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** Tradução: Newton Aquiles. São Paulo: Centauro,  
2001.

BUCCI, Eugênio. **Brasil em tempo de TV.** 3. ed. São Paulo: Boitempo  
Editorial, 2000.

BURBULES, N.C. **Dialogue in teaching:** theory and practice. New York:  
Teachers College Press, 1993.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais  
da globalização. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

CARDON, Dominique. L'entretien compréhensif. Disponível em:  
<<http://www.enssib.fr/autres-sites/reseaux-cnet/79/lect79.html>> acesso em: 05  
set. 2005.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **Revista de Antropologia**, v. 39, n.1, São Paulo, 1996.

CASAL, Adolfo Yañez. **Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa: Edições Cosmos, 1996.

CHALMERS, Alan. **A fabricação da ciência**. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

CHAUÍ, Marilena Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

DALE, Roger. Tecnologias na educação: uma análise sociológica. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, p. 209 -219, 2008.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Elementos para uma teoria dos meios de comunicação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

FERRARETO, Luiz Artur. **Rádio: o veículo, a história e a técnica**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. 2. ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. O filme. Uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J. & NORA, P.(org.) **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Trad. Octanny S. da Mota, Leônidas Hegenberg. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução L. F. Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1971.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1989.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology.** Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1967.

GEERTZ, Clifford. **El antropólogo como autor.** Barcelona: Paidós, 1989.

\_\_\_\_\_. **O saber local.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory.** New York: Aldine, 1967.

GERBASE, Carlos. **Impactos das tecnologias digitais na narrativa cinematográfica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GUARESCHI, Pedrinho (Org.). **Os construtores da informação:** meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

HESSE, Herman. **Para ler e pensar.** 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1971.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

LIMA, Venício Artur de. **Mídia**: teoria e política. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e cultura**: as idéias de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

LAHIRE, Bernard. Trajetória acadêmica e pensamentos sociológico. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.2, p. 315 – 321, mai./ago. 2004.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Direito à educação e tecnologia educacional. In: Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, 17. 1995, Rio de Janeiro. **Anais do 17º** Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: 28 out. a 01 nov. de 1995.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Campo Imagético).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Gaetano Lo Monaco (Trad.). São Paulo: Cortez, 1995.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O que todo cidadão precisa saber sobre ideologia**. 2. ed. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. **Sociedade tecnológica**. São Paulo: Scipione, 2002.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MATTELART, Armand & Michèle, **História das teorias da comunicação**. Porto: Campo de Letras, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. São Paulo:Zahar, 1986.

MORÁN, José Manuel. Os jovens e as novas linguagens eletrônicas. In: DIDONÉ, Iraci Maria; SOARES, Ismar O.(orgs.) **O jovem e a comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1992, p. 37 – 40.

NAVARRO, Almira. Diálogos em diálogo: David Bohm, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 19, n. 5, p.108 – 118, jan./abr. 2004.

NAVARRO, Almira. **Conhecimento e ação: modos de pensar em diálogo**. 2000. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

PARSONS, Talcott. **The Social System**. London: The Free Press of Glencoe, 1965.

OLIVEIRA, Marlúcia de Paiva. **SACI e SITERN: racionalidade e educação – os descaminhos da TV-E no Rio Grande do Norte**. 1983. 216 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1983.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.

RAMONET, Ignacio. **A tirania da comunicação**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

REQUENA, Jesús González. **El discurso televisivo**: espectáculo de la posmodernidad. Madrid: Cátedra, 1998.

RIVERO, Cléia Maria da Luz. A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação. In: **Impulso**. Piracicaba, v. 9, n. 19, p. 113-125, 1995.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. Espetacularização e Mídiação da Política. In: RUBIM, Antônio; AZEVEDO, Fernando (org.). **Comunicação Política**: conceitos e abordagens. Salvador: EDUFBA, 2004.

RUMMERT, Sônia Maria. Comunicação de massa e hegemonia. **Contexto e educação**. Ijuí, v.8, n.32, p. 20-39, out./dez.1993.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: FAPESP-Illuminuras, 2001.

SANTORO, Luiz Fernando. **A imagem nas mãos**: o vídeo popular no Brasil. São Paulo: Summus, 1989.

SANTOS, Andréa. P. dos. **O audiovisual como documento histórico**. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/pesquisa/metodindex.htm>> Acesso em: 24 jul. 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade informática**: as conseqüências sociais na segunda revolução industrial. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 19. ed. São Paulo: Best Seller, 2005.

SODRÉ, Muniz. **O monopólio da fala**. Petrópolis, RJ: Vozes: 1981.

\_\_\_\_\_. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In: **Sociedade Midiatizada**. MORAES, Dênis de. (Org.). Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

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

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Editora Arbor, 1981.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media**. 2. ed. Porto Editora, 2006.

SOUZA, Sandra Mara de Oliveira. **Giz, câmera, ação**: uma experiência de leitura e produção da imagem como resgate profissional do educador. 2002. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

SANTOS, Gilberto L. (Org.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano Editora, 2003.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VALÉE, Catherine. **Hannah Arendt, Socrates et la question du totalitarisme**. Paris: Ellipses, 1999.

VERÓN, Eliseo. Esquema para el análisis de la mediatización. **Revista Diálogos de la comunicación**. n. 48, p. 9 -17, Lima,1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WECK, João Tadeu. **A produção educativa do vídeo**: questões étnico-culturais de uma comunidade rural negra. 138 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

WERNECK, Vera Rudge. Globalização e Educação - Uma proposta para a avaliação. **Ensaio**. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 9, n. 31, p. 205-222, Rio de Janeiro, 2001.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

## **Apêndices**



Figura 8 – Eu também faço parte dessa história<sup>38</sup>

<sup>38</sup>Produção dos educandos Fábio e Aurenildo, do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Djalma Maranhão. Oficina de Roteiro – setembro de 2008.

**Apêndice A – Questionário para educadores**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O questionário a seguir é parte integrante da pesquisa – Mídia e Educação: diálogos possíveis? – que está em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – nível Doutorado.

**I) Identificação (caracterização do sujeito):**

Nome:

Data de nascimento: / / Local:

Residência:

Bairro:

Estado: CEP: Telefone:

Escola onde trabalha:

Função:

**II) Travando relações com a tecnologia:**

1) A presença da tecnologia na sociedade é um fato inegável. Ela em exercido importante papel na vida social, criando novos hábitos, alterando relações e estabelecendo novas demandas. Assinale a seguir, os itens que, na sua opinião, sugerem itens representativos da tecnologia:

a) TV ( )

b) Lápis ( )

c) Videoteca ( )

d) Internet ( )

- e) Caixas de supermercado ( )
- f) Caixas eletrônicos ( )
- g) Livro ( )
- h) Retroprojektor ( )
- i) Programas de TV ( )
- j) Relógio ( )
- k) Remédios ( )
- l) Máquina fotográfica ( )
- m) Filmadora ( )
- n) Celular ( )
- o) Rádio ( )
- p) Todos os itens citados ( )

2) Assinale os recursos tecnológicos que você dispõe em sua casa:

- a) TV ( )
- b) Videocassete ( )
- c) DVD ( )
- d) Computador ( )
- e) Projetor Multimídia ( )
- f) Máquina fotográfica ( )
- g) Filmadora ( )
- h) Celular ( )
- i) Rádio ( )

Outros \_\_\_\_\_

3) Você costuma utilizá-los?

a) Sim ( )

b) Não ( )

4) Se sua resposta foi afirmativa, justifique como costuma lidar com os mesmos:

- a) Uso e tenho um conhecimento avançado do funcionamento/sou capaz de resolver problemas ( )
- b) Uso e conheço razoavelmente o funcionamento/ não sou capaz de resolver problemas ( )
- c) Uso só comandos básicos (ligar/ desligar) ( )
- d) Só uso com orientação de outros membros da família ( )

Outros \_\_\_\_\_

5) Se sua resposta foi negativa, justifique o motivo:

- a) Não tenho tempo ( )
- b) Não me interessa ( )
- c) Prefiro que outros membros da família façam o manuseio por mim( )
- d) Não tenho conhecimento suficiente para realizar as operações e tenho medo de danificar ( )
- e) Não considero os materiais disponíveis de boa qualidade ( )

Outros \_\_\_\_\_

6) Assinale dentre os itens abaixo, aqueles que você dispõe em sua escola:

