

EDUCOMUNICAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL

EDUCOMMUNICATION AS A POSSIBILITY FOR THE CONSTRUCTION OF YOUTH PROTAGONISM

EDUCOMUNICACIÓN COMO POSIBILIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROTAGONISMO JUVENIL

Bernardo de Vito Schneider ¹
Fabiana Rodrigues de Sousa ²

61

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de pesquisa de iniciação científica cujo objetivo foi compreender contribuições da Educomunicação para o protagonismo juvenil. A metodologia ancorou-se no referencial da Educação Popular e se desenvolveu por meio de interações entre pesquisadores e educandos do nono ano do Ensino Fundamental, culminando na elaboração de narrativas e *fanzines*. A problematização desses textos, em rodas de conversa, desvelou que os jovens participantes da pesquisa percebem o descaso do poder público, no tocante a garantia de seus direitos. Todavia, não se resignam a uma visão fatalista da realidade e continuam nutrindo esperança e projetos de vida.

Palavras-chave: Juventude. Protagonismo. Educomunicação. Educação Popular. *Fanzines*.

Abstract: This paper presents results of a scientific initiation research whose objective was to understand the contribution of Educommunication to youth protagonism. The methodology was anchored in the Popular Education referential and in the developed of interactions between researchers and students in 9th grade of the elementary school, culminating in the elaboration of narratives and *fanzines*. The problematization of these texts, in circles of conversation, revealed that the young perceived the neglect of the public power at the guarantee their rights. However, they do not resign themselves to a fatalistic view of reality and continue to nurture hope and life projects.

Keywords: Youth. Protagonism. Educommunication. Popular Education. *Fanzines*.

Resumen: Este trabajo presenta resultados de investigación de iniciación científica cuyo objetivo fue comprender contribuciones de la Educomunicación para el protagonismo juvenil. La metodología se ancló en el referencial de la Educación Popular y en la interacciones entre investigadores y educandos del 9º año de Educación Básica, culminando en la elaboración de narrativas y *fanzines*. La problematización de estos textos, en ruedas de conversación, desveló que los jóvenes perciben el descuido del poder público en la garantía de sus derechos. Sin embargo, no se resignan a una visión fatalista de la realidad y continúan alimentando esperanza y proyectos de vida.

Palabras-clave: Juventud. Protagonismo. Educomunicación. Educación Popular. *Fanzines*.

Envio 26/04/2018

Revisão 11/06/2018

Aceite 03/09/2018

¹Pedagogo pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: vitoschneider89@gmail.com

² Pedagoga, com doutorado e pós-doutorado em Educação (UFSCar). Educadora popular e docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária e do curso de Pedagogia (UNISAL). E-mail: fabiana.sante@am.unisal.br

Introdução

O conceito de protagonismo juvenil ganhou ampla repercussão na área educacional, após implementação das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, de 1998. Se por um lado coaduna-se aos objetivos de educadores progressistas, quando se alia à defesa de métodos ativos que colocam o educando e a educanda como centro do processo de aprender-e-ensinar, busca a contextualização dos conteúdos curriculares e preconiza uma formação do ser humano completo, aberto à diversidade cultural e para além das necessidades de produção. Por outro, pode legitimar anseios conservadores, quando se presta à despolitização da participação juvenil e orienta-se para adaptação de jovens à nova ordem mundial, instigando-os a buscarem individualmente meios de superação da segmentação social e dos efeitos nocivos da era pós-industrial (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004). Nessa pesquisa, quando falamos em protagonismo juvenil, estamos nos pautando na primeira acepção do conceito.

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa de iniciação científica³, cujo objetivo foi compreender contribuições da Educomunicação para o favorecimento do protagonismo de jovens, no Território Praia Azul, localizado no município de Americana – SP. Esse Território é marcado por discriminação e marginalização social, devido a vulnerabilidades econômicas, a questões geográficas, pois se encontra isolado dos demais bairros da cidade, uma vez que se situa do outro lado da rodovia e, também, devido a questões de ordem moral, pois abriga a maior zona de prostituição da cidade, o que acaba por afetar a autoimagem das e dos moradores locais. Esse processo de marginalização social afeta o modo como as e os jovens do Território se percebem, dificultando o estabelecimento de vínculos entre os mesmos e o local, comprometendo a efetivação de sua participação social.

