UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

BRUNO DE OLIVEIRA FERREIRA

JORNALISTA-EDUCOMUNICADOR(A):
SENTIDOS DE UMA NOVA IDENTIDADE PROFISSIONAL

SÃO PAULO

2019

BRUNO DE OLIVEIRA FERREIRA

JORNALISTA-EDUCOMUNICADOR(A): SENTIDOS DE UMA NOVA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM/ECA/USP) como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Comunicação.

Área de Concentração III: Interfaces Sociais da Comunicação

Linha de Pesquisa: Comunicação e Educação

Orientador: Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

SÃO PAULO

2019

O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -
Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) -
Finance Code 001

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo autor

Ferreira, Bruno de Oliveira
Jornalista-educomunicador(a): sentidos de uma nova identidade profissional, / Bruno de Oliveira Ferreira ; orientador, Ismar de Oliveira Soares. -- São Paulo, 2019.
260 p.: il. + inclui anexos em CD.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão original

1. Jornalismo 2. Educomunicação 3. Jornalistas-educomunicadores(as) 4. Trabalho 5. Identidade profissional I. Soares, Ismar de Oliveira II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

Elaborado por Sarah Lorenzon Ferreira - CRB-8/6888

A dissertação **Jornalista-educomunicador(a): sentidos de uma nova identidade profissional**, de autoria de Bruno de Oliveira Ferreira, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, foi _____ em defesa realizada em ____ de _____ de 2019, pela banca composta por:

Banca examinadora:

Presidente: Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares
Assinatura: _____

Prof.(a) Dr(a): _____
Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof.(a) Dr(a): _____
Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof.(a) Dr(a): _____
Instituição: _____
Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, Adnéa, mulher lutadora, meu porto seguro, cujo esforço em me educar e sustentar, durante a infância, adolescência e juventude, permitiu que a educação fosse sempre uma prioridade em minha vida.

Agradeço às professoras Cristina Galante, Marlene Guerra, Rozane Guilhem, Judith Veloso, Maria José de Souza Caseiro – de Ensino Fundamental, e Claudia Paulino e Silvia Amorim – de Ensino Médio, mulheres por quem nutro grande admiração, respeito e afeto, que sempre me incentivaram a escrever e a buscar o jornalismo como carreira.

Agradeço a Alexandre Sayad, meu primeiro educador de jornalismo, por demonstrar ser possível aliar jornalismo e educação numa prática profissional.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, pelos sábios e criteriosos aconselhamentos e, sobretudo, pela confiança em permitir que esta pesquisa fosse desenvolvida com autonomia em minhas escolhas téoricas e metodológicas.

Agradeço à Profa. Dra. Roseli Fígaro e ao Prof. Dr. Dennis de Oliveira, pelas valiosas e carinhosas orientações na banca de qualificação deste trabalho.

Agradeço aos amigos do PPGCOM, em especial às amigas Ana Flávia Marx, Camila Acosta, Patrícia Zimmermann, Raquel Cavalcante Neris e ao amigo Jamir Kiroshita, pelo afeto e boas risadas que permitiram que todo esse processo fosse alegre e leve.

Agradeço aos(às) 21 jornalistas-educomunicadores(as) que se disponibilizaram para esta pesquisa, na condição de observados(as) em atividade de trabalho ou de entrevistados(as), não apenas pela disposição em abrirem suas práticas e opiniões, mas sobretudo por praticarem transformação social em suas atividades profissionais.

Agradeço, por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pela concessão da bolsa de estudos. As opiniões, hipóteses e conclusões expressas neste material são de responsabilidade do autor e não necessariamente refletem a visão da CAPES.

EPÍGRAFE

"A maior riqueza do homem
é a sua incompletude
Nesse ponto sou abastado
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas."

(BARROS, 1998, p.60)

RESUMO

FERREIRA, Bruno de Oliveira. **Jornalista-educomunicador(a)**: sentidos de uma nova identidade profissional. 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O presente trabalho analisa as competências de jornalistas, aplicadas no mundo do trabalho, em atividades de educomunicação. Partimos da constatação de que, especialmente no terceiro setor brasileiro, existem organizações sociais idealizadas e gerenciadas por jornalistas de formação. Ademais, no âmbito da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), o jornalismo é a categoria profissional mais representativa entre seus associados, o que demonstra proximidade e identificação de jornalistas com a educomunicação. Assim, no âmbito teórico desta pesquisa, procuramos discutir a educomunicação como atividade de trabalho adequada a jornalistas. Recorremos, para tal, a autores(as) que (1) problematizam o sujeito social, a formação de sua subjetividade e seu engajamento em movimentos sociais, bem como a inter-relação comunicação e educação, em especial a partir das organizações sociais no Brasil; (2) abordam o ensino e a prática do jornalismo e o seu esvaziamento na contemporaneidade, em que os relatos da realidade da imprensa hegemônica reduzem o jornalismo a mercadoria e os(as) seus(suas) profissionais, portanto, a autômatos da informação e (3) discutem o trabalho na perspectiva da ontologia do ser social e, nesse sentido, a abordagem ergológica fundamenta o olhar que constituímos sobre trabalho, além de ser, no âmbito metodológico, a postura epistemológica que adotamos na organização da pesquisa para friccionar práticas, experiências e discursos sobre trabalho. A pesquisa de campo que realizamos se deu com base em três coletas: a primeira, de cunho exploratório e quantitativo, levantou um perfil inicial do(a) educomunicador(a) brasileiro(a), a partir dos associados à ABPEducom e, em especial, do(a) jornalista que se identifica com a educomunicação. A segunda, de caráter empírico, consistiu na observação e análise da atividade de trabalho de nove jornalistas vinculados(as) a seis iniciativas em que a educomunicação é identificada, seja nas características processuais das atividades desenvolvidas, seja na proximidade dos(as) profissionais com o conceito e também com o universo da educação. A terceira coleta, por fim, consistiu na escuta de 21 jornalistas com atuação na interface comunicação e educação. O Dispositivo dinâmico de três polos, que visa a compreender as inter-relações que há no mundo do trabalho, emprestado da ergologia, alicerça a metodologia desta pesquisa, permitindo tensionar as atividades de trabalho observadas em sua empiria e os discursos dos profissionais sobre o trabalho exercido na interface com a educação. A Análise do Discurso (AD) foi uma técnica empregada para identificar as questões que permeiam o que jornalistas dizem sobre suas práticas de interface, sobretudo os valores e repertórios que empregam no exercício da educomunicação. Como principais resultados, identificamos que os(as) profissionais pesquisados(as) resgatam a deontologia do jornalismo nas atividades de educomunicação, nas quais exercem sua sensibilidade para questões sociais. O repertório predominante, nesse contexto, é mais da comunicação e menos do jornalismo, sendo este combinado com estratégias comunicativas, educativas e de desenvolvimento social.

PALAVRAS-CHAVE: Jornalismo, educomunicação, jornalistas-educomunicadores(as), trabalho, identidade profissional.

ABSTRACT

FERREIRA, Bruno de Oliveira. **Journalist-educommunicator**: meanings of a new professional identity. 2019. 260 f. Dissertation (Master's in Communication Sciences) – Post-graduation Program in Communication Sciences, "Escola de Comunicações e Artes", "Universidade de São Paulo", São Paulo, 2019.

This paper analyses the skills of journalists applied to educational activities in the world of work. We started from the verification that, especially in the Brazilian third sector, there are social organizations idealized and managed by trainee journalists. In addition, regarding Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (*Brazilian Association of Researchers and Professionals in Educommunication* - ABPEducom), journalism is the most representative professional category among its associates, which demonstrates journalist's proximity and identification with educommunication. Thus, in the theoretical scope of this research, we discussed educommunication as an appropriate professional activity for journalists. We used authors who (1) problematize the social subject, their subjectivity formation and their engagement in social movements, as well as communication and education interrelation, especially from social organizations in Brazil; (2) approach journalism teaching and practice and its emptying in contemporary times, when reports on hegemonic press reality reduce journalism to commodity and so its professionals to information automata; and (3) discuss work from the social being ontology perspective and, in this sense, the ergological approach supports our view on work and, methodologically, it is the epistemological posture we adopted in the research organization to rub practices, experiences and discourses about work. We conducted field research based on three data collecting steps: the first one, exploratory and quantitative, investigated an initial profile of the Brazilian educommunicator, surveying ABPEducom members, especially, journalists who identify themselves with educommunication. The second step is empirical and consisted of observation and analysis of the working activities of nine journalists, associated to six initiatives in which education is identified, either in the procedural characteristics of the performed activities or in the proximity of the professionals with the concept as well as with the universe of education. The third data collection step included listening to 21 journalists working in communication and education interface. The dynamic three-pole device, which aims to understand interrelationships in the world of work, is originally from ergology and is used to support this research methodology, allowing to stress the work activities observed in practice and the discourses of the professionals about the work done in the interface with education. We used Discourse Analysis (AD) as a technique to identify issues which permeate what journalists say about their interface practices, especially values and repertoires they use in educommunication practice. As main results, we identified that the researched professionals bring back the deontology of journalism in the educommunication activities, in which they exercise their sensibility to social issues. The predominant repertoire, in this context, is more of communication and less of journalism,that is combined with communicative, educational and social development strategies.

KEYWORDS: Journalism, educommunication, journalists-educommunicators, work, professional identity.

RESUMEN

FERREIRA, Bruno de Oliveira. **Periodista-educomunicador(a)**: sentidos de una nueva identidad profesional. 2019. 260 f. Tesis de Maestría en Ciencias de la Comunicación – Programa de Pós-grado en Ciencias de la Comunicación, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

El presente trabajo analiza las competencias de periodistas, aplicadas en el mundo del trabajo, en actividades de educomunicación. Partimos de la constatación de que especialmente en el tercer sector hay organizaciones sociales idealizadas y gestionadas por periodistas de formación. Por otra parte, en el ámbito de la Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), el periodismo es la categoría profesional más representativa entre sus asociados, lo que demuestra proximidad e identificación de periodistas con la educomunicación. Por lo tanto, en el ámbito teórico de esta investigación, discutimos la educomunicación como actividad de trabajo adecuada a periodistas. Apelamos, para eso, a autores que (1) problematizan el sujeto social, la formación de su subjetividad e su compromiso en movimientos sociales, así como la interrelación comunicación y educación, en especial desde organizaciones y movimientos sociales en Brasil; (2) abordan la enseñanza e la práctica del periodismo y su deflación en la contemporaneidad, en la que las prácticas de relatar la realidad de la prensa hegemónica reducen el periodismo a mercancía y sus profesionales, por lo tanto, a autómatas de la información y (3) discuten el trabajo en la perspectiva de la ontología del ser social y, así, el abordaje ergológico fundamenta la mirada que constituimos sobre trabajo, además de ser, en el ámbito metodológico, la postura epistemológica que adoptamos en la organización de la investigación para friccionar prácticas, experiencias y discursos sobre trabajo. La investigación de campo que realizamos se dio en la base de tres colectas: la primera, de cuño exploratorio y cuantitativo, levantó un perfil inicial del educomunicador brasileño desde los asociados a la ABPEducom y, en especial, del periodista que se identifica con la educomunicación. La segunda, de carácter empírico, consistió en la observación y análisis de la actividad de trabajo de nueve periodistas involucrados a seis iniciativas en las que la educomunicación es identificada, sea en las características procesuales de las actividades desarrolladas, sea en la proximidad de los profesionales con el concepto y también con el universo de la educación. La tercera colecta, por fin, consistió en escuchar a 21 periodistas que actúan en la interface comunicación y educación. El dispositivo dinámico de tres polos, que busca comprender las interrelaciones que hay en el mundo del trabajo, prestado de la ergología, fundamenta la metodología de esta investigación, permitiendo tensar las actividades de trabajo observadas en su empírea y los discursos de los profesionales sobre el trabajo ejercido en la interfaz con la educación. El análisis del discurso (AD) fue una técnica empleada para identificar las cuestiones que permean lo que los periodistas dicen sobre sus prácticas de interfaz, sobre todo los valores y repertorios que emplean en el ejercicio de la educomunicación. Como principales resultados, identificamos que los profesionales encuestados rescatan la deontología del periodismo en las actividades de educomunicación, en las que ejercen su sensibilidad hacia cuestiones sociales. El repertorio predominante, en ese contexto, es más de la comunicación y menos del periodismo, siendo éste combinado con estrategias comunicativas, educativas y de desarrollo social.

PALABRAS-CLAVE: Periodismo, educomunicación, periodistas-educomunicadores, trabajo, identidad profesional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dispositivo dinâmico de três polos. 112
Figura 2 - Juliana Cordeiro, em reunião online, com os colegas de coletivo 135
Figura 3 - Profissionais do coletivo Parafuso Educomunicação em oficina. 144
Figura 4 - Coletivo Parafuso Educomunicação revê programação da oficina. 145
Figura 5 - Gigliola assiste a vídeo, a pedido de colega de departamento. 152
Figura 6 - Gigliola acompanha transmissão ao vivo de boletim radiofônico. 154
Figura 7 - Estudantes do Colégio Salesiano Dom Bosco em transmissão de boletim. 155
Figura 8 - Gigliola, em seu principal posto de trabalho. 156
Figura 9 - Nilton Lopes em atividade de trabalho na ONG Cipó. 160
Figura 10 - Nilton Lopes dialoga com sua colega de departamento. 162
Figura 11 - Nilton Lopes interage com colegas a partir de recursos online. 166
Figura 12 - Profissionais e educandos avaliam produção audiovisual da Escola de Jornalismo. 169
Figura 13 - Educandos e profissionais aguardam início da atividade de formação da Escola de Jornalismo. 172
Figura 14 - Caio Dib entrevista fonte por Skype. 180
Figura 15 - Caio e Taís avaliam o logotipo do projeto com designers do Instituto Tellus. 183
Figura 16 - Caio e Taís repassam atividades da oficina de definição. 185
Figura 17 - Caio fala às participantes da oficina de definição. 186
Figura 18 - Participantes da oficina de definição votam nos projetos que consideram mais representativos. 189
Figura 19 - Sala de estar da casa de Juliana Cordeiro. 195
Figura 20 - Retrato na sala de estar de Juliana Cordeiro. 195
Figura 21 - Instalação no quarto de Juliana Cordeiro. 196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Títulos dos(as) jornalistas associados(as) à ABPEducom..... 123
Tabela 2 - Profissionais observados(as) e suas iniciativas 129
Tabela 3 - Dados gerais do coletivo Parafuso Educomunicação..... 129
Tabela 4 - Dados gerais do Colégio Salesiano Dom Bosco 147
Tabela 5 - Dados gerais da organização Cipó – Comunicação Interativa..... 158
Tabela 6 - Dados gerais da Associação Escola de Jornalismo e Agência de Jornalismo Énois 167
Tabela 7 - Dados gerais da empresa Caindo no Brasil 178
Tabela 8 - Dados gerais do Instituto Tellus..... 182
Tabela 9 - Informações gerais dos(as) jornalistas entrevistados(as) para este trabalho 205
Tabela 10 - Repertórios do jornalismo necessários ao trabalho com educomunicação, segundo os(as) profissionais entrevistados(as)..... 226
Tabela 11 - Requisitos para trabalhar com educomunicação, segundo os(as) profissionais entrevistados(as) 233

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

O pesquisador e esta pesquisa 20

Amostragem da pesquisa 20

Objetivos e hipóteses da pesquisa 21

Estrutura da pesquisa 24

PARTE I - IDENTIDADES DOS SUJEITOS SOCIAIS E A EDUCOMUNICAÇÃO 27

1 Sujeitos sociais e suas identidades: construção de sentidos 28

1.1 Comunicação, educação e novas sensibilidades 31

2 A comunicação nos movimentos, organizações sociais e redes *online* 36

2.1 Movimentos sociais: a expressão da cidadania 37

2.2 Terceiro setor: do apoio aos movimentos às lógicas neoliberais 39

2.3 Movimentos em comunicação: o exercício da cidadania em rede 41

3 Educomunicação: dos movimentos latino-americanos ao protagonismo de jornalistas em organizações brasileiras 46

3.1 Comunicação popular latino-americana: princípios e características 47

3.2 Educomunicação nas organizações brasileiras: o protagonismo de jornalistas 49

PARTE II - JORNALISMO E MUNDO DO TRABALHO 60

4 O(A) jornalista brasileiro(a): formação e identidade profissional 61

4.1 O ensino superior de jornalismo no Brasil 61

4.2 Jornalismo e comunicação: diretrizes curriculares 66

4.3 Identidade profissional do(a) jornalista contemporâneo(a) 68

5 O papel social do jornalismo 72

5.1 Da imprensa ao jornalismo 72

5.2 A construção da informação no jornalismo: a objetividade da notícia 77

5.3 Jornalismo para além do capital 79

6 O jornalismo nas práticas de educomunicação 85

6.1 Possibilidades do jornalismo nas áreas da educomunicação..... 87

7 Educomunicação como atividade de trabalho..... 95

7.1 Trabalho na ontologia do ser social..... 97

7.2 Trabalho, linguagem e pensamento..... 101

7.3 Abordagem ergológica aplicada à educomunicação 107

PARTE III – PESQUISA EMPÍRICA: IDENTIDADES PROFISSIONAIS E SENTIDOS DO TRABALHO DO(A) JORNALISTA-EDUCOMUNICADOR(A) 110

METODOLOGIA DA PESQUISA 111

Dispositivo dinâmico de três polos 111

Momentos da pesquisa 115

8 A ABPEducom e seus(suas) associados(as) 118

8. 1 Jornalistas associados(as) à ABPEducom 122

8.2 Síntese do perfil do(a) jornalista associado(a) à ABPEducom 127

9 Jornalistas e suas atividades de trabalho em comunicação e educação..... 128

9.1 Coletivo Parafuso Educomunicação..... 129

9.2 Colégio Salesiano Dom Bosco: Assessoria de Comunicação..... 147

9.3 Cipó – Comunicação Interativa: Área de Comunicação e Ação Política..... 158

9.4 Escola de Jornalismo da Énois – Inteligência Jovem..... 167

9.5 Mapeamento de práticas inovadoras: Caindo no Brasil e Instituto Tellus..... 178

10 (Re)construindo o trabalho do(a) jornalista-educomunicador(a)..... 191

10.1 Gestão (da comunicação e) de projetos..... 191

10.2 Formação de jovens em jornalismo e cidadania..... 193

10.3. Os processos de interação entre os profissionais 198

10.4 Finalidades do trabalho educomunicativo..... 199

11 Profissionais de jornalismo e educomunicação: trajetórias e discursos sobre trabalho..... 204

11.1 Um pouco de história: caminhos que levam ao jornalismo e à educomunicação 205

11.1.1 Mudando o rumo: ventos que vêm da interface com a educação.....211

11.2 Discursos sobre as atividades de trabalho desenvolvidas 214

11.3 Discursos sobre o jornalismo 222

11.4 Discursos sobre educomunicação..... 229

11. 5 Competências dos(as) jornalistas-educomunicadores(as)..... 232

12 Síntese: das questões enunciadas às ações praticadas pelos(as) profissionais 242

12.1 Histórias de vida e prática profissional 242

12.2 O trabalho e os discursos sobre o trabalho..... 243

12.3 Jornalismo no trabalho: discursos e práticas..... 244

12.4 Educomunicação: campo deontologicamente estruturado 246

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 248

REFERÊNCIAS 255

ANEXOS EM CD 261

INTRODUÇÃO

Conforme o mundo se complexifica e o consumo se intensifica, novos recursos tecnológicos chegam à população. Celulares com câmeras, redes sociais, gravadores, entre outros aparelhos, podem servir tanto para o registro de banalidades do cotidiano quanto para o exercício da cidadania. O que diferencia o seu uso é justamente o sujeito que se apropria e dá sentido aos recursos aos quais tem acesso. Um sujeito crítico e com propósito transformador enxergará nesses recursos a possibilidade de disseminar contra-narrativas, mobilizando outras pessoas em torno de causas sociais. Sujeitos acríticos e pouco criativos, porém, devem usá-los como mais uma forma de entretenimento próprio e de exposição de sua vida privada.

Por conta dessas possibilidades de intervenção na realidade a partir dos recursos tecnológicos (sejam eles digitais ou analógicos, recentes ou antigos), de modo crítico/criativo, acrítico/criativo ou crítico/não criativo é que novas semânticas se constituem, fazendo da interface comunicação/educação um campo de complexidades e hibridações, em que a articulação interdisciplinar se faz indispensável, seja para explicar os fenômenos dessa inter-relação, seja para consolidar iniciativas práticas que intervêm diretamente na realidade social. Assim, repertórios vinculados à comunicação, como o manejo das diferentes linguagens midiáticas, bem como os da educação, no que refere à pedagogia e à didática, articulam-se em ações de educomunicação, isto é, estratégias de comunicação e educação combinadas com a intenção de estabelecer processos formativos alicerçados em princípios libertários, voltados ao desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da emancipação do sujeito.

Nesse sentido, Jesús Martín-Barbero (2000) entende que a cultura contemporânea implica um ecossistema comunicativo, composto pela diversidade de recursos comunicacionais existentes e que são apropriados no cotidiano, de modo a integrar, de maneira íntima, a vida das pessoas comuns. Esse ecossistema proporciona canais de produção e difusão de informação difusos e descentralizados, o que impacta os processos educativos e o sentido de aprender e ensinar. Ismar de Oliveira Soares (2011), por outro lado, ressemantiza o conceito de Martín-Barbero para indicar que um ecossistema comunicativo deve ser intencionalmente criado para promover a transformação:

> Diferentemente dos que, como Martín Barbero, empregam o conceito para designar a nova atmosfera gerada pela presença das tecnologias às quais cada um de nós e a própria educação estaríamos compulsoriamente conectados,

> preferimos usar o termo como uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma visão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias (SOARES, 2011, p. 44).

Foi a partir de uma pesquisa realizada no final dos anos 1990 pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), então coordenado por Soares, que foi possível identificar, em diferentes movimentos sociais de 12 países da América Latina, o uso e a apropriação de recursos comunicativos para fortalecer o diálogo, a luta e a resistência em torno de suas causas. Essas práticas consistiam em articular aspectos comunicativos e educativos com a finalidade de exercer a cidadania.

Essa pesquisa, fundadora do campo da educomunicação, procurou analisar o perfil do profissional dedicado à comunicação educativa. Àquela época, foi constatado que metade dos especialistas consultados no contexto de investigação latino-americana eram pesquisadores da inter-relação comunicação e educação. E pouco mais da metade se dedicava a projetos de educação para a comunicação, seja no âmbito da educação formal, seja no âmbito da educação não formal. Outros especialistas declararam dedicar-se também (ou exclusivamente) à questão do uso das tecnologias na educação e à gestão da comunicação em espaços educativos (SOARES, 1999).

De acordo com Soares, o terceiro setor se destacava na experimentação de práticas na inter-relação comunicação e educação e a maioria dos educomunicadores latino-americanos entendia-se, à época da realização da pesquisa, como gestores ou mediadores de processos, responsáveis por produzir conhecimento. O professor da ECA/USP ainda chama a atenção para os valores que orientam a atividade dos especialistas participantes da pesquisa: a valorização do trabalho coletivo e do erro como integrante de um processo educativo, bem como a dedicação a projetos voltados à transformação social.

Por essa razão, entendemos que o perfil do(a) educomunicador(a) é fruto de uma articulação de conhecimentos e habilidades, nem sempre construído (apenas) no âmbito dos tradicionais cursos superiores de comunicação social. Nesse sentido, os(as) profissionais formados(as) em comunicação social atuarão como educomunicadores(as) não apenas a partir do repertório construído no âmbito acadêmico, mas principalmente em outros processos educativos, culturais e sociais nem sempre relacionados à educação formal.

No que se refere ao(à) jornalista que se dispõe a trabalhar com educomunicação, entendemos que esse(essa) profissional não possui o perfil de um(a) jornalista tradicional,

motivado(a) a atuar nas redações dos grandes veículos de comunicação, sob uma perspectiva comercial. Trata-se de um(a) profissional com vocação para mediar relações e fortalecer vínculos, conforme indica Michel Carvalho (2014):

> [...] a educomunicação, como uma rede de relações inclusivas, abertas e criativas, requer um profissional capaz de trabalhar com uma metodologia voltada para a dialogicidade e a convivência. Dessa forma, o educomunicador não pode ter uma postura autoritária, como aquele que vai ensinar como fazer, não é possível realizar um projeto educomunicativo sumariamente de cima para baixo. Infelizmente, as grades curriculares dos cursos de jornalismo ainda não contemplam a educomunicação. Uma ou outra faculdade oferece "jornalismo e educação" como disciplina optativa, mas não na vertente da media-literacy (CARVALHO, 2014, online).

O perfil defendido por Carvalho corrobora com a tríplice atuação do(a) profissional formado(a) pela Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP, explicada por Soares (2011), segundo o qual o(a) egresso(a) do curso deve ser preparado(a) para exercer o papel de professor(a) de comunicação em escolas, o de consultor(a) de processos educativos que envolvem mídia e o de pesquisador(a) da interface comunicação e educação.

> Explicando melhor: trata-se de um profissional em condições de atender às demandas do ensino formal (é um licenciado, por isso pode lecionar), sendo-lhe facultado o acesso às diferentes áreas do trabalho profissional que não exigem diplomas específicos, mas que requerem saberes apropriados: falamos da área de consultoria nos diferentes espaços em que a interface comunicação/educação gera processos e produtos, a saber: a produção midiática dirigida à educação e ao trabalho nas organizações do terceiro setor, voltadas para a relação entre mídia e infância/juventude. Licenciado e consultor, o novo profissional é necessariamente um pesquisador, seu terceiro foco de atividade, no campo da educomunicação (SOARES, 2011, p. 67).

Atualmente, tanto os bacharelados em comunicação quanto cursos de licenciatura, em sua maioria, não abordam aspectos relativos à inter-relação comunicação e educação. Ainda assim, no mundo do trabalho, a educomunicação é exercida em grande parte por jornalistas. Dados de 2017 da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom) demonstram que 32,7% de seus(suas) associados(as), que se identificam como educomunicadores(as), possuem formação acadêmica em jornalismo[1], sendo a categoria profissional mais evidente da associação, seguida de pedagogos(as), licenciados(as) em Letras e em História.

[1] Esse dado foi levantado por este pesquisador, junto aos(às) associados(as) da ABPEducom, na qualidade de diretor de Assuntos Profissionais e Formação Continuada, entre janeiro e março de 2017.

Há, nesse sentido, uma destacada atuação de jornalistas nas práticas educomunicativas, especialmente em iniciativas da sociedade civil voltadas à promoção de direitos da infância e adolescência, em *startups* e agências de comunicação populares, voltadas à veiculação de notícias sobre comunidades em vulnerabilidade social e em iniciativas de educação para os meios.

Entendemos, assim, que o(a) educomunicador(a) é um(a) profissional híbrido(a), em razão de sua interdisciplinaridade, que trasita de um lugar tradicional de sua formação – quando este não é formado em educomunicação – para atender a uma demanda outra, para a qual não recebeu formação específica. No caso de jornalistas, estes(estas) desenvolvem estratégias educativas que exigem o domínio de conhecimentos e de habilidades pedagógicas e didáticas. A educomunicação, portanto, revela-se como um espaço de trabalho para jornalistas ávidos(as) por uma prática profissional atenta às questões comunitárias e sociais e voltada, portanto, à educação, à mediação de relações sociais, à transformação de comunidades educativas, atividades para as quais, no entanto, é necessário um perfil não apenas de profissional[2], mas sobretudo um sujeito sensível, dotado de valores afinados com os princípios da educomunicação, de construção de espaços sociais mais horizontais, solidários e participativos, que nem sempre são possíveis de serem conciliados e exercidos em instituições alicerçadas em estruturas mais autoritárias e hierárquicas.

Dessa maneira, entendemos ser de fundamental importância compreender o sujeito jornalista que idealiza, gere e executa projetos de educomunicação, procurando entender o que o motiva a atuar na interface da comunicação com a educação, observando suas práticas laborais, suas referências de vida enquanto sujeitos para compreender as experiências, vínculos, valores e outras subjetividades e afetos elaborados ao longo da vida que os orientam à formação acadêmica em jornalismo e também a uma atuação profissional em educomunicação que, de alguma forma, transforma o sentido inicial da carreira jornalística.

Aprofundaremos os dados referentes ao perfil dos(as) associados(as) à ABPEducom no início do capítulo 8 deste trabalho.

[2] A edição nº 327 da Revista Imprensa, publicada em outubro de 2017, dedica quatro páginas a uma reportagem sobre educomunicação como área de atuação profissional de jornalistas. A reportagem apresenta projetos educomunicativos em que o conhecimento jornalístico é aplicado e problematiza o perfil do profissional de jornalismo mais adequado à atuação no âmbito da educomunicação.

O pesquisador e esta pesquisa

Pensar a complexidade das práticas de educomunicação, considerando especialmente o meu lugar de formação, que é o jornalismo, resulta no trabalho *Jornalista-educomunicador(a): sentidos de uma nova identidade profissional*. Atuo como educomunicador há oito anos. Apesar de minha formação inicial ter sido em jornalismo, a vocação educativa pulsa em mim desde a infância, quando a televisão e a escola me despertavam grande encantamento. Jornalistas e professores consolidaram-se como grandes referências a serem seguidas, inspirando e orientando, em grande medida, a formação da minha personalidade e minhas escolhas profissionais.

Aos 16 anos, tive meu primeiro contato com educomunicação. No segundo ano do ensino médio, participei do projeto Idade Mídia, um curso de jornalismo para estudantes do Colégio Bandeirantes, do qual não fui aluno, mas pude integrar a turma em razão de uma parceria de solidariedade que minha antiga escola, Escola Estadual Rui Bloem, do estado de São Paulo, tinha com o colégio particular. Na ocasião, conheci Alexandre Sayad, jornalista responsável pela iniciativa e pelas aulas. Foi nessa ocasião que eu percebi que seria possível conciliar comunicação e educação em uma só prática profissional, o que se concretizou em 2011, quando passei a trabalhar, na condição de jornalista, na Viração, organização social cuja *expertise* principal é a educomunicação.

Minha trajetória pessoal e profissional mobiliza, até hoje, inquietações acerca da interface comunicação e educação e, sobretudo, dos(as) profissionais que nela atuam. Por atuar profissionalmente nesse âmbito, percebo que, como eu, existem outros(as) jornalistas que se deslocam do papel tradicional para o qual foram educados no âmbito do ensino superior para atuarem como educadores(as) de comunicação, gestores(as) de projetos educativos que têm como estratégia a produção midiática, entre outras frentes de trabalho nessa perspectiva. Além disso, muitas das áreas de intervenção da educomunicação, que detalharemos ao longo deste trabalho, possuem grande conexão com o repertório do jornalista.

Amostragem da pesquisa

Pensando nessa questão, escolhemos profissionais de jornalismo que atuam em interface com a educação, sobretudo no terceiro setor, para analisar as práticas laborais

dos(das) jornalistas nesse contexto. Uma orientadora dessa escolha foi a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), justamente por entendê-la como uma congregação de profissionais e pesquisadores(as) que se vinculam à entidade em razão do reconhecimento de si próprios como educomunicadores(as), seja por se dedicarem a projetos cujas características remetem ao conceito, seja por afinidade ideológica aos princípios que a educomunicação defende. No entanto, não nos limitamos aos(às) associados(as) da entidade para entender os sentidos que permeiam o trabalho do(a) jornalista em interface com a educação. Buscamos profissionais de jornalismo que atuam em entidades do terceiro setor, cujas áreas de atuação inter-relacionam comunicação, educação e direitos humanos, ainda que não admitam o conceito de educomununicação como orientador principal de suas atividades.

Dessa forma, discutiremos as identidades, o trabalho e a formação do(a) educomunicador(a) graduado(a) em jornalismo. Entendemos que esta é uma tentativa de compreender não apenas a educomunicação enquanto trabalho, mas também os sentidos do próprio jornalismo, uma forma de (re)estabelecer vínculos entre o sujeito jornalista e sua carreira, de resgatar sua trajetória e nela identificar experiências que contribuíram para a formação de competências relativas à intervenção social educomunicativa, alicerçada em valores públicos e cidadãos. Nesse sentido, expandir a noção sobre o lugar desses valores permite aprofundar a reflexão acerca das contribuições do papel do ensino superior de jornalismo para a atividade educomunicativa, bem como de aspectos formativos presentes em outras instâncias da vida do sujeito educomunicador.

Objetivos e hipóteses da pesquisa

No contexto deste trabalho, entendemos formação não apenas como educação formal, escolar e acadêmica, mas sobretudo como formação humana e cidadã, não necessariamente dependente ou totalmente desvinculada dos processos tradicionais de ensino, do nível básico ao nível superior. É a partir dessa consideração de formação que formulamos o problema que orienta esta pesquisa: *Que aspectos do repertório do jornalista têm sido empregados nas práticas de educomunicação e qual a natureza desse repertório, isto é, são os conhecimentos formais acerca do jornalismo ou são os valores cidadãos desses sujeitos?*

A partir dessa questão norteadora, outras perguntas, mais específicas, também emergem:

- O jornalismo se ressignifica no âmbito da educomunicação?
- Que conhecimentos, habilidades e atitudes estão presentes nas práticas educomunicativas de jornalistas e que vínculos são possíveis de estabelecer com sua formação cidadã e acadêmica?
- A formação do(a) educomunicador(a) acontece na academia? De que forma?
- Em que medida os cursos superiores de jornalismo têm contribuído para a formação de um(a) profissional educomunicador(a)?