- a) TV ( )
- b) Videocassete ( )
- c) DVD ( )
- d) Computador ( )
- e) Projetor multimídia ( )
- f) Máquina fotográfica ( )
- g) Filmadora ( )
- h) Celular ( )
- i) Videoteca ( )
- j) Retroprojektor ( )
- k) Sistema de som (rádio escolar) ( )

Outros \_\_\_\_\_

7) Você faz uso desses recursos?

a) Sim ( )

b) Não ( )

Especifique a atividade desenvolvida \_\_\_\_\_

8) Em geral, que tipo de uso é dado a esses recursos na sua escola?

a) Registro das atividades desenvolvidas pela comunidade escolar ( )

b) Demonstração do funcionamento para os alunos ( )

c) Há projetos sistemáticos em algumas disciplinas utilizando tais recursos ( )

d) Não são usados ( )

e) Não tenho conhecimento ( )

9) Como você considera esses recursos na sua prática pedagógica?

a) Imprescindíveis, não imagino a minha prática pedagógica sem eles ( )

b) Importantes, mas pode-se passar sem eles ( )

c) Não fazem diferença/ não alteram meu trabalho com os alunos ( )

d) São um entrave/ dificultam o trabalho ( )

Justifique a sua resposta \_\_\_\_\_

10) A sua escola dispõe de videoteca?

a) Sim ( )

b) Não ( )

11) E biblioteca?

a) Sim ( )

b) Não ( )

12) Se sua resposta foi afirmativa, descreva que trabalhos você costuma desenvolver nesses espaços:

13) O que você acha que poderia contribuir para um melhor aproveitamento desses recursos por parte da escola?

- a) Pessoas capacitadas para o manuseio dos mesmos ( )
- b) Cursos de capacitação para professores ( )
- c) Melhor formação do professor desde a universidade ( )
- d) Maior investimento por parte do poder público ( )

14) Você já participou da produção de algum dos seguintes materiais didáticos listados abaixo?

- a) Áudio (programa de rádio, por exemplo) ( )
- b) Página da internet (*site*) ( )
- c) Vídeo ( )
- d) Impresso ( )
- e) Todos ( )
- f) Nenhum ( )

III) Dialogando...

a) Que tipo de programas você costuma assistir na televisão?

b) Costuma acessar a internet? Em que *sites* costuma navegar?

c) Você imagina a sociedade de hoje sem alguns desses recursos tecnológicos? Como seria?

d) Na sua opinião, como a tecnologia se faz presente na escola?

- e) Como os alunos lidam com os recursos tecnológicos?
  
- f) Quais os questionamentos mais freqüentes trazidos pelos alunos a partir da televisão, por exemplo?
  
- g) Qual a sua opinião sobre a qualidade dos materiais disponíveis para o professor (incluindo os vídeos, programas de computador, etc) ?
  
- h) Você acha possível utilizar os programas da TV aberta em sala de aula?  
Como?

**Apêndice B – Planejamento das oficinas de vídeo**

Prefeitura Municipal do Natal  
Escola Municipal Djalma Maranhão  
Oficinas de vídeo para as turmas do 5º ano  
Equipe: Antônio, Luciene, Maristela, Sandra

**Cronograma de oficinas (mês de agosto)**

Dia 01/08 – Oficina de roteiro (11 e 12) - Sandra

Dia 08/08 – Oficina de uso da câmera (12 e 11) - Antônio Júnior

Dia 15/08 – Oficina de produção em vídeo (11 e 12) – Sandra e Antônio

Natal, jul. 2008

**Apêndice C – Atividade com história em quadrinhos (A\_1)**

ATIVIDADE 1 – Nas Histórias em Quadrinhos, os **'balões'** fazem parte da ilustração da história. Eles ajudam a contar a história, demonstrando o tipo de sentimento ou ação envolvida nas falas dos personagens.

Indique o que cada balão abaixo representa:



ATIVIDADE 2 – Coloque todos os elementos da história em quadrinhos (título, falas e indicação de fim) nos seus respectivos lugares.

Oh! O que o Sansão estava fazendo  
nas minhas mãos?

POF

Ai, Sansão...

Ah! paz e tranquilidade

Sabe o que aconteceu, hoje?

Ei! Minhas orelhas!

Oh! Lá vem!

Blá, blá, blá,  
blá, blá, blá...

Bobão!

CEBOLINHA!

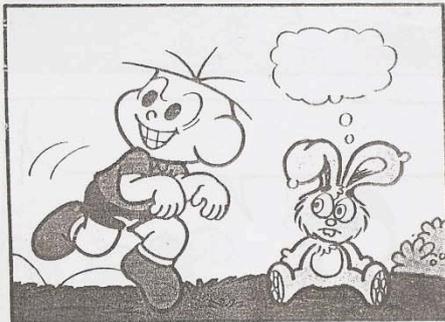
Faz tempo que eu não converso com você!

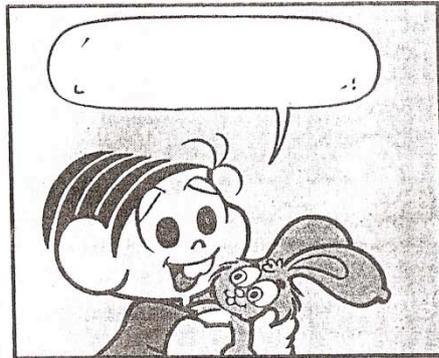
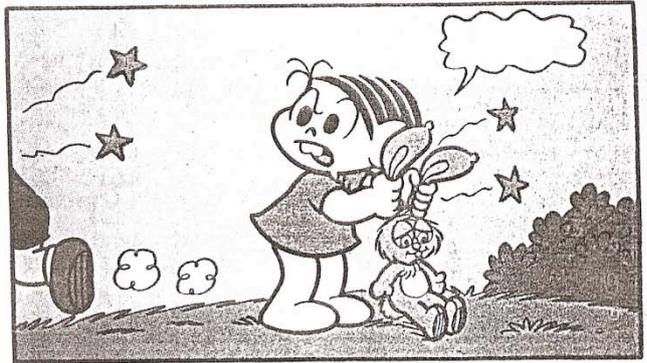
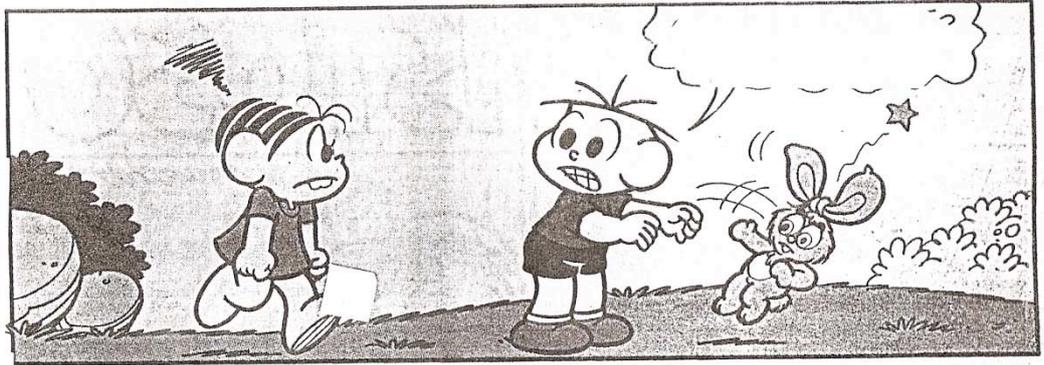
O Fabinho me convidou pra tomar  
sorvete e blá, blá, blá...

FIM

Referência: SOUSA, Maurício de. Sansão em: Ai, minhas orelhas! In: Almanaque da Mônica, n.91. São Paulo: MS Produções/Editora Globo, jul./2002.