A fim de problematizar essas autoimagens, realizamos um trabalho com jovens do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada no Território Praia Azul, o qual se pautou nos referenciais da Educomunicação e da Educação Popular com intenção de favorecer o protagonismo social desses jovens, por meio do estabelecimento da inter-relação entre educação e comunicação como campo de diálogo, tal como preconiza Ismar Soares (2011).

³ Esta pesquisa contou com fomento institucional do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (BIC-Sal).

Segundo o autor, a Educomunicação⁴ caracteriza-se como o conjunto das ações “que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação. No caso, à leitura crítica da mídia e à produção midiática por jovens soma-se o conceito de gestão da comunicação nos espaços educativos” (Soares, 2011, p.11).

Essa articulação entre educação e comunicação já fora tecida por pesquisadoras e pesquisadores latino-americanos do campo da Educação Popular, notadamente, pelo educador Paulo Freire (1983), quando este afirma que a educação não pode ser reduzida à transferência de saberes e conteúdos, pois se configura como diálogo e, portanto, como comunicação. De acordo com o Freire (1983), a comunicação mostra-se vital no processo de educação, tal como a formação crítica das e dos estudantes frente à publicidade e à manipulação midiática, já que o intuito do processo educativo não é informar, mas transformar, ressaltando, assim, seu caráter emancipatório. Somente a partir de uma leitura crítica da realidade, as juventudes poderão se libertar dos ditames do consumismo, da manipulação e da opressão orquestrados pelos meios de comunicação de massa.

63

A Educomunicação apresenta-se, pois, como campo fértil para o desenvolvimento dessa leitura crítica, à medida que amplia as possibilidades de expressão dos anseios e demandas das juventudes, contribuindo para que as e os jovens se engajem no seu próprio processo educativo (Soares, 2011). Esse engajamento no ato educativo se contrapõe ao modelo de educação bancária, veementemente, criticado por Paulo Freire (1987), no qual o aluno é percebido como tábula rasa a ser preenchida com os depósitos feitos pelo professor. A Educomunicação, aliada aos princípios da Educação Popular, aponta para a necessidade de ressignificar a escola e os espaços educativos, levando em consideração as mudanças contemporâneas, no que tange às formas de comunicação, sobretudo, em decorrência do advento e difusão da internet e dos reflexos de tais mudanças nos modos de acessar e propagar conhecimentos.

Esse processo de ressignificação se concretiza com a construção de um ambiente escolar educomunicativo que, segundo Soares (2011), não pode se reduzir à mera inclusão de

⁴ Ismar Soares (2011) observa que embora o neologismo *Educommunication* tenha sido pautado, nos anos 1980, como sinônimo de *Media Education* pela UNESCO, o mesmo foi ressignificado pelos estudos produzidos por pesquisadores do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), com base em dados de pesquisa realizada em 12 países da América Latina, entre 1997 e 1999, que demonstrou a vigência de uma prática mais abrangente da sociedade civil, na qual a comunicação apresenta-se como eixo central das atividades de transformação social.

tecnologias no contexto escolar, mas requer a decisão ético-político-pedagógica que prima pelo convívio humano dialógico, solidário e participativo.

Um ambiente escolar educomunicativo caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pedagogia de projetos), elementos que conformam a “pedagogia da comunicação” (Soares, 2011, p. 45).

Na perspectiva da pedagogia da comunicação, não basta informar os educandos, habilitando-os a acessar a internet, a utilizar os diversos recursos midiáticos e interpretar os diferentes tipos de textos. É preciso fomentar uma leitura crítica acerca da realidade percebida, engajando-os em ações voltadas para a transformação social, que se instaura com a busca pela transformação da própria prática educativa, possibilitando que estudantes se reconheçam como sujeitos de sua vida, tanto na esfera escolar, como para além dela. É nesse sentido, que o ambiente escolar educomunicativo pode fomentar o protagonismo juvenil e engendrar ações de participação social que possibilitem aos educandos e educandas que se reconheçam como sujeitos de sua história.

64

Narrativas como forma de expressão de condições juvenis

Juventude é compreendida, neste trabalho, como uma categoria social multifacetada, caracterizada por sua plasticidade. De acordo com Groppo (2004), a faixa etária é um marcador recorrente na discussão sobre juventude, todavia, não assume caráter absoluto e universal, pois é produto da interpretação das distintas instituições sociais e do âmbito imaginário destas que, numa perspectiva regulatória, visam a classificar indivíduos, normatizar comportamentos e definir direitos e deveres da juventude.