A intenção desta pesquisa está em colocar o(a) profissional de educomunicação na centralidade da discussão, enquanto sujeito de uma prática de transformação social que se dá a partir do jornalismo. Tratamos, desta forma, do(a) profissional de jornalismo que atua como educomunicador(a), como protagonista da educomunicação, a partir de seu lugar social de sujeito que possui um repertório humano e jornalístico.

Outro aspecto que destacamos é a discussão da educomunicação como trabalho e como lugar de construção e/ou conjunção de identidades de jornalistas comprometidos(as) com causas sociais, com a contra-hegemonia. Dessa maneira, inter-relacionar o repertório jornalístico com a atividade educomunicativa parece mobilizar um debate ainda não explorado pelas pesquisas da interface comunicação e educação.

Temos, assim, os seguintes objetivos com este trabalho:

1. **Objetivo geral:** discutir a educomunicação como trabalho de jornalistas, a partir da análise das atividades que envolvem esta prática profissional e da compreensão das identidades dos sujeitos que se dedicam à interface comunicação e educação.

2. **Objetivos específicos**
   - Analisar os sentidos que contribuíram para o desenvolvimento de competências pertinentes à atuação na interface comunicação e educação;
   - Problematizar a visão que jornalistas-educomunicadores(as) possuem da educomunicação como trabalho;

- Problematizar o jornalismo enquanto carreira e sua aplicabilidade às práticas educomunicativas, a partir das atividades de trabalho de seus(suas) profissionais;
- Estabelecer uma relação entre trajetória de vida e formação cidadã de profissionais de jornalismo que atuam na perspectiva da educomunicação.

3. **Objetivo teórico:** inter-relacionar trabalho, identidade, jornalismo e educomunicação, a partir de autores(autoras) vinculados(as) principalmente aos Estudos Culturais e ao pensamento marxista, a fim de problematizar a educomunicação como uma atividade laboral e como espaço de construção e consolidação de uma nova identidade profissional de jornalistas.

4. **Objetivo prático:** contribuir para a formulação de diretrizes formativas de cursos de jornalismo e de educomunicação, no que diz respeito à incorporação de educação cidadã e ao desenvolvimento de competências pertinentes à ação jornalístico-educomunicativa, no contexto da educação profissional e do ensino superior.

Assim, a investigação se estrutura, a fim de discutir as seguintes **Hipóteses**:

- O trabalho do(a) jornalista-educomunicador(a) é orientado por causas e pela defesa de direitos e, nesse contexto, o(a) profissional transita de uma atividade estritamente jornalística, voltada à produção de conteúdos, a práticas mais nitidamente educativas e ativistas;
- A educomunicação renormaliza o jornalismo, cujos procedimentos passam a ser orientados por valores sociais e públicos e servem como estratégia da finalidade educomunicativa, mas não como a sua essência;
- O(A) jornalista-educomunicador(a) busca na educomunicação o sentido de cidadania e de transformação social que não enxerga no jornalismo tradicional nem em uma atividade profissional circunscrita à produção de conteúdo midiático.

Para discutir essas hipóteses, traçamos um percurso que envolveu a construção teórica do objeto e, posteriormente, uma investigação empírica em três diferentes

perspectivas, a fim de identificar e analisar os sentidos de associação, ação e pensamento de jornalistas-educomunicadores(as). No que se refere aos sentidos da associação, realizamos levantamento de dados junto a 116 dos(as) 174 associados(as) à ABPEducom, de caráter quantitativo. A partir de formulário *online*, obtivemos 116 respostas, entre as quais de 29 jornalistas, o que permitiu traçar um perfil das pessoas que integram a entidade, no que diz respeito, entre outras questões, à sua formação e formas de atuação no mundo do trabalho. Quanto aos sentidos da ação, acompanhamos a atividade de trabalho de nove jornalistas, que envolve comunicação, educação e educomunicação, procurando identificar e analisar as práticas laborais desses sujeitos. Por fim, abordamos o pensamento de 21 profissionais de jornalismo que trabalham com educação ou educomunicação, identificando, a partir de entrevistas sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, seu cotidiano laboral, jornalismo e educomunicação, o que nos permitiu, com a análise das respostas, perceber as razões pelas quais esses(essas) jornalistas trabalham com educomunicação.

Estrutura da pesquisa

No âmbito teórico, esta pesquisa parte de uma discussão sociológica acerca do sujeito social e suas identidades comtemporâneas, uma vez que propõe a construção de uma identidade profissional, a do(a) jornalista-educomunicador(a). Isso envolve não apenas um repertório acadêmico e a prática laboral em si mesma, mas também o emprego das subjetividades daqueles(as) que integram uma categoria profissional: seus desejos, habilidades, princípios e visões de mundo desenvolvidos em vivências diversas, ao longo de suas trajetórias de vida. Entendemos, portanto, que experiências em espaços públicos – como em movimentos sociais, projetos de assistência social, participação política em conferências, etc. – podem contribuir para formar um perfil de pessoas alinhadas a paradigmas em consonância ao que propõe a educomunicação como campo de intervenção social, que contribui para a emancipação dos sujeitos sociais. Por isso, da abordagem teórica acerca de sujeito social caminhamos para a discussão acerca dos movimentos sociais, lugar de nascimento das práticas de educomunicação, nos quais o indivíduo se reconhece como sujeito em um coletivo, colocando-se como ator da transformação social.

Dessa forma, autores dos Estudos Culturais, como Stuart Hall (1999) e Jesús Martín-Barbero (2000, 2009, 2014 e 2014a), auxiliam-nos na reflexão sobre as identidades contemporâneas e as novas sensibilidades que as permeiam, em um mundo de intensa apropriação dos recursos comunicacionais que favorecem a conexão entre pessoas e a formação de redes de diálogo, muitas das quais voltadas objetivamente a ações políticas contra-hegemônicas. Nesse âmbito, discutimos a formação dos movimentos sociais e sua ação comunicativa, principalmente a partir de Maria da Glória Gohn (2004) e Manuel Castells (2013), até contextualizarmos os movimentos latino-americanos e sua especificidade nos usos e apropriações da comunicação com finalidade educativa, a partir de Ismar de Oliveira Soares (1999, 2011, 2014 e 2017) e Alejandro Barranquero (2007 e 2009).

A segunda parte da pesquisa discute, ainda em âmbito teórico, o jornalista e o mundo do trabalho. Nela, resgatamos aspectos da formação superior em jornalismo e apresentamos discussões sobre a identidade profissional do(a) jornalista brasileiro(a), a partir de autores como Fernanda Lima Lopes (2013) e Dominique Wolton (2006 e 2011), bem como de documentos legais, em vigor e já revogados, que demonstram as transformações na área do ensino de comunicação e de jornalismo no Brasil. Na sequência, resgatamos o papel social do jornalismo e aspectos do *modus operandi* de sua prática profissional, baseado em autores como Ciro Marcondes Filho (2000), José Marques de Melo (2012), Dennis de Oliveira (2014) e Bill Kovach e Tom Resentiel (2004). Por fim, ainda nessa parte, procuramos discutir o jornalismo como uma prática existente nos contextos de educomunicação e, consequentemente, a educomunicação como uma atividade de trabalho possível a jornalistas. Para tal, reunimos autores que discutem o trabalho na ontologia do ser social, a partir do pensamento marxista e da abordagem ergológica, como György Lukács (2013), Yves Schwartz (2008) e Roseli Fígaro (2008).

Por fim, a terceira e última parte, de caráter empírico, discute o trabalho do(a) jornalista dedicado a práticas de educomunicação, bem como suas habilidades, repertórios, valores e subjetividades e como estas se articulam em suas práticas laborais, formando um sentido próprio de trabalho na interface comunicação e educação. Para tal, adotamos o Dispositivo dinâmico de três polos, da abordagem ergológica, como metodologia e postura epistemológica, o que nos permitiu inter-relacionar aspectos das atividades de trabalho observadas com os discursos dos(as) jornalistas-

educomunicadores(as) sobre si, sobre o trabalho que desenvolvem, bem como suas visões sobre jornalismo e educomunicação.

As próximas páginas são, portanto, o resultado desse percurso.

PARTE I - IDENTIDADES DOS SUJEITOS SOCIAIS E A EDUCOMUNICAÇÃO

1

Sujeitos sociais e suas identidades: construção de sentidos

Iniciamos a discussão teórica deste trabalho com conceitos relacionados às identidades contemporâneas. Entendemos que debater esta questão no contexto deste estudo é relevante, uma vez que nos situa em um contexto sociocultural em que o sujeito está diante de múltiplas referências, o que complexifica os modos de vivenciar e interpretar a realidade. Entendemos que a educomunicação, como prática profissional de jornalistas, insere-se neste contexto, pois adota referências da comunicação e da educação numa mesma atividade, além de sintonizar-se com princípios que tratam a diversidade como valor, algo fundamental às sociedades democráticas.

Muito dessa diversidade hoje valorizada e experimentada pelas pessoas vem de conquistas de crescentes movimentos de questionamento dos padrões e imposições normativas que integram as disputas ideológicas e culturais presentes na sociedade. Questionar o *status quo*, no entanto, não é, propriamente, algo exclusivo da contemporaneidade. O que muda nos tempos atuais é como os grupos sociais disputam a hegemonia de seus valores, processo que nem sempre se dá no antagonismo binário (CANCLINI, 2015; HALL, 1999). Esses processos são, muitas vezes, dialógicos e novas ideias também se apresentam carregadas de valores e propósitos tradicionais.

Muitos pensadores contemporâneos se dedicam a essa reflexão, sobretudo no que se refere às transformações de sensibilidade do ser humano, imerso em um mundo cada vez mais afetado pelos processos de globalização e, assim, transformado em sua maneira de existir, de ser, estar e perceber o mundo. Assim, Stuart Hall (1999) discute as transformações identitárias sofridas pelo sujeito contemporâneo, demonstrando como esse fenômeno interfere na relação entre indivíduo e culturas nacional, local e étnicas, tornando-o descentrado. Para ele,

> [...] o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se fragmentando; composto não só de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 1999, p. 12).

A partir de Raymond Williams, Hall observa que a concepção de sujeito individual é composta por diversos movimentos e pensamentos, entre os quais se destacam: a Reforma e o Protestantismo, as revoluções científicas, o Iluminismo e a compreensão de sujeito autocentrado, oriundo do pensamento de René Descartes. Essa perspectiva inicial de sujeito é o que sustenta a visão mais contemporânea de cidadão, que coloca o indivíduo como definido no contexto das estruturas burocráticas da sociedade moderna. No entanto, a perspectiva descentrada do sujeito que temos hoje advém do século XIX.

Nesse sentido, Hall (1999) destaca cinco marcos da teoria social que culminam no descentramento da concepção de sujeito: (1) o pensamento marxista e suas tradições, que deslocam preposições relativas a uma "essência universal do homem"; (2) a descoberta do inconsciente por Freud e as contribuições de Lacan, que, grosso modo, dizem que o sujeito não é puramente cognoscente e racional, sendo ele contraditório e dividido; (3) o trabalho de linguística estrutural de Ferdinand de Saussure, que coloca a língua como um sistema simbólico e coletivo de significados; (4) o trabalho de Michel Foucault sobre poder disciplinar, que revela mecanismos de manutenção de controle social do indivíduo e (5) o feminismo como crítica e movimento social, politizando a discussão sobre gênero e subjetivando o processo de identificação.

Todas essas perspectivas contribuem para deslocar a concepção de identidade nacional que, para Hall, é imaginada e busca unificar todas as variáveis complexas do indivíduo em torno da pertença a um povo, a uma cultura que suprime as diferenças. Bauman (2013) nos lembra da construção acerca das identidades nacionais, ainda à época do Iluminismo, no qual o papel da cultura era o de "educar" massas, convertendo-as em cidadãos do recém-concebido Estado-Nação, o que representou um processo de imposição de costumes de uma elite dominante, estabelecendo, a partir desta, identidades nacionais hegemônicas.

Hoje, por outro lado, o papel da cultura se transformou, segundo Bauman. Em vez de impor autoritariamente costumes e crenças, reforça a liberdade de escolha dos indivíduos e oferece recursos para esse exercício. Antes, as estratégias de dominação cultural consistiam em proibições e punições para que os povos se adequassem à normativa identitária estabelecida. O autor afirma que o papel da cultura é estimular o consumo, instigando e atendendo aos desejos provocados.

> Hoje a cultura consiste em ofertas, e não em proibições, em proposições, não em normas. Como Bourdieu observou, a cultura agora está engajada em fixar tentações e estabelecer estímulos, em atrair e seduzir, não em produzir uma regulação normativa; nas relações públicas e não na supervisão policial; em produzir, semear e plantar novos desejos e necessidades, não no cumprimento do dever. Se há uma coisa para a qual a cultura hoje desempenha o papel de homeostato, esta não é a conservação do estado atual, mas a poderosa demanda por mudança constante (embora, ao contrário da fase iluminista, se trata de uma mudança sem direção, ou sem um rumo estabelecido de antemão). Seria possível dizer que ela serve nem tanto às estratificações e divisões da sociedade, mas a um mercado de consumo orientado para a rotatividade (BAUMAN, 2013, p. 18).

No contexto da globalização, Stuart Hall crê que as identidades nacionais estão se desintegrando, dando lugar a identidades híbridas, que substituem a perspectiva centrada de identidade nacional, embora haja uma resistência das culturas locais, que procuram novas maneiras de articulação com a lógica global. Estas atuam em seu interior e produzem novas identificações globais, resistindo e criticando, muitas vezes, a nova lógica do capital em se utilizar da cultura para fins privados. Hall chama a atenção para identidades que procuram resgatar seu sentido perdido, centrando esforços para manter sua tradição. Outras, por outro lado, são "traduzidas", isto é, flexibilizadas, hibridizadas no contexto de globalização. Tradição e tradução são conceitos de Robins, aos quais Hall faz referência, afirmando ainda que há culturas em transição, que são "identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições" (HALL, 1999, p. 88).

Dominique Wolton (2006) aborda a necessidade de valorizar as manifestações comunitárias de identidade, que são justamente as tradições que têm se modificado ou sucumbido na atual fase da humanidade. Para ele, há um comunitarismo global que articula diferentes identidades que dialogam e negociam seus sentidos entre si. No entanto, defende a necessidade de preservar as identidades, o que significa preservar a memória e a origem. Trata-se, segundo o autor, de um gesto na luta por justiça social:

> O comunitarismo não é forçosamente a recusa da modernidade, mas uma reivindicação do direito de viver sem esquecer o rastro da memória, e aqueles mil e um rituais da vida que permitem, especialmente às novas gerações, manter os laços com a história. Os pais e os avós muitas vezes tiveram que sofrer o exílio, a humilhação, a falta de respeito, e foram obrigados a adaptar-se a todos os imperativos violentos da modernidade. Eles procuram, então, com razão, transmitir antes de desaparecerem, elementos de um patrimônio cultural essencial, muitas vezes menosprezado (WOLTON, 2006, p. 156).

Ainda que haja um movimento pela preservação de expressões culturais em seus traços essenciais, estas são interpenetradas por imperativos de uma cultura global, que

hibridiza as formas de vida, relativizando as tradições e se apropriando de bens culturais que se pretendem "universais". Néstor Garcia Canclini (2015) observa os fenômenos de hibridação cultural, resultados de diferentes movimentos, a partir dos quais os sujeitos adquirem novas referências sem, no entanto, descartar suas referências originais. O que há, segundo o autor, é um processo que mescla as coleções organizadas pelos sistemas culturais. Isso se dá por fenômenos globais, como as migrações, que desterritorializam populações e, consequentemente, modificam os processos simbólicos.

Podemos estender a discussão sobre os processos de hibridação cultural que colocam em xeque o tradicionalismo, pondo em pauta questões atuais referentes à crise de legitimidade que sofre a educação formal. Essa crise é consequência de uma disputa pela legitimação e construção do saber que se dá entre a escola e outras instâncias sociais formadoras com as quais crianças e adolescentes têm contato, no cotidiano cultural, como as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs). Nesse sentido, os jogos virtuais e as redes sociais educam de modo a dialogar mais com a realidade de crianças e adolescentes, uma vez que nesses espaços esses sujeitos se entretêm e interagem, exercitando a autoria e a liberdade expressão, o que nem sempre ocorre no ambiente escolar. Em decorrência disso, observamos que a escola se esvazia em sentido aos mais jovens, uma vez que permanece tradicional em seu modo autoritário e linear de educar (FREIRE, 2011) e pouco aberta a entender e incorporar os novos hábitos culturais de crianças e adolescentes (MARTÍN-BARBERO, 2014).

1.1 Comunicação, educação e novas sensibilidades

A incorporação de novas mídias e tecnologias em diferentes âmbitos do cotidiano social tem contribuído para uma significativa mudança, não apenas nas dinâmicas do mundo do trabalho, mas também nas sensibilidades dos sujeitos, especialmente dos mais jovens, que estabelecem uma relação mais intensa com a cultura digital. Nesse complexo cenário contemporâneo, Martín-Barbero (2000) indica a emersão de uma nova sensibilidade, um novo *sensorium*, que abre espaço para novas percepções de mundo, novas subjetividades e valores sociais que permeiam diversas instâncias da vida cotidiana, sobretudo entre os mais jovens que, integrados às novas formas de mídia, relacionam-se, aprendem e se engajam em diversas causas e questões, mediados pela tecnologia. "Trata-se de uma experiência cultural nova, ou como W. Benjamin o chamou, um *sensorium*

novo, novos modos de perceber e sentir, de ouvir e de ver, uma nova sensibilidade que em muitos aspectos choca e rompe com o *sensorium* dos adultos" (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 36, tradução nossa).

A preocupação de Martín-Barbero, então, volta-se ao aspecto cognitivo oriundo das transformações culturais que trazem a comunicação e a informação para a centralidade dos processos e fluxos sociais, em especial, entre os mais jovens, que demonstram maior aptidão com a cultura digital e as consequentes condutas e dinâmicas que estas acabam estimulando e normatizando na sociedade. Estamos, assim, imersos em um ecossistema comunicativo que emerge dessa nova cultura, que desloca o lugar do conhecimento – antes reservado a circuitos intelectuais ou a espaços sociais bastante delimitados – para o cotidiano da sociedade.

É nessa perspectiva que Martín-Barbero enxerga possibilidades promissoras de se educar para a cidadania, uma vez que a entende como um valor que se desenvolve a partir da experiência. É por essa razão, inclusive, que entende que "as tecnologias digitais nos expõem que a verdadeira brecha não é a técnica, mas a 'brecha cognitiva', essa que começa a ser comprometida pela pluralização das figuras da razão" (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 145).

Para este autor, tal contexto de transformação de sensibilidades coloca a cultura e as instâncias sociais mais tradicionais em uma crise de identidade. A escola, uma das principais instâncias socializadoras da sociedade, vê-se diante do desafio de se reinventar para (re)construir vínculo com crianças e jovens estudantes, cujas experiências educativas excedem o espaço escolar e, não raro, encontram mais sentido no âmbito da cultura digital – nas redes sociais, nos *games* virtuais, nos *chats* instantâneos – e fora dela, em espaços não legitimados dos guetos, da cultura marginal, das tribos, etc. Não é, portanto, a escola, com seu tradicionalismo linear e disciplinador, o espaço de acolhida das novas sensibilidades de crianças e jovens.

> Não por culpa dos professores ou dos alunos, mas pela existência de um ecossistema comunicativo que, ao catalisar as sinergias entre a perda de visibilidade das grandes instituições modernas e o surgimento de outras formas de pertencimento e sociabilidade, faz com que o sistema educativo seja incapaz de conectar-se a tudo que os alunos devem deixar de fora para estar-na-escola: seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.122).

Em outras palavras, as instâncias socializadoras tradicionais resistem às novas identidades que se formam e que, também incertas e inacabadas, chocam-se com a solidez

dura e inflexível de algumas instituições. Trata-se, portanto, de um deslocamento de identidades e de suas reconstruções em um mundo globalizado, no qual vivemos, e que as transforma profundamente.

Assim, diz Martín-Barbero (2009) que a comunicação passa a ocupar um lugar estratégico de concepções de novos modelos sociais. O autor entende que, no âmbito da cultura, a comunicação se associa às demandas de mercado por consumo, colocando-a em diálogo com outras esferas e questões sociais, como: cultura urbana, cultura juvenil, saúde, trabalho, violência, etc. e, no que diz respeito à política, a comunicação difunde, pelos meios, novos sentidos sociais que penetram a vida cotidiana.

Atravessado por inúmeros estímulos em seu cotidiano, o sujeito contemporâneo é pouco afeito à reflexão. Uma vida produtora de acontecimentos aos quais os indivíduos e coletividades estão sujeitos, nos âmbitos público e privado, pode ser uma vida vazia se esses acontecimentos não os toca de alguma forma, transformando sua sensibilidade.

Nessa perspectiva, o autor indica o surgimento de uma sensibilidade hedonista, a partir dos anos 1960, voltada à intimidade e à individualidade do sujeito, um novo comportamento que alimenta a cultura de massa, reforçando a obediência civil e a disciplina da moral burguesa, o que abre espaço para a suspensão de direitos individuais e coletivos. Essa nova sensibilidade surge num contexto de intensificação da Indústria Cultural, que nega tudo o que foge ao seu interesse capitalista, isto é, a complexidade e a diversidade advindas do povo, que passava a ser considerado massa.

Alinhada a esses ditames, a escola passa a ser entendida como um espaço de esvaziamento da experiência do sujeito contemporâneo. Segundo Martín-Barbero, a consciência popular é solapada pela escola, que

> [...] não pode cumprir seu ofício, isto é, introduzir as crianças nos dispositivos prévios para o ingresso na vida produtiva, sem desativar os modos de persistência da consciência popular. Por isso a escola funcionará a partir de dois princípios: a educação como preenchimento de recipientes vazios e a moralização como extirpação dos vícios (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 139).

O consumo de massa exige, portanto, uma educação de massa, uma cultura comum, para a qual mecanismos midiáticos, como a publicidade, trabalham no sentido de construir desejos, criar necessidades. Os meios, para Martín-Barbero, também universalizam o modo de viver e, dessa forma, a imprensa se converte em produto que toma o sensacionalismo como estratégia de “diálogo” com as audiências. Mas, em vez de

manipular – como entendiam os pensadores da Teoria Crítica –, as mídias, para o autor, possuem um papel estratégico, a partir do qual é possível entender as contradições que dinamizam a sociedade. Assim, ele propõe compreender as mediações exercidas pelos meios, isto é, as articulações entre práticas de comunicação e seus usos e apropriações pela sociedade, no cotidiano. Nas palavras do autor,

> O campo daquilo que denominamos *mediações* é constituído pelos dispositivos através dos quais a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida da comunidade. Já que é o próprio sentido do artesanato ou das festas o que é modificado por aquele deslocamento "do étnico ou do típico", que não só para o turista, mas também na comunidade, provoca o esmaecimento da memória que convoca (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 265).

Seduzido pelas mensagens dos meios de comunicação e pelos apelos de uma cultura que hipervaloriza o consumo, o sujeito contemporâneo tem minadas as suas oportunidades de fazer dos acontecimentos cotidianos experiências transformadoras e, portanto, educativas. Faltam-lhe processos mediativos que o transportem para lógicas diversas às hegemônicas, que o reconectem com as tradições populares, isto é, com espaços genuínos de produção de cultura.

Observando as dinâmicas sociais oriundas das mídias, no entanto, o autor acredita que sobretudo as mídias interativas, que convidam o sujeito à expressão, podem ser mecanismos de resgate de espaços de reflexão, de problematização da realidade, ainda que em um contexto cultural contemporâneo que incentiva a expressão como forma de consumo. Desse modo, as novas formas de mídia, que convidam os indivíduos a interagirem cotidianamente, fazendo da comunicação uma experiência sedutora por evidenciar os recursos disponíveis para a interação de pessoas, podem representar uma brecha para fomentar uma educação cidadã e novas formas de pensar e perceber a sociedade, numa perspectiva mais crítica e humana, desvinculada do consumo midiático puro e simples.

Assim, Martín-Barbero percebe a formação cidadã desvinculada de um processo educativo tradicional ou, na perspectiva de Paulo Freire (2011), "bancário", em que o estudante não é sujeito na aprendizagem, mas recebe conhecimentos prontos de um professor. Trata-se de um processo que envolve sentido, em que o aprendizado se constitui e se confunde com os hábitos, com a convivência social que forma as opiniões, a visão de mundo dos indivíduos e a maneira como estes se relacionam com o outro. Isso porque, para Martín-Barbero, "não se aprende a ser democrático em cursos sobre

democracia, aprende-se a ser democrático em famílias que admitem pais e filhos não convencionais, em escolas que assumem a dissidência e a diferença como riqueza, com meios de comunicação capazes de dar verdadeiramente a palavra aos cidadãos" (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 38, tradução nossa).

Martín-Barbero entende, portanto, que as novas formas de mídia, apropriadas no cotidiano cultural pelos mais jovens, muitas vezes a partir de apelos consumistas, podem ser meios de educar para a cidadania, subvertendo a função para a qual esses espaços digitais foram originalmente criados pelas grandes corporações de comunicação e tecnologia. No entanto, indica que o uso educativo desses espaços será feito a partir de uma mediação que, intencionalmente, favoreça a apropriação desses espaços com o viés da cidadania e não do simples entretenimento.

Nesse sentido, é necessário destacar o papel mediador dos movimentos sociais que oferecem à sociedade um importante repertório questionador do *status quo*, afirmando-se como um espaço vital educativo, que coloca em comunhão os sujeitos que percebem suas dores individuais como reflexo de injustiças e segregações coletivas e sabedores de que só em âmbito coletivo essas questões poderão ser enfrentadas. Entendemos que discutir os movimentos sociais, numa perspectiva teórica, ajuda-nos a compreender o lugar de crítica e experimentação de novas práticas sociais, alinhadas ao ideal de justiça social, como são a educomunicação e o jornalismo praticado nesse contexto.

2

A comunicação nos movimentos, organizações sociais e redes *online*

Os movimentos sociais constituem um espaço não apenas de disputa de interesses, mas também de identificação e fortalecimento, em comunhão, dos sujeitos que neles atuam. É nesse encontro que cumprem um importante papel educativo de questionamento e enfrentamento do senso comum, que se modifica a partir do trabalho desses atores sociais. Trata-se de congregações de sujeitos que comungam de um mesmo ideal e se articulam em uma luta política por reconhecimento e pela ampliação dos direitos sociais.

Os movimentos sociais são, portanto, em muitos casos, o resultado de um processo de vinculação de sujeitos que se reconhecem em determinadas causas porque a vivenciam na condição de vítimas. É nessa perspectiva que Axel Honneth (2009) observa a formação de movimentos sociais. Para o pensador alemão, a sociologia moderna desvincula os movimentos da experiência de desrespeito vivida por seus ativistas, razão pela qual muitos deles se tornam militantes. Diferentemente de sua perspectiva, que situa o sujeito da ação de um movimento social, importantes pensadores, como Marx, Sorel e Sartre, justificam a existência de um movimento contra-hegemônico em função de um interesse distinto aos das esferas de poder (HONNETH, 2009). Mas Honneth entende que a categoria "interesse" é vaga, uma vez que, para ele, não expressa a relação dos sujeitos com as causas pelas quais trabalham, isto é, não evidencia a experiência de desrespeito vivida pelo sujeito em seu cotidiano, que o leva à luta social por reconhecimento.

> Dessa delimitação categorial já resulta um primeiro conceito preliminar e rudimentar do que deve ser entendido por luta social no contexto de nossas considerações: trata-se do processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento (HONNETH, 2009, p. 257).

A perspectiva de Honneth se centra, portanto, no caso de pessoas que vivenciam a exclusão, a violência e a vulnerabilidade social, de uma dor partilhada, apesar de inicialmente sentida de modo íntimo, individual. Embora este seja um campo fértil à transformação social – uma vez que, para o autor, a situação de marginalidade é a mais propícia à luta social – nem todos os oprimidos se sentem na condição de revolucionários. Pelo contrário, estes são seduzidos, pelos mecanismos da cultura, com o ideal do poder.

Assim, o terreno propício que transforma oprimido em ativista é a consciência de sua situação de oprimido, isto é, a experiência que o leva a problematizar sua situação e não apenas vivenciar e naturalizar sua condição de vulnerabilidade.

Para Honneth, o sujeito se politiza à medida em que nota, a partir de sua experiência singular, a possibilidade de encontro com outros sujeitos que se formaram em meio a experiências de exclusão semelhantes, isto é, cuja formação dos traços pessoais está em consonância também com outros sujeitos, com os acontecimentos vividos por estes, transformados pelas situações de desrespeito que os afetaram ao longo da vida. É como explica o autor:

> Sentimentos de lesão dessa espécie só podem tornar-se a base motivacional de resistência coletiva quando o sujeito é capaz de articulá-los num quadro de interpretação intersubjetivo que os comprova como típicos de um grupo inteiro; nesse sentido, o surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal com algo que afeta não só o eu individual mas também um círculo de muitos outros sujeitos (HONNETH, 2009, p. 258).

Os sentimentos individuais de desrespeito e violência, portanto, passam a ter como referência as questões sociais, deixando o âmbito localizado e privado da experiência pessoal para ocupar a esfera pública, onde é travada a luta social, a partir de relações de comunicação.

2.1 Movimentos sociais: a expressão da cidadania

Para Maria da Glória Gohn (2004), os movimentos sociais são a organização da expressão das demandas da sociedade, muitas das quais se relacionam à preservação das culturas locais, ameaçadas pelos efeitos da globalização. Por meio de seus discursos e práticas, constroem representações simbólicas afirmativas. Os movimentos realizam ações que outras instâncias e instituições sociais não fazem.

Segundo a autora, os movimentos sociais constroem um espaço de autonomia fundamental ao exercício da cidadania. Para Gohn, a autonomia construída pelos movimentos da atualidade tem a ver com competências estratégicas, isto é, capacidade de planejar e executar ações que contribuirão para o alcance de metas e objetivos traçados. Para ela,

> Ter autonomia é, fundamentalmente, ter projetos e pensar os interesses dos grupos envolvidos com autodeterminação; é ter planejamento estratégico em termos de metas e programas; é ter crítica mas também a proposta de resolução para o conflito em que estão envolvidos: é ser flexível para incorporar os que ainda não participam mas tem o desejo de participar, de mudar as coisas e os acontecimentos da forma como estão; é tentar sempre dar universalidade às demandas particulares, fazer política vencendo os desafios dos localismos; ter autonomia é priorizar a cidadania, construindo-a onde não existe, resgatando-a onde foi corrompida. Finalmente, ter autonomia é ter pessoal capacitado para representar os movimentos nas negociações, nos fóruns de debates, nas parcerias de políticas públicas (é grande o número de militantes/assessores de movimentos, advindos de ONGs, que tem adentrado aos programas de pós-graduação da academia) (GOHN, 2004, p. 142).

A autora procura estabelecer uma cronologia dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, distinguindo suas características por período. Inicialmente, identifica uma atuação dos movimentos mais vinculada à reivindicação, à crítica às formas de dominação, à oposição ao Estado e ao sistema capitalista. Trata-se de um movimento fortemente caracterizado pela militância. As organizações sociais, nesse contexto, prestam auxílio aos movimentos, defendendo suas lutas e bandeiras. No entanto, essa característica cede espaço, nos anos 1990, a um associativismo menos militante e, segundo a autora, "mais propositivo, operativo e menos reivindicativo, produz menos mobilizações ou grandes manifestações, é mais estratégico" (GOHN, 2004, p. 143).

O novo associativismo, ainda segundo Gohn, fundamenta-se no conceito de participação cidadã, que se refere a uma concepção radical de democracia, cuja luta é por uma realidade sem desigualdades, exclusões e injustiças. O conceito de participação cidadã se vincula, portanto, à defesa do direito à vida do ser humano. Nas palavras da autora,

> O conceito de 'participação cidadã' está lastreado na universalização dos direitos sociais, na ampliação do conceito de cidadania e numa nova compreensão sobre o papel e o caráter do Estado, remetendo à definição das prioridades nas políticas públicas a partir de um debate público. A participação agora é concebida como intervenção social periódica e planejada ao longo de todo o circuito de formulação e implementação de uma política pública, porque toda a ênfase passa a ser dada nas políticas públicas (GOHN, 2004, p. 143).

Esse caráter propositivo que hoje integra o entendimento acerca da participação cidadã vem se modificando ao longo das últimas quatro décadas, conforme aponta a autora, em razão dos diferentes momentos históricos vividos no país e do engajamento da sociedade civil nesses distintos contextos. Gohn lembra que, nos anos 1970, os movimentos sociais tinham o regime militar como inimigo comum. Com as pressões

populares e a gradativa reabertura ao regime democrático, no início dos anos 1980, houve um declínio nas manifestações populares. Essas décadas, segundo a autora, contribuíram para a conquista de novos direitos que, inclusive, passam a integrar a Constituição de 1988.

2.2 Terceiro setor: do apoio aos movimentos às lógicas neoliberais

Os anos 1990 inauguram novas formas de articulação dos movimentos sociais, por meio dos fóruns, espaços de encontros em larga escala, a fim de definir estratégias de atuação. Nesse contexto, as organizações sociais ganham mais espaço, projeção e visibilidade, diferentemente da década anterior, em que a atuação das organizações se circunscrevia à aliança com movimentos populares. Diz Maria da Glória Gohn (2004) que, nos anos 1990, as ONGs se inscrevem, finalmente, no universo do terceiro setor,

> [...] voltadas para a execução de políticas de parceria entre o poder público e a sociedade, atuando em áreas onde a prestação de serviços sociais é carente ou até mesmo ausente como na educação e saúde, para clientelas como meninos e meninas que vivem nas ruas, mulheres com baixa renda, escolas de ensino fundamental etc (GOHN, 2004, p. 145).