# SANSÃO em AI, MINHAS ORELHAS





**Apêndice D** – Atividade relacionada ao uso da câmera e aos elementos de expressão no vídeo (A\_4)

Prefeitura Municipal do Natal  
Escola Municipal Djalma Maranhão  
Oficinas de vídeo para as turmas do 5º ano  
Equipe: Adilson, Antônio, Antônio Júnior, Ricardo, Sandra

A partir de nossa conversa com os profs. Antônio e Ricardo sobre planos, ângulos e movimentos de câmera, faça o que se pede:

Uma imagem FIXA em PLANO GERAL do pátio da escola

Uma PANORÂMICA das salas de aula

Um PLANO AMERICANO de um funcionário da escola

Um PLANO MÉDIO de um membro do seu grupo

Um CLOSE de uma planta da escola

Um DETALHE dos olhos de um dos membros do seu grupo

Um PLANO GERAL de todos os membros de grupo

Um FADE para terminar essa seqüência

**Apêndice E – Entrevista com Luciene de Souza Lima Freitas**

**A tecnologia na Escola - Entrevista com a educadora Maria Luciene de Souza Lima Freitas, da Escola Municipal Djalma Maranhão. Entrevista concedida à doutoranda Sandra Mara de Oliveira Souza em 11 de maio de 2008, na EMDM.**

**Sandra:** Onde é que você acha que a tecnologia permite que haja um diálogo entre professor e o aluno?

**Luciene:** A tecnologia, ela pode facilitar esse diálogo como ela também pode ser utilizada como um instrumento pedagógico, no sentido do professor ter consciência como pode utilizá-la, e ela fazer adaptação, eu acredito, ou uma transposição do seu fazer para essa tecnologia, e eu acho que englobar essas coisas da tecnologia na sala de aula. Acho que é possível de encaminhar assim, já que os alunos têm um interesse muito grande pelo computador. Hoje, eles vão muito para as *lan houses*... Mesmo aqui as câmeras observam, nas *lan houses* tem muitos alunos que às vezes vão, e outros como não tem dinheiro eles ficam curiando, ver os outros brincar... Eu fico assim observando como isso estimula a criança a querer estar lá, estar vendo, não é? O que não acontece na sala de aula. O que nós percebemos na sala de aula são crianças muito desestimuladas. Principalmente, a gente observa que algumas crianças... nessa realidade da escola tem crianças que devido à baixa estima, né? Elas têm uma baixa estima devido ao tanto de repetências, essa experiência negativa no ensino que elas tiveram, então elas não se sentem estimuladas. Por que não a tecnologia, a forma do professor, o olhar que o professor tem sobre essa tecnologia possa reverter e ajudar essas crianças no processo de ensino-aprendizagem? Eu acho que pode.

**Sandra:** Mas você acha que a tecnologia por si só resolve?

**Luciene:** Não. Por si só não.

**Sandra:** Porque muitas vezes é isso que acontece, o professor – você acabou de me citar um exemplo – chega, coloca um filme, mas ele não tem nenhum trabalho com esse filme, e os meninos vão assistir por assistir aí os que não querem ir não vão. Outros vão, e ficam lá reclamando porque o filme demora,

porque... Aí chega uma hora que enjoa do que está assistindo. Aí você acha que essa tecnologia desse jeito, ela... qual a função dela?

**Luciene:** Se a tecnologia for usada dessa forma, ela pode ser caracterizada como um fazer pedagógico vazio. Um fazer pedagógico vazio. Sem utilidade, sem função, dissociada do fazer pedagógico. Acho que dessa forma ela está sendo encaminhada incorretamente.

**Sandra:** E como é que você imagina que seria um bom uso da tecnologia para possibilitar a facilidade desse diálogo? Você acha que os professores conseguem dialogar com os alunos?

**Luciene:** Não. Depende. Depende do professor, da concepção que ela tem da escola, da concepção que ela tenha de que tipo de aluno que ela quer formar, não é? O que eu observo hoje, que os professores utilizam muito a metodologia do 'cala a boca!', não permite que a criança converse, participe da aula, porque é mais fácil você manter os alunos todos sentados copiando, (ser copista?) e não ele compreender o que ele está aprendendo, ele fazer relações com a vida dele, com a sua localidade, com o mundo, né? É uma coisa meio desconectada.

**Sandra:** E você acha que essa desconexão vem de onde?

**Luciene:** Da formação do professor. Da sua própria formação. Eu acho que nós, por sermos ocidentais, essa nossa formação das coisas assim esfaceladas, conhecimento né? Então, o professor, ele não teve nenhuma formação a mais, ou se teve não põe em prática, porque é mais difícil você tentar integrar as coisas, não é? Tem gente que não quer ter trabalho, é mais cômodo fazer dessa forma. Ou talvez seja, não sei se é mais cômodo pra ele fazer do jeito que ele aprendeu. Talvez seja mais cômodo fazer do jeito que ele aprendeu, desde quando ele estava na escola, também quando ele aprendeu na universidade daquela forma. E a forma que ele ensina, é a forma que ele aprendeu. E às vezes não quer mudar, porque o mudar dá trabalho, não é? A gente não quer mudança.

**Sandra:** De que forma você acha que essa tecnologia está presente na vida deles, fora da escola? Onde é que a mídia está presente na vida dos alunos fora da escola?

**Luciene:** Na televisão, nas *lan houses*, ali tem caça-níquel... Eles tem uma máquina de caça-níquel bem aqui pertinho da escola.

**Sandra:** Tem uma máquina caça-níquel?

**Luciene:** Tem.

**Sandra:** Onde?

**Luciene:** Onde vende frutas. Numa quitanda. Há algumas semanas atrás, eu ainda vi esses caça-níqueis. Então assim, eles estão rodeados pela tecnologia. Por essa tecnologia de ponta. Aqui mesmo tem uma farmácia que coloca crédito no celular, não é? Paga boleto bancário, eles vem pagar água, luz, tudo *online*. A tecnologia está presente na vida deles.

**Sandra:** E como é que você acha que eles trazem essa tecnologia pra dentro da sala de aula? O que está fora, o que eles percebem fora, como é que eles trazem para dentro da sala de aula?

**Luciene:** Eu acredito que eles possam trazer alguma informação que eles viram na televisão. Eles falam 'tia, passou que fulano matou...' sobre as enchentes, sobre o eclipse, se der algum vídeo na televisão eles trazem para a sala de aula.

**Sandra:** E isso é trabalhado?

**Luciene:** Por alguns professores, acredito que sim. Falta responder pelos outros. Mas acho que alguns trabalham. Eu acredito que alguns trabalham sobre essas coisas que passam na televisão, ou aquecimento global. É algo bem polêmico. A questão da dengue também... está passando na televisão, e é o dia D municipal sexta-feira né? Veio cartaz para a escola... Então eu acredito que esse assunto é algo que está sendo cogitado nas salas de aula sobre a dengue. Tá passando na televisão...

**Apêndice F** – Entrevista com o Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade

**Reflexões sobre o Projeto SACI, por Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade. Entrevista concedida à doutoranda Sandra Mara de Oliveira Souza em 27 de julho de 2009, na UFRN.**

**Sandra - Qual a história do projeto SACI aqui no Rio Grande do Norte?**

**Arnon** – Quando se fala em projeto SACI se pensa no EXERN, que quando nasceu era apenas um segmento, o segmento maior do projeto SACI. Mas o EXERN foi a experimentação do projeto SACI no Rio Grande do Norte, experimento educacional do Rio Grande do Norte. Esse daí ficou conhecido como Projeto SACI, mas ele era um dos segmentos desse projeto, tá certo? Em 1975, o Ministério da Educação resolveu interromper o projeto, cortar recursos.

Uma outra pesquisa feita seria a pesquisa de articulação, de comunicação entre o INPE e universidades americanas. Isso foi feito com a universidade do Alaska, com a universidade de Massachusetts, com diversas instituições, inclusive com palestras lá que eram recebidas aqui. Isso ainda era... praticamente não existia isso e um outro segmento do projeto era o projeto educacional propriamente dito de transmissão dos programas em escolas. Esse projeto EXERN... os programas seriam produzidos na Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa e transmitidos aqui no Rio Grande do Norte. E o Rio Grande do Norte foi escolhido, eu inclusive fui uma ocasião fazer contatos na Bahia pra ver se a Bahia se interessava pra fazer o projeto, antes de ter sido dito que seria aqui. Mas foi escolhido aqui. Primeiro porque houve interesse da Secretaria de Educação e da universidade. Segundo: a universidade já tinha um canal concedido, que era o canal 5 e terceiro, aqui já tinha um escritório do INPE por causa da Barreira do inferno. Então, essas razões fizeram com que o local escolhido fosse o Rio Grande do Norte. Além disso você acrescenta outros, foram acrescentados nos textos feitos sobre o projeto SACI se colocou que uma outra razão seria uma razão de ordem metodológica. Como o Rio Grande do Norte tinha, vivia uma situação social e econômica extremamente rigorosa, se o projeto fosse bem sucedido aqui ele poderia ser sugerido como

nacional. Porque de certa forma, dando certo aqui, ele daria certo em outros lugares. Então a idéia foi essa. Então o projeto foi feito aqui por isso. Aí foi feito o projeto, o canal foi utilizado pelo INPE para a instalação da TV Universitária. Essa TV Universitária, embora tivesse o nome de TV universitária por causa do canal, era administrada pelo INPE lá no prédio do INPE e servia somente, inicialmente somente para transmissão de programas produzidos em São José dos Campos. Depois disso, um programa jornalístico foi criado com a participação de Vanderlei (??), um que trabalhava com cinema, depois trabalhou conosco. Daqui a pouco eu lembro o nome. Ele, então, era professor de telejornalismo, juntava alunos. Os alunos recortavam notícias dos jornais porque não tinha nem infraestrutura pra produção e pra pesquisa de informação. Os alunos recortavam e essas notícias eram apresentadas no telejornal. Você não tinha fonte de imagens, as notícias eram dadas somente pelo apresentador, que também era estudante de comunicação e então era essa a vinculação da TV Universitária com o Departamento de Comunicação da Universidade. No mais era o INPE/SACI que cuidava dele.