O pesquisador Dayrell (2003) ratifica o entendimento de Groppo (2004) e critica a abordagem de estudos que define a juventude, exclusivamente, pela faixa etária e por sua condição de transitoriedade, denunciando que nessa designação o jovem é compreendido apenas como um “vir a ser”, isto é, alguém cujo presente só possui sentido tendo o futuro como objetivo. Nessa perspectiva, há uma desvalorização do presente juvenil e, consequentemente, de sua agência. As e os jovens deixam de ser percebidos pelo que são, no presente, e passam a

ser cobrados e caracterizados pelo que poderão ser. Tal mirada afeta não apenas a forma como a sociedade enxerga a juventude, mas também como as e os jovens enxergam a si mesmos.

Esse processo de desvalorização do presente juvenil e o encobrimento de seu protagonismo social pode se agravar com as imagens, comumente, veiculadas sobre a juventude nos diversos meios de comunicação. A esse respeito, Abramo (1997) observa que existem duas divisões recorrentes na tematização da juventude, quais sejam: 1) a juventude consumidora relacionada à música, à moda, ao estilo de vida, aos esportes, entretenimentos, dentre outros; 2) a juventude delinquente relacionada à violência, às drogas, ao hedonismo, etc.

Raramente os discursos midiáticos, bem como os demais aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 1986), reservam aos jovens o direito à autodeterminação e à pronúncia de quem de fato são, de seus anseios, expectativas, sonhos e leituras da realidade. Em vez dessa abertura à autodeterminação das juventudes, verifica-se um crescente processo de homogeneização que se dá pelo silenciamento das e dos jovens e pela atribuição de rótulos e estereótipos, por parte da população adulta, à juventude. Fazendo frente a essa visão reducionista, Dayrell (2003; 2007) e Abramo (1997; 2005) alertam-nos para a necessidade de perceber a condição juvenil, em sua dupla dimensão, já que ela:

65

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc (Dayrell, 2007, p. 1108).

Consideramos, pois, que um ambiente escolar educomunicativo favorece o desvelamento de juventudes plurais, ao permitir a expressão de diversas condições juvenis, as quais devem ser visibilizadas a partir das vozes dos próprios sujeitos que as vivenciam. A sociedade e suas instituições, como a escola, precisam se perguntar se, mesmo em um contexto cada vez mais dinâmico, flexível, fluido, de coexistência de individualidade e de pluralidade, ainda é válida uma proposta educativa homogeneizante, com tempos e espaços engessados, sob uma ótica repressiva em que a moral substitui a ética. Frente a tal indagação, as e os jovens vêm dizendo, com palavras e atitudes⁵, que não querem mais ser formatados sob um padrão

⁵ Como exemplo dessa atitude, indicamos as ocupações das escolas públicas protagonizadas por jovens, em 2015, no estado de São Paulo, contra a reestruturação do sistema educacional estadual paulista. A

idealizado pela sociedade dos adultos, mas sim reconhecidos nas suas singularidades, como jovens construtores de identidades, de fazeres, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia (Dayrell, 2007).

Neste trabalho de investigação, buscamos descortinar diferentes condições juvenis vivenciadas por participantes da pesquisa por meio da produção de *fanzines*, cujo objetivo consistiu em retratar as potencialidades e dificuldades vivenciadas no cotidiano de jovens do nono ano do Ensino Fundamental, almejando possibilitar que tais jovens se reconhecessem como sujeitos sociais, isto é, capazes de perceber, analisar e criar respostas para superar os problemas que lhes desafiam.

A opção pelo trabalho com *fanzines* foi tomada com base no histórico dessa forma de produção textual alternativa. Estes inicialmente eram impressos em mimeógrafo e, com a popularização de outros meios de impressão, passaram a ser confeccionados com auxílio de fotocopiadoras e/ou reproduzidos em meios digitais. Os *fanzines* são frutos de grupos marginalizados, não só economicamente, mas também cultural e geograficamente, tornando-se porta-vozes desses sujeitos anônimos que buscam romper com o processo de silenciamento que, historicamente, lhes vem sendo impingido (Magalhães, 2003).

O investimento em um gênero textual como o *fanzine* representa uma tomada de posição contra as ideologias, notadamente àquelas impostas pelo mercado editorial, configurando-se como um “saber-se à margem”, um “assumir sua paratopia⁶”, seu lugar não definido, não estabilizado, no âmbito da sociedade” (Zavam, 2006, p. 10).