Nesse mesmo período, o terceiro setor como um todo parece abrir-se a iniciativas diferentes dos movimentos sociais, transformando sua identidade. Novas organizações se articulam com empresas e fundações, mostrando-se desvinculadas dos movimentos sociais. Esse é, portanto, um período de complexificação do terceiro setor, em que as organizações passam a ser mais diversas, havendo a permanência de ONGs ainda militantes. Nesse sentido, a autora cita um dado interessante, publicado pela Revista Exame: em 2003, 134 grandes projetos sociais já eram patrocinados pela iniciativa privada. Atualmente, segundo Gohn, as organizações sociais, além de estabelecerem parcerias e de serem em parte financiadas pela iniciativa privada, incorporam, em seus procedimentos cotidianos, as lógicas do mercado.

Nesse sentido, Vander Casaqui (2014) observa que o sentido neoliberal do empreendedorismo tem se estendido às causas. Atualmente, é comum observar idealizadores de organizações sociais se intitularem empreendedores sociais. Segundo o autor, a desigualdade promovida pelo capitalismo juntamente com as crises enfrentadas por esse sistema e o desmonte do Estado social, acentuadas ao longo do século XX, dão

espaço para o crescimento de organizações sociais voltadas para a promoção do bem comum. Esse cenário abre caminhos para o surgimento de um novo tipo de empreendedor, que tem como meta a resolução de problemas sociais. Nas palavras do autor:

> Se o empreendedor comporta o caráter heroico, o empreendedor social alia os atributos do empreendedor com termo social, a revestir suas ações com a aura do bem comum, como apontam Boltanski e Chiapello (2009). Forjado nos quadros do capitalismo neoliberal, ou formado tecnicamente para atuar em seus processos, o empreendedor social seria um subversor do capitalismo, um revolucionário que, no entanto, não abala os princípios do sistema que o concebe (CASAQUI, 2014, online).

Casaqui traz a hipótese de que os discursos sobre empreendedorismo social, ajustados ao novo espírito do capitalismo, usam a intenção de transformar e "mudar o mundo" para formular um novo mundo representado por práticas sociais modelares, que se traduzem em novos modos de engajamento e em exemplos para os consumidores midiáticos desses discursos. "Por meio de narrativas exemplares, de biografias heroicas de empreendedores sociais, são elaborados mundos possíveis, direções futuras para uma sociedade pautada pela lógica capitalista, em registro retórico renovado". (CASAQUI, 2014, online).

Casaqui destaca a geração de maio de 1968, que marcou sua época pelo enfrentamento crítico ao capitalismo, projetando outros mundos possíveis e se opondo às instituições estabelecidas. Isso elucida a apropriação do discurso dessa geração, décadas adiante, pelas atividades do empreendedorismo social, abarcando tanto os sujeitos quanto as organizações que potencializam suas ações.

Vivemos, portanto, em um momento delicado no que se refere às organizações sociais e suas iniciativas. Não pelo serviço público que prestam à sociedade, mas pela apropriação e distorção de seus princípios pela lógica neoliberal e também pela lucratividade que projetos sociais, quando realizados em parceria com grandes corporações, revertem às grandes empresas, em ações de *marketing* social.

Quisemos, assim, a partir de Casaqui (2014), problematizar o cenário contemporâneo, em que organizações da sociedade civil de comunicação e educação se situam, para mostrar que nem tudo são flores no que se refere ao terceiro setor. Acreditamos ser importante destacar essas contradições para não romantizarmos o trabalho de profissionais de organizações sociais, que cotidianamente negociam o sentido de seu serviço público, muitas vezes submetido e limitado pelos interesses do capital.

Mesmo com essas contradições, acreditamos que o trabalho das organizações sociais é fundamental e, de fato, inspiram muitos ativistas e coletivos a procurarem, por meio de estratégias empreendedoras, institucionalizar-se. Nesse contexto, o exercício da comunicação em rede é essencial para a disseminação de suas lutas e valores.

2.3 Movimentos em comunicação: o exercício da cidadania em rede

Entendemos ser importante apresentar uma breve discussão teórica acerca da perspectiva pública que orienta o trabalho dos movimentos e organizações sociais, nos quais seus integrantes exercem seu direito à comunicação a partir da apropriação das NTICs, numa perspectiva cidadã. Entendemos que essa discussão ajuda a compreender o perfil do(a) jornalista-educomunicador(a) que atua no terceiro setor e estabelece vínculos com movimentos e causas sociais, uma vez que temos a hipótese de que, em seu âmbito de atuação, esse(essa) profissional busca uma coerência entre seus valores pessoais, voltados à justiça social, e formas de intervir no mundo que correspondam a esse pensamento.

Nesse contexto, a apropriação das NTICs pelos indivíduos e movimentos sociais organizados, para a difusão de pensamentos contra-hegemônicos, acontece de forma facilitada, mas esse cenário não é regulamentado pelo Estado e sim autorregulamentado pelo mercado, ou seja, pela macroeconomia, segundo Martín-Barbero (2014a). Para o autor, a regulamentação estatal incide apenas sobre as telecomunicações, mas, ainda assim, numa perspectiva neoliberal, uma vez que ainda dificulta a ocupação do espaço midiático por grupos minoritários, comunitários e locais, nos quais atuam ou dos quais se originam pessoas que adotam a educomunicação como um princípio orientador de suas práticas profissionais, incluindo-se jornalistas.

Para Martín-Barbero, é por meio de iniciativas de comunicação comunitária que os atores sociais se aproximam do Estado, não apenas para se afirmarem culturalmente, mas para se reaproximarem, como sociedade, na construção de políticas públicas. Essa aproximação se potencializa ainda quando esses grupos se apropriam das NTICs e redes sociais, disseminam suas práticas em escolas públicas e defendem o seu direito humano à comunicação, informação e conhecimento como bandeira de luta.

Percebemos, assim, que, apesar do avanço conservador e das tentativas capitalistas em padronizar e deixar nas mãos do mercado a autorregulação da cultura e do

conhecimento, as redes construídas a partir das NTICs transformam o conhecimento, antes restrito à esfera privada, em bem comum, passando a ter um papel político fundamental de resistência e enfrentamento do sistema. Essas redes são, portanto, atores políticos articulados em torno da construção e disseminação de conhecimento público.

É nessa perspectiva que Manuel Castells (2013) entende que a mudança social se dá a partir da ação comunicativa, sendo esta responsável pela superação do medo da opressão, uma vez que coloca os pares em diálogo. Segundo o autor, o medo, quando superado, transforma-se em raiva, sentimento que funciona como um gatilho aos movimentos sociais, que trabalham pela transformação das injustiças em equidade:

> Mas movimentos sociais não nascem apenas da pobreza ou do desespero político. Exigem uma mobilização emocional desencadeada pela indignação que a injustiça gritante provoca, assim como pela esperança de uma possível mudança em função de exemplos de revoltas exitosas em outras partes do mundo, cada qual inspirando a seguinte por meio de imagens e mensagens em rede pela internet. Além disso, a despeito das profundas diferenças entre os contextos em que esses movimentos surgiram, há certas características que constituem um padrão comum: o modelo dos movimentos sociais na era da internet (CASTELLS, 2013, p. 163).

No Brasil, a ascensão de Lula à presidência da república, em 2003, representou a esperança, à qual Castells faz referência, a muitos movimentos sociais e militantes que passam a enxergar possibilidades mais palpáveis de se institucionalizarem, uma vez que passam a ter um representante seu, das lutas pela equidade, no mais alto cargo do poder executivo do país. Nesse período, organizações sociais surgem no cenário nacional ou fortalecem suas práticas, a partir de novas políticas públicas que passam a financiar projetos voltados à valorização de iniciativas culturais da sociedade civil organizada. Este é o entendimento de Maria da Glória Gohn (2004), que aponta para transformações nas características dos movimentos sociais, na primeira década do século XXI:

> O perfil dos movimentos sociais se alterou na virada do novo milênio porque a conjuntura política mudou; eles redefiniram-se em função dessas mudanças. Mas eles foram também co-artífices dessa nova conjuntura, pelo que ela continha de positivo (em termos de conquista de novos direitos sociais), resultado das pressões e mobilizações que eles – movimentos – realizaram nos anos 80. Mas os movimentos foram também vítimas dessa conjuntura, que por meio de políticas neoliberais buscou desorganizar e enfraquecer os setores organizados. Por isso, ao longo dos anos 90, os movimentos sociais em geral, e os populares em especial, tiveram que abandonar as posturas mais críticas e ficarem mais ativos/propositivos (GOHN, 2004, p. 147-148).

Um interessante relato nesse sentido é do jornalista Paulo Lima, que conta sobre o contexto que o inspirou a conceber e concretizar um projeto social de educomunicação com adolescentes de São Paulo que, aos poucos, se fortalece e se transforma em organização social, a Viração Educomunicação, que inicia suas atividades como uma revista, "um projeto social impresso", nascido no mesmo ano em que Lula sobe pela primeira vez a rampa do Palácio do Planalto.

> As sementes não contêm os recursos necessários ao crescimento de uma árvore. Esses recursos devem vir do ambiente onde ela nasce. O ambiente em que foi gerada Viração foi muito fecundo. Estávamos embalados pela Grande Novidade que representou o Fórum Social Mundial. Estávamos embalados pelo primeiro governo Lula. Era março de 2003.[3]

Assim, é importante destacar o papel das NTICs na consolidação dessas iniciativas, sobretudo pela aproximação desses projetos, que se fortalecem e passam a atuar em comunhão, em um movimento horizontal de cooperação. Segundo Castells (2013, p. 164),

> [...] as tecnologias que possibilitam a constituição de redes são significativas por fortalecer a plataforma para essa prática continuada e que tende a se expandir, evoluindo com a mudança de formato do movimento.

Esses movimentos nascem de uma inadequação às instituições tradicionais, que passam a não mais possuir legitimidade para os sujeitos inconformados às suas lógicas. Estes, então, agrupam-se em movimentos sociais, espaço autônomo em que enxergam possibilidades de uma efetiva participação, realizando contraponto às instituições tradicionais e hierarquizadas (CASTELLS, 2013). Entendemos, assim, que há uma constante busca por sentido nas práticas dos ativistas que atuam em espaços onde, efetivamente, poderão se sentir livres, com autonomia, para agir pela transformação social. Castells atribui dois valores centrais aos sujeitos que possuem esse perfil: individuação e autonomia. O primeiro se refere aos projetos do indivíduo, a partir do qual o sujeito orienta o seu comportamento. O segundo trata da habilidade desse indivíduo em buscar concretizar seu projeto, definindo ações em função deste. Assim,

> [...] eles não podem se concentrar num só projeto ou tarefa. Por outro lado, não podem ser canalizados para uma ação política que seja instrumental, do ponto de vista estrito. Desse modo, dificilmente podem ser cooptados por partidos políticos (universalmente desacreditados), embora estes possam lucrar com a mudança de percepção que os movimentos provocam na opinião pública.

[3] Relato escrito pelo jornalista Paulo Lima e compartilhado por e-mail com este pesquisador.

> Assim, são movimentos sociais voltados para a mudança de valores da sociedade, e também podem ser movimentos de opinião pública, com consequências eleitorais (CASTELLS, 2013, p. 169).

Enquanto característica desses movimentos, Castells afirma que as tecnologias auxiliam no estabelecimento de um espaço de autonomia, que combina a articulação nos meios digitais com a ocupação do espaço urbano, o que faz desses movimentos locais e globais ao mesmo tempo. Assim, entendemos que os adeptos dos movimentos sentem a necessidade de viver os preceitos da democracia em suas práticas cotidianas, o que inclui o trabalho e, com isso, entendemos que o ativista que atua profissionalmente em movimentos sociais e no terceiro setor é também um cidadão engajado na própria felicidade, cujo sentido não está propriamente no conforto inerte do ganho material, mas o de colocar-se por inteiro no trabalho, dispondo de sua sensibilidade, senso crítico e vontade de intervir numa realidade que considera injusta. Essas características revelam aspectos da complexidade desses arranjos sociais, em que os sujeitos trabalham com a resistência e com a utopia.

> Por um lado, nos lugares ocupados, [os ativistas] vivem um dia após o outro, sem saber quando virá a expulsão, organizando sua vida como se essa pudesse ser a sociedade alternativa de seus sonhos, ilimitada em seus horizontes e livres das restrições cronológicas de suas disciplinadas vidas anteriores. Por outro lado, em seus debates e projetos, referem-se a um horizonte de possibilidades ilimitado, e novas formas de vida e comunidade emergem da prática do movimento. Vivem no momento em termos de sua experiência e projetam seu tempo no futuro do processo de construção histórica, por antecipação. Entre essas duas práticas temporais, recusam o subserviente tempo cronológico imposto pelos cronômetros de sua existência. Já que o tempo humano só existe em nossa prática, esse tempo atemporal dual não é menos real que o tempo medido do operário de linha de montagem ou o tempo ininterrupto do executivo financeiro. É um tempo emergente, alternativo, construído de um híbrido de agora com o para sempre (CASTELLS, 2013, p. 166).

Castells (2006) afirma ainda que os movimentos sociais (e aqui também pensamos nos movimentos institucionalizados em organizações da sociedade civil) possuem capacidade viral e a internet, nesse contexto, desempenha o importante papel de difusor de informações acerca das ações que realizam ou pretendem realizar. Trata-se de um processo de inspiração e multiplicação de práticas, a partir da adequação de experiências a realidades distintas. Assim, o autor observa que a internet é apropriada pelos movimentos sociais, em uma perspectiva efetivamente comunicativa e não apenas instrumental.

Esses sujeitos criam, portanto, um ecossistema comunicativo favorável à transformação social, ainda que os recursos que o compõem sejam iniciativas de grandes corporações internacionais, como é o caso das redes sociais mais acessadas no mundo. Trata-se de uma apropriação para um uso diverso do pretendido por essas empresas, que certamente não conceberam esses espaços virtuais com o intuito de promover articulações políticas, sendo um recurso possível à luta social organizada.

Movimentos sociais, ainda em meados do século XX, quando o mundo não estava impregnado pela cultura digital, já estabeleciam ecossistemas comunicativos de resistência. Neles, as práticas educativas, voltadas ao exercício da participação e da cidadania, eram alicerçadas em competências essencialmente comunicativas, em que o diálogo era base para a construção de experiências alternativas de mundo, orientadas pelo princípio da horizontalidade das relações, aspecto indispensável a qualquer âmbito de participação. Assim, diversas experiências, sobretudo latino-americanas, demonstram atuar no sentido de promover ações de comunicação e educação orientadas por paradigmas novos, que prezam pela solidariedade em vez da lógica hegemônica da competição, presente no mundo dos negócios e incitada na mídia e nos espaços de educação formal.

Essas práticas, conforme identificadas, são sistematizadas e conceituadas de diferentes maneiras, embora todas elas guardem traços essenciais entre si, justamente por serem orientadas por tais princípios. Dessa maneira, discorreremos no capítulo a seguir sobre as vertentes comunicativas que contribuíram na identificação do campo da educomunicação.

3

Educomunicação: dos movimentos latino-americanos ao protagonismo de jornalistas em organizações brasileiras

Inicialmente, trataremos neste capítulo do pioneirismo em práticas educomunicativas no continente latino-americano, com base em Alejandro Barranquero, autor espanhol dedicado a compreender os fenômenos de comunicação do continente voltados ao desenvolvimento social, bem como em Ismar de Oliveira Soares, professor e pesquisador da ECA/USP, que sistematizou iniciativas de comunicação e educação no continente, identificando que suas práticas eram de interface, relacionando competências comunicativas e educativas em uma ação híbrida, a partir das quais as conceituou como educomunicação.

Ambos os autores contextualizam os princípios das práticas de comunicação contra-hegemônica existentes na América Latina, especialmente a partir dos anos 1970. Alejandro Barranquero (2009) destaca, nesse contexto, iniciativas pequenas e não institucionalizadas, como as dos coletivos e das associações. Para o autor, que entende que o trabalho desses grupos com a comunicação tem como objetivo o desenvolvimento social, a melhoria da vida dos oprimidos, essa abordagem é identificada já em meados do século XX, tanto nos Estados Unidos quanto na América Latina, embora em perspectivas diferentes. O autor diz que nesse período as pautas dos movimentos latino-americanos se davam em torno da questão dialética "Dependência vs. Liberação", a partir da qual novos movimentos nascem, incorporando comunicação e educação como princípios emancipadores.

> [...] em nível mundial, a América Latina é o continente pioneiro da denominada "comunicação participativa"; isto é, de propostas orientadas a articular canais de expressão e representação para comunidades que até então haviam vivido na "cultura do silêncio" (Freire), com um alto conteúdo de participação cidadã. Os precedentes mundiais desta corrente emergiram de forma paralela em 1947, ainda que sem conexão entre si, e com objetivos dissimiles: as emissoras sindicais de mineração na Bolívia, e o projeto nacional de rádio-escola Sutatenza-ACPO, na Colômbia (BARRANQUERO, 2009, p. 4, tradução nossa).

Quanto à referida década de 1940, o autor afirma que os Estados Unidos tinham uma proposta ainda funcionalista de comunicação para o desenvolvimento, em que a propaganda e a informação eram apropriadas de modo instrumental, sendo este o recurso

encontrado para educar as pessoas, com base em uma educação calcada na transmissão de conhecimento. Assim, Barranquero reforça o importante papel das iniciativas latino-americanas de comunicação para o desenvolvimento, uma vez que estas avançaram "na construção de novos estandartes, mais complexos e participativos, de 'comunicação para a mudança'" (BARRANQUERO, 2009, p. 6, tradução nossa).

Soares (2014) também observa a distinção paradigmática entre os trabalhos de comunicação e educação do norte e do sul do continente americano. O autor entende que que a inter-relação comunicação e educação foi identificada, no princípio, em iniciativas de educação para os meios de comunicação. Iniciativas nessa perspectiva já eram reconhecidas nos Estados Unidos, tornando-se política pública antes mesmo da virada do milênio, quando 12 estados norte-americanos haviam conseguido incorporar a *media literacy* em seus programas de educação formal.

3.1 Comunicação popular latino-americana: princípios e características

Os paradigmas que orientavam as práticas de educação para a comunicação nos Estados Unidos e Europa apresentavam, segundo Soares (2014), duas perspectivas: a acadêmica, orientada pela Teoria Crítica, que procurava evidenciar o teor das mensagens dos meios de comunicação e sua orientação ideológica para o pensamento das classes dominantes; e uma liberal, que entendia a comunicação numa ótica instrumental e útil, sobretudo quanto aos efeitos que poderiam produzir na audiência.

Ainda segundo Soares, na América Latina, diferentemente do que ocorria nos Estados Unidos no fim da primeira década do século XXI, as práticas de educação midiática eram inciativas de organizações sociais e núcleos acadêmicos e seus projetos eram mais representativos, em quantidade de ações, que as políticas públicas então vigentes, sobretudo no âmbito da educação para a comunicação. Atualmente, a UNESCO reconhece a educação midiática como condição para o desenvolvimento e tem protagonizado a luta pela implementação da *media education literacy* em currículos da educação básica, em diferentes países (SOARES, 2014).

Os educadores para os meios de comunicação de organizações sociais e de centros de pesquisa, porém, apresentaram, a partir da década de 1970, uma terceira via de trabalho, que se tornou conhecida como comunicação popular ou alternativa, que

demonstrava uma metodologia diversa da praticada nos países do norte. Diz Soares (2014, p.21) que

> A essência da metodologia consistia em permitir a pessoas e grupos que descobrissem a natureza de suas relações com a mídia, a partir de seu lugar social e de seus próprios interesses (perspectiva dialética, em oposição a uma perspectiva positivista e cognitivista), ao que se somava o convite para que se apoderassem das linguagens e dos processos de produção. Desse esforço, surgiu a denominada comunicação alternativa ou popular, dos anos 1970 e 1980, no continente.

Essa metodologia de trabalho, que explora o lugar social do sujeito em seu contexto sócio-histórico-cultural e reforça o sentido de pertencimento à especificidade de sua condição de latino-americano, resgatando sua identidade e todas as questões que a envolvem, como a condição de exploração que inaugura a história da América Latina, destaca a comunicação como um ato político e de resistência, aspectos inéditos para o campo da comunicação à época.

Barranquero (2009) elenca dez indícios que permitem afirmar o pioneirismo da América Latina em suas práticas de comunicação para o desenvolvimento. Entre eles, estão: a grande variedade de experiências comunicacionais pioneiras; o desafio ao cânone positivista da ciência tradicional; enfrentamento ao silêncio das culturas populares; a crítica pioneira à comunicação (dita) modernizadora; transformação no procedimento das agências internacionais voltadas ao desenvolvimento e a relevância internacional de Paulo Freire, a partir de cujas ideais "os 'especialistas' deixam de ser interventores externos e descomprometidos com os processos sociais, para serem aprendizes desses mesmos processos" (BARRANQUERO, 2009, p. 8).

Talvez a obra em que Freire melhor evidencie essa questão seja "Extensão ou Comunicação" (2013), em que discute a importância do papel comunicativo do técnico em agricultura e a necessidade deste em adotar uma postura dialógica, ao interagir com o trabalhador do campo, com quem deve relacionar-se não como um extensionista que ensina desvalidando o saber do interlocutor, mas que considera seus conhecimentos e com eles aprende para oferecer também seu domínio técnico.

Assim, as ideias freireanas inauguram para a comunicação latino-americana um novo paradigma, que põe em cena uma perspectiva mais ontológica de comunicação, resgatando o seu sentido de encontro, troca e diálogo, aspectos perdidos para um ideal funcional, que se tornou hegemônico, que destaca os efeitos e a eficácia da mensagem midiática, produzida e difundida de modo unidirecional. Assim, as ideias do educador

brasileiro corroboram as de outros pensadores, já dedicados ao fenômeno da cultura popular e da apropriação comunicativa pelos movimentos sociais, que ressignificavam as práticas midiáticas, como Beltrán e Kaplún (BARRANQUERO, 2009). Assim,

> Apesar da diversidade de suas abordagens, a maior parte dos especialistas do continente compartilharam certos acordos pragmáticos e discursivos, entre os principais: a necessidade de situar a participação e o diálogo no centro do paradigma a fim de facilitar processos endógenos; o horizonte da democratização real (não factual) como universo último do desenvolvimento; a importância da comunicação para o fomento da autonomia individual e coletiva; o caráter intrinsecamente político – emancipador ou conservador – de toda prática comunicativa; a necessidade de uma mudança integral em todas as ordens, situando como centro o homem e sua capacidade de expressão e de linguagem, a práxis como base central para a reflexão e a atuação; e uma concepção horizontal e complexa do processo comunicativo (BARRANQUERO, 2009, p 8-9).

Com Barranquero, entendemos que a comunicação para o desenvolvimento implicou um significativo movimento por emancipação, seja por parte dos estudiosos do fenômeno da comunicação popular, que passaram a defender o proceder dos grupos sociais dedicados a práticas comunicativas autônomas e voltadas à construção de um forte senso de cidadania, seja pelos próprios grupos que, ao se valerem da comunicação como processo, acabaram por potencializar sua dimensão política, tornando-se essenciais na construção de uma complexa contra-hegemonia, que revela a diversidade cultural latino-americana e a resistência ao universalismo das fórmulas que buscam eficiência na transmissão da informação.

3.2 Educomunicação nas organizações brasileiras: o protagonismo de jornalistas

Alejandro Barranquero (2007) reconhece a educomunicação como uma área voltada ao desenvolvimento social e acredita que, para agir no sentido da transformação social, é preciso ser estratégico na promoção de ações que, intencionalmente, são planejadas para determinada finalidade de desenvolvimento. Para o autor, as práticas de educomunicação necessitam contemplar a valorização da diversidade cultural, baseando-se no saber comunitário e nas representatividades. Ações dessa natureza são complexas e requerem uma sólida formação humana e cultural para que o profissional de comunicação ou educação possa mediar tais processos. Assim, o autor afirma ser necessário formar profissionais para atuarem como educomunicadores. Diz ele:

> [...] a meta na Espanha passa agora pela formação de pessoal especializado nesta área, posto que o trabalho do comunicador para o desenvolvimento inclui um amplo leque de habilidades para as quais um jornalista não foi treinado (Gumucio-Dagron, 2002b). Além de uma sensibilidade cultural especial para abordar os problemas do desenvolvimento, o novo comunicador deverá dispor de conhecimentos especializados nas diversas disciplinas que abordam a mudança social (antropologia, pedagogia, política, economia, sociologia, psicologia, etc); experiência em metodologias de pesquisa, planejamento e execução de projetos; ou conhecimentos em tecnologias da comunicação (BARRANQUERO, 2007, p. 118, tradução nossa).

Comunicação e educação populares, comunicação para o desenvolvimento e educação para a comunicação constituem-se, portanto, conceitos caros à educomunicação e suas iniciativas se confundem ou integram a práxis educomunicativa, uma vez que a transformação social e a apropriação cidadã dos meios de comunicação para a difusão de mensagens contra-hegemônicas se alinham aos princípios defendidos pela educomunicação e integram o seu conceito, um "conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos [...]" (SOARES, 2011, p. 36).

Essa integração de conceitos está presente em programas da Organização das Nações Unidas para incentivar a mobilização de atores da sociedade civil em diferentes âmbitos do desenvolvimento social. Desse modo, técnicas jornalísticas e práticas educomunicativas são indicadas como estratégias para a ampliação da cidadania, como é o caso da publicação "Comunicação e Mobilização Social em Convivência e Segurança Cidadã", que compõe a "Coletânea Convivência e Segurança Cidadã: Guias de Gestão Territorial e Participativa", do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em que diversos conteúdos e casos de três experiências brasileiras de articulação e mobilização comunitárias a partir de estratégias e meios de comunicação são sistematizados, a fim de oferecer subsídio a iniciativas comunitárias desejosas de ampliar o debate local acerca do enfrentamento da violência (PNUD, 2013).

Apesar dessa integração, em alguns âmbitos, esses conceitos se revelam em disputa na interface comunicação e educação, relacionada, talvez, mais à especificidade das atuações e suas conceituações do que, propriamente, ao que essas iniciativas propõem como legado, ou seja, a cidadania e o desenvolvimento do senso crítico e participativo que despertam. É isso que demonstra uma pesquisa de Mônica Caprino (2016), que identifica 107 organizações sociais brasileiras que trabalham na vertente da mídia-educação, que conceituamente se assemelha à educação para a comunicação, considerada

uma área de intervenção da educomunicação, uma das mais significativas, sobretudo porque, antes mesmo das práticas latino-americanas serem mais profundamente conhecidas, já era amplamente difundida na educação formal norte-americana e abria um importante espaço de formação cidadã pelo viés comunicativo.

Das organizações mapeadas pela autora, 240 projetos são identificados como sendo de mídia-educação. Destes, cerca de 60% estão engajados na luta por mais direitos e na promoção da democracia participativa. Assim, a autora destaca projetos voltados ao monitoramento dos meios de comunicação de massa, que visam a desnaturalizar suas mensagens, a partir de uma leitura crítica dos seus conteúdos. Os demais 40% têm a comunicação como finalidade e, portanto, a maioria dos projetos voltados a essa vertente adota a produção midiática como estratégia para envolver o sujeito participante, de forma ativa.

Um dos aspectos relevantes no trabalho de Caprino é a identificação da principal "vocação" dessas organizações: a produção de conteúdos. "São, em geral, oficinas e cursos, que pretendem capacitar para o uso das ferramentas e meios de comunicação, principalmente audiovisuais" (CAPRINO, 2016, p. 261). E completa:

> Além de privilegiar a produção de conteúdo, em geral os projetos de educação midiática realizados por ONGs têm entre seus principais objetivos dar voz a pessoas excluídas não só dos meios de comunicação tradicionais como também dos processos de produção de conteúdo (sem-teto, populações em risco de exclusão social, habitantes de comunidades populares ou favelas etc.) (CAPRINO, 2016, p. 262).

A autora conclui que as organizações sociais que lançam mão da educação para a comunicação acabam por cumprir um importante papel no alargamento do repertório democrático dos sujeitos contemporâneos. Esse valor orienta muitas organizações que atuam na interface comunicação e educação e que vêm contribuindo, especialmente desde os anos 1990 e 2000, no fortalecimento da cultura participativa e reivindicadora de direitos.

Nesse sentido, uma importante rede de articulação de organizações sociais voltadas a desenvolver projetos de educomunicação se consolida na primeira metade dos anos 2000. Era a Rede de Experiências em Comunicação, Educação e Participação – Rede CEP que, sob a liderança dos jornalistas Fernando Rossetti e Alexandre Sayad, sistematizou as práticas de organizações sociais, identificando potenciais, fragilidades e a reverberação de suas metodologias junto a crianças, jovens e professores. O Núcleo de

Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) integrou a Rede CEP como núcleo de pesquisa de uma universidade que exercia práticas de educomunicação em programa de extensão cultural, com destaque para o Educom.rádio, programa desenvolvido entre 2001 e 2004 em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, que contemplava atividades de formação continuada de professores e de desenvolvimento de ações comunicativas, por meio do rádio, em 455 escolas da rede municipal, com 9.100 participantes, a fim de enfrentar situações de conflito e violência (SEGAWA, 2009).

A Rede CEP, cujas entidades concordavam com a proposta teórica sobre educomunicação anunciada pelo NCE/USP, foi chamada a colaborar com o Ministério da Educação (MEC), em 2008, na elaboração do manual do macrocampo "Educomunicação" para o Programa Mais Educação, que em 2010 passou a ser denominado "Comunicação e uso de mídia", embora o manual tenha continuado o mesmo (PRÓSPERO, 2013). Um total de 4,5 milhões de crianças e jovens de todo o país tiveram contato com esse macrocampo, em todo Brasil, entre 2008 e 2016.

Em uma das publicações da Rede CEP, assinada por Rossetti e intitulada "Projetos de Educação, Comunicação e Participação: perspectivas para políticas públicas" (2004), há uma análise das trajetórias e papéis desempenhados pelas organizações que a integravam. O autor percebe que as iniciativas mais antigas da rede, fundadas antes de 1990, têm origem em movimentos populares e de esquerda. As organizações mais jovens, que iniciaram suas atividades em meados dos anos 1990, vinculavam-se mais fortemente à ideia de terceiro setor, que dialoga e recebe apoio financeiro de empresas privadas.

> Por um lado, todos sofrem alguma influência de movimentos e ideologias de transformação da sociedade, enfatizam questões como cidadania, direitos, participação e inclusão – em alguns casos, sintetizados na missão, pura e simples, de melhorar a qualidade da educação pública. O educador Paulo Freire (1921-1997), por exemplo, é um dos mais citados.
>
> Por outro lado, todas essas experiências fazem parceria com os novos atores do campo social brasileiro que, impulsionados pelas profundas mudanças na economia local e internacional se apoiam em conceitos como responsabilidade social e empresarial e investimento social privado (ROSSETTI, 2004, p. 9).

Rossetti aponta ainda questões delicadas no âmbito da transformação social resultante dos projetos desenvolvidos, bem como no âmbito de sua gestão e sustentabilidade. Quanto mais crianças, jovens e educadores são beneficiados pelas ações das organizações, diz a publicação, menor é o impacto na vida de cada indivíduo e menos

elaborados são os produtos de comunicação criados nessas iniciativas, pois "quando o atendimento é pequeno e as turmas envolvem poucos estudantes (no máximo 25), os vínculos afetivos criados entre os gestores, educadores e aprendizes são muito mais fortes – assim como a atenção dada a cada estudante" (ROSSETTI, 2004, p. 11). Há, portanto, de acordo com os apontamentos de Fernando Rossetti, uma questão dialética que cerca as organizações sociais de comunicação e educação: quanto mais institucionalizadas e abrangentes em número de pessoas beneficiadas em suas iniciativas, menos profunda é a transformação dos sujeitos atendidos.

Outro aspecto que se reflete no poder transformador das individualidades é a maior participação dos líderes das iniciativas nos processos educativos e na interação destes com os educandos, o que se percebe nas organizações mais novas, que ainda não expandiram tanto suas ações e que mantêm seus idealizadores mais próximos às práticas cotidianas das entidades e menos em papéis mais "distantes", como gestão financeira, captação de recursos e articulação de novas parcerias.

A publicação assinada por Rossetti também trata da instabilidade financeira das organizações, que decorre, em grande parte, da diferença de visões sobre educação entre elas e seus financiadores privados, que cobram resultados imediatos, o que é, muitas vezes, incompatível com um processo educativo profundo e qualificado, que demanda mais tempo. No entanto, as organizações da Rede CEP orgulhavam-se de aliarem teoria e prática, isto é, de promoverem processos cujas atividades práticas são a vivência dos princípios que defendem. Nesse processo experimental, não raro, defrontam-se com outra questão dialética: conciliar processo e produto. Segundo a publicação, no geral, as organizações equilibram o planejamento do processo pedagógico com a elaboração e entrega de produtos de comunicação. No entanto,

> As instituições mais jovens, lideradas por jornalistas, tendem a se preocupar mais com a qualidade do produto final de seu processo pedagógico do que as organizações de origem na esquerda. Os projetos maiores, já em escala de política pública, são mais focados no que acontece ao longo do processo de formação – e seus resultados, em termos de participação social e cidadania – do que no acabamento de um jornal ou site.
>
> Independentemente da abordagem que se escolher, é preciso lidar com essa equação e o ideal é que tanto o processo quanto o produto tenham qualidade – todos ganham com isso, do público direto da formação ao indireto da comunicação, além dos financiadores (ROSSETTI, 2004, p. 26).