**Sandra – Alguma explicação para o corte de recursos por parte do Ministério da Educação?**

As explicações eram as mais diversas. A verdade é que o INPE teve uma série de atritos com a Fundação Centro Brasileiro de TVE, que não cumpriu os prazos e o INPE então resolveu fazer os programas por conta própria, com o INEP, que deveria conduzir a parte experimental, o INEP também não deu conta das coisas, e o INPE resolveu fazer. E mais, como o INPE não era um instituto ligado à Educação, as pessoas do Ministério da Educação estavam muito enciumadas com o fato de o projeto ser um projeto educacional, certo? Então foi interrompido. Depois de muita discussão, muita discussão, foi interrompido. Essa interrupção...a universidade mostrou interesse em receber o acervo do projeto. Primeiro, equipamentos para poder instalar de fato a televisão universitária, a primeira coisa. Segundo, montar uma infraestrutura que permitisse continuar o projeto dessa vez ligado à Secretaria de Educação. Então o MEC resolveu estadualizar o projeto SACI. Essa estadualização do projeto SACI deu origem ao SITERN, Sistema de Teleeducação do Rio Grande do Norte, certo? Foi criado um órgão que era o SITERN, que era parte da universidade e parte do Estado. Com o SITERN ficavam os televisores e as

antenas que eram instaladas nas escolas, tá certo? A geração dos programas era feita pela TV universitária... O SITERN ficou com a produção dos programas pela televisão universitária, produção e geração de sinal e a Secretaria de Educação ficou com a recepção nas escolas, certo? Os equipamentos... foram os equipamentos do INPE que vieram pra cá, foram incorporados à televisão universitária e outros equipamentos foram comprados, tá certo? A televisão universitária passou, a partir de 1975, a ter autonomia. O INPE foi contratado para treinar o pessoal que trabalharia na televisão universitária. Então, quando eu vim para o Rio Grande do Norte eu vim com um grupo para treinar o pessoal. Um curso de especialização foi oferecido, as pessoas se inscreveram nesse curso, o secretário de Educação e muitos da própria universidade e do próprio INPE, gente que trabalhava na televisão na época em que a televisão estava sendo administrada pelo INPE. Algumas pessoas se inscreveram no curso e o curso foi então oferecido. Eu vim pra cá pro Rio Grande do Norte dentro dessa proposta de treinamento de pessoal. Depois voltei pra São José dos Campos, quando o reitor me convida pra coordenar a implantação da televisão universitária, ou seja, escolha de prédio, instalação física dos equipamentos para a emissora, certo? E depois a coordenação em si da implantação da TV. A partir daí a televisão universitária seria de fato da universidade, certo? Então eu vim pra cá com esse convite da universidade, vim como professor visitante e aqui então nós coordenamos isso. Escolhemos o prédio lá na Princesa Isabel, fizemos uma pequena reforma no prédio, o prédio era ocupado por diversos órgãos, a gente teve que negociar, inclusive a saída dos diversos órgãos, etc, tá? E finalmente fizemos ali televisão universitária. Equipamentos foram vagorosamente sendo comprados pela universidade porque os equipamentos

E finalmente fizemos ali a televisão universitária. Equipamentos foram vagorosamente sendo comprados pela universidade porque os equipamentos da tv que vieram do INPE tavam ficando muito rapidamente obsoletos porque a televisão tinha sido, tinha sofrido já uma revolução com as transmissões a cores, certo? Então foi esse processo e nós começamos inclusive a produzir e a gravar os programas utilizados no sistema de teleducação do Rio Grande do Norte. Os programas passaram a ser, tanto de rádio quanto de televisão,

passaram a ser produzidos por nós, tá certo? Então essa era em princípio a história, em rápidas linhas, a história do SITERN e do projeto SACI aqui.

**Sandra – E qual foi o saldo do projeto SACI?**

**Arnon** – O projeto SACI foi interrompido. E ele, como ele tinha muitos segmentos, você tem os mais diversos resultados. Você não tem um documento chamado “Avaliação do projeto SACI”...

**Sandra – Nenhum relatório**

**Arnon** – Nenhum relatório. Tem gente que inclusive diz, desavisadamente, que o projeto SACI não deu certo. Ora, um projeto de pesquisa... não existe um projeto de pesquisa que não dá certo. Quando você tem um projeto de pesquisa, ele oferece conhecimentos relacionados com a negação das hipóteses ou você tem a produção de conhecimento resultado, resultando na afirmação das hipóteses. Qualquer que seja o resultado do projeto, ele deu certo. Porque os projetos científicos são feitos prá isso, tá certo? E esse projeto era assim: nós tínhamos por exemplo... foi extremamente produtivo nas diversas avaliações que se fez, nos diversos congressos que se fez, nos diversos artigos que se produziu, você tem um número enorme de resultados. Resultados relacionados como o sistema funcionava, se funcionou ruim de tal forma, passou a funcionar melhor de tal ou qual forma, tanto na infra-estrutura, apoio logístico quanto na parte educacional. Então a gente tem um número enorme de dados dispersos em documentos diversos relacionados com os bons resultados do projeto SACI.

**Sandra – E as críticas que eram feitas ao projeto, relacionadas ao material, à distância entre a realidade local e o material que era produzido? De que foi um projeto feito por técnicos e não por pessoas da área de educação...**

Os materiais não eram feitos por técnicos no sentido das tecnologias das comunicações. O projeto era realizado por pessoas ligadas à Educação e à Comunicação Social. Essas eram as nossas equipes. Eu mesmo sou uma pessoa fronteira entre a Pedagogia e a Comunicação Social. E eu participei do projeto, eu coordenei a produção dos programas. Outra coisa: se dizia “ah, produzido em São Paulo pra ser transmitido no nordeste”. A maior parte das pessoas envolvidas na produção era constituída de nordestinos, certo? Muita gente do nordeste trabalhava no projeto. Além disso, o Brasil tem uma

realidade, uma realidade comum. Você tem uma mesma língua no país, você não tem dialetos, você tem uma realidade econômica que é reconhecida por todo mundo. São Paulo, na época, em 1972, São Paulo era a maior cidade do nordeste. Nós tínhamos mais nordestinos em São Paulo do que em qualquer outra capital do nordeste. Tinha 3 milhões de nordestinos morando em São Paulo em 1972, certo? Portanto esse negócio da distância cultural hoje não vale porque hoje a educação a distância não tá aí pra todo mundo? Hoje eles não estão elogiando inclusive cursos que são produzidos na Austrália e nos Estados Unidos, tá certo? Essa acusação é falta de conhecimento do projeto, falta de conhecimento da área de atuação que é educação a distância, certo? Outras críticas se faz, se faz por exemplo de que foi um projeto bolado nos Estados Unidos, aí dando conta portanto de uma ligação colonialista entre o projeto SACI e o Brasil. A realidade foi... a proposta foi feita nos Estados Unidos por estudantes brasileiros, dentre os quais o Dr. Fernando de Mendonça, que fazia o doutorado lá, tá certo? Então foi um trabalho produzido, um trabalho acadêmico produzido por estudantes brasileiros e alguns americanos também que estavam lá na Universidade de Stanford e que fizeram o projeto, certo? Quando o Dr. Mendonça foi nomeado presidente da Comissão Nacional de Atividades Espaciais, ele pensou na realização do projeto. Portanto a relação é essa. Outros dizem assim, que o projeto SACI ia criar uma dependência do Brasil em relação a satélites porque o Brasil não tinha satélites. O Brasil continua não tendo satélites. E aí, a dependência existe ou não existe? Hoje o Brasil pode produzir satélites, mas não tem lançadores. De qualquer jeito o Brasil sempre depende da tecnologia desenvolvida em países mais desenvolvidos.