Destarte, a opção pelo trabalho com *fanzine* mostrou-se coerente com nossa busca por um percurso metodológico capaz de abranger as e os jovens como sujeitos sociais dotados de protagonismo. Dayrell (2003, p. 44) destaca que perceber os jovens como sujeitos sociais não

medida previa o fechamento de diversas escolas e o remanejamento de milhares de educandos, reorganizando as escolas de modo que cada unidade ofertasse somente um dos ciclos (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Após meses de ocupação e resistência juvenil, em dezembro de 2015, o governador Geraldo Alckmin (PSDB) suspendeu o projeto. Outro exemplo, é a chamada Primavera Secundarista, nome dado a onda de ocupações realizada, em 2016, em escolas de todo o país, como forma de protesto contra a Reforma do Ensino Médio e a PEC 241.

⁶ Moura (2006, p.13) comenta, com base em Maingueneau, acerca da situação paratópica do autor: “a condição do escritor oscila, pois, entre um lugar e um não lugar, entre a integração e a marginalidade”.

se limita a uma opção teórica, mas “diz respeito a uma postura metodológica e ética” que ultrapassa o fazer pesquisa, refletindo-se também no seu cotidiano como educador.

A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica. A dificuldade ainda é maior quando o outro é “jovem, preto e pobre”, essa tríade que acompanha muitos jovens como uma maldição. [...] Significa dizer que os jovens não são apenas objetivo de observação, mas pessoas em relação com aquele que observa. (Dayrell, 2003, p. 44).

A postura metodológica e ética da referida investigação desenvolveu-se com base no referencial da Educação Popular e da Educação Sociocomunitária, sendo assim, o diálogo e a convivência com as e os jovens participantes da pesquisa constituíram-se como fios condutores da metodologia. Para Freire (1983; 1987), o conceito de diálogo não pode ser reduzido à mera conversa ou troca de ideias e informações, uma vez que este se configura como o encontro de seres humanos para pronunciar o mundo com intenção de transformá-lo. Dialogar não implica em estender algo (conhecimentos ou técnicas) a alguém, mas em comunicar-se, problematizando o próprio conhecimento em sua relação com os outros e com a realidade.

Ancorados nessa concepção freireana de diálogo, pesquisadoras e pesquisadores do campo da Educação Popular têm implementado investigações que visam a problematizar realidades e conhecimentos, em diálogo com grupos populares, buscando relações complementares entre os saberes populares e os saberes científicos. Sendo assim, suas trajetórias metodológicas refletem a opção pela intersubjetividade, por processos de escuta, de respeito à alteridade e ao saber-fazer comunitário.

67

Só a abertura ao mundo roda o moinho da história, e é essa abertura que deve ter o docente à realidade social dos seus alunos, buscando, na medida do possível, vincular o saber “técnico” ao saber-fazer destes últimos. Tudo isso aliado a uma constante preocupação ética, baseada também em conhecimentos outros, como os das leis (expressas e latentes) da comunicação e da ideologia. Fundamentalmente, porém, se trata de educar com paixão, com um conhecimento que não pode ser desvinculado do afeto. Afinal, para Freire (1996), o intelectual não é (ou não deveria ser) frio e arrogante. É sempre gente que lida com outras “gentes” tão históricas e imperfeitas quanto ele, mas nem por isso menos esperançosas e comprometidas com um mundo mais justo (Souza, 2006, p. 493).

Com essa ancoragem teórico-metodológica, demos início ao trabalho de campo, por meio de aproximação a profissionais da educação que atuam em uma escola pública localizada no Território Praia Azul, os quais nos acolheram, prontamente, colocando-se à disposição para colaborar com a pesquisa. Após reunião de apresentação da proposta da pesquisa e de seus objetivos a gestores (diretora e coordenador) e algumas professoras da escola, foi obtido consentimento para realização da mesma. A partir de solicitação de gestores e das docentes, definimos que o trabalho de campo seria realizado, na escola, com uma turma do nono ano do Ensino Fundamental.

A primeira conversa com a equipe gestora e professoras da escola permitiu a apreensão de algumas das dificuldades vivenciadas no ambiente escolar, tais como: a) sala de informática com manutenção precária, dificultando a inclusão digital; b) a arquitetura do prédio público estatal com excesso de grades, muros altos, cadeados, etc, indicando segregação entre “os de dentro” e os “de fora”, comprometendo a comunicação família-escola, bem como entre os diferentes sujeitos que atuam no interior da escola – educandos-educadores-funcionários.