Nesse contexto, alguns jornalistas se revelam protagonistas, ao proporem iniciativas que combinam meios de comunicação, educação e mobilização social. Uma

organização social expressiva de comunicação e educação, de iniciativa de jornalistas e que integrou a Rede CEP, é a Oficina de Imagens, de Belo Horizonte, fundada por recém-formados pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), em 1997. A organização se dedica à proteção dos direitos da juventude e atua sob dois eixos: Comunicação e direitos e Educação e Fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes.

> Em 1997, um grupo de jovens jornalistas formados na PUC-Minas resolveu reunir a experiência dos participantes com fotografia e vídeo para discutir o papel dos meios de comunicação na formação política de jovens e educadores.
>
> Essa mistura de repertórios associada à experimentação de linguagens no espaço escolar, adquirida por meio de ações e metodologias que configurariam o Latanet, e à reflexão sobre as relações entre mídia e sociedade resultou, em 1998, na criação da organização de sociedade civil Oficina de Imagens – Comunicação e Educação[4].

A Oficina de Imagens possui, como um de seus projetos, uma central de notícias, que atua em três perspectivas: produção de informação, monitoramento dos meios de comunicação e diálogo com a imprensa acerca de como abordar a questão infantojuvenil nos veículos de comunicação. As atividades da central de notícias visam a dialogar com atores do sistema de garantia de direitos e também com jornalistas e estudantes de jornalismo. Um dos produtos oriundos da central de notícias é a revista Rolimã, uma publicação trimestral. Além do trabalho de produção midiática, a Oficina de Imagens tem outros projetos, que relacionam formação em direitos humanos, mobilização social e intervenção no espaço público da cidade.

Outra organização que integrou a Rede CEP foi a Cidade Escola Aprendiz, fundada em 1997, em São Paulo, pelo jornalista Gilberto Dimenstein, referência na área de educação, por ser formador de opinião, a partir de sua coluna no jornal Folha de S. Paulo, em que trata do tema. A organização, constituída no final dos anos 1990, também possui a proposta de produção de conteúdo:

> 1997 – É germinada a semente da Cidade Escola Aprendiz, a partir de um projeto experimental de comunicação e educação realizado com alunos do ensino médio pelo jornalista Gilberto Dimenstein, fundador da organização;
> 1997 – Dessa semente nasce o Portal Aprendiz, um dos pioneiros sites no Brasil a abordar os temas educação e cidadania.[5]

[4] Disponível em: < http://oficinadeimagens.org.br/quem-somos/historia/>. Acesso em 02.02.2018.
[5] Disponível em: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/historico/>. Acesso em 31.01.2018.

A defesa e promoção do direito à educação está presente nos atuais programas da organização, que atua pela garantia da inclusão de crianças e adolescentes na educação formal, na sistematização de experiências educacionais, integração entre escolas, comunidades e territórios (a partir do conceito de cidade educadora), que tem sido o carro-chefe da organização desde a sua origem, e comunicação para o desenvolvimento.

No âmbito da educação formal, um projeto chamado Idade Mídia, realizado durante 11 anos no Colégio Bandeirantes, de São Paulo, também teve Gilberto Dimenstein como um de seus idealizadores. O outro foi Alexandre Sayad, que foi secretário executivo da Rede CEP e que esteve à frente do projeto junto aos estudantes do segundo ano do ensino médio de humanas da escola, na condição de educador. O Idade Mídia consistia em oferecer um curso de jornalismo, com duração de um ano letivo, a fim de que os estudantes conhecessem as práticas jornalísticas, idealizassem e produzissem um veículo de comunicação próprio, por meio do qual pudessem se expressar livremente e com autonomia, a partir de um processo educativo em que os meios de comunicação eram discutidos e analisados, sob a tutoria de um jornalista-educador.

Após o término do Idade Mídia, em 2014, Sayad continuou no Colégio Bandeirantes como professor de comunicação em Oficinas de Mídias, um componente curricular de Língua Portuguesa, que atendeu a 500 alunos do primeiro ano do ensino médio do colégio[6] e foi desenvolvido pelo Media Education Lab (MEL)[7], empresa de Alexandre Sayad, destinada à transformação da educação por meio de processos criativos, cuja equipe é composta por quatro profissionais, dos quais três possuem formação em comunicação social, dois deles em jornalismo[8].

Para além das organizações integrantes dessa rede, há outros casos relevantes. Um deles é a Andi – Comunicação e Direitos, organização social de Brasília que surge informalmente em 1990, com um olhar jornalístico para as questões dos direitos da infância. Trata-se de uma organização que inicia seus trabalhos com foco na luta pela preservação da dignidade da infância e pela ampliação de direitos das crianças brasileiras, em especial as que vivem em situação de vulnerabilidade social. De iniciativa de dois jornalistas sensíveis à questão, a Andi também procurava pautar os direitos da infância na imprensa.

---

[6] Informações divulgadas na página pessoal de Alexandre Sayad, na rede social Facebook.
[7] www.mediaeducationlab.com.br.
[8] Informações prestadas por Sayad a este pesquisador, por e-mail.

> A sensibilidade e visão de dois jornalistas – Âmbar de Barros e Gilberto Dimenstein –, somadas ao conhecimento de aliados das áreas da educação, da sociologia, do empresariado e da cooperação internacional deram origem à missão da ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância.
>
> Sob a direção de Âmbar de Barros, a ANDI começou então a dedicar especial atenção a duas realidades inter-relacionadas: de um lado, crianças e adolescentes das classes sociais menos privilegiadas, vítimas de toda sorte de desestruturação social; e, de outro, uma imprensa desatenta a esta mesma realidade, e com dificuldades em construir para si mesma uma cultura de investigação jornalística na qual os meninos e as meninas pudessem ser trazidos à agenda pública como sujeitos de direito[9].

Aos poucos, a Andi amplia sua atuação e, além de agência de notícias, passa a incidir politicamente na agenda pelos direitos a partir de estratégias de mobilização de jornalistas, monitoramento do conteúdo da imprensa, qualificação do tratamento das questões infantojuvenis e compartilhamento de sua metodologia com outras organizações que integram sua rede, no Brasil e em outros países da América Latina. Observamos, assim, a ampliação da atividade da organização que, de produção de conteúdo, passa a desenvolver outras estratégias mais específicas de sensibilização de profissionais de jornalismo para as causas que defende sem, no entanto, abrir mão de uma produção autoral própria sobre a questão.

Experiência semelhante, no que diz respeito à ampliação da produção de conteúdo para outras estratégias de atuação, é a da Viração, que mencionamos anteriormente. De revista que surge em 2003, cujos conteúdos eram produzidos por adolescentes e jovens, passa a organização social voltada não apenas à produção de conteúdos por/para/sobre adolescentes e jovens, mas também à formação cidadã desse público e à mobilização social. A Viração Educomunicação é uma organização que entende o jovem como sujeito de direito que, dessa maneira, deve acessar os meios de comunicação, não apenas como receptor de suas mensagens, mas também para expressar seu ponto de vista sobre a realidade. Assim, compreende a comunicação como uma ação política fundamental:

> [...] Já impactamos a vida de milhões de pessoas por meio dos nossos produtos de comunicação, que são produzidos de forma colaborativa por adolescentes e jovens Brasil afora. Têm revistas, guias, documentários, fanzines e até um portal online de notícias… é muita coisa bacana sendo feita por aqui!
>
> Isso quer dizer que, além de trabalhar para o desenvolvimento integral dos sujeitos, a gente também atua na implementação de uma comunicação integral e integradora, não entendida apenas sob o ponto de vista tecnológico e instrumental[10].

---

[9] Disponível em: http://www.andi.org.br/sobre-a-andi. Acesso em: 31.01.2018.
[10] Disponível em: <http://viracao.org/quem-somos/>. Acesso em 01.02.2018.

A produção de conteúdos está, portanto, no cerne da proposta dessa organização social, também uma iniciativa de um jornalista. Paulo Lima, que, durante anos de sua carreira, trabalhou com um jornalismo de causas, em diferentes veículos de comunicação, foi reconhecido pela Andi, em novembro de 2001, como "jornalista amigo da criança", título cedido aos profissionais de imprensa que desenvolvem ações de comunicação que visibilizam os direitos da infância e adolescência, seja por meio de reportagens de caráter denunciativo ou campanhas de defesa da dignidade desse segmento etário. Esse reconhecimento inspirou Paulo a concretizar o sonho da Viração, isto é, de propor e fazer acontecer uma revista feita por jovens e que fosse politizada, tratando, entre outras questões, de direitos.

Também a Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Infância, organização social fundada em Curitiba, em 1998, surge como proposta de um grupo de estudantes de jornalismo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Uma das fundadoras, Lilian Romão[11], diz que a organização foi idealizada para auxiliar, promover e qualificar a pauta dos direitos da infância e adolescência junto aos veículos de comunicação paranaenses. A principal estratégia da organização, nos primeiros anos de atividade, era a produção de conteúdo, dedicando-se, assim, a organizar e qualificar fontes de informação e a produzir guias e materiais para a imprensa. Posteriormente, a Ciranda passa a desenvolver atividades formativas de adolescentes, que incluíam o estímulo à produção de conteúdo em rede. A primeira experiência nesse sentido foi em 2002, em parceria com o Unicef e o Instituto Salesiano de Assistência Social, em atividades de quadrinhos e de produção de sites. Alguns jovens que vivenciaram esses processos na organização também passaram a integrar a rede da Viração e produziam reportagens sobre a realidade juvenil do Paraná para serem publicadas na revista editada em São Paulo.

Alguns dos jovens que passaram pela Ciranda e que, posteriormente, estudaram jornalismo e vieram a integrar a equipe de educomunicadores da organização seguem atuando, até o presente, com práticas educomunicativas. As jornalistas Juliana Cordeiro e Paula Nishizima e o jornalista Diego Henrique Silva fundaram o coletivo Parafuso Educomunicação, a partir do qual prestam serviços de educomunicação e envolvem adolescentes e jovens do Paraná em discussões e espaços públicos de participação infantojuvenil do estado. O coletivo atua em três perspectivas: mídia jovem (produção de

[11] Lilian Romão encaminhou por e-mail algumas declarações sobre a Ciranda a este autor.

conteúdos em diferentes linguagens midiáticas por adolescentes e jovens), participação social (acompanhamento e incidência em espaços de construção de políticas públicas voltadas à infância, adolescência e juventude) e projetos (oferta de formação para jovens, cobertura e promoção de eventos).

Também a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) prevê a educomunicação em uma publicação oficial do Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil, "com diretrizes específicas para suas práticas comunicativas, bem como a primeira vez que este conceito e suas metodologias são contempladas em uma publicação católica" (CRUZ FILHO, 2018, p. 222). Nesse sentido, Mauricio Nascimento Cruz Filho, em sua tese de doutorado, recorre a diferentes agentes responsáveis pela comunicação das pastorais católicas brasileiras, entre os quais jornalistas e outros profissionais comprometidos em implementar processos comunicacionais sob a proposta da educomunicação, sobretudo no que entendem ser educar para a comunicação.

Em todas as iniciativas que mencionamos, as atividades desenvolvidas pelos(as) jornalistas deslocam mais ou menos radicalmente esses(essas) profissionais do exclusivo papel de produtores(as) de conteúdos jornalísticos, aproximando-os(as) de um papel articulador, mobilizador e educador. Nesse sentido, entendemos que os profissionais de jornalismo engajados nessas experiências, sejam como proponentes ou integrantes das equipes de trabalho, vislumbram o seu papel no mundo para além da atividade jornalística circunscrita ao conteudismo midiático.

É possível perceber que um princípio ativista permeia não apenas as iniciativas mencionadas, propostas por jornalistas, mas toda prática de educomunicação, uma vez que esta é caracterizada por ações interventivas na realidade que busquem promover e aprimorar a capacidade de diálogo e que enfrentem realidades desiguais, excludentes, sensibilizando para valores afinados com o ideal de justiça social. A educomunicação pode, portanto, ser entendida também como um movimento de afirmação política que busca transformar os espaços da sociedade, no sentido de serem mais abertos, inclusivos, respeitosos e participativos.

Desconsiderar, portanto, a perspectiva dos direitos humanos na educomunicação seria um contrassenso, uma vez que suas práticas visam, justamente, a ampliar os direitos dos sujeitos sociais à comunicação e à liberdade de expressão, condições a partir das quais a reivindicação e a proposição de mais direitos e espaços de cidadania poderão ser vislumbradas.

Os proponentes das iniciativas mencionadas demonstram ter sensibilidade para questões sociais pouco postas em debate na sociedade, sobretudo para a questão dos direitos da infância, adolescência e juventude, períodos etários de grande vulnerabilidade do sujeito social. Nesse sentido, esses(essas) profissionais articulam seu repertório jornalístico em favor de uma causa, em favor da defesa de direitos sociais. A partir de uma atitude crítica, sua atuação tem desdobramentos transformadores, no que se refere:

- À produção de conteúdo, a partir da qual agendarão aspectos da realidade invisíveis aos meios de comunicação hegemônicos. A produção de notícias e reportagens acerca dos direitos da infância, adolescência e juventude demonstra a preocupação com essas questões por parte de seus autores e esses conteúdos se convertem, portanto, em uma estratégia de luta.
- Ao monitoramento dos meios de comunicação, excedendo a simples ideia de *clipping* de conteúdos. Trata-se de um acompanhamento problemtizador, no sentido de realizar uma leitura crítica da mídia, com a finalidade de cobrar maior responsabilidade na abordagem da realidade e dos sujeitos reportados no contexto de suas mensagens.
- À formação cidadã, seja de outros profissionais de jornalismo, para que estes realizem coberturas justas e dignas com relação às causas defendidas, seja de crianças, adolescentes e jovens, para que estes compreendam melhor seus direitos e como utilizar o potencial comunicativo na luta por direitos.
- À mobilização e incidência política, que possibilitam o engajamento de mais atores pela defesa e ampliação de direitos e estreitam a relação com o poder público e o diálogo com as esferas deliberativas.

A comunicação é uma competência que perpassa esses quatro eixos de atividade, uma vez que estes envolvem a habilidade de argumentação, de sensibilização por meio da linguagem verbal, de diálogo e diplomacia, de seleção de conteúdo, de produção autoral, etc. Assim, entendemos que as habilidades estritamente jornalísticas são ampliadas, no contexto das práticas educomunicativas abordadas anteriormente, para habilidades comunicativas que, no entanto, não são exploradas ou vislumbradas no contexto da educação formal dos profissionais de jornalismo.

PARTE II - JORNALISMO E MUNDO DO TRABALHO

4

O(A) jornalista brasileiro(a): formação e identidade profissional

A partir deste capítulo, aprofundaremos as especificidades do jornalismo como carreira, problematizando, inicialmente, sua formação acadêmica, que prepara o(a) estudante sobretudo para a atuação profissional na imprensa hegemônica. Discorreremos, incialmente, sobre as demandas iniciais por formação de jornalistas, na primeira metade do século XX, quando o campo da comunicação se consolida no Brasil, evidenciando, assim, a aproximação das escolas superiores dos interesses do mercado da comunicação.

4.1 O ensino superior de jornalismo no Brasil

Desde o início do século XX, segmentos da sociedade brasileira observam a relevância dos processos comunicacionais, reinvindicando uma formação específica para os profissionais dedicados ao jornalismo e à publicidade da época. Em 1908, a Associação Brasileira de Imprensa pautava a necessidade de criação de uma escola de jornalismo que formasse profissionais competentes para a atuação nas redações de jornais, o que se concretiza em 1937, com a criação do curso de Jornalismo e Publicidade da então Universidade do Distrito Federal (UDF), idealizado por Anísio Teixeira que, no entanto, não atende a essa expectativa inicial, voltando-se ao estudo da então emergente cultura de massa (LOPES; ROMANCINI, 2016). É importante destacar ainda a criação, em 1947, do mais antigo curso de Jornalismo do Brasil existente até a atualidade, da Fundação Cásper Líbero[12].

Segundo Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Richard Romancini (2016), é no início dos anos 1960 que cresce a demanda por cursos superiores de comunicação que, no entanto, não consolidam um campo científico institucionalizado, uma vez que a prioridade dessas escolas era a profissionalização para o emergente mercado de comunicação. Os autores afirmam ainda que é nessa mesma década que se iniciam as primeiras contestações ao funcionalismo, paradigma que toma os meios de comunicação

[12] Diz Petrarca (2010) que este curso, inicialmente, pertencia à Faculdade de Jornalismo Cásper Líbero, vinculada ao Jornal A Gazela. Hoje, está sob responsabilidade da Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero, que integra a Fundação Cásper Líbero.

e seus efeitos sobre a audiência como centrais nos estudos de comunicação. No âmbito latino-americano, surgem novas perspectivas no campo, com o olhar de pesquisadores voltados a experiências da sociedade civil de comunicação, conhecidas como comunicação comunitária ou comunicação alternativa, conforme vimos no capítulo anterior.

É, portanto, nesse momento fértil de consolidação da comunicação no Brasil, que as primeiras escolas surgem com o objetivo maior de formar para a atividade profissional de um mercado de comunicações em ascensão, em razão do crescimento da demanda do mercado cultural, que passa a funcionar sob bases industriais. Essa mesma tendência se verifica em outros países da América Latina. Segundo Lopes e Romancini (2016, p.12),

> No caso brasileiro, a criação destas escolas ocorre pioneiramente em instituições públicas, como a Universidade de Brasília (1964), Universidade de São Paulo e Universidade Federal do Rio de Janeiro (1966) e também em instituições privadas. Houve na organização curricular dos cursos de comunicação uma influência do Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), importante órgão na história da Comunicação da América Latina, criado em 1959, em Quito, pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo governo equatoriano.

De acordo com Fernanda Lima Lopes (2013), as diretrizes do Ciespal, que se tornaram hegemônicas no ensino de jornalismo no Brasil, propunham, na década de 1960, a formação de um perfil polivalente de jornalista. Essa concepção seguia uma tendência norte-americana, mais centrada na função do jornalista no mercado de trabalho e na necessidade de responder a demandas operacionais, que envolviam o manejo de técnicas, métodos e conteúdos importados pelo país dos Estados Unidos.

Além disso, no Brasil, o contexto de repressão política do regime militar obrigara a formação de profissionais de jornalismo. Em 1967, a lei 5.250, conhecida como Lei de Imprensa, regulava a liberdade de manifestação de pensamento e informação. Tanto a liberdade de expressão quanto a atividade jornalística eram submetidas a uma mesma normativa. Mais adiante, o decreto-lei nº 972, de 1969, que dispunha sobre o exercício da profissão de jornalista, estabelecia a obrigatoriedade do diploma em jornalismo para o exercício da profissão, um piso salarial para a categoria profissional, além de amplificar a compreensão do que até então se entendia como atividade jornalística,

> [...] incluindo outras tarefas designadas ao jornalismo, como o ensino de técnicas jornalísticas. Uma de suas principais funções foi a de valorizar os

> cursos de jornalismo e impedir o exercício da profissão a pessoas que não eram formadas em cursos de nível superior (PETRARCA, 2010, p. 86)[13].

Nesse sentido, em 1969, é proposta uma diretriz curricular para os cursos superiores de jornalismo, contemplando fortemente as necessidades das grandes empresas de mídia. Foi a partir desse período que, segundo Fernanda Lima Lopes, as escolas de jornalismo passaram a equilibrar conteúdo teórico – voltado às teorias da comunicação e cultura geral – com o desenvolvimento de habilidades práticas, voltadas ao cotidiano profissional do jornalista, que teria que lidar mais rotineiramente com aparatos técnicos modernos. Adaptar-se a essa nova realidade representou um grande desafio às escolas públicas e privadas, à época, que não dispunham de corpo docente e infraestrutura adequados para os objetivos formativos preconizados pelas diretrizes, além do contexto de repressão ao trabalho da imprensa, que se acentuava no regime militar (F.L.LOPES, 2013).

Este novo currículo, por pautar-se pelas necessidades das corporações midiáticas concentradas no eixo Rio-São Paulo, torna-se desconectado da realidade do país, com experiências em comunicação mais diversificadas do que as propostas hegemônicas adotadas pelas empresas de comunicação dos grandes centros urbanos. É nesse contexto formativo que o jornalista passa a construir-se, cada vez mais, como um profissional sintonizado com os valores de uma elite econômica, uma vez que os valores e critérios estabelecidos pelo Ciespal se orientam pelos ditames estadunidentes. Nas palavras de Torquato,

> [...] na parte profissionalizante, [os cursos de jornalismo] tendem a abarcar esta proposta de modelo empresarial jornalístico. As disciplinas tentam realçar o jornalismo das grandes organizações, refletindo padrões do poder econômico, com todas as suas linguagens, sua ideologia (TORQUATO apud F.L.LOPES, 2013, p. 99-100).

A comunicação, desde então, vem sendo uma área de grande interesse da iniciativa privada, ao contrário de outras áreas das ciências humanas e sociais, restritas ao interesse da academia e do Estado (SODRÉ, 2014). Essa relação íntima entre comunicação e empresas tem orientado os currículos de muitos cursos superiores – em especial de universidades privadas – quanto à preparação profissional para um mercado cada vez

[13] Tanto a Lei de Imprensa quanto o decreto-lei 972/1969 foram revogados pelo Supremo Tribunal Federal, respectivamente em 30 de abril de 2009 e 17 de junho de 2009, por serem considerados incompatíveis com o que reza a Constituição de 1988.

mais dependente dos processos comunicacionais, sobretudo os mediados pelas novas tecnologias. Essa demanda tem implicado a oferta de cursos com forte carga prática em detrimento de disciplinas teóricas.

No entanto, Sodré (2014) explica que perspectivas de alguns teóricos positivistas, como a de Lazarsfeld, tornaram-se hegemônicas no âmbito científico e, consequentemente, encontraram acolhida junto às grandes empresas midiáticas. Nesse sentido, o autor entende que o ensino superior de comunicação social ainda mantém, em sua estrutura disciplinar e em seus planos pedagógicos, essa perspectiva, considerada um tanto inadequada às emergentes maneiras de organização do trabalho na área. Assim, afirma que

> Na fragmentação do campo de conhecimento, a percepção fragmentária, que é característica da comunicação funcional, transmuta-se numa variedade de competências academicamente reproduzidas. Esta é, aliás, a tônica das universidades privadas, antenadas basicamente com a satisfação profissionalista de sua "clientela" estudantil. Onde não há espírito republicano, o estudante é cliente, e não sujeito a se iniciar na plena cidadania (SODRÉ, 2014, p. 97).

O autor critica ainda o desenvolvimento de habilidades, pelo ensino superior, exclusivas à atuação profissional que satisfazem o interesse do mercado. Os cursos superiores de comunicação, segundo ele, acabam por atender a essa ideologia, colocando a teorização em segundo plano. Mattos (apud SOARES, 2017) corrobora com esta perspectiva. A autora entende que os cursos superiores de comunicação social tendem a um modelo de Universidade de Serviços, que se alicerça historicamente numa perspectiva imediatista, de resultados, desde a implantação dos primeiros cursos destinados à formação profissional de comunicadores, até os dias atuais, em que os cursos superiores são orientados a formar profissionais operacionais, voltados à técnica e à prática.

Soares (2017) demonstra que há possibilidades de maior aproximação da educomunicação com os currículos de cursos superiores de comunicação social, a fim de aprofundar o senso de cidadania dos estudantes, orientados, especialmente em universidades privadas, a desempenhar uma prática profissional com foco em atividades operacionais, que atendem a demandas de mercado, com pouca atenção às questões públicas e sociais que envolvem o compromisso da carreira. Nesse sentido, apresenta experiências de cursos de graduação e pós-graduação em que a Educomunicação integra currículos, sobretudo em Cultura e Extensão, instância em que a prática de educomunicação é mais presente no ensino superior.

Soares lembra ainda, nesse contexto, que as propostas da educomunicação, de ampliação do senso crítico para ou a partir dos meios, é uma recomendação da Organização das Nações Unidas, como estratégia para a valorização da diversidade cultural, além de estar alinhada com os programas e propostas da UNESCO, sobretudo no que diz respeito à *media and information literacy*, atividade que pode ser desempenhada não apenas na educação básica, mas também nos cursos superiores de comunicação social como forma de ampliar as possibilidades de intervenção crítica e pública de comunicadores na sociedade.

Nessa perspectiva, José Marques de Melo (2012) defende que uma nova geração de jornalistas seja formada para ser capaz de atender à demanda pela análise e interpretação da realidade, sobretudo voltada às classes subalternas e tratando a informação de forma conjuntural. Diz o autor:

> É sobretudo para essa população excluída do jornalismo impresso diário que se devem voltar as atenções das universidades que preparam jornalistas para atuar no novo mercado, ainda em configuração.
>
> Ao desafio de produzir um jornalismo popular, destinado às classes subalternas, precisamos prestar toda a atenção nesta segunda década do século XXI. Trata-se de contingência inexorável (MELO, 2012, p. 181).

Voltar-se a esses princípios, no âmbito acadêmico, porém, envolve uma série de questões e articulações: de reorganização interna do campo universitário a fim de garantir sua autonomia, além de adequação às demandas de uma sociedade velozmente cambiante que, conforme avança nos processos de privatização, exige atenção para necessidade de fortalecimento de processos públicos. Nesse sentido, José Oliveira e Afrânio Catani (2011) entendem que a universidade é lenta em seus processos internos, o que se reflete em respostas tardias às demandas sociais e de mercado.

> Assim, o campo universitário parece tornar-se mais ajustado e conservador uma vez que instaura, também, certa cultura e práticas organizacionais, que naturaliza, eterniza, consagra e legitima a ordem vigente, tornando mais difícil sua articulação com a ruptura, com a crítica, com a contralegitimidade e com a mudança social mais ampla, o que ocorre porque a sobrevivência desse campo depende, cada vez mais, da ordem econômica capitalista nacional e/ou globalizada, em razão da dependência histórica que as universidades públicas têm dos fundos públicos estatais e da maior interconectividade da pesquisa tecnológica e da inovação com as demandas produtivas (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 19).

Uma saída a essa perspectiva é, no que toca ao jornalismo, resgatar o seu caráter "social", por meio de estratégias que despertem o senso de cidadania e criticidade frente

às imposições dominantes de toda ordem, como as que acometem o caráter público das universidades e o compromisso social também de outras carreiras da comunicação social, campo reconhecidamente múltiplo e complexo, que abarca diferentes especialidades que dialogam entre si, conforme as práticas sociais demonstram, uma vez que jornalistas atuam no âmbito da publicidade, publicitários recorrem a técnicas de jornalismo e de relações públicas e os(as) relações públicas contribuem no processo de publicização de mensagens.

Esse movimento foi indicado, em 1998, por Maria Immacolata Vassallo de Lopes, em sua pesquisa de Livre Docência da ECA/USP. Segundo a investigação da professora, boa parte dos egressos de cursos de comunicação social de universidades brasileiras transitava, já naquela época, no mercado de trabalho, entre as diferentes habilitações do campo, isto é, a atuação profissional em uma área da comunicação para a qual o egresso não foi formado. Lopes, no contexto da pesquisa, observou que os egressos, apesar de considerarem os currículos de seus cursos adequados, associavam a formação teórica à "qualidade de ensino", sendo ela a maior responsável por "uma formação cultural ampla que forneça a base para a capacidade crítica, analítica e criativa das informações técnicas" (LOPES, 1998, p. 64).

A verificação de Lopes demonstra um anseio, do estudante da época, por uma formação generalista e humana, que desenvolvesse competências capazes de orientar suas ações frente aos recursos e ferramentas de trabalho das quais o profissional lança mão, independentemente de sua especialidade. Ademais, esse movimento de trânsito ocupacional dialoga com a complexidade da dinâmica social contemporânea, refletida nas relações de trabalho e nas identidades dos sujeitos. Nesse sentido, o(a) profissional de comunicação necessita compreender e situar sua prática profissional em um mundo globalizado, em que as fronteiras se estreitam, tornam-se cada vez mais tênues. Frente a essa dinâmica social, cresce a necessidade dos indivíduos de buscarem realizar-se pessoalmente, propondo iniciativas que dialogam com suas identidades e princípios. Mas, apesar das imbricações existentes no âmbito da comunicação, existe uma tendência institucional em tornar as suas habilitações independentes do campo, algo que tem se intensificado nos últimos anos.

4.2 Jornalismo e comunicação: diretrizes curriculares

Novas diretrizes curriculares para jornalismo e relações públicas estão em vigência desde 2013, transformando essas carreiras da comunicação social em bacharelados independentes. Essas normativas orientam as instituições de ensino superior a organizar seus currículos, de forma a se adequarem à atual compreensão em torno dessas áreas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em jornalismo, estabelecidas pela Resolução 1, de 27/09/2013, enfatizam, em seu Art.5º, que o egresso de cursos de jornalismo deverá ter "identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social". Por isso, orienta para um aprofundamento das questões relacionadas ao jornalismo, descontextualizando-o do campo da comunicação social e não prevendo conteúdos de formação humanística, como filosofia e sociologia, que costumavam ser disciplinas obrigatórias de cursos de comunicação social com habilitação em jornalismo.

Até 2000, vigorou uma normativa que estabelecia um currículo mínimo para formar profissionais de comunicação, comum a todas as carreiras do campo. Em 2001, o parecer CNE/CES 492/2001 já destacava as competências comuns a serem desenvolvidas por estudantes de comunicação social nas especificidades de suas habilitações, descritas em quatro tópicos:

> 1. sua capacidade de criação, produção, distribuição, recepção, e análise crítica referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e a suas inserções culturais, políticas e econômicas;
> 2. sua habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo;
> 3. sua visão integradora e horizontalizada – genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem;
> 4. utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo portanto competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social.

O perfil de 2001 de comunicador social – seja ele jornalista, publicitário, radialista, cineasta ou relações públicas – destaca habilidades e atitudes que o profissional deveria adotar no exercício de sua carreira. Nenhum dos quatro itens destaca conhecimentos específicos, mas atitudes importantes para um exercício profissional complexo, exigindo, portanto, inventividade, reflexividade e criticidade. Hoje, no entanto, o que se observa é o desejo por uma formação que acentua as especificidades da

carreira de jornalismo, alijando-a, assim, das demais formas de atuação no âmbito da comunicação. Sabemos que as áreas da comunicação estão cada vez mais imbricadas na atualidade, em que as competências do jornalismo servem à prática publicitária, em que estratégias publicitárias servem às práticas jornalísticas, em que o papel de relações públicas é assumido pelas demais carreiras, entre outros deslocamentos de posição, entendidos como parte de um jogo comunicativo que exige uma multiplicidade de papéis daqueles(daquelas) que se dispõem a produzir sentido.

Assim, é possível considerar que essa dispersão da comunicação, verificada no jornalismo, vai na contramão de uma tendência de práticas comunicacionais existentes no próprio mercado, em que há uma atuação múltipla do profissional de comunicação, que, apesar de habilitado em uma área específica, transita por outras carreiras da comunicação com flexibilidade.

Por outro lado, é importante salientar que essa tendência é incorporada pelo neoliberalismo, que incentiva o desfrute de todas as liberdades possíveis por parte do sujeito que hoje busca enriquecer-se de experiências, sejam culturais (a partir do turismo), afetivas (a partir de aplicativos de relacionamentos) e profissionais (a partir do empreendedorismo). Quanto a isso, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) observam a emersão de uma nova racionalidade, que aprofunda não apenas o hedonismo social, mas o transforma em um valor contemporâneo indispensável que endossa a necessidade de concorrência, não apenas entre instituições privadas, mas sobretudo entre os sujeitos sociais que, estimulados pelo "sonho" do próprio negócio, assumem para si, para a sua condição de pessoa, responsabilidades de empresa.

Incorporada à formação jornalística, essa lógica pode provocar diferentes movimentos: desde o estímulo à criatividade para propor novas formas de atuação, algumas delas em interface com outras áreas, como é a educonunicação (ainda que proposições sob o arcabouço do empreendedorismo estejam em consonância com interesses capitalistas), até a ajudar a naturalizar a precarização do mundo do trabalho, já vivenciada por jornalistas, que têm encontrado na atividade de *freelancer* uma alternativa para viver de jornalismo, num cenário de redações cada vez mais enxutas.

4.3 Identidade profissional do(a) jornalista contemporâneo(a)

Apesar de, na prática, a atuação de profissionais formados em jornalismo se dar de formas múltiplas, muitas vezes de modo a desviar da imagem "padrão de jornalista", Fernanda Lima Lopes (2013) entende que esse imaginário acerca da profissão está consolidado na sociedade, especialmente o de jornalistas que cercam personalidades do mundo político, a fim de inquiri-las, questioná-las para obter declarações textuais. Assim, o "fazer jornalístico" acaba por definir o sujeito da ação jornalística e "pode-se dizer que os papéis desempenhados pelos jornalistas por meio de suas atividades fornecem elementos para sua autodefinição" (F.L.LOPES, 2013, p. 29).

Ainda segundo a autora, há certo traço de heroísmo no imaginário construído acerca do jornalista. Narrativas ficcionais contribuem nesse sentido, com super-heróis como o Super Homem, Homem-Aranha, Tintim, que são jornalistas e, a partir de seu trabalho, buscam revelar e combater o mal. O cinema, portanto, contribui para reforçar uma imagem de profissional dedicado, totalmente envolvido com o trabalho investigativo, para o qual possui vocação, como nos filmes Todos os Homens do Presidente (1976) e *Spotlight* (2015) (F.L.LOPES, 2016), que abordam casos desvendados por jornalistas de grandes jornais. No Brasil, esse imaginário é reforçado, além desses aspectos da cultura massiva, também por uma questão histórica: o regime militar, instaurado no país em 1964, quando o trabalho jornalístico foi submetido à censura e inúmeros profissionais sofreram abusos, perseguições e prisões. Assim, o jornalismo brasileiro é constituído por uma visão de resistência, protagonizada por seus/suas profissionais. No entanto, a autora critica essa visão simplificada acerca da identidade do jornalista e entende que esta é mais complexa que a atividade de trabalho do sujeito que a desempenha. Para ela,

> A identidade do jornalista não pode ser vista restritamente como resultado de uma prática. Sendo "construção de significado", identidade considera os fazeres, mas também engloba os valores, as crenças, os mitos, os saberes, as representações sociais, a história, a memória, as relações de poder, além de outros elementos que são formas de fortes ligações para os indivíduos que compõem um grupo (F.L.LOPES, 2013, p. 29-30).