**Sandra – Porque um dos principais objetivos do SACI era justamente esse.**

**Arnon –** Exatamente. Explorar essa área, tanto que hoje o INPE é uma instituição que produz satélites. Não tem lançadores mas produz satélites. Tem satélites em órbita aí que foram fabricados no INPE, foram produzidos no INPE. Quer dizer, o INPE desenvolveu tecnologia nessa direção. Então eu acho que... outros dizem assim: ah, era um projeto tecnicista. Sim, tinha aspectos tecnicistas, mas um projeto não é feito por si só, um projeto é feito pelas pessoas que trabalham nele e a equipe que trabalhava no projeto SACI

era uma equipe extremamente crítica, certo? Muitas coisas do projeto SACI serviram de subsídios pra gente construir uma crítica da educação a distância no Brasil. O modo como eu penso hoje, por exemplo, a educação a distância, o modo crítico como eu penso os meios, etc, não começou a ser gestado da minha cabeça como... tirado do nada. Ele começou a partir da experiência do projeto SACI, da televisão universitária, do SITERN, do sentimento crítico a respeito do momento político que a gente vivia. Mas tem gente que diz assim: veio do governo, não presta! Veio dos Estados Unidos, não presta! Como se houvesse diferença, por exemplo, entre o governo americano e a globo. A globo é mais afinada com os interesses americanos, por exemplo, que com os interesses brasileiros. Agora, a globo é brasileira e as empresas americanas não são. Então, vindo de lá não presta e vindo daqui é bom. Não. É preciso ter uma visão crítica a respeito disso. Existem muito mais relações de interesse entre grandes empresas brasileiras e os Estados Unidos do que entre essas empresas brasileiras e o povo brasileiro. Portanto essa crítica é também uma crítica equivocada. Equivocada porque é uma crítica que imagina que tudo que é do governo, tá errado. Como se o governo não fosse atravessado pelas contradições e pela correlação de forças do momento histórico em que a gente vive. Qualquer governo, seja ele qual for, vai sofrer essas contradições. Essas críticas pra mim, até hoje, não disseram nada. Algumas dessas críticas foram feitas por gente muito boa como, por exemplo, Marilena Chauí. Marilena Chauí faz críticas ao projeto SACI dizendo que quando o projeto SACI... que as baterias se esgotavam porque as pessoas que estavam na escola ligavam pra outras emissoras. Não é verdade. Não tinham outras emissoras no pedaço. Não tinha alcance. A maior parte do estado... nós só tínhamos uma repetidora da TV Tupi em Natal, que repetia o sinal de Pernambuco e só atingia Natal e uma repetidora da Verdes Mares em Mossoró, que repetia a globo, através das Verdes Mares e que só atingia Mossoró. O resto do estado não recebia sinal de televisão. Então não tinha nem como ligar em outra emissora. Isso é uma conversa fiada, de um ouvir dizer, e portanto, uma crítica que pra mim não tem valor nenhum.

**Sandra – Mas você está de acordo com as críticas que eram feitas aos acordos que foram feitos entre o MEC e a agência americana, a USAID**

**para instalação de um modelo pedagógico mais voltado, mais ligado ao modelo americano do que propriamente ao modelo brasileiro.**

**Arnon** - Isso foi feito pela ditadura. O INPE não foi financiado pelas verbas do MEC/USAID. Até nisso, por exemplo, essa crítica é uma crítica equivocada...

**Sandra – Então se você pudesse avaliar o projeto você diria que o projeto obteve sucesso...**

**Arnon** - Com certeza absoluta. Você quer ver a maior prova de sucesso? A gente tem um conceito de avaliação, por exemplo, chamado avaliação iluminativa, em que você avalia todos os aspectos, inclusive aspectos de crescimento das pessoas. O projeto SACI, ele... Hoje você encontra gente que foi ligada ao projeto SACI e durante muitos anos você encontra gente, nos projetos tecnológicos da USP. Se você chegasse lá na escola do futuro você ia encontrar um bocado de gente que começou no projeto SACI. Se você chegasse na fundação Centro Brasileiro de TVE, de TV Educativa, hoje TV Educativa do Rio de Janeiro, TVE do Rio, você ia encontrar um bocado de gente que trabalhou no projeto SACI. Se você chega em Brasília, no Ministério da Educação, você encontraria um bocado de gente que trabalhou no projeto SACI. Se você vai pra área informática você encontra pessoas que trabalharam no projeto SACI. Então como que o projeto SACI não produziu bons resultados? E a qualificação dessas pessoas?

**Arnon** – mas você pode dizer assim: e do ponto de vista da aprendizagem dos alunos? Bom, a escola tinha uma série de deficiências. Quando você começa a dizer que boa parte das escolas não tinha sequer energia elétrica, você imagine o estado em que estavam essas escolas, tá certo? Foi posto nessas escolas um aparelho de televisão alimentado por bateria de automóvel. Essa bateria se descarregava a cada 15 dias, tinha que ser recarregada. Então a escola era visitada a cada 15 dias, nós aproveitamos isso pra levar merenda escolar no jipe. Aproveitamos isso pra visita das supervisoras, de supervisão. Quer dizer: a gente começou a partir do SITERN a criar um sistema que não existia, você tinha escolas pulverizadas. A cada eleição os professores da escolas eram substituídos pelos prefeitos que substituíam... Quando ganhava um prefeito da oposição era uma “limpa” nas escolas. Tiravam os professores e botavam outras pessoas porque eles não tinham nenhuma preocupação com qualificação. A gente visitava... eu tive a oportunidade de visitar prefeitos depois

das eleições pra pedir que eles não mexessem no projeto, que o professor tinha sido qualificado pra participar do projeto. A gente começou a colocar na consciência das administrações municipais uma preocupação com qualidade educacional. E hoje, como é que tá? Eu não sei hoje se essas coisas frutificaram porque no Brasil você tem um problema sério com relação à educação, é que você não tem continuidade das propostas. O próprio SITERN sofreu com isso. Falta de recursos, falta de recursos do MEC, falta de recursos do Estado, falta de recursos da universidade.

E finalmente fizemos ali a televisão universitária. Equipamentos foram vagorosamente sendo comprados pela universidade porque os equipamentos da tv que vieram do INPE tavam ficando muito rapidamente obsoletos porque a televisão tinha sido, tinha sofrido já uma revolução com as transmissões a cores, certo? Então foi esse processo e nós começamos inclusive a produzir e a gravar os programas utilizados no sistema de teleducação do Rio Grande do Norte. Os programas passaram a ser, tanto de rádio quanto de televisão, passaram a ser produzidos por nós, tá certo? Então essa era em princípio a história, em rápidas linhas, a história do SITERN e do projeto SACI aqui.

**Sandra – Então se você pudesse avaliar o projeto você diria que o projeto obteve sucesso...**

**Arnon** - Com certeza absoluta. Você quer ver a maior prova de sucesso? A gente tem um conceito de avaliação, por exemplo, chamado avaliação iluminativa, em que você avalia todos os aspectos, inclusive aspectos de crescimento das pessoas. O projeto SACI, ele... Hoje você encontra gente que foi ligada ao projeto SACI e durante muitos anos você encontra gente, nos projetos tecnológicos da USP. Se você chegasse lá na escola do futuro você ia encontrar um bocado de gente que começou no projeto SACI. Se você chegasse na fundação Centro Brasileiro de TVE, de TV Educativa, hoje TV Educativa do Rio de Janeiro, TVE do Rio, você ia encontrar um bocado de gente que trabalhou no projeto SACI. Se você chega em Brasília, no Ministério da Educação, você encontraria um bocado de gente que trabalhou no projeto SACI. Se você vai pra área informática você encontra pessoas que trabalharam no projeto SACI. Então como que o projeto SACI não produziu bons resultados? E a qualificação dessas pessoas?