68

Esse processo de segregação das chamadas classes perigosas é fruto de um olhar que nega a possibilidade de co-presença, configurando-se como marca do pensamento moderno que, segundo Santos (2010), é uma forma de pensamento abissal⁷. Esse pensamento torna-se cada vez mais perceptível no crescente número de muros (visíveis e invisíveis) que separam as pessoas em distintas classes, como pode ser verificado no isolamento urbano do Território Praia Azul. O isolamento e o medo prejudicam a comunicação, podendo causar seu rompimento:

[...] o medo estimula as pessoas a recusar ou romper a comunicação com os aparentes portadores do perigo; e, uma vez rompida a comunicação, cresce o espectro de ameaças, supostas ou imaginárias, o que, por sua vez, torna o rompimento da comunicação ainda mais acintoso, radical e, no final, absoluto (Bauman, 2013, p. 94-95).

Ratificando a assertiva de Bauman (2013), ao longo da aproximação à escola, constatamos uma carência comunicativa generalizada, ainda que a mesma tenha sido apontada

⁷ O pensamento abissal, segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), é aquele que divide o mundo em duas esferas (Norte e Sul Globais), por meio de linhas imaginárias (os de cá e os de lá, os de dentro e os de fora, países do chamado primeiro mundo e terceiro mundo, etc).

como um problema juvenil, as e os profissionais da educação também se mostraram cheios de algo a dizer, insinuando a ausência de vazão e de alguém que os escutasse. Até mesmo as portas e as paredes se mostravam como escapes do silêncio em meio ao ruído nos corredores, ou seja, havia ali muito a ser dito e, mais ainda, a ser ouvido, afirmando a necessidade de construir espaços de escuta de potencialidade dialógica e horizontal, tendo por objetivo a problematização de uma realidade imposta, tanto escolar quanto identitária.

Por se tratar de um trabalho de iniciação científica havia uma expectativa, por parte dos pesquisadores quanto à responsabilidade exigida em um trabalho com a participação de jovens do Território Praia Azul, já que estes vivenciavam uma realidade alheia aos pesquisadores. Para uma aproximação inicial, buscamos desconstruir o ambiente de “sala de aula” visando a torná-lo mais igualitário e plural. O trabalho de campo foi iniciado por meio de roda de conversa em que pesquisadores e as e os jovens participantes se apresentaram. Após as apresentações, foi realizada uma contação da história “A Princesa e o Lenhador”⁸, visando disparar problematizações acerca dos mais diversos temas, houve um expressivo apreço das e dos jovens por uma personagem secundária, Maria - a serva da princesa, indicando uma possível identificação com a mesma, visto que a personagem possuía poucas falas, mas uma ação essencial na trama. Algumas jovens chegaram a propor possibilidades na continuidade da história para a personagem e que ela deveria assumir o protagonismo da história, evidenciando, desse modo, a própria vontade dessas e desses jovens de denunciar a marginalização a que foram impelidos e de assumir o protagonismo.

Apesar de parecerem pouco atentos à leitura, em olhar lançado na observação participante, as e os jovens demonstraram perceber as problematizações inseridas no texto, quando foram questionados sobre o que identificaram na narrativa, sobre as personagens, o que mais gostaram, por qual motivo, etc. As e os participantes da pesquisa fizeram observações acerca da narrativa: “Como o rei podia ser uma máquina, se a filha dele era humana?”, “A princesa é uma vadia, por tratar mal sua empregada Maria.”, também deram opiniões de como

⁸ A história foi criada pelos pesquisadores para fins da referida pesquisa. Nela, existem as seguintes personagens: a Princesa, uma jovem que no decorrer da história conscientiza-se da realidade do reino; Maria, a serva, que apesar de estar entre os rebeldes decide salvar a vida da princesa; o Rei, uma máquina que opõe o povo e a natureza; e o Lenhador, que é quem apresenta os contrastes do reino para a princesa. Por fim, a Princesa e o Povo se libertam da tirania do Rei e constroem juntos uma sociedade para todos e todas.

poderia ser o final da história como: “O lenhador deveria casar-se com Maria e não com a princesa.”, ou seja, havia ali muito potencial a ser desenvolvido, pois, as e os jovens estavam falando o que pensavam sem temer o erro ou a repressão.