Identificamos no pensamento de Patrick Charaudeau (2013) apontamentos acerca das tensões existentes na prática jornalística, que envolvem seu papel social e o lugar de fala do sujeito que exerce a atividade de construção e difusão da informação. O autor explica que um dos desafios do jornalista está em situar a informação em uma conjuntura que envolve acontecimentos e saberes anteriores ao fato que é objeto de seu trabalho de

reportar a realidade. Assim, Charaudeau entende que o jornalista possui dois papéis fundamentais: "o de *pesquisador-fornecedor* da informação e o de *descritor-comentador* da informação" (CHARAUDEAU, 2013, p. 74).

Na primeira função, o profissional recorre a fontes a partir das quais construirá a informação. No entanto, essas fontes, que podem testemunhar ou revelar aspectos de um fato, podem ser, no entendimento do autor, utilizadas com a finalidade de causar impacto, a fim de atender interesses outros que não o de informar, contribuindo, assim, para a desinformação. Quanto ao papel de comentador da informação, Charaudeau entende que que o lugar a partir do qual o jornalista comenta a realidade é indefinido, uma vez que esse lugar não é científico nem didático, embora exista, em alguns casos, uma tentativa da prática jornalística de se aproximar desses universos para traduzir a realidade à sociedade. Em razão da dificuldade em conciliar suas atribuições com o *modus operandi* e interesses diversos que implicam seu cotidiano laboral, o papel do jornalista nem sempre é compreendido. Por essa razão, esse profissional se coloca de maneira dúbia na sociedade: desde mera testemunha de fatos a investigador implacável do poder:

> Em nome da credibilidade, o jornalista se coloca como simples fornecedor de informação, simples *mediador* entre os acontecimentos do mundo e sua encenação pública, assumindo-se como a testemunha mais objetiva possível. Na realidade, como a instância midiática é obrigada a pôr a informação em cena, esta se torna um objeto inteiramente mediado. Não raro, o jornalista se apresenta como *revelador* da informação oculta e, nesse sentido, assume o papel de adversário dos poderes instituídos e de aliado do público, procedendo a interrogatórios, instruindo questões, aspirando aos papéis de juiz ou de detetive (CHARAUDEAU, 2013, p. 77-78).

Apesar desse desafio e das simplificações às quais recorre o jornalista na atividade de reportar diariamente (e muitas vezes em tempo real) os fatos, as considerações que a imprensa faz sobre a sociedade têm grande relevância e impacto na agenda social. Nesse sentido, Dominique Wolton (2006) entende que o jornalista se coloca como um perito da realidade, consolidando-se dessa forma no espectro social. O autor entende que um perito possui legitimidade e suas análises possuem credibilidade, estatutos que integram o imaginário jornalístico. O jornalista, na visão do autor, coloca-se como autoridade e, assim, opina com liberdade e forma opinião. "Cavaleiros brancos da democracia, eles [jornalistas] informam e criticam, tendo mesmo por vezes o sentimento, falso, de serem um *quarto* poder" (WOLTON, 2006, p.113).

No entanto, Wolton critica essa presunção do jornalismo, indicando a fragilidade de se colocar sempre como autoridade. Isso porque o jornalista acaba por abafar debates

em vez de fomentá-los, de acordo com os interesses aos quais se alinha, legitimando um ou poucos lados e condenando a diversidade. Nesse sentido, Wolton defende a necessidade de o jornalismo perseguir o debate e a contradição, isto é, de resgatar o seu compromisso público e social de contribuir mais efetivamente com a problematização da realidade.

5
O papel social do jornalismo

Apesar das tensões existentes no jornalismo, em parte oriundas do conflito entre seu papel de fomentar o debate social e os interesses privados que o permeiam, Ciro Marcondes Filho (2000) explica que a prática jornalística nasce em um contexto de ampliação do espaço público, com a queda dos regimes absolutistas e maior circulação de ideias. Nessa conjuntura, as práticas do jornalismo se tornam possíveis com a consolidação de meios de produção capazes de fomentar a esfera pública em ascensão com uma gama de informações em condições de disputar sentido na sociedade da época, questionando e enfrentando o poder dos monarcas. Esses meios de produção consistiam, sobretudo, na capacidade técnica da imprensa (ou prensa) em viabilizar informações impressas em grandes tiragens.

A seguir, faremos um breve panorama histórico acerca da atividade de imprensa para, então, apresentarmos o surgimento da atividade jornalística e suas características, transformadas desde a Revolução Francesa. Na sequência, discutiremos as questões contemporâneas que permeiam o jornalismo e os desafios que se colocam para resgatar o sentido público da carreira.

5.1 Da imprensa ao jornalismo

Antes da atividade jornalística em si, havia a atividade de imprensa, isto é, técnicas de reprodução de informações escritas. José Marques de Melo (2003) afirma que a imprensa existe desde o final da Idade Média, possibilitada por uma cultura alfabética que permitia às pessoas se autoexpressarem por meio da escrita, e pela prensa de tipos móveis, já existente à época, no ocidente. Tratava-se de um contexto de "desenvolvimento do comércio interno e aparecimento das indústrias; renascimento e expansão da vida urbana; criação das universidades e formação de uma nova elite intelectual" (MELO, 2003, p. 34).

Inicialmente, porém, em torno das primeiras universidades, fundadas entre os séculos XII e XIII, desenvolveu-se um movimento cultural que, segundo o autor, conferiu especial poder às cidades onde se localizavam as instituições de ensino, acentuando a produção de livros – ainda manuscritos – para as atividades didáticas e,

consequentemente, ampliando paulatinamente a comercialização de publicações, afetando o monopólio da Igreja Católica sobre o conhecimento. Esse movimento se consolida aos poucos, formando uma nova elite intelectual. Mais adiante, no século XVI, ainda segundo Marques de Melo (2003), aumenta o número de leitores leigos interessados em diferentes áreas do saber e em literatura. Nesse período, a prensa de tipos móveis já era intensamente utilizada no mercado livreiro, favorecendo, no século seguinte, a produção de livros profanos (obras novelescas e de cavalaria) que passam a ser mais demandados. Até esse período, segundo o autor, a imprensa não era um canal que afetava as massas, uma vez que eram poucas as pessoas alfabetizadas.

> O certo é, no entanto, que a imprensa veio atender às necessidades crescentes na produção de livros, a fim de satisfazer às solicitações da elite intelectual forjada pelas universidades e pelo movimento renascentista. Mas, não somente com essa finalidade, apesar de os registros dos estudiosos enfatizarem de tal modo esse aspecto, tornando-o muitas vezes único e exclusivo. As atividades de impressão serviram também como suporte para o desenvolvimento das atividades da nascente burguesia comercial e industrial, dando letra de forma aos instrumentos da sua complexa engrenagem burocrática (letras de câmbio, recibos, contratos, modelos contábeis, tabelas de preços, etc.). Ou, então, atenderam às necessidades da organização administrativa das cidades e dos principados (guias para recolhimento de impostos, editais, proclamações, avisos, formulários, etc.) (MELO, 2003, p. 42).

A imprensa favorece, portanto, no final do século XVIII, o início da atividade jornalística. Segundo Ciro Marcondes Filho (2000), o princípio da carreira acontece no contexto da Revolução Francesa, que também representou a conquista do direito à informação e o surgimento da esfera pública. A burguesia estava à frente de um intenso processo de enfrentamento ao poder monárquico, colocando em xeque o "monopólio do segredo" do absolutismo, que mantinha o poder, em parte, por manter em sigilo as informações de Estado (MARCONDES FILHO, 2000). A burguesia defendia nesse período que tudo deveria ser exposto, incentivando a livre propagação de ideias. Esse cenário, Marcondes Filho nomeia de "primeiro jornalismo", que se estende de 1789 a meados do século XIX, período fortemente orientado pelos ideais iluministas, "tanto no sentido de exposição do obscurantismo à luz quanto de esclarecimento político e ideológico" (MARCONDES FILHO, 2000, p. 11). Era um jornalismo engajado na reflexão e no comentário e tinha finalidade pedagógica, voltada à formação política das classes subalternas. "É a época de ebulição do jornalismo político-literário, em que as páginas impressas funcionavam como caixa acústica de ressonância, programas político-

partidários, plataformas de políticos, de todas as ideias" (MARCONDES FILHO, 2000, p. 11-12).

Era o momento das revoluções da burguesia, que se organizava em partidos e expandia seu poder em ascensão também à imprensa e aos meios de comunicação, espaços que, à época, compartilhava com os operários, num processo de luta por emancipação. Inicialmente, a finalidade econômica da atividade jornalística ficava em segundo plano. A prioridade era oferecer subsídio à esfera pública em ascensão com informações políticas. No entanto, Marcondes Filho (2000) entende que a informação jornalística, nesse contexto, já se tornava mercadoria, embora ainda não consolidada como um negócio, pois

> (...) o jornalista descarregava tudo o que tinha, nada ficando preso, retido, guardado. Informação é algo diferente do capital, que pode ficar armazenado à espera de uma rentabilidade ou valorização na razão direta da demanda, ela é, ao invés disso, uma mercadoria altamente perecível, que deve ser consumida rápida e integralmente (MARCONDES FILHO, 2000, p. 19).

É no período entre 1780 e 1880 que surgem grandes jornais, como o The Guardian (1850) e The New York Times (1851). É nesse momento, ainda segundo Marcondes Filho, em meados do século XIX, que se inicia o "segundo jornalismo", no qual o jornal é uma grande empresa, que persegue finalidades comerciais, em que "(...) o jornalismo vai deixando de ser um instrumento dos políticos para ser uma força política autônoma. Mas ainda prevalecem os jornais eruditos, as revistas moralistas, em que escritores e políticos escrevem em suas páginas" (MARCONDES FILHO, 2000, p. 12). Nesse período, "a atividade jornalística reflete o livre jogo das forças políticas" (MARCONDES FILHO, 2000, p. 22) e o jornalismo de massa vai se diferenciando da imprensa sindical e partidária. Enquanto esta se consolida como um veículo claramente persuasivo, analítico e de confirmação de ideias, aquela recorre a formas de produção mais eficientes e sofisticadas do ponto de vista técnico (adotando a prensa rápida, que intensifica a impressão de exemplares), avançando em direção às massas. "Quanto mais ele [jornal] tende à empresa capitalista com lucros e perdas, que produz mercadorias de busca e interesse amplo, tanto mais ele desenvolve melhores técnicas de 'aprimoramento do produto'" (MARCONDES FILHO, 2000, p. 23).

Dessa forma, o jornalismo que começa a se dirigir às massas busca se viabilizar financeiramente, transformando-se em um negócio autossustentável. O jornalismo,

inicialmente “panfletário”, de caráter opinativo e voltado à formação política no âmbito da esfera pública, passa a se orientar por lógicas de mercado, destacando a atualidade da informação, o “furo” de reportagem e a aparência de neutralidade.

O “terceiro jornalismo” parece ser uma ampliação dessa lógica, já no século XX. Nesse período, a imprensa acalorava a promoção do debate público de ideias políticas a partir de um jornalismo organizado em monopólios empresariais, que consolidam a imprensa de negócios, com as chamadas “tiragens-monstro”. Nesta fase, afirma Marcondes Filho (2000), a atividade jornalística se afasta ainda mais de suas formas históricas. Surgem novos domínios e novas práticas, “em algo que hoje, com dificuldade, ainda se pode chamar de jornalismo” (MARCONDES FILHO, 2000, p. 29), pois, explica o autor, o jornalismo passa a adotar procedimentos de promoção indireta de produtos, que são incorporados ao discurso jornalístico de modo subliminar, contribuindo para que o público aceite a propaganda como notícia de interesse público.

O “quarto jornalismo”, o atual, começa no final do século XX, com a intensificação da era tecnológica, com a substituição do agente humano pelos sistemas de comunicação eletrônica, e da expansão de mecanismos persuasivos – que Marcondes Filho chama de indústria da consciência – ao noticiário e à informação. Nesse sentido, argumenta o autor, o jornalismo se adequa a novo ritmo e lógicas de trabalho: o profissional se reduz a um executor de tarefas que terceiriza a análise e a interpretação, os assessores de imprensa disseminam conteúdos que se confundem com informação jornalística.

> A nova tecnologia volta-se a curto prazo ao barateamento da produção, mas subordina-se a longo prazo a uma imperiosidade geral do mercado: todos os meios de comunicação se informatizando criam um “sistema absoluto”, do qual não dá para escapar. Não há estradas marginais à tecnologia digital. A informática obriga todos a entrarem no mesmo barco, pois muda a lógica do conjunto como um todo, do sistema total de trânsito de informações. Sua força e potência – hoje inabaláveis – estão na unificação de todos segundo sua própria e arbitrária lei (MARCONDES FILHO, 2000, p. 35).

É a atual fase do jornalismo que enfrenta uma crise enunciada por José Marques de Melo (2012), em que seus profissionais se defrontam com um cenário de precarização do trabalho, com redações cada vez mais enxutas e que exigem um profissional polivalente e veloz, capaz de executar inúmeras tarefas relacionadas à produção noticiosa em curto espaço de tempo, além de desmotivar-se com o desprestígio que a profissão tem

recebido ao longo da última década, em especial com a queda da obrigatoriedade do diploma para o exercício do jornalismo.

Já para Muniz Sodré (2009), o jornalismo enfrenta uma crise por conta da internet e das novas configurações sociais que ela promove. Nesse contexto, as relações humanas e as novas experiências com a informação desafiam o jornalismo tradicional a se reinventar frente às novidades do mundo contemporâneo. Entre as dificuldades existentes nessa reinvenção está a adaptação à temporalidade dos meios digitais, o que exige maior agilidade na produção jornalística, bem como os novos papéis desempenhados pelo público, que agora é partícipe na (re)construção e difusão dos conteúdos, o que faz com que parte da sociedade considere e acesse fontes de informação, construídas, muitas vezes, sem os critérios e processos de apuração e checagem utilizados pela imprensa tradicional.

É nesse sentido que os autores Bill Kovach e Tom Resentiel (2004) entendem que a imprensa atual enfraqueceu o método da verificação, muito em razão das novas lógicas da internet e das novas tecnologias, que permitem a todos – inclusive ao jornalista – um fácil acesso a fontes de informação, o que levaria a um descompromisso com a investigação:

> "O jornalismo e a ciência têm as mesmas raízes intelectuais", disse Phil Meyer, professor de jornalismo da Universidade de North Carolina, "vêm do Iluminismo dos séculos 17 e 18. O mesmo pensamento que levou à criação da Primeira Emenda" – a idéia de que no meio da diversidade de pontos de vista temos maiores possibilidades de conhecer a verdade – também "levou ao método científico... Acredito que essa conexão entre jornalismo e ciência deve ser restaurada na medida do possível... Acho que devemos dar ênfase à objetividade de método. Isso é o método subjetivo – nossa humanidade, nossos impulsos subjetivos... direcionados no sentido de decidir o que investigar através de meios objetivos" (KOVACK e RESENTIEL, 2004, p. 121).

Para os autores, os jornalistas pecam em não desvelarem os métodos e técnicas a partir dos quais buscam encontrar a verdade. Ao não fazerem isso, mistificam o trabalho jornalístico, dando a entender que a verdade se descortina ao jornalista como que por passe de mágica. A verdade jornalística é, por outro lado, construída com coerência, por meio da qual o fato ganha sentido.

Ocorre que a informação noticiosa, muitas vezes, é construída de forma pouco coerente. De acordo com Leão Serva (2005), a imprensa, por submeter-se às exigências de mercado por agilidade, acaba por flexibilizar os critérios de noticiabilidade e a maneira de construir a notícia, privilegiando a rápida construção do produto noticioso em

deterimento do compromisso de organizar e elucidar os fatos. “Embora procure ser um espelho organizado e classificado do mundo, a imprensa, por seu sistema essencial de produção mantém e, mais ainda, gera confusões na cabeça de leitores” (SERVA, 2005, p. 60). Nesse sentido, a notícia, matéria-prima do jornalismo, é um gênero que nem sempre contribui para uma compreensão acurada dos fatos sociais.

5.2 A construção da informação no jornalismo: a objetividade da notícia

Patrick Charaudeau (2013), crítico à lógica a partir da qual os meios constroem a informação, entende que a notícia é, muitas vezes, um relato imediato e superficial da realidade. Nesse sentido, para criar o produto notícia, basta que o profissional relate um fato verdadeiro, lançando mão de depoimentos de testemunhas do fato ou outros elementos informativos de que dispõe, articulando-os num discurso noticioso, cuja característica é de Pirâmide Invertida, técnica em que se hierarquiza a informação em um discurso que será mais robusto no topo, pois responde, em seu primeiro parágrafo, convencionalmente chamado de lide, a questões imediatas sobre o fato, a saber: (1) O que aconteceu?; (2) Como aconteceu?; (3) Quando aconteceu?; (4) Onde aconteceu?; (5) Por que aconteceu?; (6) Quem esteve envolvido no acontecimento? As informações que vêm na sequência do lide são secundárias e, portanto, consideradas menos importantes.

O fato social, ao ser explicado a partir dessa normativa, converte-se em acontecimento. Muniz Sodré (2009) elucida que o que o jornalismo costuma chamar de fato é uma combinação empírica de coisas, que se objetiva conceitualmente na realidade dos fenômenos. Diferentemente do fato, explica o autor, o acontecimento é sua representação social. Não se trata, portanto, do estado das coisas, mas de um movimento infinito em busca de sua significação. O acontecimento envolve, por outro lado, o sentido dado aos fatos e o seu devir (DELEUZE; GATTARI apud SODRÉ, 2009). A notícia é, nessa perspectiva, a representação jornalística não apenas do fato em si, mas do sentido dado a ele. Dito de outro modo, a construção do acontecimento implica a tradução jornalística dos fatos, isto é, sua compreensão, a elaboração do seu significado. Dessa forma, não se pode afirmar que a notícia é neutra ou imparcial, uma vez que que ela é também a valoração do fato social.

Nas mídias, diz Sodré, o acontecimento é apresentado a partir do enquadramento, uma operação que seleciona e enfatiza para que o acontecimento se construa e faça

sentido. “[...] ou seja, os jornalistas são apenas uma das várias categorias de atores mobilizados para a determinação dos fatos e sua posterior transformação em acontecimento midiático” (SODRÉ, 2009, p. 39-40).

Dessa forma, o poder do jornalismo está na “exposição social do fato”, a partir da qual também se trava a luta pela hegemonia. Nessa disputa, a credibilidade é o principal capital simbólico do jornalista, que “decorre de um pacto implícito entre profissional da informação e o leitor” (SODRÉ, 2009, p. 43). Esse pacto, segundo o autor, constrói-se a partir do conceito de “objetividade”, procedimento atribuído à prática jornalística, desde o início do século XIX, período em que se passou a distinguir um texto informativo (a notícia) de outros, de caráter interpretativo ou opinativo.

No entanto, no senso comum, o discurso jornalístico é compreendido como neutro, “tradutor” da realidade, característica reforçada pela própria imprensa, ao afirmar-se isenta na cobertura dos acontecimentos. Ora, sabemos que essa pretensa isenção não existe de fato, seja pela intencionalidade que há em todo ato de comunicação, seja pelo lugar no mundo ocupado pelo enunciador que, simplesmente por ocupá-lo, já demonstra enunciar a partir de uma posição. O que se busca, muitas vezes, é minimizar esse lugar de fala, adotando-se a perspectiva da objetividade na linguagem, o que, por outro lado, não apaga o lastro de seu enunciador, que se revela no discurso. Assim, Pena (2012, p. 50) afirma que o conceito da “objetividade”

> [...] surge porque há uma percepção de que os fatos são subjetivos, ou seja, construídos a partir da mediação de um indivíduo, que tem preconceitos, ideologias, carências, interesses pessoais ou organizacionais e outras idiossincrasias. E como estas não deixarão de existir, vamos tratar de amenizar sua influência no relato dos acontecimentos. Vamos criar uma metodologia de trabalho.

Kovach e Resentiel (2004) têm ideias semelhantes quanto à objetividade no jornalismo. Os autores a entendem como um método de trabalho no tratamento da verdade. Eles recorrem a Walter Lippmann, que defendia, nos anos 1920, que os jornalistas adquirissem “espírito científico”, isto é, um método de verificação dos fatos abordados em suas práticas de reportar a realidade. Assim, defendia que a educação jornalística devia ter como foco a verificação e a prova do que se afirma sobre o mundo e a realidade. Assim, Lippmann entendia ser necessário a adoção de um método que faria o trabalho jornalístico objetivo.

5.3 Jornalismo para além do capital

Para além da contrução da notícia de modo objetivo, o jornalista tem o papel de problematizar a realidade, por meio do discurso jornalístico. Seu trabalho envolve, portanto, não apenas relatar o fato, mas principalmente circunstanciá-lo. Para Kovach e Resentiel (2004, p. 41), o jornalista deve ser um curador da informação, papel no qual se compromete com a verificação e organização da informação:

> O novo jornalista não decide mais que o público deve saber. Ele ajuda o público a pôr ordem nas coisas. Isso não significa simplesmente acrescentar interpretação e análise a uma reportagem. A primeira tarefa nessa mistura de jornalista e "explicador" é checar se a informação é confiável e ordená-la de forma que o leitor possa entendê-la.

Esse papel na contemporaneidade é de extrema relevância, uma vez que a grande quantidade de informação em circulação não tem contribuído para a compreensão da realidade. Nesse sentido, Dominique Wolton (2011) entende que o excesso de informação não promove, necessariamente, comunicação, mas sim a incomunicação, isto é, a ausência de negociação acerca das compreensões da realidade. Para o autor, a internet, com seu dinamismo informacional, demanda uma reflexão mais profunda do que seja comunicar na era digital, uma vez que antes comunicar era informar, pois as relações sociais eram mais hierárquicas e hoje experimentamos novos modelos, como a comunicação em rede. Assim, o autor afirma que "a abundância de informação cria imperativamente a necessidade de conhecimento para compreendê-las" (WOLTON, 2011, p. 71).

O papel da comunicação, para Wolton, é fazer pensar, o que exige da imprensa um papel mais engajado com a discussão da realidade, algo mais profundo, que exige mais empenho do que simplesmente relatar um acontecimento, com base em testemunhas do fato. Trata-se, portanto, de uma competência mais sofisticada, crítica, capaz de colocar o fato em conjuntura e posicionar-se, em sua narrativa, em favor dos cidadãos. Nesse sentido, é indispensável ao jornalista a habilidade de discutir a vida social.

> A mídia assume seu papel quando permite a organização das controvérsias. Ontem, ela devia criar a comunicação, estabelecer mais fluxos entre os diferentes componentes da sociedade. Hoje, ela deve organizar a passagem através dos obstáculos da incomunicação, permitir expor e compreender o choque das lógicas constitutivas da realidade (WOLTON, 2006, p. 120).

Nessa perspectiva, Eloísa Nos Aldás (2010) destaca a interface comunicação/educação como estratégica, ao afirmar que a comunicação midiática deve se aproximar do discurso educativo, tornando-se problematizadora da realidade, não se limitando em noticiar fatos, mas indo além, isto é, desvelando os sentidos e significados dos acontecimentos. A autora entende que a construção de discursos capazes de sensibilizar para as mazelas sociais requer uma estética própria, com competência de engajar o interlocutor pela comunicação.

> O desafio da comunicação educativa é mostrar realidades que lhe preocupam, manifestar suas causas, transmitir os motivos por que considera que devem ser abordadas e fazer chegar suas propostas de mudança. E sempre adotando a emoção necessária, através das possibilidades do discurso, para que os públicos lhe prestem atenção e as incorporem em seu pensamento e na sua atitude. Tudo isso, visando aos interesses coletivos, marcados pelas necessidades públicas e globais. Ou seja, que por fim, utilizará discursos que não são neutros, mas que nascerão de compromissos que promovam outros compromissos (NOS ALDÁS, 2010, p. 114).

A visão da autora corrobora com as ideias de Paulo Freire, referência não apenas na área da educação, mas também para a comunicação latino-americana, uma vez que resgata o sentido de comunicação como diálogo e resistência, perspectiva pouco explorada nas práticas educativas e comunicativas hegemônicas. É certo, no entanto, que os valores até aqui enunciados fazem parte da formação do(a) jornalista e do interesse de docentes e de jornalistas que se veem, muitas vezes, diante de uma situação bastante desconfortável, ao perceber que o problema do jornalismo em se distanciar da cidadania não está no sujeito jornalista, mas no negócio jornalístico, que não propõe formatos mais sofisticados quando o seu produto é destinado a um grande público. A simplificação da realidade, portanto, passa a ser uma receita que garantirá adesão da maior parte das pessoas que têm no jornalismo uma fonte de informação rápida e também de entretenimento.

Nesse sentido, Kovach e Resentiel dizem que escrever de modo a despertar interesse requer fugir à lógica da Pirâmide Invertida, pois exige maior tempo de dedicação, o que nem sempre é possível em empresas que têm no jornalismo um negócio lucrativo e que, portanto, fazem matérias cada vez mais curtas, isto é, rápidas de serem produzidas. Assim, recorrer ao escândalo tem sido estratégico para garantir o consumo da informação, uma vez que ela se transforma em entretenimento. É preciso, pois, fugir ao esquema do lide, ressignificá-lo para qualificar o jornalismo:

> Se pensarmos assim, que Quem é o personagem, o Que é a história, o Onde é o lugar da ação e o Como é o desenrolar, podemos então misturar informação e narrativa. As notícias deixam de ser só dados e ganham significado. Fazer isso, e não é por acaso, exige maior esforço de reportagem e maior curiosidade por parte do repórter (KOVACH e RESENTIEL, 2004, p. 237).

Com base nas ideias de educação para a emancipação de Paulo Freire, Dennis de Oliveira (2014) defende uma práxis jornalística capaz de discutir a realidade, de abordar suas nuances, de abordar a profundidade das questões sociais. Para isso, inspira-se na metodologia de Oscar Jara, que entende a necessidade de questionar "por que passou isto que passou" e "por que não passaram outras coisas". Um jornalismo emancipatório, na visão de Oliveira, lança mão desse tipo de questionamento, uma vez que coloca o fato em conjuntura, buscando não apenas responder às questões de um lide convencional.

A partir do autor, entendemos que o papel do jornalismo é contribuir para a emancipação do oprimido. Para isso, é necessário que sua práxis seja crítica, articulando dialeticamente teoria e experiência vivida pelos sujeitos sociais. Este procedimento, segundo Oliveira, colabora para a qualificação do jornalismo que, portanto, "foge tanto de um dogmatismo teórico subjetivista como de um objetivismo raso e acrítico" (OLIVEIRA, 2014, p. 222). Assim, um jornalismo voltado à emancipação não apenas narra experiências, mas procura interpretá-las criticamente, posicionando-se frente aos fatos.

A perspectiva de Oliveira corrobora com o pensamento de Kovach e Resentiel (2004), uma vez que os autores defendem que a prática jornalística esteja alicerçada em procedimentos metodológicos próximos à conduta científica de investigação da realidade e dos fenômenos sociais e tudo o que esta legitima socialmente. Para fazer jornalismo nessa perspectiva é preciso, porém, que haja profissionais críticos, capazes de compreender que fontes servem ao trabalho jornalístico de discutir a realidade, de modo a problematizá-la e não simplesmente polemizá-la, além de veículos de comunicação que efetivamente tenham compromisso com a discussão profunda dos problemas sociais, o que, lamentavelmente, não temos visto de modo sistemático na imprensa hegemônica brasileira.

Nesse sentido, os autores chamam a atenção para a tensão existente entre o papel público do jornalismo e os interesses comerciais que o cercam e o subordinam aos interesses do capitalismo. Nesse cenário contemporâneo de grande disputa entre público e privado, em que a construção, difusão e acesso da informação se complexificam, os autores destacam três forças-chave, a partir das quais o jornalismo se afasta de seu

compromisso público: (1) nova tecnologia, uma vez que, na contemporaneidade, o jornalismo se dissocia da geografia, pois a web impõe uma nova lógica de organizar e identificar interesses; (2) globalização, em que a comercialização em escala global torna obsoleta a noção de cidadania e comunidade tradicional, fazendo com que as empresas mudem os conteúdos que produzem; e (3) conglomeração: em que uma mesma companhia é dona de vários meios de comunicação em uma mesma cidade, muitas vezes. Assim, "a conglomeração de negócios informativos ameaça a sobrevivência da imprensa como instituição independente, à medida que o jornalismo se converte em um setor subsidiário dentro das grandes corporações essencialmente voltadas para os negócios" (KOVACH e RESENTIEL, 2004, p. 53-54).

Os autores entendem que o jornalismo é um fórum público e, como tal, deve fazer as pessoas pensarem sobre a realidade. A partir de princípios como veracidade e de procedimentos como a verificação, deve fomentar espaços de debate crítico em torno das questões públicas, buscando a conciliação. No entanto, observam que a mídia tem dado grande destaque a formatos como *talk show*, que têm ido na contramão da verificação do fato, priorizando a polêmica em vez da problematização, o que reforça uma ideia polarizada e binária sobre o mundo. Por isso, entendem que o papel do jornalista deve ser o de apresentar à sociedade o que é relevante e significativo. Assim, é importante que o jornalista tenha em mente que

> Jornalismo é contar uma história com uma finalidade. A finalidade é fornecer às pessoas informação que precisam para entender o mundo. O primeiro desafio é encontrar a informação que as pessoas precisam para tocar suas vidas. O segundo desafio é tornar essa informação significativa, relevante e envolvente (KOVACH e RESENTIEL, 2004, p. 226).

Dessa forma, as questões sociais devem ser abordadas no jornalismo de modo proporcional e abrangente, o que também leva à compreensão da importância da diversidade no jornalismo. "Se pensarmos o jornalismo como cartografia social, o mapa deve incluir notícias de todas as comunidades – não só daquelas que apresentam uma demografia atraente ou um apelo forte para os anunciantes" (KOVACH e RESENTIEL, 2004, p. 250).

Nesse sentido, os autores entendem que o jornalismo, ao não contemplar a diversidade de comunidades, não cumpre com seu papel social, dificultando a tomada de decisões pelos cidadãos. No entanto, entendem ser importante que os jornalistas acompanhem as realidades de mercado para conseguirem dialogar com ela, imprimindo

mais cidadania aos interesses do capital. Em outras palavras, o jornalista de grandes empresas deve colaborar para que estas compreendam melhor o cidadão, em vez de tratá-lo como consumidor de informação.

Nesse sentido, Dennis de Oliveira (2014) apresenta um exemplo em que o jornalismo, mesmo vinculado a um veículo comercial de imprensa, exerce seu papel social, ao tomar posição com relação ao uso do trabalho escravo no Brasil, atribuindo ao agronegócio a responsabilidade por essa grave questão social. O resultado da reportagem, veiculada pelo jornal Folha de S. Paulo, em 18 de julho de 2004, segundo Oliveira,

> [...] é uma narrativa *densa* do fenômeno, articulando elementos singulares (presentes no cotidiano, personagens e ambiência) com universalidades (elementos institucionais e dados socioeconômicos) e particularidades (situações específicas e visões de mundo de personagens diretamente envolvidos no fenômeno). Com isto, a reportagem da Folha de S. Paulo saiu do mero registro do acontecimento e tenta responder as perguntas formuladas por Oscar Jara na sua proposta de sistematização de experiências "por que passou isto que passou" e "por que não passaram outras coisas", inclusive demonstrando os vários elementos singulares que dificultam que as medidas institucionais e governamentais tenham êxito, por melhores que sejam (OLIVEIRA, 2014, p. 226).

Por fim, Kovach e Resentiel (2004) entendem que "jornalismo é uma questão de caráter". A consciência do jornalista voltada aos interesses públicos e cidadãos deve prevalecer na tensão existente entre seu serviço público e a função comercial que financia o seu trabalho. Assim, o profissional de jornalismo deve possuir uma bússola moral que oriente pessoalmente sua ética e responsabilidade. Ao perseguir o papel social do jornalismo, o jornalista impõe uma cultura mais democrática às redações, que são, via de regra, ambientes verticais e autoritários.

Por outro lado, os movimentos sociais organizados procuram fomentar espaços de comunicação mais participativos, no contexto de suas práticas. Assim, a sociedade civil organizada recorre ao jornalismo e à comunicação para a articulação de sujeitos, na provocação de suas consciências, na busca por formas de enfrentamento de realidades opressoras que assolam a maioria da população, cuja consciência é ainda entorpecida por valores hegemônicos com os quais corrobora, situação que inviabiliza a transformação social. O jornalismo, nesse contexto, pode ser ressignificado como instrumento de luta, de empoderamento, de expressão de uma voz sistematicamente calada por poderosos mecanismos de silenciamento.

> Sendo assim, são nestes espaços vividos que residem as possibilidades de constituição de um jornalismo como forma de apropriação do conhecimento cristalizada nas singularidades. Aqui, o compartilhamento das imediaticidades vividas pode atuar no sentido da emancipação, desde que construída na perspectiva da dialogia freireana, rompendo com a cultura do silêncio, contrapondo com o conceito antropológico de cultura e se constituindo em uma ação cultural para a emancipação (OLIVEIRA, 2014, p. 218).