Mas você pode dizer assim: e do ponto de vista da aprendizagem dos alunos? Bom, a escola tinha uma série de deficiências. Quando você começa a dizer que boa parte das escolas não tinha sequer energia elétrica, você imagine o estado em que estavam essas escolas, tá certo? Foi posto nessas escolas um aparelho de televisão alimentado por bateria de automóvel. Essa bateria se descarregava a cada 15 dias, tinha que ser recarregada. Então a escola era visitada a cada 15 dias, nós aproveitamos isso pra levar merenda escolar no jipe. Aproveitamos isso pra visita das supervisoras, de supervisão. Quer dizer: a gente começou a partir do SITERN a criar um sistema que não existia, você tinha escolas pulverizadas. A cada eleição os professores das escolas eram substituídos pelos prefeitos... que substituíam... Quando ganhava um prefeito da oposição era uma “limpa” nas escolas. Tiravam os professores e botavam outras pessoas porque eles não tinham nenhuma preocupação com qualificação. A gente visitava... eu tive a oportunidade de visitar prefeitos depois das eleições pra pedir que eles não mexessem no projeto, que o professor tinha sido qualificado pra participar do projeto. A gente começou a colocar na consciência das administrações municipais uma preocupação com qualidade educacional. E hoje, como é que tá? Eu não sei hoje se essas coisas frutificaram porque no Brasil você tem um problema sério com relação à educação, é que você não tem continuidade das propostas. O próprio SITERN sofreu com isso. Falta de recursos, falta de recursos do MEC, falta de recursos do Estado, falta de recursos da universidade.

**Sandra – Você pode considerar que o mestrado em tecnologia educacional foi produto do projeto SACI?**

**Arnon** - Com certeza absoluta. Quando foi criado o mestrado em educação daqui a primeira área de concentração era tecnologia educacional. Por que tecnologia educacional? Porque a universidade estava interessada em transferir o mestrado pra cá, dar uma certa continuidade, coisa que não aconteceu. Houve um corte. Mas mesmo assim as pessoas que foram contratadas pelo INPE pra ensinar aqui eram pessoas que estavam ligadas à área de tecnologia educacional: José de Castro, eu, João Batista Campanholi Eunice Ariston, tinha Margarida Câmara... Todo mundo tinha feito curso de tecnologia educacional no INPE. Essas pessoas eram professoras do curso, eram professores do curso, aqui.

**Sandra – Assim como a TV universitária também.**

**Arnon** - Assim como a TV universitária, que eu lhe disse como é que foi construída.

**Sandra – E a Oficina de Tecnologia Educacional?**

**Arnon** – A Oficina de Tecnologia Educacional foi uma idéia de José de Castro. Porque dentro do departamento de educação, embora houvesse uma ligação com as áreas dessas pessoas, nós não tínhamos um espaço que pudesse ser chamado de laboratorial. As relações com a TV Universitária eram relações entre dois órgãos da universidade e de certa forma dificultada pela burocracia porque os objetivos eram objetivos diferentes. Então Castro teve a idéia de criar a Oficina de Tecnologia Educacional a que eu, como professor do departamento, dei total apoio e entrei com ele na briga pra criar... mas surgiu de que? De pessoas que tinham feito parte do projeto SACI e tinha sido recebida a formação em tecnologia educacional, certo?

**Sandra – Mas a Oficina sempre ligada ao departamento de educação...**

**Arnon** - Sempre ligada ao departamento de educação. Num determinado momento, pra facilitar a vida e como o departamento tinha poucos recursos, Aluísio que era professor de Economia e que era diretor do Centro, ele resolveu colocar recursos do Centro, alocar recursos do Centro para a Oficina de Tecnologia Educacional. Mas pra ele fazer isso era preciso que houvesse uma vinculação com o Centro. E essa vinculação era uma vinculação pra ajudar. Não era como é hoje, uma vinculação pra atrapalhar, pra impedir que se produza. Você e Paulo Sérgio, que hoje tá na TV Senado. Você e Paulo Sérgio foram aprovados e trabalharam um bocado de tempo junto com a gente, construindo uma filosofia, construindo uma política de produção. Dentro de quê? Dentro de perspectivas acadêmicas e perspectivas sociais ligadas à educação básica. Hoje ela é o quê? Uma locadora ruim. Hoje é só o que a Oficina de Tecnologia Educacional é...é uma locadora de fitas ruim.

**Apêndice G – Entrevista com Dulcineide da Silva Gomes**

**A história do bairro de Felipe Camarão na visão de Dulcineide da Silva Gomes, 32 anos, educadora e moradora do bairro há 29 anos. Entrevista concedida à doutoranda Sandra Mara de Oliveira Souza, em 04 de agosto de 2009, na UFRN.**

**Dulcineide** – o que eu sei da história do bairro é que ele... quando ele ainda pertencia aos primeiros donos, ele foi sendo invadido por moradores ali daquela região ribeirinha, perto do rio Potengi. E eles começaram a fazer ranchos, moradias por ali e de repente eles encontraram um peixe-boi morto, ali, às margens do rio Potengi e começaram a chamar aquelas terras, que não eram bairro ainda, de Peixe-boi e, com o passar dos anos, era mesmo peixe-boi e muitas pessoas vindas de outras regiões do estado também foram se apropriando daquelas terras, fazendo casas... e o dono preocupado com isto porque ele queria... na verdade ele queria fazer ali um loteamento que fosse pra pessoas da alta sociedade, né?

**Sandra – Esse dono que você está falando era Manoel Machado?**

**Dulcineide** – Não, esse já era outro. Já era um tal de Geraldo, Gepeto, uma coisa assim. Então ele, eu acho que no *site* do SEMURB você vai ver essa passagem aí. Então ele pegou e começou a vender mesmo os lotes a quem quisesse comprar, né? Loteou o bairro, as terras, não era bairro ainda, era terra Peixe-boi como era chamado. Por ele era conhecido como conjunto reforma, já pra quem estava morando lá que encontrou o peixe-boi, né? os pescadores, era Peixe-boi. Então ele loteou o conjunto reforma e foi vendendo aqueles lotes. É tanto que numa parte que é Felipe Camarão I, que é o centro ali, a maioria das pessoas têm suas casas com escritura pública. Porque não foi de posse. Foi pago mesmo, comprado e outras regiões que depois o bairro foi crescendo, foi segregando as casas, as moradias segregando ali, no caso assim, sem comprar os terrenos, né? Uma invasão, digamos assim, né, entre aspas. Algumas pessoas ali não têm escritura pública. Até nesse projeto do professor Pasquale, se eu não me engano, tinha uma intenção também de dar condições dessas pessoas a ser donos desses espaços, que na década de 80, quando houve em 1980, houve aquele crescimento mesmo demográfico no

bairro. Antes disso, nos anos de 1968, foi quando surgiu a primeira lei decretando que as terras de Peixe-boi agora se chamariam bairro de Felipe Camarão e depois, mesmo assim até hoje ainda tem gente que chama de Peixe-boi. Existe uma comunidade chamada Peixe-boi lá, né? Ainda continua uma comunidade que é antiga, mas de pessoas também pobres que se chama Peixe-boi, fica lá perto, já indo na direção dos Guarapes por ali. Bem, aí, na década de 1980, quando houve esse crescimento demográfico grande mesmo ali dentro do bairro que houve essa parte aí do governo, de pegar as favelas que estavam no centro da cidade incomodando as pessoas do perfil sócioeconômico alto, eles queriam retirar aqueles pobre dali, os favelados que estavam fazendo barracos, e assentar em algum lugar. Como Felipe Camarão tinha muitas terras, muitos, digamos assim, muito campo, eu lembro quando eu era criança que tinha muito mato, eram muitos animais que hoje a gente não vê, né? E ali eles foram desmatando e construindo o que nós chamamos de PROMORAR, como uma outra comunidade pra assentar esse pessoal. Depois eles construíram o conjunto Morada Nova, também pra assentar outras favelas. Se eu não me engano foi num total de sete favelas que foram retiradas daqui da zona sul pra serem colocadas lá. E outra pessoas que não conseguiam a moradia começaram a desmatar os morros, começaram a desmatar aqueles terrenos que ainda não tinham construção e foram construindo barracos, que foi a favela do fio, favela do alemão. A favela do alemão era um campo onde as pessoas... os homens aos fins de semana iam praticar o futebol. Eu ainda cheguei a ver isso. Antes ali foi onde foi cavado o primeiro poço, onde as pessoas iam pegar água pra construir as primeiras moradias por ali por perto, mas acabou sendo desativado porque encontraram duas pessoas mortas lá dentro, né? Acham que foi aquela... uma facção que chamavam de mão branca, que matava pessoas que eram marginais e desovavam por ali. Então ele foi desativado e outros poços foram sendo cavados, né? E ficou chamado ali de campo do alemão porque era aquela região do poço do alemão. E com o passar do tempo as pessoas foram jogando lixo também, o campo ficou desativado, era muito lixo, o lixo do bairro ia sendo coletado e jogando ali, né? Mas mesmo assim não impediu que uma comunidade fosse instalada ali, que até hoje é a favela do alemão. Tiraram o lixão e foi construído casas, barracos por pessoas com necessidade de moradia e que não era assistida pelo