Depois da leitura e sua discussão, os participantes foram convidados a produzir uma narrativa com problemáticas de seu interesse, as quais foram posteriormente sintetizadas em *fanzines*. A princípio houve certo desconforto, por parte das e dos jovens, que alegaram que não gostavam de escrever, pois escrever é difícil. Para contornar essa dificuldade, sugerimos a escrita coletiva remetendo-a a atividade de escrita espontânea, conforme proposta de Barbosa (2012), na qual se busca um processo criativo que abarque tudo o que vem à mente. Essa iniciativa revelou-se útil, no sentido de favorecer a compreensão de que escrever é transcrever para o papel uma parte de nós mesmos e, portanto, escrever é essencial como método de autorreflexão e autocrítica.

Tentamos, dessa forma, retirar a carga “avaliativa” da produção textual, tão presente em exercícios de escrita realizados em ambientes escolares. Para tanto, destacamos que nossa intenção seria a busca por uma narrativa livre, criativa e reforçamos que, caso alguém não quisesse participar, teria total liberdade para abdicar se sua participação, como exposto no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido⁹. Todos os participantes aceitaram a proposta de trabalho e formaram, por afinidade, sete grupos com aproximadamente quatro integrantes cada um.

70

Intercalando com as atividades de escrita, utilizamos dinâmicas de grupo visando a suscitar questionamentos e apreender as leituras de mundo das e dos jovens, procurando assim favorecer a convivência e intersubjetividade entre pesquisadores e jovens. Assim, nos encontros posteriores, além da escrita solicitamos a produção de um desenho referente à história, ainda, em produção. Enquanto tais atividades eram realizadas, nos grupos, conversas, perguntas e trocas foram tecidas entre pesquisadores e as e os jovens.

Tematizando juventudes no Território Praia Azul

A participação dos educandos e educandas garantiu quantidade satisfatória de material para análise, totalizando: oito narrativas e oito *fanzines* correspondentes às narrativas, já que

⁹ A presente pesquisa foi submetida para apreciação na Plataforma Brasil e obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição de Ensino Superior onde foi desenvolvida.

um dos grupos realizou duas produções textuais e uma participante decidiu produzir o *fanzine* individualmente. Além das narrativas e *fanzines*, foram produzidos diversos textos de escrita espontânea, os quais foram somados ao registro feito pelos pesquisadores, no encontro inicial, das opiniões sobre a história utilizada como disparadora, bem como notas sobre comportamentos dos participantes e seus diálogos.

Quando a roda de conversa foi realizada, as e os jovens já estavam bem confortáveis com os pesquisadores, o que proporcionou uma vivência muito enriquecedora, permitindo enxergar as narrativas daqueles jovens autores e autoras, como canal de expressão de suas identidades e culturas, não com vistas a fixá-las, mas sim com intuito de evidenciar sua fluidez e a pluralidade de juventudes.

Referindo-se ao processo de construção de identidade, Bauman (2005) utiliza a metáfora do quebra-cabeça, do qual fora perdida a tampa, logo, este vai sendo montado por um processo em que não há uma imagem ou resultado pré-estabelecido, assim, vamos montando-o, conforme nos parece mais agradável, nos empenhamos em criar nosso próprio resultado/identidade, ainda que não de forma coesa ou linear, já que as peças não se encaixem perfeitamente uma nas outras.

71

Expressamos aquilo que pensamos ser, como forma de pormos à prova o que somos, para nos aproximarmos do que queremos de fato ser. Só escrevemos aquilo que nos é comum, percebemos aquilo que nos incomoda, em nossas vidas, dentro e fora da escola. Cada palavra dita pelos jovens nos permitia acessar e compreender melhor sua realidade.

Todo o processo de escrita e de diálogo com as e os jovens ratificaram a assertiva de Dutra (2002):

A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não “informa” sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa. A narrativa tem a capacidade de suscitar, nos seus ouvintes, os mais diversos conteúdos e estados emocionais, uma vez que, diferentemente da informação, ela não nos fornece respostas (Dutra, 2002, p. 373-374).