Assim, Oliveira (2014) entende o jornalismo como ação cultural, no sentido de compreender seu discurso como mecanismo de intervenção na realidade, com o objetivo de torná-la mais justa e inclusiva. Assumir essa responsabilidade, porém, significa romper com o mito da imparcialidade, princípio que revela não apenas um engodo, mas também a despolitização de uma imprensa privada que defende prioritariamente os interesses das classes mais abastadas, suas mantenedoras.

É, portanto, em uma perspectiva independente, pública e cidadã, voltada à emancipação dos sujeitos, que o jornalismo é empregado nas práticas educomunicativas, em especial quando este se converte em estratégia para a expressão e circulação de perspectivas pouco evidenciadas sobre o mundo, como a de crianças e jovens estudantes.

6

O jornalismo nas práticas de educomunicação

O educador Celestin Freinet estimulava, ainda na década de 1920, na aldeia de Bar-sur-Lup, do sul da França, que seus estudantes utilizassem suas aulas para produzir jornais impressos, uma estratégia comunicativa que possibilitou ao enfermo professor de se poupar fisicamente ao ministrar suas aulas e também de envolver seus estudantes em uma ação social concreta, uma vez que seus escritos seriam lidos além dos muros da escola, transformando o sentido de aprender para uma ação ativa e participativa, em uma época e contexto educativo ainda centrado na figura do professor e de seu conteúdo (KAPLÚN, 2014).

A incorporação de uma atividade jornalística ao contexto educativo modificou a relação dos alunos com a escola e a comunidade, bem como com o processo de aprendizagem, em que o "fazer-se de" repórter, redator e editor modificou o sentido das aulas do professor Freinet, que percebera que um instrumento como uma impressora poderia ser o ponto de partida para propor uma nova vivência em sala de aula, em que os estudantes teriam novos papéis a desempenhar e, por estarem em uma posição ativa, como em um jogo ou brincadeira, se sentiriam sujeitos do processo educativo.

Na atualidade, crianças e adolescentes em contextos educativos formais e não formais se apropriam dos recursos midiáticos mais modernos e das técnicas jornalísticas. No entanto, em alguns desses processos, as mídias não possuem um fim em si mesmas, mas servem, em uma concepção freireana de educação, à transformação dos sujeitos e grupos sociais, para fortalecer e dar novo sentido às relações, alicerçadas em valores como solidariedade, participação e respeito, que a vivência prática pode provocar nos indivíduos e coletividades.

É nessa perspectiva que o jornalismo integra as práticas de educomunicação, seja no ensino das técnicas jornalísticas que visam a estimular a expressão e a descoberta da realidade pelos sujeitos a partir de seus procedimentos, além de subsidiar uma leitura crítica das mensagens midiáticas, seja numa produção autoral do(a) próprio(a) jornalista, voltado às necessidades do campo da educação. As maneiras, portanto, de atuação do(a) jornalista no âmbito da educomunicação são múltiplas.

Soares (2011) aponta para a complexidade existente no campo da educomunicação, uma vez enxerga distintas frentes de trabalho possíveis que

caracterizam a prática educomunicativa. O autor elenca sete áreas de intervenção no âmbito da educomunicação, a saber:

- **Educação para a comunicação:** esta área se empenha em educar para a comunicação, fazendo compreender sobre os processos que envolvem o fazer comunicativo, sobretudo no âmbito dos meios. Essa perspectiva de trabalho sobre os meios é também conhecida como mídia-educação ou *media education literacy*, sobre a qual tratamos no capítulo anterior. Essa perspectiva de educação para os meios é adotada pela Unesco, que tem buscado legitimar essa vertente, sugerindo o trabalho de educação para os meios na educação formal. "O que caracteriza essa vertente é seu foco na relação dos educandos com os meios de comunicação e as novas tecnologias ou, simplesmente, com a mídia" (SOARES, 2014, p. 18).

- **Expressão comunicativa por meio da arte:** dedica-se a fomentar a criatividade e a emancipação do sujeito, a partir do estudo da estética e da arte, que serve de subsídio ao desenvolvimento de habilidades expressivas e simbólicas. "Esta área aproxima-se das práticas identificadas com a Arte-Educação, sempre que potencialmente voltadas para o potencial comunicativo da expressão artística, concebida como uma produção coletiva, mas como performance individual" (SOARES, 2011, p. 47-48).

- **Mediação tecnológica na educação:** preocupa-se em criar procedimentos que favoreçam a formação, a partir das tecnologias da informação e comunicação, sob princípios democráticos no que se refere à gestão do processo, sendo uma área correlata à educação a distância. Soares entende que esta área se volta não apenas à formação para o manejo de recursos tecnológicos de crianças e jovens, mas sobretudo para o seu uso crítico e criativo na sociedade, incentivando os sujeitos para que "criem projetos para o uso social das invenções que caracterizam a Era da Informação" (SOARES, 2011, p. 48).

- **Pedagogia da comunicação:** segundo Soares (2011), centra-se na educação formal, no trabalho a partir de projetos de comunicação, que se tornam a didática de trabalho com os educandos. Experiências como a de Celestin Freinet com

jornal escolar caracterizam esta área de intervenção, em que o jornalismo passa a ser didática na educação formal, contribuindo não apenas com aspectos formais do currículo, como, por exemplo, o letramento, mas também com a criação de novos sentidos na aprendizagem, uma vez que é uma alternativa à educação tradicional, que tem por base o conteúdo ministrado do professor transferido ao estudante.

- **Gestão da comunicação em espaços educativos:** propõe e realiza a gestão de ecossistemas comunicativos, especialmente no contexto educativo. Desse modo, o gestor da comunicação que atua sob a égide da educomunicação deve "não apenas incentivar os educadores para que façam a melhor opção em termos das áreas de intervenção, mas também suprir as necessidades do ambiente no que diz respeito aos espaços de convivência e às tecnologias necessárias" (SOARES, 2011, p. 48).

- **Reflexão epistemológica:** é a área voltada à pesquisa na interface comunicação e educação, a partir da qual as experiências sociais identificadas serão sistematizadas, resultando em novos conhecimentos sobre educomunicação (SOARES, 2011).

- **Produção midiática com finalidade educativa:** área mais recentemente identificada, trata-se de produtos midiáticos elaborados a partir dos princípios da educomunicação (SOARES, 2014).

6.1 Possibilidades do jornalismo nas áreas da educomunicação

Por ser um campo de interface da comunicação e educação, o(a) jornalista certamente conseguirá, em tese, atuar em quaisquer das áreas da educomunicação, uma vez que todas elas envolvem o caráter comunicacional. No entanto, entendemos que em quatro delas o trabalho desse(dessa) profissional se faz mais evidente, em razão de suas propostas, mais afinadas com a formação do(a) jornalista.

Na área de **educação para a comunicação**, por exemplo, os conhecimentos do(a) jornalista acerca da conjuntura midiática, dos processos comunicacionais, sobretudo da

imprensa, das técnicas de apuração da informação, sobre a estrutura narrativa dos discursos, entre outros aspectos de seu repertório, servem à atuação nessa perspectiva. O(A) profissional que vivencia esses processos no cotidiano profissional, além de possuir conhecimento teórico do jornalismo, pode, em tese, fomentar reflexões críticas acerca da inter-relação mídia e sociedade.

> Tamanha é a dimensão que a mídia ocupa nos processos sociais que se entende que seus conteúdos são importantes componentes culturais e artísticos e necessitam ser analisados. Para levar os participantes a compreenderem os processos midiáticos, são desenvolvidas tanto atividades de leitura crítica da mídia quanto de produção de mídia (ALMEIDA, 2016, p. 18).

Voltados aos usuários das mídias, os(as) jornalistas que trabalham com educomunicação podem conceber processos formativos de alfabetização jornalística, com leitura crítica das mensagens da imprensa, explicitando a rotina produtiva, os critérios de noticiabilidade, a estrutura narrativa dos conteúdos. Tudo isso, no entanto, para problematizar o papel dos meios de comunicação e, mais explicitamente, da imprensa.

Um exemplo emblemático nesse sentido é o do programa Educom.rádio, desenvolvido entre 2001 e 2004 pelo NCE/USP em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, mencionado anteriormente, no capítulo 3. Nesse contexto, estudantes das escolas municipais produziam notícias sobre o universo escolar, atividade possível graças ao trabalho de alfabetização midiática realizado no contexto do projeto, voltado tanto a professores(as) da rede quanto aos(às) estudantes.

Outro exemplo de prática de educação para a comunicação pode ser observado no projeto Educom.Geração Cidadã, articulado pela Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), envolvendo duas unidades escolares da cidade de São Paulo, com realidades diferentes (uma pública – o CEU EMEF Casa Blanca, na Zona Sul da cidade, e outra particular – o Colégio Dante Alighieri, localizado no bairro Jardins). A proposta articulou, entre 2016 e 2018, dois projetos de educomunicação pré-existentes em cada instituição (Imprensa Jovem, na escola pública e Dante em Foco, no colégio privado), envolvendo estudantes e professores(as) do ensino fundamental II e do ensino médio. O foco do projeto foi a análise da comunicação midiática, bem como a produção autoral dos(das) estudantes, mediante o uso colaborativo das tecnologias da comunicação, a partir de trabalhos em torno de temas específicos, como a educação em direitos humanos.

Também o extinto projeto Idade Mídia[14], visto anteriormente, caracterizou-se como um curso de jornalismo voltado a estudantes do ensino médio do Colégio Bandeirantes, ministrado em um ano letivo e que reunia alunos(as) interessados(as) em comunicação. Boa parte do conteúdo consistia em realizar uma leitura dos meios de comunicação, compreender e exercitar as técnicas jornalísticas e, como consequência do processo de aprendizagem, produzir conteúdos em diferentes plataformas, especialmente uma revista experimental, produto final de todas as edições do curso.

No que diz respeito à área de **pedagogia da comunicação**, entendemos que, por mais incidente que seja esta área na educação formal, há uma vertente no âmbito não formal, sobretudo das organizações da sociedade civil que, como procuramos discutir no capítulo 3, propõem projetos de comunicação a partir dos quais lograrão o objetivo de educar para a cidadania e participação política e social, especialmente de crianças e adolescentes.

Assim, professores(as) e educadores(as) sociais recorrem às técnicas jornalísticas como estímulo para que seus(suas) educandos(as) exerçam o papel de protagonistas em suas comunidades, pois, uma vez que assumem o papel de comunicadores(as) e passam a fotografar, entrevistar e interagir com os atores que compõem seu entorno social, desenvolvem outro olhar e atitude com relação a sua própria realidade, pois esta aproximação pode despertar o questionamento sobre situações que, em muitas ocasiões, são naturalizadas pela sociedade, bem como a sensibilização e o engajamento para os problemas comunitários.

No âmbito da área de pedagogia da comunicação, em que o jornalismo passa a integrar práticas educativas, uma das intervenções que têm ganhado visibilidade é a cobertura, em formato jornalístico, de eventos, realizada por adolescentes, processo mediado por profissionais que possuem conhecimento dos processos e procedimentos da prática jornalística.

"Cobertura colaborativa jovem", "cobertura jornalística jovem", "cobertura educomunicativa" ou "educobertura" são nomes dados a esses processos pelos diferentes grupos ou entidades que os promovem, desde projetos vinculados a organizações sociais, como é o caso da proposta educomunicativa implementada pela Viração, a programas implementados por políticas públicas, como ocorre com o projeto Imprensa Jovem, na rede municipal de educação de São Paulo. Em processos como esses, crianças,

[14] Uma interessante sistematização do projeto pode ser encontrada em: SAYAD, Alexandre Le Voci. **Idade Mídia**. A comunicação reinventada na escola. São Paulo: Aleph, 2012.

adolescentes e jovens exercem seu direito à comunicação e interagem com seus pares e com adultos, a partir de procedimentos jornalísticos que contemplam a entrevista, o relato de acontecimentos, a redação em formato de Pirâmide Invertida, etc.

Essas coberturas são atividades que causam estranhamento – no melhor sentido do termo –, justamente por não ser comum observar sujeitos tão jovens exercendo o papel de jornalistas, atribuído a pessoas adultas e diplomadas para exercer essa profissão. Trata-se, no entanto, de outra lógica. O sentido de meninas e meninos assumirem a função de repórteres, operadores(as) de câmeras, fotógrafos(as) e redatores(as) não é o de se profissionalizarem, mas de se aproximarem de outros sujeitos sociais, entre os quais estão autoridades adultas, com o intuito de com elas estabelecer diálogo, entendimento, sensibilização.

Em outras palavras, essa prática é uma estratégia mediadora entre esses sujeitos e autoridades adultas – que talvez, em outro contexto, não se abririam a esse diálogo –, uma estratégia comunicativa que procura equilibrar um ecossistema comunicativo desigual, por ser adultocêntrico, permitindo que esses diferentes atores se integrem por meio da entrevista. No âmbito da linguagem, trata-se de um processo de coenunciação, em que a interlocução entre adolescente e autoridade adulta é ativada a partir da situação de cobertura, que aproxima esses sujeitos, mediando-os. Dessa maneira,

> O ato de ler ganha status de produtividade: exercício de um princípio ativo, "ingerência" modalizada cuja elasticidade significativa fica dependendo do campo de experiência do co-enunciador. O texto e seu autor abandonam o terreno solitário da auto-referência para dividir o processo de geração dos sentidos com o leitor, figura considerada até então "receptora" (CITELLI, 2004, p. 51).

Acreditamos que a área de pedagogia da comunicação, quando adota o jornalismo como didática, acaba por se confundir com a área de **produção midiática com finalidade educativa**, uma vez que faz parte do cerne da prática jornalística a produção de conteúdos informativos que, no entanto, não são (apenas) de autoria do(a) jornalista, mas sobretudo dos sujeitos por ele(ela) mediados, em uma ação ou projeto comunicacional, em que a produção de conteúdo faz parte da proposta pedagógica. Essa perspectiva é lembrada por Lígia Beatriz Carvalho de Almeida, professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que entende que uma estratégia de educomunicação geralmente contempla mais de uma área e, caso isso não ocorra, "muitas vezes é em função da falta

de conhecimento sobre o pleno potencial da educomunicação por parte do estrategista" (ALMEIDA, p. 12, 2016).

No caso da ONG Viração Educomunicação, a produção de reportagens para sua revista ou site de notícias – chamado Agência Jovem de Notícias[15] – consiste, ao mesmo tempo, em pedagogia central do projeto e também em finalidade de sua ação, isto é, a disseminação de informação produzida por uma rede de adolescentes e jovens presentes em 21 estados brasileiros, a partir de um produto midiático. Já no caso da Escola de Jornalismo, projeto da agência-escola Énois, a meta é realizar um processo educativo entre jovens para que estes atuem como jornalistas voltados(as) a questões sociais, desenvolvendo habilidades de problematização da realidade e seus diferentes contextos sociais. Nesse sentido, esse projeto situa a categoria juvenil como produtora de conteúdos jornalísticos, que aborda sua realidade e procura dialogar, por meio da notícia, com outros(as) jovens. A iniciativa tem o jornalismo como finalidade, propondo fomentar uma espécie de "contra-jornalismo" ou um "jornalismo alternativo".

> O jornalismo não é só uma profissão, é uma forma de conhecer o mundo. Ser jornalista é perguntar, ouvir, aprender, desconfiar, comunicar. E muito mais.
> É por isso que a gente acredita que é tão importante que o jornalismo faça parte de uma educação mais completa, que reconheça o jovem como cidadão, protagonista de seu meio e agente de transformações (ESCOLA DE JORNALISMO, online)[16].

Para Almeida (2016), a área de produção midiática da educomunicação não se restringe à autoria do(a) profissional de comunicação, mas se refere a um processo dialogado com aqueles(as) aos quais se destina o produto midiático:

> Especial atenção deve ser concedida ao planejamento do produto midiático. Considerando que todas as pessoas produzem cultura, ele deve envolver o público alvo, usar seu vocabulário e componentes do seu cotidiano, sendo feito a partir de uma perspectiva participativa e assegurando o uso de estratégias que promovam a interação e a livre expressão do público alvo (ALMEIDA, 2016, p. 19)

No entanto, acreditamos que é necessário problematizar a afirmação de Almeida, no que diz respeito à não contemplação nessa área por produções por ela entendida como "amadoras". A autora afirma:

---

[15] www.agenciajovem.org
[16] Disponível em: <http://escoladejornalismo.org/>. Acesso em 13.10.2017.

> Em educomunicação, quando se propõe a jovens que produzam um jornal ou programa de rádio ou tv, o que importa é o processo de produção e não o produto final, assim sendo, nesse caso, o objetivo está na área de intervenção de *educação para a comunicação*, já que se pretende que eles aprendam de forma prática o que é comunicação e não que o programa criado por eles sirva para ensinar algum conteúdo para alguém, até porque, grande parte das vezes, nem existe um canal de comunicação em que o produto possa ser veiculado (ALMEIDA, 2016, p. 16-17).

Entendemos que, de fato, existem iniciativas de educomunicação em que a produção de crianças e jovens acontece no contexto de uma prática pedagógica que opta pela comunicação e uso de mídias como estratégia para o desenvolvimento de valores cidadãos. No entanto, casos como o da Revista Viração e da agência-escola Énois têm, em suas estratégias de atuação, a perspectiva da educação para a comunicação, processo que resulta numa produção midiática qualificada. As duas áreas, portanto, convergem em uma mesma ação. É inegável que jovens participantes dessas iniciativas estejam em processo de formação, no qual buscam compreender os mecanismos dos meios de comunicação. No entanto, eles(elas) são orientados(as) por profissionais de jornalismo e estes(estas) são parceiros(as) dos(as) educandos(as) na qualificação de seus produtos.

Dito de outra forma, os(as) adolescentes e jovens não frequentam essas organizações especificamente para se profissionalizarem como jornalistas. No entanto, em razão da mediação do(a) jornalista-educomunicador(a), suas produções não podem ser reduzidas a “amadoras”, uma vez que sofrem interferência de um(a) profissional da área que, talvez, por tratar o conteúdo, colabora para transformar o produto oriundo de um processo educativo em conteúdo educativo para outros(as) jovens.

Nesse sentido, observamos que nem sempre a questão do direito à comunicação se torna central nos processos educomunicativos que costumam potencializar a expressão dos sujeitos das comunidades educativas mais do que fomentar o acesso aos meios, talvez, justamente, pela dificuldade que é consolidar um veículo de comunicação próprio, voltado a um público externo, que exige não apenas o engajamento das comunidades em seu processo de produção, mas também conhecimentos técnicos aprofundados e sustentabilidade financeira, ainda que se utilize de espaços gratuitos para a disseminação das mensagens.

Por fim, entendemos que o(a) jornalista pode atuar também frente à área de **gestão da comunicação**. Talvez de modo semelhante à área de pedagogia da comunicação, o(a) jornalista coloca à disposição suas competências a serviço da estruturação de um

ecossistema comunicativo que beneficie a todos(as) os(as) envolvidos(as) da comunidade educativa.

Um(a) gestor(a), ao incorporar em seu cotidiano laboral uma conduta mais democrática no lidar com a comunidade organizacional, atuará como um(a) mediador(a) de processos e situações que buscarão envolver a todos numa cultura participativa. Tê-la como horizonte nos processos de gestão não apenas transforma as comunidades em espaços mais humanos, mas promove maior conhecimento sobre seus processos e fluxos internos. Cabe, portanto, ao(à) gestor(a) de comunicação que atua sob a égide da educomunicação adotar uma perspectiva mais holística de trabalho, para a qual a disposição em mediar relações é imprescindível. Nesse sentido, Baccega (2009, p. 10) explica que

> Surge aí outra concepção de profissional para atuar na área de comunicação: não mais a fragmentação da especialização, e sim a atuação que medeia (sic) a totalidade, que sabe compor, "tecer" interesses dos vários segmentos, levando em consideração o que se disse: todas as culturas (os vários segmentos) passam a ter voz. Este é o lugar do novo profissional: o gestor de processos comunicacionais, que resulta do campo da Comunicação em sua inteireza e não apenas de um de seus aspectos. Sobretudo as relações comunicação/cultura, a constituição da subjetividade e das identidades, os papéis intercambiáveis do emissor e do receptor, tudo isso centrado no território que se desenha no encontro dos polos de emissão e da recepção, lugar onde efetivamente os sentidos se constroem, são parte importante na formação do gestor.

Nesse sentido, o(a) jornalista que atua como gestor(a) da comunicação será aquele(aquela) atento(a) ao ecossistema comunicativo da comunidade e que lançará mão dos mais diversos recursos para criar condições para que os espaços por ele(ela) geridos sejam acolhedores, abertos ao diálogo. Nesse contexto, o uso de mídias pode funcionar como estratégia de integração de equipes, cuja metodologia pode ficar a cargo do(a) jornalista-gestor(a) que, afinado(a) aos princípios da educomunicação, contribuirá para a criação de um ecossistema comunicativo que atenda às demandas de sua comunidade.

> Ser orientado por parâmetros educomunicativos é adotar o planejamento participativo e a gestão comunitária dos processos e mídias, recorrer a múltiplos meios de comunicação, envolver os participantes na produção dos produtos de comunicação comunitários e desenvolver fórmulas que levem todos a dialogar, considerando as especificidades e possíveis limitações dos sujeitos participantes (ALMEIDA, 2016, p. 31).

Enquanto prática educomunicativa, o jornalismo procura agendar fatos e questões sociais que os grandes meios não abordam, a partir de sua problematização em processos

educativos, que resultam em peças midiáticas igualmente problematizadoras das questões propostas, muitas das quais relativas aos direitos humanos, tratados superficialmente nos grandes meios.

Dessa maneira, entendemos que o jornalismo exercido em contextos públicos, cidadãos e/ou educativos tem reforçado o seu compromisso social. Ao atuar no âmbito da educomunicação, o(a) jornalista resgata seu compromisso público, orientado por lógicas adversas à hegemônica, que valoriza a informação em detrimento da comunicação, colocando-se como sujeito na atividade de trabalho.

7

Educomunicação como atividade de trabalho

A perspectiva da educomunicação, alinhada aos Estudos Culturais, entende o sujeito numa posição radicalmente diversa dos estudos comunicacionais de meados do século XX, que desmerecem o ser social, uma vez que o sujeito não é considerado em sua singularidade, mas como parte integrante de uma massa presumidamente homogênea que responde a estímulos de um emissor, este sim sujeito, uma vez que detém o privilégio da palavra, o poder de disseminar informações e de intervir, a partir das mensagens que produz, na agenda social, nos modos de ver e interpretar a realidade.

Essas teorias da comunicação dizem respeito a um momento ainda inicial dos estudos do campo, cuja preocupação não era, propriamente, comunicacional, mas técnica, relacionada à eficiência da transmissão das mensagens produzidas pelos meios de comunicação. Assim, as pesquisas acerca dos meios de comunicação de massa – numa perspectiva denominada *Mass Communication Research* – se orientam por entender os efeitos provocados pelas mensagens dos meios nas massas. Um de seus principais expoentes, Harold Lasswell, procurou entender, com base em seu papel na campanha do então presidenciável estadunidense Franklin Roosevelt, que mensagens se converteriam em votos. Para ele, o indivíduo é um receptor, quando diretamente atingido pelos meios de comunicação de massa.

> As pesquisas que se desenvolveram nesta época e nas duas décadas seguintes têm em comum um mesmo modelo teórico, denominado por vários autores "Teoria Hipodérmica" (WOLF, 1986; MATTELART, 1999), numa referência ao termo "agulha hipodérmica", criado por Lasswell para explicar a natureza da ação dos meios de comunicação junto aos indivíduos (ARAÚJO, 2015, p. 125).

A perspectiva da Teoria Hipodérmica se alinha ao funcionalismo, que se tornou hegemônico no campo da comunicação, compreendendo a sociedade como um organismo social, cujas partes cumprem funções específicas, sendo, portanto, papel dos meios de comunicação a manutenção da ordem social, estando a serviço do poder político.

Diferentemente dessas teorias, a educomunicação considera os processos de mediação socioculturais na formação do sujeito social, que elabora seus sentidos no contato com o outro, em diferentes instâncias sociais, a partir das quais estabelece relações com o mundo e constrói pontos de vista sobre ele. O sujeito, na perspectiva

educomunicativa, é tido como protagonista de sua própria história, que tem o direito de sê-lo e desenvolver-se para atuar na sociedade, de modo a colaborar com a construção dos sentidos sociais, em constante disputa. É por isso que a expressão do sujeito é tão importante, conforme reforça Soares (2011, p.18):

> A educomunicação, ao reconhecer e codividir tais preocupações, situa-se a partir de seu lugar específico, que é a interface. Reconhece, em primeiro lugar, o direito universal à expressão, tanto da mídia quanto de seu público. No caso, mais especificamente o direito do público, levando em conta que o sistema vigente desconsidera esta hipótese. Em decorrência, fará todo esforço necessário para ampliar o potencial comunicativo dos membros da comunidade educativa e – no contexto do seu espaço privilegiado, que é a escola – de todos os membros desta comunidade, sejam docentes ou discentes, ou, ainda, a comunidade do entorno.

Assim, inter-relacionar educomunicação e trabalho é voltar-se a uma concepção humana de atividade laboral, em que o ser coloca toda a sua pessoalidade na atividade, exercendo-a com ineditismo. Por isso, princípios que alicerçam a educomunicação – como liberdade de expressão, diversidade, horizontalidade, solidariedade, etc. – admitem a perspectiva ontológica do ser e de sua atividade, isto é, de intervir no mundo segundo sua particularidade, sua identidade singular, construída nas relações sociais.

> Mas em nada disso pode o educador "bancário" crer. Conviver, simpatizar implicam comunicar-se, o que a concepção que informa sua prática rechaça e teme.
>
> Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (FREIRE, 2011, p. 89-90).

Trata-se de uma perspectiva de trabalho que estimula o ser em sua ontologia, pois em vez de tentar converter o profissional num autômato, a atividade educomunicativa assume a necessidade humana de exercer a autoria, a criatividade e a participação, o que requer um sujeito autônomo, crítico e propositivo de iniciativas que contribuam para a emancipação da sociedade. Essa concepção, no entanto, diverge de grandes sistemas vinculados ao paradigma neoliberal de produção, em que o sujeito é tratado como uma peça a mais que deve funcionar submetido a uma grande engrenagem que visa ao lucro a partir de uma produção intensa de mercadorias, postas à venda, como no jornalismo hegemônico, sobre o qual tratamos anteriormente.

7.1 Trabalho na ontologia do ser social

O trabalho, enquanto fenômeno social, envolve muitas complexidades, o que se evidencia sobretudo na contemporaneidade, em que os formatos laborais se transformaram no contexto de uma cultura global cada vez mais híbrida e conectada. Para compreendê-lo, no entanto, é importante revisitar o seu papel central na constituição da própria condição humana, isto é, como característica fundante da humanidade e da necessidade humana de intervir na natureza para dela extrair sua sobrevivência.

Qualquer atividade de trabalho requer do ser humano o desempenho de um papel no mundo, que compõe sua identidade enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, uma vez que é pela atividade humana que aprendemos o repertório dos que nos antecederam, que assimilamos as correntes gramáticas sociais e que intervimos nas normativas, atualizando e renovando os usos dos bens culturais. Dessa forma, o trabalho passa a ser o espaço primeiro em que o homem busca realizar-se como sujeito. Talvez, então, o trabalho seja a instância original de construção de sentido pelo ser humano.

É nessa perspectiva que György Lukács (2013) entende que o trabalho constitui a ontologia do ser social. O ser, para o autor, relaciona-se com a vida real, nela intervindo e transformando-a, sendo, nesse agir, transformado em sua condição humana. Nesse sentido, o trabalho é uma atividade que exerce mediação na vida do ser, situando-se entre necessidade e realização da necessidade, tornando-se referência ontológica na práxis social (ANTUNES, 2001), que aprofunda a humanização do ser humano.

É nessa mediação que incide a característica primordial do trabalho: seu pôr teleológico (LUKÁCS, 2013), isto é, uma atividade que persegue uma finalidade, da qual o ser humano possui consciência. Trabalhamos, portanto, para saciar necessidades, mas o agir humano em sociedade extrapola essa conceituação que, de certa forma, limita a atividade de trabalho a um ato automático, em que pouco se considera o processo da ação para o logro da finalidade. Assim, Lukács compreende o ser social como alguém que responde à necessidade com o trabalho, indagando-se, nesse processo, sobre os meios adequados para atingir sua finalidade, isto é, para operacionalizar a vida, a partir das provocações que a realidade cotidiana o faz. Trata-se, portanto, de um processo consciente, em que o ser pensa antes, durante e após a atividade de trabalho, avaliando-a, aperfeiçoando-a e ressignificando-a.

Assim, o autor problematiza a tensão entre causalidade e teleologia, isto é, entre o meio (a consciência da realidade e o *modus operandi* sobre ela) e a finalidade da atividade de trabalho, refutando a oposição entre essas concepções. Em sua perspectiva ontológica, consciência da realidade e ação na realidade compõem um mesmo todo, sendo, portanto, causalidade e teleologia integrantes de um mesmo processo de reflexão/ação sobre/na realidade. "Natureza e trabalho, meio e fim chegam, desse modo, a algo que é em si homogêneo: o processo de trabalho e, ao final, o produto do trabalho" (LUKÁCS, 2013, p.55).

A complexidade do trabalho enquanto pôr teleológico está, justamente, na consciência do ser sobre os meios e não apenas na finalidade da atividade laboral em si, no acabamento do produto do trabalho. Assim, o autor entende que conhecer os meios se faz mais importante que a própria clareza quanto à finalidade de intervenção na realidade, mas essa percepção não é, contudo, simples, uma vez que possuir consciência do que é preciso ser feito nem sempre se ajusta à materialidade do cotidiano.

Assim, a atividade é uma constante reinvenção do homem na realidade, que se adequa às condições materiais que a natureza dispõe. Lukács exemplifica a questão da consciência humana na atividade de trabalho, ao afirmar que o homem primitivo, ao escolher uma pedra adequada à fabricação de um instrumento, revela sua consciência, seu pôr teleológico, à medida em que demonstra compreender os procedimentos que deve adotar, os objetos da natureza que deve selecionar, para realizar uma atividade que, por fim, garantirá sua sobrevivência:

> Quando o homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece a mais apropriada aos seus fins e deixa outras de lado, é óbvio que se trata de uma escolha, de uma alternativa. E no exato sentido de que a pedra, enquanto objeto em si existente na natureza inorgânica, não estava, de modo nenhum, formada de antemão a tornar-se instrumento desse pôr (...). A pedra escolhida como instrumento é um ato de consciência que não possui mais caráter biológico. Mediante a observação e a experiência, isto é, mediante o espelhamento e a sua elaboração na consciência, devem ser reconhecidas certas propriedades da pedra que a tornam adequada ou inadequada para a atividade pretendida. Quando olhado do exterior, esse ato extremamente simples e unitário, a escolha de uma pedra, é, na sua estrutura interna, bastante complexo e cheio de contradições (LUKÁCS, 2013, p. 70-71).

É essa consciência da atividade de trabalho que faz do ser humano um ser complexo, complexidade que permite que este produza a si mesmo como humano, sendo agente transformador da natureza e de sua relação com ela, bem como transformador de

si mesmo. Esta é a concepção marxista de homem, que é a de sujeito, isto é, de um ser ativo no mundo, capaz de transformar a realidade da qual faz parte.

> O trabalho, portanto, configura-se como protoforma da práxis social, como momento fundante, categoria originária, onde os nexos entre causalidade e teleologia se desenvolvem de modo substancialmente novo; o trabalho, como categoria de mediação, permite o salto ontológico entre os seres anteriores e o ser que se torna social. É, como a linguagem e a sociabilidade, uma categoria que se opera no interior do ser: ao mesmo tempo em que transforma a relação metabólica entre homem e natureza e, num patamar superior, entre os próprios seres sociais, autotransforma o homem e a sua natureza humana (ANTUNES, 2001, p. 145-146).

É possível identificar, no pensamento de Paulo Freire (2011), uma das principais referências adotadas pela educomunicação, aspectos que corroboram com a visão marxista de trabalho, da qual Lukács é herdeiro. Isso porque Freire defende uma educação comprometida com a emancipação humana, como maneira de resistir à hegemônica educação bancária, que acaba por minimizar a condição de sujeito do estudante. Freire entende que é na comunhão entre pessoas que o sujeito é capaz de fazer-se como tal, refletindo e agindo sobre a realidade, aprimorando sua consciência conforme participa dos processos sociais, de modo engajado.

Assim, paradigmas ainda hegemônicos do mundo do trabalho, como o Taylorismo e o Fordismo, propõem o oposto à ideia de trabalho como uma reflexão/ação do sujeito na realidade, conforme defende Lukács, perspectiva na qual se alinha a educomunicação. Esses dois sistemas de produção industrial, hegemônicos nesse âmbito desde a primeira metade do século XX, reduzem o sujeito, em atividade de trabalho, a um autômato. Isso porque o Taylorismo, desejando otimizar o tempo de produção, consiste em uma forma de trabalho repetitiva e padronizada, em que o trabalhador se limita a uma pequena parte do processo produtivo, desconhecendo as demais etapas, o que leva a divisão técnica do trabalho ao seu limite. Assim, desconhecer a totalidade da atividade de trabalho significa não ter consciência de sua inteireza, o que contribui para a perda de sentido da atividade, que se limita a “ganha-pão” do trabalhador, que a ela se submete apenas por conta do pagamento no fim do mês.