governo e ao mesmo tempo eles precisavam daquele espaço pra ficar. Eram pessoas provindas do interior, numa condição pior, querendo ganhar, tentar a vida aqui em Natal e foram encontrando nos espaços que estavam vazios, ociosos, que não tinha plantaçoão, não tinha dono, não tinha ninguém por ali e foram ficando. E assim as comunidades como a favela Vilma Maia, que também foi... no tempo que Vilma Maia foi prefeita pela primeira vez ou segunda vez, aquela favela ali ela foi, foi... resultado de pessoas provindas de outras regiões aqui do estado que não tinham onde ficar, queriam moradia e também pessoas que, com o crescimento demográfico grande e o poder aquisitivo pequeno e sem condições de comprar uma propriedade, fizeram os barracos ali. Era uma alternativa, né? Que até hoje não tem uma preocupação... não se teve uma preocupação do poder público de assistir esse povo eles são prejudicados porque eles não têm uma escritura pública, eles não pagam o IPTU, o imposto, então não vai água pra lá, não vai energia elétrica, não vai saneamento, não vai... e assim eles vivem daquela forma, né? Tanto na favela do fio quanto... hoje a favela do fio já tem outro... os barracos de lá já são diferentes, muitos já estão em alvenaria mas começaram com barracos de papelão. Ali naquela região da favela do fio era a coisa mais linda do mundo...

Inclusive eu tenho um projeto, o nome do meu projeto é "Felipe Camarão, meu bairro, minha história". É um projeto de ensino para as disciplinas de história e geografia. É uma atividade que é uma saída de campo com os alunos que é passando por essas comunidades. O roteiro dessa visita de estudos parte da escola, vai pela comunidade Peixe-boi, depois vem pra Felipe Camarão, vamos dar uma parada na casa do Manoel Marinheiro, né? Da viúva dele. Vou ver se ela pode nos receber, eu previamente vou conversar com ela pra ela falar um pouco, pra gente mostrar umas fotos para as crianças. Vamos parar na casa de uma pessoa que basicamente implementou a venda de sonho de noiva na praia, na praia do meio, depois pras outras, né? No início da década de 1980, por pedido de um morador, que ele era padeiro, pediu pra que ele fizesse... fez uma encomenda grande de sonhos. Levou pra praia, deu certo e a partir dele muitas pessoas foram agregando a esse negócio, né? E ele sustentou a família até pouco tempo com isso. E esse ofício, que a gente chama de um bem cultural imaterial, da parte imaterial, ele conseguiu repassar para outras

peças. Hoje em dia tinha, tem vendedores que foram dele que têm o seu próprio negócio, eles mesmos deram continuidade a isto. Então é um bem imaterial cultural de Felipe Camarão. Tá lá. E depois vamos passando pela primeira escola do bairro, onde foi, né? Eu quero que eles vejam os lugares que antigamente eram de lazer e que hoje não é mais, construíram instituições por ali, escolas, ali, onde... na curva da morte era o lugar onde as mulheres lavavam roupas porque a água tinha que puxar do poço, então elas iam pro rio lavar as roupas e as crianças também iam porque elas não iam deixar as crianças só em casa. O marido trabalhando... então elas levavam as crianças e as crianças ficavam tomando banho no rio Potengi que não era poluído na época, né? Ali naquele tempo, naquele espaço e era uma diversão, era mais uma forma de lazer e também assim... eu como educadora eu sei que o desenvolvimento corporal das crianças era bem melhor, não é? Natação... hoje pra comunidade popular... e sendo criadas dentro de um rio tomando banho, com esse lazer, com a família, com a participação da família, eu acho que era... tinha muito mais significado, um significado maior do que hoje mesmo em que as crianças, os brinquedos delas são mais eletrônicos, né? TV e tudo.

**Sandra – E são dezoito comunidades no bairro?**

**Dulcineide** – Dezoito comunidades. Dez regulamentadas e oito não-regulamentadas. As regulamentadas são aquelas que são reconhecidas pelo poder público, né? Que há saneamento, não muito, mas há ... e tem outras que não são, não têm muita assistência.

**Sandra – Felipe Camarão é o quarto bairro mais populoso da cidade?**

**Dulcineide** – É o primeiro da zona oeste. Assim, pelo censo, talvez você não veja ele como primeiro da zona oeste. Mas, com esse crescimento que houve, de lá pra cá, nos últimos dez anos, acredito que aqui tem muito mais gente em Felipe Camarão. Até depois da delimitação do bairro, né, que algumas comunidades que se achavam de outros bairros e agora é de Felipe Camarão. Então ele cresceu mais. Talvez nesse próximo censo a gente possa notar isso.

**Sandra - E o número de habitantes?**

**Dulcineide** – No último seminário que eu fui estava lá presente o pessoal da Visão Mundial... que eles sempre trabalham com pesquisas no bairro também, acho que seria uma fonte... um lugar que você poderia ir lá também, que é a

ONG Visão Mundial, que fica lá no PDA Caminhos do Sol, em Felipe Camarão mesmo... digo assim... mesmo, na comunidade de Felipe Camarão mesmo, né? Porque todos são felipecamarenses. Na última vez, eu vi... pelas pessoas que estavam compondo a mesa que depois eu vou lhe dar o documento e você vai ver, mas não tem, não colocaram em documento isso. Ele tava estimando que já houvesse 72.000 pessoas no bairro de Felipe Camarão.

**Sandra – Oficialmente é bem menos, né?**

**Dulcineide** – Porque aí foi em 2000, né? E o seminário foi em 2007. Sete anos. Então, pelo... porque é assim: a visão mundial ela pesquisa os domicílios. Então, se ela pesquisa os domicílios ela tem a quantidade de pessoas por domicílio. E com esse cálculo aí dá pra ver aproximadamente o crescimento habitacional do bairro. Acho que é assim... mais ou menos assim. E estima-se que haja aproximadamente 72.000 pessoas. Isso até dois anos atrás. Agora... Entre crianças e adultos eu não estou bem lembrada aqui os números, mas tem muita criança, muita criança. Essa escola que eu leciono até... ela parou por um mês porque é inadmissível que haja o turno intermediário na escola. Era a única escola, não sei se do Brasil, mas do Rio Grande do Norte, que existia o turno intermediário. Pela demanda. Era a demanda muito grande por vagas na escola, que existia esse turno intermediário. E a quantidade de salas era de 9 salas por turno e ainda não dava pra atender a demanda. Eram 700 matrículas que a escola tinha. Então começou a se construir umas quatro salas pra acabar, né? Porque 4 salas iriam para o turno da manhã e mais 4, que era do intermediário, para o da tarde. Aí o Secretário de Educação pediu para parar as aulas pra finalizar a obra porque agora iam ter que tirar os compensados, então as crianças poderiam se machucar, né? Tem essa questão... porque a demanda é muito grande ali, muito grande. As famílias são grandes.

Outra coisa que não sei se seria interessante colocar aqui já que você é formada em jornalismo, né? Esses projetos que eu faço pra escola, pra trabalhar com os alunos é no sentido deles conhecerem a história deles, se sentirem como seres ativos, né? Seres humanos ativos, construtores de sua história também e que eles percebam as potencialidades do bairro e comecem a valorizar o seu patrimônio histórico-cultural porque, pela mídia, eles sofrem essa... sofrem... um estigma, né? De serem violentos. Mas vá comparar Felipe

Camarão com outros bairros. Olha o tamanho de Felipe Camarão, naquele bairro pequeno teve 5 assassinatos, em Felipe Camarão teve 7. Então ele é o mais violento. Vamos ver isso aí também, né? Então o aluno, ele tem que conhecer o bairro dele. Tem que ver, ele tem que perceber que ele tá fazendo a história. Se ele quer mudar essa realidade, tem que partir... se ele quer ver outra realidade tem que partir dele isso aí, né? Além da segregação social que também eles sofrem, né? Há também esse estigma midiático.