Sendo assim ao dedicarem-se à escrita, as e os jovens não estavam apenas escrevendo por escrever, mas expressando sua vontade de partilhar e ampliar a leitura do mundo com o outro. Os excertos, abaixo, extraídos de suas narrativas desvelam temas como violência,

solidão, *bullying*, padrões de beleza, sonhos, poluição, desigualdade social, que podem e devem ser aprofundados e problematizados no ambiente escolar:

“Meus pais não aceitaram, nem olham na minha cara direito, noite passada meu pai chegou bêbado, ele me bateu tanto, me chamou de tantos nomes, e minha mãe ficou apenas olhando ele me bater, saio de casa todo machucado, sangrando e chorando [...]”

“Era uma vez uma garota que se chamava Rafaela, ela era solitária e sofria *bullying* todos os dias, na escola, pelo motivo de não ter uma boa aparência, ninguém queria ser amiga dela, mas ela só queria uma amiga para desabafar sua vida, ela era uma boa pessoa, não fazia mal a ninguém.”

“Era um menino que tinha o sonho de se tornar um jogador profissional de futebol, mas sua família não tinha condições, pois sua mãe era faxineira e seu pai pedreiro, ambos ganhavam pouco para sustentar seus filhos. Tinham cinco filhos contando com José. [...] No fim acabou tudo bem para sua família, contanto que ele acabou virando um dos melhores jogadores do mundo, o apelido dele era: sonhador!”

“Use essa máscara de gás que você não vai ser infectado pelo vírus, então Ninja Jordan pegou a máscara de gás e saiu avante junto com o Mendigo das Selvas. Chegando em uma parte afrodisíaca, mas só ilusão porque o rio que estava logo a sua frente estava todo destruído cheio de camisinhas, garrafas de vodcas e peixes flutuando porque estavam bêbados.”

72

Com os *fanzines* houve a oportunidade de externalizar outras questões intrínsecas ao cotidiano das e dos jovens, tais como o medo da violência depreendido na expressão "o país do Adolf" apresentada em um dos *fanzines*, em alusão a Adolf Hitler, o desejo de pertencer a um grupo, ter medo de sofrer alguma discriminação e/ou querer estar na moda "é como tatuagem você põe e não tira" – outra frase veiculada em um *fanzine*. Em outros momentos apresentavam suas denúncias "quebrando o silêncio", "onde está o nosso dinheiro", seus anseios "moça sua beleza interior é uma boa impressão", "beleza em vez de cinzas", "você não vai ser mais um. Você vai ser o melhor", todas essas frases selecionadas para produção dos *fanzines* evidenciam a multiplicidade que caracteriza essa juventude que se mostra sedenta por desvelar o mundo, ressignificando-o. Por meio de suas expressões, podemos, então, compreender melhor o Território Praia Azul, afinal, o território também é corpo, ou seja, gente, o território nos inclui (Santos, 1998).

Os temas apontados pela juventude, em suas produções, expressam sua contraposição às prerrogativas do reacionário movimento Escola Sem Partido que intenciona reduzir a educação à mera transmissão de conteúdos, procurando suprimir das escolas a discussão de temas prementes extraídos do cotidiano (gênero, sexualidade, raça/etnias, cultura, etc) por meio de sanções e punição legal a educadoras e educadores. As e os participantes da pesquisa demonstraram o anseio por uma educação problematizadora, tal como defendia Paulo Freire (1987; 1998), em que se parte de problemas cotidianos da realidade vivenciada pelos educandos e educandas.

Isso pode ser depreendido, nas denúncias feitas pelos jovens que falaram, abertamente, sobre o que os incomodava no Território Praia Azul. Um dos disparadores foram os buracos, tanto da parede na escola, quanto na carteira e até mesmo os buracos das ruas do bairro; quando questionados sobre como trabalhavam esse incômodo, disseram que falar com as autoridades não adiantaria, pois consideravam que não seriam, de fato, ouvidos, uma vez que não eram ouvidos nem mesmo dentro da própria escola, evidenciando a relevância da comunicação como pilar para a compreensão da crise educacional.

73

No entanto, para além de denúncias, também refletiram sobre sua responsabilidade no tocante a essa dificuldade de comunicação, no interior da escola; se por um lado, expressaram que educadores e educadoras, nem sempre, atuam como facilitadores deste processo, por outro, revelaram que não dão abertura para isso, pois costumam se fechar e silenciar, quando chamados a expressarem suas demandas. Nessa mesma linha, as e os jovens também revelaram sua descrença diante do voto e das eleições como forma de efetivar a democracia. Essa descrença, possivelmente, é fruto de sua escassa participação nas esferas de decisão, não apenas no interior da escola, mas também para além dela.