Também o Fordismo, apesar de recorrer a outras estratégias para maximizar a produção, limita o sujeito no âmbito da atividade de trabalho. É esse sistema que implementa as linhas de montagem nas fábricas automobilísticas, em que o uso de esteiras dinamiza o processo de fabricação de carros. Também este modelo contribui para uma excessiva especialização do trabalhador numa etapa específica da atividade produtiva e

para a padronização e repetição do trabalho, o que é insalubre para o sujeito em atividade, além de reduzi-lo a mero instrumento, objeto na linha de produção.

Ricardo Antunes (2001) argumenta que o modelo taylorista-fordista e suas derivações contemporâneas de racionalização do trabalho acabaram por provocar um estranhamento no trabalhador, que não conhece o seu próprio trabalho, mas apenas a especificidade de sua função dentro da cadeia produtiva. Essa alienação acontece num contexto de transnacionalização do capital, o que reflete diretamente no mundo do trabalho, acentuando suas contradições e fragmentações, complexificando-o.

> Desse modo, além das clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, "incluídos e excluídos", e tantos outros exemplos que ocorrem no interior de um espaço nacional, a estratificação e a fragmentação do trabalho também se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital (ANTUNES, 2001, p. 116-117).

Ambos os sistemas corroboram a perspectiva de educação bancária de Freire, que limita o ser social a um indivíduo obediente e mecânico, destituindo-lhe de sua capacidade criativa e interventiva na realidade, pois, para o autor, "a questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção 'bancária' se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais*" (FREIRE, 2011, p. 85).

Uma vez que Freire é uma das principais referências epistemológicas da educomunicação e que suas ideias dialogam com a perspectiva de Lukács acerca do trabalho – seu pôr teleológico e a consciência que este requer dos sujeitos em atividade – também a educomunicação pode ser entendida como um "pôr teleológico", em que a reflexão se vincula à ação crítica na realidade, sendo o par reflexão/ação responsável pela transformação social, que é um compromisso da atividade educomunicativa. Nesse sentido, o(a) jornalista que atua, no mundo do trabalho, orientado(a) pelos preceitos da educomunicação procura exercer sua atividade de modo distinto aos modelos industriais – de alta produtividade, cujo paradigma se estende às redações da grande imprensa –, a partir da constante reflexão sobre suas práticas.

Essa capacidade crítica requer do(a) jornalista-educomunicador(a) a condição de realizar uma leitura complexa da realidade para, a partir disso, conceber estratégias para transformá-la. Essa atitude, no entanto, desenvolve-se à medida que o(a) próprio

educomunicador(a) também vivencia o processo educomunicativo, conhecendo os sujeitos com os quais atua e seus lugares no mundo, numa comunhão com a coletividade.

A condição comunicativa está, portanto, não apenas em toda atividade de trabalho – inclusive naquelas mais padronizadas e mecânicas, em que se oprime a condição comunicativa do ser que, no entanto, renormaliza a atividade de trabalho, conforme discutiremos mais adiante –, mas está, sobretudo, no cerne da proposta de atividade educomunicativa, que é orientada por valores que corroboram a perspectiva lukacsiana de trabalho como integrante da ontologia do ser que, portanto, necessita colocar-se como sujeito crítico e ativo no mundo.

7.2 Trabalho, linguagem e pensamento

Comunicação e trabalho são, portanto, aspectos intrínsecos a nossa condição humana, a partir dos quais linguagem e pensamento se desenvolvem. Isso porque a comunicação é produção simbólica, fruto do próprio trabalho enquanto atividade humana. Ao nos colocarmos no mundo, nos comunicamos em razão de uma situação de trabalho. Lukács (2013) afirma que sociabilidade, linguagem e divisão do trabalho, ainda que originárias da atividade laboral, não são condições linearmente posteriores ao trabalho, mas aspectos integrantes do rico processo que se desenvolve com o exercício do trabalho. Esse processo de humanização do ser se aperfeiçoa na atividade, na qual o homem se vê desafiado a transformar o próprio trabalho, o que abre campo para complexificar não apenas a atividade em si mesma, mas também a vida em sociedade e a própria inteligência humana e sua psique.

Simultaneamente ao trabalho, desenvolve-se a linguagem. Ambos se referem ao desenvolvimento da psique humana. “A atividade humana é uma atividade que dota o homem de um psiquismo específico, caracterizado por propriedades fundamentalmente diferentes” (FIGARO, 2008, p. 118). Assim, o trabalho, aliado à comunicação, constitui-se como fundante da linguagem, potência própria da condição humana, a partir da qual o ser significa o mundo, uma vez que possui na linguagem sua própria fonte de mediação com as coisas do mundo.

É graças ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento pelo trabalho que o mundo é mundo para o ser humano, que atribui nomes às coisas que o cercam, sentido entre elas e significados. Linguagem e pensamento, embora oriundas de *locus* diferentes,

desenvolvem-se em conjunto, a partir de um dado momento da infância, de tal modo que é impossível dissociá-las. É a inserção do ser na cultura que sincretiza pensamento e linguagem, colocando-os em uma inter-relação que permite a comunicação, sendo esta a atividade-fim da linguagem.

Assim, o pensamento humano deriva do processo de desenvolvimento da consciência social, que se manifesta na linguagem – que para Marx (apud LIONTIEV, 2004) é "consciência prática" – também consequência do processo de trabalho coletivo. A consciência individual existe, portanto, porque há uma consciência social, anterior ao indivíduo. Assim, a consciência da realidade é fruto da organização social e da própria relação do homem com a natureza. Para Marx (2007), o que determina a consciência do ser é a própria materialidade da vida social. E, ao ganhar a palavra, a consciência se torna concreta, capaz de promover transformações.

> Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma de consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato de consciência, isto é, como pensamento (LIONTIEV, 2004, p. 93-94).

A palavra ocupa um lugar privilegiado na comunicação, pois é ela que sintetiza os significados atribuídos ao mundo pelo homem, dando sentido aos atos de interlocução. É ela que permite que a experiência individual do ser humano possa ser traduzida em símbolo, um código comum, que viabiliza o entendimento, uma vez que é passível de ser apreendida pelo outro, num processo de interação. A palavra revela a consciência do indivíduo. Formulá-la e dizê-la é também atividade de trabalho. É nesse sentido que Abdallah Nouroudine (2002) entende a elaboração de ideias por meio da linguagem verbal como trabalho, como é o caso da docência e do jornalismo, em que a construção discursiva está no cerne de suas práticas.

> Nesse caso, no exame das situações de trabalho, não se analisa a linguagem unicamente como discurso pré e/ou pós-experiência, mas, sobretudo, como parte da atividade em que constituintes fisiológicos, cognitivos, subjetivo, social etc., se cruzam em um complexo que se torna ele próprio uma marca distintiva de uma experiência específica em relação a outras (NOUROUDINE, 2002, p. 21-22).

Talvez seja esta uma das atividades com as quais as práticas de educomunicação mais estejam comprometidas, uma vez que estas têm por finalidade a assimilação de princípios que partem do reconhecimento do outro como sujeito de direito e que, portanto, necessita exercer sua expressão, sua participação nos processos sociais. Estabelecer espaços democráticos de participação, de fomento ao debate significa, portanto, investir na palavra como agente de transformação do mundo e dos sujeitos que, ao verbalizarem seus pensamentos, permitem que sua palavra afete as consciências alheias e que estas, igualmente traduzidas em palavras, também os afetem e transformem.

Uma vez comprometido com a desconstrução do senso comum, o trabalho educomunicativo é também linguageiro, pois se desenvolve no sentido de construir novas semânticas, de ressignificar os entendimentos hegemônicos do mundo. Esses entendimentos passam, inevitavelmente, pela palavra, que possui força e poder, porque é signo e significado, isto é, representação e sentido construído na realidade.

A palavra é, portanto, um signo ideológico, que sintetiza valores e perspectivas do mundo do sujeito, que nele ocupa um lugar específico, lugar este que a palavra traduz, revelando a formação discursiva do ser, seu repertório, a cultura aprendida de seu meio social e aplicada ao mundo, num constante exercício de significação. É na palavra que o sujeito define a si com relação ao outro, em um processo dialógico, social e, portanto, comunicacional. Ao colocar a palavra em comunicação, o sujeito enuncia seus valores sobre o mundo.

Nesse sentido, Jesús Martín-Barbero (2014) entende a linguagem como ocupante de um lugar central na interface comunicação e educação, a partir do qual os significados acerca do mundo se movimentam, isto é, desconstroem-se e se reconstroem na relação dialógica com o outro. A linguagem, nesse processo, dá nova roupagem aos sentidos e estes, portanto, transformam-se à medida em que a ação de enunciar a palavra é mediada pela reflexão. Novamente a perspectiva de Lukács aplica-se à formação discursiva no âmbito da educomunicação, a partir da qual o mundo pode ser ressemantizado e, portanto, vivido de outras formas pelo sujeito.

A práxis educomunicativa potencializa a imbricação entre causalidade e teleologia, pois à medida em que propõe a reflexão na realidade para nela intervir, o sujeito sensibilizado passa a enunciá-la de outra forma, emancipado, em certa medida, do senso comum. Nesse movimento, propõe novas maneiras de atuar nessa realidade, agora mais profundamente compreendida. A enunciação crítica é estimulada nesse contexto, uma vez que os sujeitos em processo de formação são convidados à expressão de seu

pensamento por meio da palavra, muitas vezes a partir do uso de mídias. É nesse contexto que se utiliza de técnicas jornalísticas e de outros recursos comunicacionais para elaborar seus discursos. A linguagem é, portanto, alicerce da educomunicação como atividade emancipadora do sujeito, pois

> Aprendendo a dizer sua palavra, o homem penetrou a própria trama do processo histórico. Em vez de se submeter a uma repetição e memorização mecânica, oca, de palavras ditadas de cima e de fora, o homem aprende a "admirar" sua cultura, primeiro passo para recriá-la, para sentir-se criador. A pedagogia converte-se em práxis cultural, posto que a cultura é invenção de formas e figuras, sons e cores, que, enquanto a expressam, transformam a realidade (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 41).

Assim, entendemos a palavra como materialização da consciência, isto é, do entendimento do sujeito acerca do mundo, dos valores que assimila social, histórica e culturalmente dos outros sujeitos com os quais convive no cotidiano. Nesse sentido, Baccega (2007) nos lembra que o repertório do indivíduo é formado por vários discursos que passam a compor sua subjetividade, o que resulta de processos de sociabilidade. No entanto, o sujeito é ativo. Conforme discutimos anteriormente, é na atividade humana, coletiva, que reconstrói, ressignifica e transforma os sentidos apreendidos, movimentando a linguagem. "Portador de uma subjetividade plural, o indivíduo tem condições de reelaborar, de inovar os discursos na sociedade, que são muitos, produzindo muitos outros discursos. Daí *sujeito*. É essa condição de paciente/agente que nos leva a designá-lo *indivíduo/sujeito*" (BACCEGA, 2007, p. 22).

O centro organizador da enunciação dos sujeitos, sua estrutura, é, portanto, exterior, uma vez que este se situa no meio social, o que faz da comunicação verbal uma ação condicionada à concretude da vida e suas interações. A produção discursiva é, portanto, social, realizada por um enunciador em ato de comunicação, isto é, toda comunicação verbal, em que "o enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo/provocando, como resposta, o enunciado do outro" (MARCHEZAN, 2006, p. 117).

Michail Bakhtin e Valentín Volochinov (1988) entendem que é no diálogo, isto é, nos processos de interação verbal, que o sujeito constrói sua identidade e sua alteridade, a partir do reconhecimento no outro, tendo a linguagem como mediadora dessa relação, que envolve tensão entre "eu" e o "outro". É, então, na comunicação que o sujeito se constitui como tal, formando sua ideia sobre o mundo a partir das referências que assimila, a partir da expressão do outro. É dessa maneira que forma sua subjetividade

acerca de si, do outro e do seu lugar no mundo. Nesse sentido, seu conceito de polifonia ajuda a compreender as "vozes" que todo enunciador interioriza e articula na enunciação. Assim,

> A polifonia se define pela convivência e pela interação [...] de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo (BEZERRA, 2013, p. 195)

Para Bakhtin/Volochinov (1988), a enunciação é produto da interação de dois indivíduos organizados socialmente. Desse processo, resulta a tomada de consciência, que implica o discurso interior. Ao ser exteriorizada, a enunciação complexifica sua orientação social, uma vez que se adapta ao contexto em que se manifesta e diante da concretude dos interlocutores aos quais se dirige.

É importante, no entanto, destacar que a consciência não diz respeito, necessariamente, à adesão a uma ideologia constituída, mas uma ideologia do cotidiano (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988), isto é, a princípios e valores formulados a partir das relações sociais mais próximas do sujeito, suas referências mais íntimas, presentes nas instâncias sociais responsáveis por formular os sentidos de suas relações afetivas e de um entendimento comum da realidade.

> A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência. Considerando a natureza sociológica da estrutura da pressão e da atividade mental, podemos dizer que a ideologia do cotidiano corresponde, no essencial, àquilo que se designa, na literatura marxista, sob o nome de "psicologia social". [...] ora, esse conteúdo é totalmente ideológico, sendo determinado por fatores não individuais e orgânicos (biológicos e fisiológicos), mas puramente sociológicos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p. 118-119).

Nessa perspectiva, José Luiz Fiorin (1988) entende por consciência individual o conjunto de discursos assimilados pelo sujeito ao longo da vida, reproduzindo-os em sua fala, no cotidiano. Esses discursos são ideológicos, uma vez que possuem sentido, construído social, histórica e culturalmente. "A esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com outros homens é o que comumente se chama ideologia" (FIORIN, 1988, p. 28). Para o autor, a ideologia é "falsa consciência" quando

alicerçada na realidade aparente, em sua superficialidade, que não apreende a complexidade social de modo profundo.

A ideologia do cotidiano é, portanto, o próprio senso comum que a educomunicação propõe problematizar em seus diferentes processos, isto é, transitar do discurso superficial apreendido da realidade aparente para uma formação discursiva que se faz a partir de um olhar mais sofisticado para o mundo, observação esta que considera a complexidade do cotidiano, interpenetrado por diferentes variáveis que afetam a vida do sujeito comum.

A educomunicação, portanto, tem no senso comum a matéria-prima de suas ações formativas, uma vez que parte dos sentidos constituídos pela vida dos sujeitos e pelos discursos apreendidos a partir dessa materialidade cotidiana que, por vezes, escamoteia as nuances complexas da vida em sociedade que acabam não só simplificando a interpretação do mundo, mas também mistificando o próprio sujeito e a ideia que fazem de si mesmos, ideia esta construída e aprendida, sem questionamento, pelos indivíduos. Para Baccega (2011, p. 36),

> É desafio do campo comunicação/educação levar a saber ler e interpretar o mundo que, metonimicamente, nos é passado como sendo a totalidade e conseguir reconfigurar essa totalidade, partindo de sua materialidade, e não a partir de nossos desejos, por mais nobres que sejam.

Dessa forma, a linguagem que, por excelência, é uma instância mediadora da vida entre homem e mundo, é potencializada nas práticas de educomunicação, pois, convidado a uma expressão mediada, isto é, estimulada, questionada e refletida, desperta um novo agir sobre o mundo: novos discursos são enunciados e novas práticas são fomentadas, o que contribui para a transformação da própria materialidade do cotidiano. O sujeito, nesse âmbito, assimila-se com maior nitidez com relação ao mundo, entendendo os sentidos que estabelece com ele, além de complexificá-los, à medida que se compreende como agente transformador da realidade e, portanto, do próprio trabalho, isto é, das maneiras de intervir na realidade social.

Esse processo de tomada de consciência envolve, sobretudo, que o sujeito social se entenda como tal, percebendo sua inteireza humana e o quanto esta é, muitas vezes, reduzida a autômata mão de obra no mundo do trabalho. Essa mudança de perspectiva faz com que percebamos a constante tensão entre tendências à homogeneização do sistema e a singularidade do ser social, sobre a qual se debruça a ergologia.

7.3 Abordagem ergológica aplicada à educomunicação

É o pôr teleológico que insere o homem na categoria social, em que o processo de trabalho e as alternativas que este envolve fazem dele um ser transformador, que tem no trabalho não uma atividade mecânica e definida, mas um processo que congrega ações sempre inéditas. Por essa razão, é violento limitar o ser ao mecanicismo dos sistemas laborais, como o fordista e o taylorista. A esse tipo de trabalho, o ser humano reage, encontrando alternativas, isto é, modos de colocar-se na atividade, de empregar sua subjetividade, sua condição de sujeito. Dito de outro modo, o ser social encontra alternativas para resistir a opressões existentes em alguns *modus operandi* do mundo do trabalho, que tentam cancelar a pessoalidade do sujeito.

Lukács (2013) chama de "alternativa" a consciência do sujeito impressa no trabalho, a sua especificidade. O autor entende que o sujeito da atividade é dotado de uma possibilidade de atuação, por ele denominada *dýnamis*, uma potência constituinte do ser social, o que significa que a condição de trabalhador é intrínseca ao homem que, mesmo afastado da atividade (por diferentes razões, como o desemprego, por exemplo), permanece trabalhador, uma vez que o trabalho é próprio da condição humana.

Possuir potência não significa, no entanto, colocá-la em ação, por diferentes razões do próprio contexto social, que limita as condições de atuação do sujeito. Mas essa potência não é retirada do ser, sendo uma espécie de recurso do qual o humano é dotado. Não dar vazão a essa potência, ao desejo de realizar, de colocar-se na atividade como autor é condenar o sujeito a uma vida enferma, uma vez que isso sacrifica sua inteireza. É nesse sentido que a abordagem ergológica se revela como aliada do ser em atividade de trabalho, uma vez que esta entende o trabalho como uma atividade complexa, que envolve todas as capacidades, todas as potências do ser. A ergologia busca compreender a materialidade a partir da qual se forma a subjetividade humana e a maneira que esta dialoga com a atividade executada pelo sujeito no mundo do trabalho.

Autores como Yves Schwartz e Jacques Duraffourg (2008), adeptos da abordagem ergológica, identificam as lacunas entre prescrição do trabalho e o trabalho real, entendendo que, na atividade de trabalho, o sujeito renormaliza a prescrição, atitude que torna possível a atividade. Esse processo de renormalização é constituído justamente das singularidades de quem trabalha.

É na perspectiva da renormalização da atividade de trabalho que entendemos o lugar do(a) jornalista no âmbito da educomunicação. Nesse movimento de colocar-se como sujeito de uma prática em interface com a educação, reorganiza suas referências, os conhecimentos prescritos da academia para uma atividade de trabalho cujos processo e finalidade são diferentes daqueles para os quais foi formado(a) no ensino superior. Dessa forma, entendemos que a perspectiva adotada neste trabalho, que percebe o repertório empregado pelo(a) jornalista nas práticas de educomunicação para além das competências jornalísticas, corrobora com a abordagem ergológica, que vê na atividade de trabalho a colocação integral do sujeito.

Nesse sentido, a ergologia entende a importância de refletir acerca do sujeito em atividade enquanto um corpo singular que, a partir de sua materialidade, dispõe de suas subjetividades, de sua potência intelectual que emprega na atividade de trabalho que é, portanto, igualmente singular. Fígaro (2008) elucida a complexidade da atividade de trabalho, entendendo-a como constituída de diversas variáveis, que incluem a herança histórica e cultural das técnicas, sua relação com os antepassados do ser e a experiência pessoal do sujeito, que é capaz de transcender criativamente a atividade, isto é, ressignificá-la. Dessa forma, entendemos que a renormalização está no cerne de toda atividade de trabalho, pois

> O sujeito coloca-se por inteiro em atividade. Ele põe em movimento a energia do seu corpo, seus sentidos, sua experiência física e intelectual – o corpo em relação ao meio, aos instrumentos e técnicas. Ele também aciona suas relações com o meio social, seus parceiros de trabalho, os colegas, os chefes e supervisores. Convoca também as relações com seu grupo social: a família, o bairro, sua história de vida (FÍGARO, 2008, p. 120).

É nessa perspectiva que Yves Schwartz (apud FIGARO, 2008) entende o sujeito na abordagem ergológica. No entanto, prefere chamá-lo por corpo-si, isto é, tudo o que constitui o ser vivo em sua singularidade, formada a partir de suas relações sociais e de sua herança sócio-histórico-cultural. O corpo-si é, portanto, físico, histórico, emocional, psíquico, âmbitos que compõem ontologicamente o ser. Por isso, o autor entende o trabalho como singular, uma vez que é produção do corpo-si e de todas as subjetividades que este envolve.

Na atividade de trabalho, o corpo-si revela-se como ser particular e ser social. O repertório adquirido historicamente se manifesta na atividade de trabalho, na qual o ser realiza a gestão de si mesmo, isto é, de suas potencialidades, de sua sensibilidade e intelectualidade, deixando em segundo plano as normativas do próprio mundo do

trabalho, que tenta formatar o sujeito às diferentes situações laborais. Nesse movimento do sujeito por realizar-se no trabalho e por realizar o trabalho, há uma permanente tensão entre seguir e "trair" a prescrição, renormalizando-a numa atividade singular. A isso, Schwartz (2006) chama de "dramáticas", ou seja, o movimento dialético entre norma prescrita, infidelidade do meio, renormalização e atividade singular.

As dramáticas revelam os embates do sujeito no mundo do trabalho, em que a tensão entre norma prescrita e subjetividade do sujeito é constantemente negociada. Esse conflito, no entanto, desvela não apenas a complexidade do mundo do trabalho, mas de toda a sociedade, seus valores, seus dilemas e contradições. A abordagem ergológica busca, então, compreender a dimensão das escolhas e valores que incidem sobre a atividade de trabalho. Nas palavras de Schwartz,

> [...] a abordagem ergológica cujo núcleo comum é encontrar em todas as circunstâncias da atividade normas antecedentes e variabilidades a gerir, normas que se impõem à e normas que se instaura na atividade; esta abordagem é também uma constatação de que a análise rigorosa do trabalho, no sentido mais amplo e disponível ao campo dos valores, epistemologia e ética não são separáveis. Lugar universal de escolhas e arbitragem, a atividade industriosa é sempre destino a viver, engajamento de pessoas; no quadro do nosso espaço tripolar, é confrontação sempre problemática entre valores mercantis e não-mercantis, valores contábeis e valores sem dimensões (SCHWARTZ apud FÍGARO, 2008, p. 126).

Entendemos que a análise das competências do(a) profissional de jornalismo que trabalha com educomunicação é atravessada por inúmeras complexidades. Deslocar-se de uma prescrição jornalística a uma área de interface com a educação faz com que o(a) profissional revisite e adapte suas referências para a operacionalização do seu cotidiano laboral. Observar os movimentos que realiza, nesse sentido, é de fundamental importância. Dessa forma, a abordagem ergológica ajuda a identificar as subjetividades e repertórios do sujeito mais evidentes na atividade de trabalho, evidenciando os conhecimentos, as habilidades e os valores que mais contribuem para a prática educomunicativa idealizada e executada por jornalistas. Assim, a seguir, apresentaremos a metodologia da pesquisa empírica, que se fundamenta na abordagem ergológica.

PARTE III – PESQUISA EMPÍRICA: IDENTIDADES PROFISSIONAIS E SENTIDOS DO TRABALHO DO(A) JORNALISTA-EDUCOMUNICADOR(A)

METODOLOGIA DA PESQUISA

Na abordagem ergológica, como vimos no capítulo anterior, a atividade de trabalho é entendida como reveladora do homem e de suas subjetividades e sensibilidades específicas, que ele aplica ao trabalho. Assim, o sujeito, no trabalho, é entendido como um corpo-si (SCHWARTZ apud FÍGARO, 2008), isto é, um ser vivo que se relaciona com o meio físico, processo no qual constrói e coloca suas subjetividades. Na atividade de trabalho, o sujeito se emprega por inteiro e, assim, realiza escolhas, orientadas pelos valores que possui. O mundo do trabalho é, portanto, constituído dos valores que se renovam a cada escolha do sujeito. Fígaro explica:

> Se trabalhar é sempre trabalhar com o outro e comunicar é relação, troca, reelaboração, podemos afirmar que ambos, comunicação e trabalho, atuam na construção dos conjuntos de valores que se renovam ou se cristalizam a cada escolha feita, a cada decisão do uso de si por si mesmo. As pessoas, a todo momento, fazem escolhas a partir das condições e dos valores que construíram ao longo de suas histórias de vida, nas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Elas criam suas redes de relações e se apropriam dos discursos que circulam no meio de trabalho delas e na sociedade (FÍGARO, 2008, p. 129).

Essa abordagem, de caráter teórico-prático, entende a dimensão criadora da atividade de trabalho e, dessa forma, reconhece a dialética existente entre a norma que orienta uma atividade e seu desempenho real, diverso à prescrição da norma. Assim, "destaca a atividade de trabalho como aquela na qual essa dialética entre os saberes normalizados e o inédito da atividade é capaz de renormalizar a norma antecedente e com isso torna possível trabalhar (conhecer inclusive)" (FÍGARO, 2008, p. 115).

Dispositivo dinâmico de três polos

A ergologia contribui para esta pesquisa ao propor a reflexão acerca da complexidade da atividade de trabalho do(a) jornalista-educomunicador(a), que não é um(a) jornalista padrão, a serviço dos meios de comunicação hegemônicos. Para isso, recorre a diferentes disciplinas que, integradas em uma espécie de dispositivo metodológico proposto por Schwartz, esquematizado por Durrive e adaptado por Fígaro (2008), visam à compreensão das inter-relações que há no mundo do trabalho. Esse

esquema, conhecido como Dispositivo dinâmico de três polos, é representado por três eixos (A, B e C) que se colocam paralelamente em posição vertical, formando um cone:

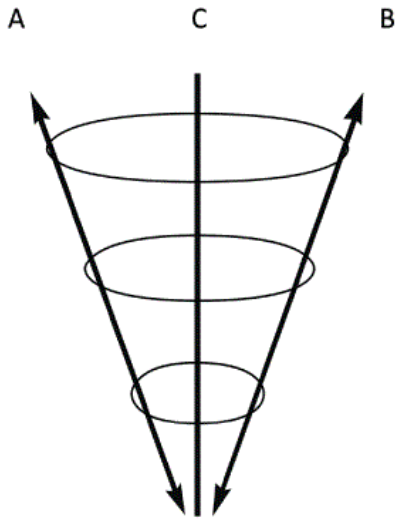

Figura 1 - Dispositivo dinâmico de três polos.

Temos, nessa representação um diálogo entre os conhecimentos da comunicação e outras disciplinas que permite o estudo de recepção (A), a atividade concreta de trabalho e as relações sociais que, nesse contexto, o sujeito estabelece (B) e a formulação empírica do processo de comunicação no mundo do trabalho (C). As esferas que compõem o cone representam as relações sociais – do micro ao macro – que envolvem a atividade de trabalho. Assim, nas palavras de Fígaro (2008, p. 132),

> O dispositivo dinâmico de três polos da abordagem ergológica aplicado às relações de comunicação no mundo do trabalho pode ser identificado como: eixo A – normas, prescrições e discursos da organização; eixo B – saber investido, cultura real dos sujeitos (corpo-si) que estão em atividade de trabalho; e eixo C – questionamento de como fazer melhor em benefício da vida, da saúde física, mental e emocional, e do viver bem em conjunto.

No âmbito desta pesquisa, que procura entender como o repertório do(a) jornalista – aqui entendido como um corpo-si, com uma bagagem sócio-histórico-cultural mais ampla que os conhecimentos do campo jornalístico – se articula nas atividades de trabalho com educomunicação. Dessa forma, a construção do eixo C é o que permitirá sintetizar os sentidos do trabalho na interface com a educação, a partir do seu lugar de sujeito que, entre outros caminhos, escolheu o jornalismo como carreira.

Desse modo, uma das formas de construir um dos eixos do Dispositivo dinâmico de três polos foi a realização de entrevistas em profundidade para levantar informações a respeito da trajetória profissional e acadêmica dos sujeitos, sobre o trabalho que desempenham na interface comunicação e educação, sobre jornalismo e sobre educomunicação. “A entrevista com sujeitos individuais/coletivos permite fazer emergir uma fala portadora de informações relevantes sobre o trabalho, mas sob a influência da descontextualização e da variação semântica inerente ao funcionamento dos diálogos” (NOUROUDINE, 2002, p. 26).

Procuramos, então, inicialmente, agrupar respostas semelhantes, desvelando principalmente as questões mais corriqueiras apresentadas pelos(as) profissionais entrevistados(as) e seu significado, a partir de um questionário de 13 questões dirigidas aos(às) participantes. As perguntas feitas foram as seguintes:

- Nome, idade, cargo e forma de contratação.
- Seu gênero e cor.
- Formação acadêmica e trajetória profissional.
- Como é sua rotina de trabalho e atividades mais frequentes?
- Das suas atividades, com quais você se identifica mais e por quê?
- Com quais você se identifica menos e por quê?
- Como seu repertório jornalístico contribui para a execução das suas atividades?
- Por que você decidiu cursar jornalismo?
- Por que você não trabalha com jornalismo?
- Você se identifica como educomunicador?
- Analisando sua trajetória, em que momento da vida você se tornou educomunicador?
- Que requisitos você considera essenciais para trabalhar com educomunicação?
- Como a educomunicação pode contribuir para a formação do jornalista?

Para realizarmos as sínteses dos discursos elaborados pelos(as) profissionais nas entrevistas que realizamos, recorremos à Análise do Discurso (AD) como uma das técnicas integrantes da metodologia escolhida. No contexto desta pesquisa, esse procedimento consiste na análise dos relatos dos(as) entrevistados(as), que acaba configurando a representação desses sujeitos no mundo do trabalho. A AD se preocupa

não com um enunciador real, mas com um enunciador que revela um discurso, uma formação discursiva, que revela o sujeito, o seu lugar na sociedade, sua visão de mundo e valores. Nesse sentido, Fiorin entende que o discurso é uma prática social que modela a visão de mundo, expressando a orientação ideológica do sujeito, constituída socialmente. Assim,

> (...) a linguagem condensa, cristaliza e reflete as práticas sociais, ou seja, é governada por formações ideológicas. Ao mesmo tempo, porém, em que é determinada e determinante, pois ela "cria" uma visão de mundo na medida em que impõe ao indivíduo uma certa maneira de ver a realidade, constituindo sua consciência (FIORIN, 1988, p. 54).

Neste trabalho, entendemos a linguagem verbal como um elemento essencial na construção das identidades profissionais. Portanto, consideramos a existência de três categorias de linguagem aplicadas ao mundo do trabalho: linguagem *no* trabalho, linguagem *sobre* o trabalho e linguagem *como* trabalho (NAROUDINE, 2002), o que amplia o nosso entendimento sobre as realidades da educomunicação enquanto trabalho exercido por jornalistas, podendo melhor identificar os diferentes aspectos da comunicação nesse âmbito. No que se refere ao conteúdo das entrevistas, o que mais subsidiou a nossa análise sobre os sentidos do trabalho na interface comunicação e educação para os jornalistas foi a categoria da linguagem *sobre* o trabalho, que nos permitiu explorar com maior profundidade os repertórios constitutivos das práticas educomunicativas dos(as) jornalistas.

Além de interpretar os discursos produzidos durante as entrevistas, entendemos que a observação dos(as) profissionais em atividade de trabalho deveria ser outra técnica integrante desse trabalho, uma vez que "nem sempre a entrevista permite revelar o saber investido na atividade" (NAROUDINE, 2002, p. 26). Assim, entendemos que, a partir da observação, foi possível cmpreender as condições materiais por meio das quais as práticas educomunicativas dos jornalistas são realizadas e como estas contribuem para o exercício do jornalismo e da educomunicação enquanto atividade de trabalho. Observar os(as) profissionais em atividade foi, portanto, mais um caminho que possibilitou a construção do segundo eixo do Dispositivo dinâmico de três polos.

Entendemos que o referido dispositivo, da abordagem ergológica, representa a postura epistemológica que adotamos na organização da pesquisa para friccionar práticas, experiências e discursos. Dessa forma, a abordagem ergológica "dá condições de se compreender como as transformações no mundo do trabalho se articulam com os valores

e normas sociais e como a realidade do mundo do trabalho transborda para outras instituições e grupos sociais" (FÍGARO, 2008, p. 132).

Acreditamos que a combinação desses métodos foi importante para compreender ontologicamente o(a) jornalista-educomunicador(a), uma vez que seu discurso foi compreendido e analisado, não apenas a partir da interpretação do que foi dito pelo sujeito, mas também do que é por ele(ela) vivido, isto é, como o sujeito medeia seus valores e princípios constituídos, na concretude da experiência profissional.

Momentos da pesquisa

Uma vez que esta pesquisa busca identificar e problematizar o repertório do(a) jornalista-educomunicador(a) para o desempenho da educomunicação como atividade de trabalho, escolhemos entrelaçar sua prática laboral às opiniões que têm sobre jornalismo, educomunicação e o trabalho real que desenvolve na interface comunicação e educação. Dessa forma, fez-se necessário realizar três coletas, que representam três diferentes momentos da pesquisa: (**1) levantar um perfil inicial sobre profissionais de educomunicação** que, por associação, demonstram se identificar como educomunicadores(as), **(2) observar jornalistas desempenhando atividades de trabalho** que consideram – ou que consideramos, pela natureza das iniciativas – **educomunicativas** e **(3) entrevistar profissionais de jornalismo acerca do trabalho que desenvolvem na interface comunicação e educação**.