**Sandra – Eu ia lhe perguntar justamente isso. Felipe Camarão é um bairro violento?**

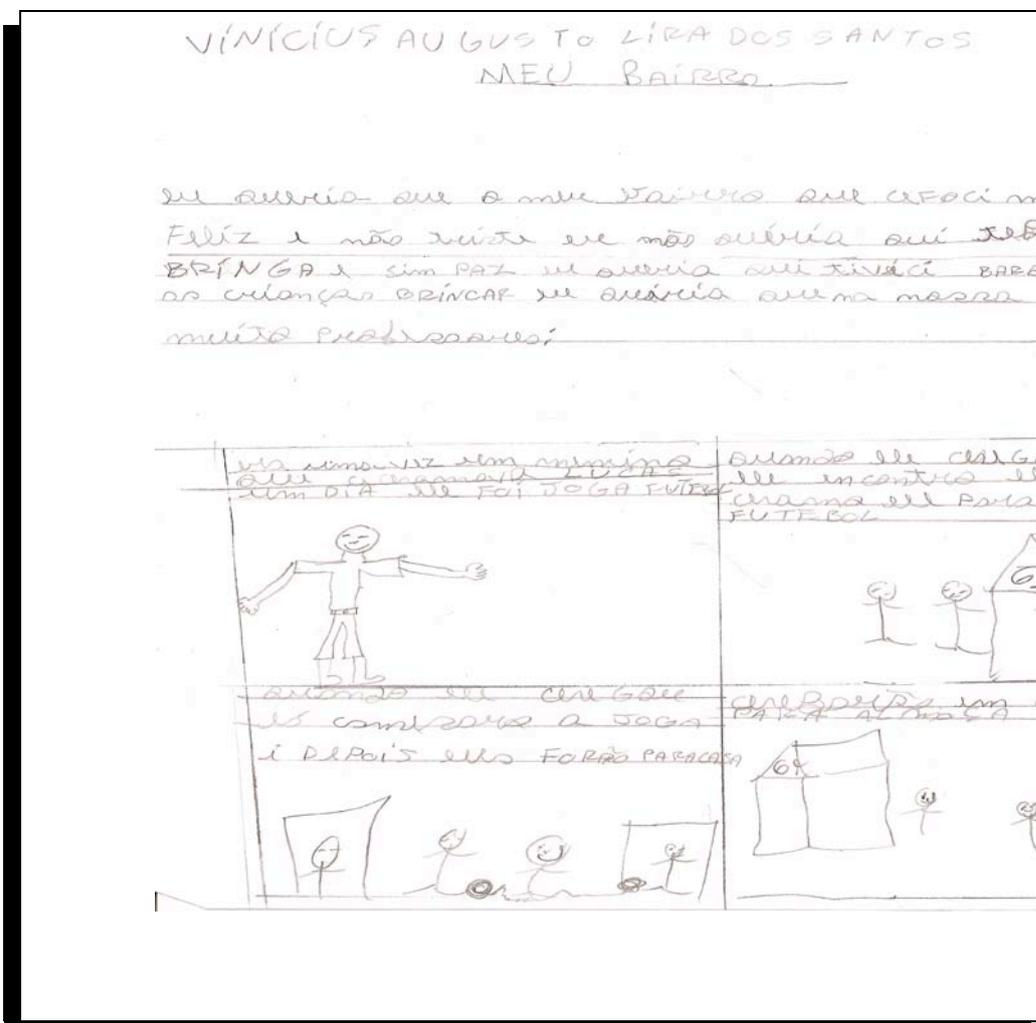
**Dulcineide** - Eu moro lá em Felipe Camarão há 29 anos. Assim, no contexto de que vive outros, dos lugares que eu passei, eu vejo assim que é normal. Não é tão diferente não. Eu pelo menos, eu tenho... um dia desses eu tava indo na Airton Sena à noite. Eu fiquei morrendo de medo de ir na Airton Sena à noite. Não conheço o lugar. Acho que se tivesse ali uma pessoa pra assaltar, né?... Tem uma fala de uma pessoa que eu pesquisei muito interessante,, que ela diz assim: esses jornalistas que falam assim do bairro deviam trazer propostas para melhorar, projetos para o bairro, histórias né? Para o bairro. É... e não ficar somente jogando todas as mazelas sociais, a maior parte ali pra dentro. Porque às vezes têm crimes que acontecem em bairros vizinhos, mas como é perto de Felipe Camarão, aí... Em Felipe Camarão acontece também, né? Mas violência tem, e a gente sabe que hoje... Eu acho que mais violento que o Rio de Janeiro, né?

**Sandra – Que também pode ser uma representação midiática, não acha?**

**Dulcineide** – É. Você acredita que eu fiquei hospedada na favela... no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro. E meia-noite, eu com a câmera fotográfica, dois celulares, o meu MP3, tudo dentro da bolsa. Andei tranquilamente. Tinham dois rapazes, dois homens assim negrão, bonitão, e eles com as armas pesadas na mão. Passei, eles deram boa noite. Eu dei boa noite, fui embora e não aconteceu nada. O lance desse pessoal, assim, da violência, é policiais e traficantes e de outras comunidades. E não me aconteceu nada. Nunca fui assaltada em Felipe Camarão. Mas fui lá em Salvador e fui assaltada em Salvador. Em Salvador, num parque, cheio de gente, palhaço, criança, aí o cara me botou a arma nas costas e pediu minha

máquina e eu tive que dar minha máquina pra ele, né? Minha câmera. Dei. Pronto. Ficou lá, resolvida a questão. Não olhei nem pra trás. É isso.

## **Anexos**



**Figura 9** : Sonhar também é permitido (A pronúncia do mundo fundada no amor)<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Produção do educando Vinícius Augusto, do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Djalma Maranhão. Oficina de Roteiro - setembro de 2008.

**ANEXO A – Programa de trabalho do ano de 2007, na Escola Municipal Djalma Maranhão**

**ESCOLA MUNICIPAL DJALMA MARANHÃO  
ENCONTRO POLÍTICO-PEDAGÓGICO  
RETROSPECTIVA DO PROGRAMA DE TRABALHO 2007**

1- Projeto político-pedagógico

a) Eixos: intencionalidades

- Toma para si as dimensões históricas, políticas e educacionais (contexto sócio-histórico);
- É comprometida com a transformação da sociedade (foco: bairro Felipe Camarão e neste universo a comunidade escolar: Escola Municipal Djalma Maranhão (EMDM)).

2- Referências

- Teorias de desenvolvimento e aprendizagem: Vygostky;
- Categorias da pedagogia libertadora: Paulo Freire; o diálogo e a concepção problematizadora como mediação da construção do conhecimento;
- O currículo.

Essa dinâmica configura sua política pedagógica em três eixos:

- Descrição e problematização da realidade escolar;
- Compreensão crítica da realidade sociocomunitária, também descrita e problematizada;
- Proposição de alternativas de ação.

### 3- Optamos por uma metodologia:

- Projetos;
- Tema gerador;
- Tema de pesquisa.

### 4- Eixo temático

Projeto de conservação e manutenção da qualidade de vida. Ideia principal: meio ambiente (natureza e cultura)

- a) Diretriz norteadora do nosso projeto: identidade cultural
- b) Diagnóstico da realidade Projeto Político Pedagógico (PPP) – o estudo do cotidiano
- c) Organização do conhecimento formal – o diagnóstico da realidade será o instrumento necessário para conduzir todo o processo.

**Objetivo geral:** analisar e refletir a construção histórica do sujeito aprendiz a partir de seu cotidiano, tendo em vista a construção de conhecimentos que possibilitem qualidade de vida.

### 5- Diagnóstico da realidade

Definição de um projeto de trabalho baseado no estudo do cotidiano

#### a) O cotidiano (contexto)

- Moradia
- Trabalho
- Lazer
- Grupos sociais
- Saneamento
- Transporte
- Saúde
- Indústria
- Educação

- Violência
- Costumes
- Religiosidade
- Serviços
- Espaço geográfico
- Comércio
- Territorialidade: divisão social do bairro de Felipe Camarão

## 6- Organização do conhecimento formal

### 6.1- metas

### 6.2- objetivos do processo de ensino e aprendizagem

### 6.3- perspectivas metodológicas do processo

- a) eixo temático
- b) processos e práticas didáticas
- c) projetos específicos
- d) formas de avaliação

## ANEXO B – Dossiê fotográfico



**Escola Municipal Djalma Maranhão (Comunidade Promorar)**



**Visita à TVU**



**Produção individual (Oficina de roteiro)**



**Produção coletiva (Oficina de roteiro)**



**Comunidade Peixe-boi (considerada a mais antiga)**



**Comunidade Km 6**



**Comunidade Favela do Alemão**



**Comunidade Favela Vilma Maia**



**Comunidade Favela Alta Tensão**



**Comunidade Favela do Fio**



**Casa de jogos eletrônicos no bairro**



**Uma das muitas lan houses de Felipe Camarão**