Essa parca experiência participativa dificulta a construção do protagonismo juvenil, à medida que reforça a imagem de que jovens não estão aptos a conduzir a própria vida, o que afeta, sobremaneira, seu engajamento em ações voltadas a concretização de seus projetos de vida. Apesar dessa dificuldade, as e os participantes da pesquisa demonstram que, mesmo em condições adversas, é possível resistir. Essa resistência costuma ser expressa em seus sonhos por uma vida mais justa, com melhores condições existenciais, possibilitando a igualdade de oportunidades e o acesso a seus direitos.

Considerações

Os depoimentos cedidos pelos participantes da pesquisa indicam temas prementes como solidão, violência, *bullying*, pobreza, uso abusivo de drogas, que refletem a dura realidade vivenciada por jovens, em um contexto marcado pelo descaso do poder público, pela segregação e vulnerabilidade social. Todavia, não se resignam a uma visão fatalista da realidade e continuam nutrindo esperança e projetos de vida (tornar-se jogador de futebol, fazer amizades, dar continuidade aos estudos e ingressar no ensino superior, ver a família feliz, acabar com o racismo e a violência, etc).

Para refutar uma postura fatalista frente à realidade faz-se necessária a criação de espaços para fortalecimento do poder popular. Nesse sentido, justifica-se a relevância das ações da Educação Popular que visam, justamente, possibilitar a apreensão da realidade como construção histórico-cultural passível de transformação pela ação humana (Sousa, 2016, p. 116).

Apesar dos resultados da pesquisa indicarem que ainda há muito a ser feito no sentido de consolidar a escola como um ambiente educomunicativo, capaz de fomentar a participação política e social de educandas e educandos, a sua convivência e o diálogo acerca dos “por que” e “para que” das práticas educativas, consideramos que os contributos da Educomunicação, aliados aos da Educação Popular, engendram possibilidades relevantes de criação para o fortalecimento do poder popular, favorecendo a problematização acerca da função social da escola, dotando-a de sentido e afirmando-a como espaço privilegiado para desenvolvimento de capacidades comunicativas.

A Educomunicação apresenta-se, portanto, como campo profícuo para ampliação das condições de expressão da juventude, favorecendo o desvelamento de seu universo temático¹⁰. A problematização desses temas por meio de narrativas e *fanzines*, no contexto da referida pesquisa, apresentou-se como exercício pertinente para estimular o engajamento das e dos jovens em seu processo educativo, corroborando o processo de reconhecimento do protagonismo juvenil.

¹⁰ Termo cunhado por Freire (1987) para designar o conjunto de temas-geradores presentes na realidade vivida por cada grupo cultural. Esses temas são adjetivados como geradores porque são marcados pela continuidade e se desdobram em outros temas e novos desafios a serem superados pelos seres humanos.

Referências

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, 5(6), p. 73-90, 1997.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37-73.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**: notas para uma investigação. Lisboa: Editorial Presença, 1986.

BARBOSA, S. A. M. **Redação**: escrever é desvendar o mundo. 21^a ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003.

75

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estud. psicol.**, Natal, v. 7, n. 2, p. 371-378, jul. 2002.

FERRETTI, C. J; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cad. Pesqui.**, v..34, n.122, p.411-423, mai./ago. 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 15^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 7^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GROOPPO, L. A. Dialéticas das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogime**, ano 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

MAGALHÃES, H. A mutação radical dos *fanzines*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26, 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Intercom, 2003.

MOURA, S. A. O lugar das letras: a literatura e a paratopia do autor. **Contemporânea**, Rio de Janeiro, ed. 7, v.4, n. 2, p. 9-18, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_07/03SERGIOARRUDA.pdf Acesso em: 27 mar. 2018.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2010.

SANTOS, M. Entrevista explosiva. **Caros Amigos**, ed. 17. Ago. 1998. Disponível em:
<https://www.carosamigos.com.br/index.php/grandes-entrevistas/6047-entrevista-explosiva-com-milton-santos> Acesso em: 28 nov. 2017.

SOARES, I. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA, F. R. Educar-se em movimento: prostitutas militantes e a construção da autonomia. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 43, p. 109-125, set./dez. 2016.

SOUZA, M. R. Por uma educação antropológica: comparando as idéias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 487-496, dez. 2006.

ZAVAM, A. S. Fanzine a plurivalência paratópica. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 9-28, jan./abr. 2006.