Entendemos que cada uma dessas coletas representa uma fase da pesquisa e contribuiu para analisar um aspecto da inter-relação, no mundo do trabalho, de jornalismo e educomunicação: a primeira explicita os sentidos da **associação** desses(dessas) profissionais em torno da ideia de educomunicação, a segunda descreve a **ação** do jornalista no âmbito da educomunicação e a terceira revela o **pensamento** do(a) profissional sobre o trabalho educomunicativo, tendo o jornalismo como referência e repertório para a ação.

No âmbito da **primeira coleta**, aplicamos um questionário online junto a associados(as) à Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), a primeira entidade do país a congregar atores sociais que se identificam com sua práxis, a fim de compreender aspectos gerais da formação e do trabalho de profissionais de educomunicação. Desse questionário, identificamos 29

jornalistas de formação, aos quais um novo questionário foi aplicado, a fim de compreender características profissionais do(a) jornalista associado(a) a uma entidade de educomunicação.

Quisemos, com isso, levantar um perfil prévio do(a) educomunicador(a) brasileiro(a), numa pesquisa exploratória junto a profissionais que se reconhecem como educomunicadores(as). Os (As) associados(as) da ABPEducom são, majoritariamente, profissionais ou pesquisadores (mestrandos, mestres, doutorandos ou doutores) nas áreas de comunicação e educação e que investigam, na academia, a inter-relação de ambos os campos. Dessa maneira, aplicamos dois questionários junto a esse público:

- O primeiro, junto a 116 associados(as) da ABPEducom, entre janeiro e março de 2017. O referido questionário foi aplicado por este pesquisador na qualidade de diretor de Assuntos Profissionais e Formação Continuada da associação, cargo para o qual foi eleito para o mandato 2016-2019. Buscamos, assim, quantificá-los(las) e categorizá-los(las) no que diz respeito, entre outras questões, à formação acadêmica, especificidades de suas atividades de trabalho, setores e públicos nos quais atuam;

- O segundo, junto aos jornalistas da ABPEducom, que representam 32,7% do total de associados(as), sendo a categoria profissional mais representativa da associação. Com este questionário, iniciamos a investigação sobre a inter-relação do jornalismo com a educomunicação enquanto atividade de trabalho. Assim, questionamos os(as) jornalistas associados(as) sobre, entre outras coisas, os papéis que desempenham no mundo do trabalho, setor e público com os quais trabalham e sobre a educomunicação em suas práticas profissionais.

Entendemos que a aplicação dos questionários serviu a uma exploração inicial do nosso objeto, uma vez que os sujeitos participantes desse levantamento, ao buscarem a associação para a ela se filiarem, demonstram se reconhecerem, em alguma medida, com a educomunicação.

Posteriormente, numa **segunda coleta** de dados, foram observados nove profissionais (dois dos quais associados à ABPEducom) em cinco diferentes iniciativas: (1) coletivo de educomunicação, (2) assessoria de comunicação de uma escola privada

que adota a educomunicação em seu plano político-pedagógico, (3) departamento de comunicação de uma organização social que atua com "educação para a comunicação", (4) uma agência-escola de jornalismo e (5) atividades de mapeamento de práticas inovadoras na educação e na saúde. Foi a partir dessa segunda coleta que foi possível construir o eixo B do Dispositivo dinâmico de três polos, que sintetiza o trabalho real do sujeito em atividade, revelando a materialidade de seu cotidiano laboral.

Com esses casos, quisemos destacar a diversidade de formas de atuação na interface comunicação e educação, bem como as diferentes institicionalidades possíveis na prática laboral de jornalistas-educomunicadores(as). Temos, nessa amostra, **a forma não institucionalizada de atuação** do coletivo Parafuso Educomunicação, de Curitiba (PR); **experiências das organizações da sociedade civil** Cipó – Comunicação Interativa, de Salvador (BA) e Instituto Tellus, de São Paulo (SP); **a educomunicação no âmbito de uma iniciativa privada de educação**, no Colégio Salesiano Dom Bosco, de Salvador (BA), **uma experiência híbrida "público-privada"** da agência-escola Énois, de São Paulo (SP), que é empresa e associação e, por fim, **uma experiência empreendedora de agência de comunicação sobre educação**, com a empresa Caindo no Brasil, também de São Paulo (SP).

Na **terceira coleta**, realizamos 21 entrevistas com profissionais formados(as) em jornalismo que se identificam como educomunicadores(as) ou que desempenham atividades, sobretudo no terceiro setor, em interface com a educação. Os(As) nove profissionais observados(as), na segunda coleta, integram esse quadro de entrevistados(as) e, além deles(delas), expuseram seu pensamento outros(as) 12 profissionais. Os(As) 21 entrevistados(as) escolhidos(as) advêm de diferentes contextos: (1) são os(as) profissionais observados(as) ou seus colegas de trabalho, (2) são associados(as) à ABPEducom ou (3) possuem envolvimento corrente ou pregresso em projetos de educomunicação ou áreas afins, como educação para a comunicação ou mídia-educação. Com esta coleta, foi possível construir o eixo A do Dispositivo dinâmico de três polos, que sintetiza os discursos dos(as) profisisonais, nos quais expressam seus valores, pensamentos e conhecimentos sobre as questões que permeiam seu trabalho.

Dessa forma, o último capítulo deste trabalho apresentará o eixo C do dispositivo, que finalmente sintetiza os sentidos do trabalho do(a) jornalista-educomunicador(a), considerando as articulações existentes entre sua ação (eixo B) e seu pensamento (eixo A).

8

A ABPEducom e seus associados

A primeira coleta desta pesquisa, de caráter quantitativo e exploratório, traça um perfil inicial e genérico do(a) profissional de educomunicação. Por essa razão, recorremos à Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), entidade da sociedade civil que congrega praticantes e entusiastas do conceito. A ABPEducom é fundada em 2012, a partir de colaboradores(as) do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), dedicados(as) a pesquisar a interface comunicação e educação, bem como a implementar projetos, sobretudo junto ao poder público, de formação de professores(as) em torno da práxis educomunicativa.

> A ABPEducom surgiu das conclusões dos trabalhos da reunião de especialistas na interface Comunicação/Educação ocorrida em Recife (PE), no dia 2 de setembro de 2011, durante o I Colóquio de Professores. Depois disso, um Grupo de Trabalho organizou os instrumentos legais para a criação da associação, até que durante as atividades do IV Encontro Brasileiro de Educomunicação aconteceu mais uma reunião de especialistas, na ECA/USP, em dezembro de 2012, na qual se aprovou o Estatuto da Associação e a reunião fundante da organização (ABPEducom, online)[17].

Entendemos que uma associação nacional que reúne profissionais e pesquisadores em torno da educomunicação mereça atenção no contexto desta pesquisa, especialmente para identificar, junto às pessoas que a integram, afinidades desse conceito e seus princípios, em suas práticas profissionais e/ou acadêmicas. Compreender o sujeito que se afirma educomunicador(a) ou que reconhece a legitimidade e a aplicação da educomunicação no mundo do trabalho se faz fundamental para compreender como esta se realiza na prática, especialmente no contexto laboral de jornalistas.

Na condição de integrante da atual diretoria da associação, realizamos um levantamento junto aos(às) associados(as), para compreender aspectos que compõem o perfil do(a) educomunicador(a) brasileiro, tais como: faixa etária, formação, formas de atuação na educomunicação e formas de trabalho nesse âmbito.

A primeira etapa desse levantamento foi realizada em diferentes momentos. Inicialmente, entre janeiro e março de 2017, solicitamos aos(às) 174 associados(as) da

[17] Disponível em: http://www.abpeducom.org.br/abpeducom/quem-somos/. Acesso em 05.11.2017.

ABPEducom que respondessem a um questionário de 16 perguntas disponibilizadas em formulário online, sobre questões de âmbito pessoal (como idade, gênero, cidade onde vivem e trabalham) e profissional (formação acadêmica, atividade de trabalho que desenvolvem, setor de atividade, atuação no âmbito da educomunicação, etc.). Participaram desse levantamento inicial 116 associados(as) da ABPEducom, no primeiro semestre de 2017.

Após a análise desses dados, selecionamos apenas os(as) associados(as) que se declaram jornalistas ou comunicadores(as) sociais (sem especificar a habilitação) associados(as) à ABPEducom também para uma segunda coleta, ainda na primeira etapa da pesquisa, com o objetivo de mapear o perfil desses sujeitos. Assim, aplicamos um questionário de 14 perguntas, por meio de formulário online encaminhado por e-mail. Com isso, obtivemos 29 respostas de jornalistas acerca, novamente, de questões de âmbito pessoal (faixa etária, gênero e local onde vivem e trabalham) e aspectos relativos à atividade de trabalho (forma de contratação, setor de atuação, tipo de atividade desempenhada e público ao qual se destina o trabalho).

Portanto, nos itens a seguir, procuramos descrever, sucintamente, os dados sistematizados a partir desse levantamento, destacando aspectos que consideramos de maior relevância para o perfil do(a) educomunicador(a), inicialmente, e do(a) jornalista-educomunicador(a), na sequência.

De início, foi possível obter respostas que indicaram haver uma diversificada gama de projetos, iniciativas e perspectivas em que a educomunicação acontece nos 18 estados brasileiros, mais o Distrito Federal e dois países europeus, onde, no período do levantamento, havia associados da ABPEducom. Com essa pesquisa, mapeamos as competências integrantes dessa rede de pessoas que compartilham dos princípios educomunicativos e os aplicam em seu cotidiano profissional.

Assim, expomos a seguir os principais dados obtidos a partir desse levantamento acerca do perfil do(a) educomunicador(a) brasileiro(a), a partir dos(as) associados(as) à ABPEducom.

- **Faixa etária, gênero, local.** A maior parte das pessoas associadas à ABPEducom é constituída por **mulheres** que têm **entre 38 e 57 anos**, do estado de São Paulo, localidade que mais concentra associados(as) da ABPEducom. Considerando todas as faixas etárias e o âmbito nacional, temos 73 mulheres, 38 homens e uma pessoa jurídica. **As mulheres**

representam, portanto, a maioria de associados da ABPEducom. Depois de São Paulo, a maior concentração de associados está no Rio Grande do Sul, com sete pessoas, seguido do Ceará, com seis, e de Santa Catarina, com cinco associados(as).

- **Formação.** A maior parte dos(as) associados(as) já concluiu o mestrado. Na ABPEducom, atualmente, 36 associados(as) são mestres(as), 28 são especialistas, 23 são doutores(as) e 12 são pós-doutores(as). Outros(as) 17 não possuem pós-graduação. **Quanto à graduação dos**(as) **associados**(as)**, jornalismo foi a carreira citada por 37 participantes da pesquisa, sendo a categoria profissional mais representativa no âmbito da associação**. A segunda carreira mais citada foi pedagogia, sendo a formação de 13 associados(as). Dos que já possuem pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*, que somam 95 pessoas, **mais da metade dos**(as) **associados**(as) **afirma ter feito especialização, mestrado ou doutorado na área de comunicação**. Trata-se de 56 pessoas que responderam à questão. Outras 26 disseram ter se especializado na área de educação. Os(As) demais associados(as) mencionaram ter pós-graduação em áreas diversas, como mídias na educação e meio ambiente.

- **Atuação profissional e público.** Mais da metade dos(as) associados(as) disse dedicar-se ao setor público, totalizando 64 das pessoas que responderam à pesquisa. Desse número, 41 se dedicam com exclusividade ao setor. Com relação ao setor privado, 48 são os(as) que se dedicam a essa iniciativa. Destes, 25 se dedicam ao setor com exclusividade. O terceiro setor foi mencionado como área de atuação profissional de 33 participantes, sendo que, desse número, 13 se dedicam com exclusividade a organizações da sociedade civil. Percebemos que 79 associados(as) da ABPEducom se dedicam com exclusividade a algum setor**, evidenciando-se sua atuação especialmente no âmbito público e no terceiro setor. Os associados são, predominantemente, professores**(as) **e gestores**(as) **nas áreas de comunicação e/ou de educação**, que juntos somam 74 pessoas. Os demais, basicamente, declararam-se exclusivamente como pesquisadores(as), consultores(as), formadores(as) ou educadores(as),

jornalistas e assessores(as) técnicos(as) de comunicação e/ou de educação. **A maior parte dos**(as) **associados**(as) **trabalha com o público adulto**, apontado por 76 participantes da pesquisa. Desse número, os(as) que trabalham exclusivamente com esse público somam 18 associados(as). Outras 60 pessoas citaram os jovens de 18 a 21 anos como seu público. No entanto, os(as) que trabalham exclusivamente com jovens somam apenas seis associados(as).

- **Trabalho dos(as) associados(as).** É curioso perceber que, apesar de os(as) associados(as) da ABPEducom serem majoritariamente acadêmicos(as), a maioria destaca ações interventivas como sendo o objeto de suas atividades laborais mais relevantes. Assim, **a maior atuação com educomunicação dos(as) associados(as) está numa perspectiva prática, em projetos que envolvem mídias e tecnologias na educação formal ou não formal, na prática docente formal e na formação de profissionais interessados(as) em inovar em suas atividades a partir da educomunicação**. No entanto, 27 associados(as), dos(as) 98 que responderam a essa questão, resumiram o tema de suas pesquisas acadêmicas – concluídas, em andamento ou em ainda em projeto – como seus projetos/iniciativas educomunicativas. No âmbito da ABPEducom, observamos que os(as) educomunicadores(as) têm um perfil profissional múltiplo, que permeia mais de uma área de intervenção da educomunicação. Conforme lembra Almeida (2016), citada no capítulo 6, a complexidade de um projeto de educomunicação também é observada a partir da transversalidade entre as áreas que contempla. Nesse sentido, dos(as) 98 profissionais que responderam sobre seus projetos educomunicativos, indentificamos que:

- 25 associados(as) participam de iniciativas mais evidentemente de educação para a comunicação;
- 23 destacaram projetos de reflexão epistemológica acerca da inter-relação comunicação e educação;
- 22 participam de iniciativas mais evidentemente de pedagogia da comunicação;

- 9 participam de iniciativas mais evidentemente de mediação tecnológica na educação;
- 9 participam de iniciativas mais evidentemente de produção midiática;
- 7 estão à frente, mais evidentemente, de processos de gestão da comunicação;
- 3 se dedicam à área de expressão comunicativa por meio da arte.

Apesar de transitar por mais de uma área da educomunicação, os(as) associados(as) à ABPEducom possuem um perfil mais acadêmico, seja pela formação da maioria deles (delas), já pós-graduados(as), seja pela atuação profissional, voltada a formar pessoas nessa perspectiva. Destaca-se ainda a atuação no âmbito público ou do terceiro setor, o que indica um trabalho em torno de causas sociais, voltadas à ampliação do direito à comunicação e à formação cidadã.

8.1 Jornalistas associados(as) à ABPEducom

Passamos agora à apresentação dos dados exclusivos dos(as) jornalistas associados(as) à ABPEducom. O questionário foi aplicado, junto a esses profissionais, entre 09 de novembro de 2017 e 18 de janeiro de 2018, via formulário online encaminhado por e-mail, e respondido por 29 profissionais e pesquisadores(as) que possuem formação em jornalismo.

- **Faixa etária, gênero e local.** No que diz respeito à faixa etária dos(as) jornalistas da ABPEducom que participaram deste levantamento, 16 têm **entre 36 e 50 anos**, sendo uma categoria profissional da associação um pouco mais jovem que a média dos(as) associados(as), que possui entre 38 e 57 anos. Quanto ao gênero, **a maioria é feminina**. Dos(as) 29 jornalistas que participaram desta etapa da pesquisa, 18 são mulheres e 11 são homens. **A maioria vive e trabalha na capital paulista**, o total de seis profissionais. No entanto, outros(as) cinco vivem no estado de São Paulo, sendo quatro deles(delas) na região metropolitana, o que significa que pouco mais de um terço dos(as) jornalistas associados(as) à ABPEducom

são de São Paulo. Na sequência, Curitiba (PR) possui quatro jornalistas, Alto Araguaia (MT) tem três. Campo Grande (MS), Brasília (DF) e Fortaleza (CE) têm dois em cada uma dessas cidades. Outras cidades onde há um(a) jornalista associado(a) à ABPEducom são: Porto Alegre (RS), Santa Maria (RS), Salvador (BA), Tiradentes (MG) e Rio de Janeiro (RJ).

- **Formação.** Observamos que todos(as) os(as) participantes desse levantamento possuem pelo menos uma formação além do jornalismo, seja outra graduação, cursos de especialização e de pós-graduação em nível de mestrado e/ou de doutorado, nas áreas de comunicação e/ou educação. Oito jornalistas-educomunicadores(as) têm uma segunda graduação, licenciaturas da área de educação. Com relação aos(às) que possuem curso de especialização, estes(estas) somam 15 profissionais. Seguindo a tendência geral de associados(as), **a maioria dos(as) jornalistas da ABPEducom é mestre(a)**. Dos(as) 29 entrevistados(as), 20 já possuem o título. Dez deles(delas) cursaram o mestrado em comunicação, oito cursaram em educação, uma cursou em informação e outra cursou em diretos humanos e democratização. Já os(as) doutores(as) somam oito, sendo quatro formados(as) na área de comunicação e outros(as) quatro na área de educação.

Tabela 1 - Títulos dos(as) jornalistas associados(as) à ABPEducom

ÁREA	Especialistas	Mestres	Doutores
Comunicação	5	10	4
Educação	6	8	4
Outras	6	2	-

- **Formas de trabalho.** Apesar do significativo número de jornalistas-educomunicadores(as) dedicados(as) ao trabalho como *freelancer*, notamos que **20 dos**(as) **29 participantes desse levantamento estão fixos**(as) **em um setor específico de atividade, sendo que dez deles(delas) se dedicam exclusivamente ao setor público**, seis dedicam-se com exclusividade ao setor privado e quatro, ao terceiro setor. Outros(as) sete profissionais dizem transitar entre as categorias. Mais de

um terço disse ser funcionário(a) público(a), no total de 12 jornalistas. Destes, apenas dois não se dedicam com exclusividade ao seu emprego público. **Chama a atenção o número de *freelancers*, que somam 9 jornalistas associados**(as). Estes, no entanto, parecem não viver exclusivamente do trabalho *freelancer*, uma vez que todos(as) os(as) que se declararam nessa categoria afirmaram também estar envolvidos(as) com outras formas de trabalho, sobretudo na condição de pessoa jurídica, condição à qual se submetem nove associados(as). Destes(Destas), três disseram ser apenas pessoas jurídicas, cinco conciliam o PJ com trabalhos *freelancers* e outro afirma ser CLT, mas também desempenha atividades profissionais como pessoa jurídica e *freelancer*. **Apenas cinco jornalistas associados**(as) **à ABPEducom trabalham de acordo com o regime CLT**, sendo que três deles(delas) se dedicam exclusivamente aos seus trabalhos com registro em carteira, um o concilia com trabalho *freelancer* e o outro, conforme expusemos anteriormente, atua também como *freelancer* e PJ.

- **Públicos.** Perguntamos aos(às) jornalistas-educomunicadores(as) sobre os públicos com os quais lidam em suas atividades profissionais: crianças (de 0 a 12 anos), adolescentes (de 12 a 18 anos), jovens (de 18 a 29 anos) ou adultos (a partir de 30 anos). **A maioria dos**(as) **profissionais participantes do levantamento, 13 no total, afirmou lidar principalmente com jovens e adultos**. Apenas quatro dos(as) 29 profissionais entrevistados(as) disseram que seus trabalhos se destinam a um público específico: um se volta exclusivamente a crianças, outro a adolescentes, outro ainda a jovens e mais um apenas a adultos. Cinco jornalistas, no entanto, disseram trabalhar com todos os públicos.

- **Papéis desempenhados no mundo do trabalho.** Quanto ao tipo de atividade exercida pelos(as) jornalistas vinculados(as) à associação, temos a **pesquisa, a docência e a mediação de processos educativos não formais como as atividades mais exercidas pelos(as) profissionais consultados(as)**. Quase metade dos(as) jornalistas são pesquisadores(as) (13 no total), 12 são docentes e 11 se dedicam a mediar processos

> educativos não formais. No entanto, **atividades mais clássicas do jornalismo**, como produção de conteúdo em redações ou agências, bem como a assessoria de imprensa ou de comunicação **são também bastante exercidas pelos(as) jornalistas-educomunicadores(as). No total, 13 associados(as) se dedicam a tarefas como essas**. Percebemos, portanto, que o jornalismo "em essência" continua fortemente presente nas práticas do(a) jornalista que se identifica como educomunicador(a) ou com a educomunicação. No entanto, é ainda mais evidente a "progressão" dos(as) profissionais para a pesquisa e docência, talvez como consequência da titulação de especialista, mestre(a) ou doutor(a) que a maioria possui.

Para além desse levantamento quantitativo, procuramos, nessa fase exploratória da pesquisa, iniciar a compreensão acerca dos sentidos que envolvem o reconhecimento dos(as) jornalistas associados(as) à ABPEducom como educomunicadores(as) ou com a educomunicação. Por essa razão, perguntamos se os(as) jornalistas consultados(as) entendem exercer educomunicação em sua atividade de trabalho. Os(As) que disseram exercê-la somam 24. Os(As) que disseram não exercer a educomunicação somam cinco.

Organizamos as respostas abertas para essa questão – sobretudo as que afirmam exercerem a educomunicação em seu cotidiano profissional – em três diferentes categorias: (1) os(as) que se entendem educomunicadores(as) por atuarem segundo os princípios da educomunicação, ou seja, por possuírem e exercerem uma **atitude** educomunicativa; (2) os(as) que afirmam desenvolver a temática da educomunicação, seja em consultorias ou na prática docente, isto é, por deterem e compartilharem a educomunicação como um **conhecimento**; e (3) os(as) que afirmam atuar em projetos cuja especificidade seja educomunicativa, ou seja, que possui **características** relacionadas às suas práticas.

A educomunicação, como **característica** de inciativas e projetos, foi abordada pela maioria dos(as) participantes do levantamento, isto é, 12 jornalistas. Nesse contexto, era comum a associação de palavras como "metodologia" e "abordagem" para a descrição do projeto ao qual o(a) profissional pertence, como as respostas que destacamos abaixo.

> *"Desenvolvi minha trajetória acadêmica e profissional com base na relação Comunicação e Educação. Utilizo como metodologia e conceito."*
>
> *"Além da disciplina, os projetos que participo têm uma abordagem educomunicativa."*

Já a educomunicação como **conhecimento** foi apontada por dez profissionais, que disseram desenvolvê-la principalmente como tema de processos educativos. No entanto, essa compreensão aparece, geralmente, associada à ideia de educomunicação como atitude ou como natureza de um projeto, conforme se evidencia nas declarações a seguir, de duas jornalistas, que são também docentes:

> *"[...] além de ministrar a disciplina sobre Educomunicação, procuro desenvolver meu trabalho com base na matriz educomunicativa também. Não é apenas uma teoria, mas uma prática, uma forma de trabalho e um modo de encarar o mundo e as relações."*
>
> *"Sou educomunicadora em tudo que faço; nos projetos e atividades de ensino, sempre utilizo o paradigma."*

A educomunicação como **atitude** foi abordada por nove especialistas, que disseram aplicá-la nas relações que estabelecem no mundo do trabalho. Nesse sentido, destaca-se a declaração de um jornalista de 28 anos, de Curitiba, que sintetiza o que seria, para ele, possuir uma atitude educomunicativa:

> *"Atualmente, não [trabalho com educomunicação]. Minha relação com a Educomunicação se deu sempre em caráter voluntário em projetos nas cidades de Curitiba e Joinville. De todo modo, compreendo a Educomunicação como a criação de ecossistemas comunicativos e, portanto, como coordenador geral das instituições pelas quais trabalhei sempre procurei construir espaços horizontais, dialogados e democráticos. Não trabalhava, efetivamente, com oficinas educomunicativas, mas pautava minha atuação à frente da gestão com esses princípios da Educomunicação e, em alguma medida, procurava transmitir aos colaboradores e alunos esse modo comunicativo de ser, pensar e agir."*

Dos(as) seis jornalistas que alegaram não trabalhar com educomunicação, um profissional disse ter participado de projetos que já terminaram, outro diz ter se desvinculado do tema que fazia parte de sua pesquisa de mestrado, que teve que abandonar por problemas de saúde, e uma jornalista afirmou que não exerce a educomunicação, pois entende não ser viável na instituição onde trabalha.

A partir das respostas abertas dos(as) jornalistas associados(as) à ABPEducom, pudemos perceber que, apesar do entendimento da educomunicação nessas três perspectivas, ainda que se refiram a projetos e suas características educomunicativas, percebemos um lugar de fala acadêmico, que associa a natureza do projeto ao conhecimento sistematizado do conceito que, no entanto, é permeado por princípios que são exercidos pelos(as) associados(as) em contextos, sobretudo, educativos.

8.2 Síntese do perfil do(a) jornalista associado(a) à ABPEducom

O fato de a maioria dos(as) jornalistas associados(as) já possuir o título de mestre demonstra o desejo de atuar profissionalmente para além do jornalismo. A procura desses sujeitos por cursos de pós-graduação talvez demonstre uma necessidade de refletir sobre as práticas sociais, fazendo da atividade de pesquisa e docência um meio de negar automatismos presentes no mundo do trabalho do(a) jornalista, sobretudo os(as) que atuam na imprensa hegemônica.

Outro aspecto a ser destacado é que a maioria dos(as) jornalistas associados(as) atua no âmbito público ou no terceiro setor, voltando-se prioritariamente, portanto, a uma atividade laboral que prioriza as demandas sociais, sem maiores interferências dos ditames do mercado. Essa atuação profissional se dá, sobretudo, em atividades voltadas para adultos e em trabalhos que fogem às atividades prescritas na academia como sendo jornalísticas, uma vez que metade desses(dessas) profissionais exercem a pesquisa, a docência ou a mediação de processos educativos como principais atividades de trabalho. Outra metade, porém, não deixa de exercer atividades que comumente se entende serem próprias da atividade jornalística.

Essa múltipla atuação demonstra um trabalho que mantém o jornalismo em parte das atividades do(a) jornalista-educomunicador(a) que, no entanto, por atuar em interface com a educação, vale-se de um repertório advindo de cursos de pós-graduação, que fundamenta e legitima a atuação em outros âmbitos, dando outros sentidos para sua prática profissional.

9

Jornalistas e suas atividades de trabalho em comunicação e educação

Descrevemos a seguir as situações de trabalho em comunicação e educação de jornalistas que atuam na interface com a educação, muitos(as) dos(as) quais se reconhecem como educomunicadores(as). De abril a setembro de 2018, acompanhamos o trabalho de nove jornalistas que atuam em diferentes perspectivas que inter-relacionam comunicação, jornalismo e educação. Desses(Dessas) profissionais, apenas uma não atua no âmbito do terceiro setor. Trata-se de Gigliola Sena, assessora de comunicação do Colégio Salesiano Dom Bosco, de Salvador. A instituição de ensino adota a educomunicação em seu plano político-pedagógico e à assessora de comunicação é atribuída a atividade de coordenar uma atividade nessa perspectiva.

Além dessa iniciativa, escolhemos as demais pela diversidade de constituição que representam. Temos um coletivo de educomunicação composto por três jornalistas (Diego Henrique da Silva, Juliana Cordeiro e Paula Nishizima) com experiência no terceiro setor; a atividade de Nilton Lopes, coordenador de comunicação e ação política da Cipó – Comunicação Interativa, uma organização da sociedade civil de Salvador que trabalha com educação pela comunicação; o trabalho das jornalistas Amanda Rahra, Gisele Brito e Vinícius Cordeiro em uma agência-escola de jornalismo, a Énois, que é empresa e cuja Escola de Jornalismo se constitui como associação, que ensina jornalismo para adolescentes e jovens, preferencialmente moradores de bairros periféricos da cidade de São Paulo; e, por fim, a atividade empreendedora do jornalista Caio Dib, de São Paulo, que mapeia práticas educativas e cuja atuação nesse projeto e em experiências pregressas o fazem afirmar-se como em diálogo com a educomunicação. Ao longo da pesquisa de campo, no entanto, soubemos que Caio atua ainda como líder de um projeto em uma organização da sociedade civil, o Instituto Tellus, cuja prática é semelhante à que desempenha atualmente, em sua iniciativa pessoal e empreendedora. Por essa razão, o observamos também em atividade nessa circunstância.

Acompanhamos os(as) profissionais em suas respectivas atividades de trabalho em dois ou três diferentes datas. Nem sempre estivemos junto aos(às) profissionais na integralidade dos horários de trabalho. Optamos, por outro lado, em acompanhá-los(as) em atividades específicas, previstas em suas agendas, durando, em média, de três a seis horas de observação por dia de encontro com os(as) profissionais.

Tabela 2 - Profissionais observados(as) e suas iniciativas

Profissional	Gênero	Cor[18]	Instituição à qual pertence	Local	Datas de observação
Juliana Cordeiro	Fem.	Negra	Parafuso Educomunicação (coletivo)	Curitiba	08, 09 e 10/04/2018
Paula Nishizima	Fem.	Branca			
Diego Henrique da Silva	Mas.	Negra			
Gigliola Sena	Fem.	Parda	Colégio Salesiano Dom Bosco (colégio privado)	Salvador	07 e 08/05/2018
Nilton Lopes	Mas.	Negro	Cipó – Comunicação Interativa (ONG)	Salvador	09 e 10/05/2018
Caio Dib	Mas.	Branco	Caindo no Brasil (empresa) e Instituto Tellus (ONG)	São Paulo	12 e 23/07 e 02/08/2018
Amanda Rahra	Fem.	Branca	Escola de Jornalismo/Énois (associação e empresa)	São Paulo	29/05, 13 e 26/07/2018
Vinícius Cordeiro	Mas.	Não declarado			
Gisele Brito	Fem.	Negra			

A seguir, descreveremos as atividades de trabalho desses(dessas) profissionais em suas iniciativas. Optamos por descrever as atividades de modo cronológico, isto é, da primeira à última que observamos ao longo da pesquisa de campo, que se estendeu por cinco meses (de abril a setembro de 2018), entre observações das atividades de trabalho e entrevistas com 21 jornalistas-educomunicadores(as), entre os(as) quais os(as) observados(as). Sobre as entrevistas, trataremos no capítulo 11.

9.1 Coletivo Parafuso Educomunicação

Tabela 3 - Dados gerais do coletivo Parafuso Educomunicação

Nome da iniciativa	Parafuso Educomunicação
Natureza da instituição	Coletivo
Área de atuação	Comunicação, educação, participação social, direitos da infância, adolescência e juventude, relações étnico-raciais e equidade de gênero
O que faz	Oficinas de formação para adolescentes e jovens sobre comunicação e direitos humanos, elaboração e gestão de projetos sociais em educação e comunicação, mediação de coberturas colaborativas de eventos,

[18] Gênero e cor foram declarados pelos(as) profissionais em entrevista concedida a este pesquisador.

	assessoria ou produção de conteúdo/material de comunicação com foco em direitos humanos e consultoria para projetos e ações de impacto social.
Financiamento	Prestações de serviço direta para poder público ou empresas privadas, além de editais e chamadas públicas de fundações e governo.
Receita anual	Em 2018, o coletivo gerou uma receita de aproximadamente R$ 60.000,00.
Nº de colaboradores (fixos e esporádicos)	3 fixos e 2 esporádicos
Formas de contratação	A Parafuso Educomunicação presta serviço por meio do cadastro de Microempreendedor Individual (MEI) de seus integrantes, com emissão de nota fiscal de serviço. Quando contrata profissionais, o faz mediante CLT ou RPA (quando se trata de um projeto social apresentado por organização parceira), ou também enquanto PJ mediante emissão de nota fiscal (para serviços mais pontuais).
Nomes dos responsáveis	Diego Henrique da Silva, Juliana Cristina Cordeiro e Paula Setsuko Nishizima.
Infraestrutura	Home office e espaços de organizações parceiras para realização de atividades presenciais (tais como Sindicatos e Universidades)
Atendimento	Majoritariamente adolescentes e jovens, mas também realiza atividades para educadores, conselheiros de direitos, assistentes sociais e outros públicos que possuem contato direto com juventude.
Principais parcerias institucionais	*Parceiro na execução de projetos sociais:* Centro Cultural Humaita *Parceiros para utilização de espaço físico:* Sindicato dos Jornalistas do Paraná (Sindijor PR) Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba (SISMUC) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB – UFPR) *Parceiros de mídia, mobilização e comunicação:* Viração Educomunicação Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores(as) – Renajoc Fórum Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA PR) Coletivo de Juventude do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Assentamento Contestado, Lapa, PR

	Parceiros que já contribuíram com recursos financeiros para o desenvolvimento de atividades e projetos sociais da Parafuso Educomunicação: Fundação Nacional das Artes – Funarte (2018); APP Sindicato - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (2018); Fundação Telefônica Vivo (2017); Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) (2016); Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Curitiba (Comtiba) (2015); Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná (CEDCA PR) (2015 - 2016); Fundação Luterana de Diaconia (2015); Ministério da Cultura (2015).

Informações fornecidas pelos(as) profissionais responsáveis pelo coletivo.

Trata-se de um coletivo composto por três jornalistas: Diego Henrique Silva, negro, de 27 anos; Juliana Cristina Cordeiro, negra, de 26 anos; e Paula Nishizima, branca, de 25 anos. Formado desde 2014 por esses(essas) profissionais que anteriormente integravam a Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência, a Parafuso Educomunicação desenvolve projetos envolvendo principalmente comunicação audiovisual, fotografia e educação para os direitos humanos junto a adolescentes e jovens que vivem em bairros periféricos de Curitiba, escolas públicas da capital do Paraná, bem como promovendo a participação política desses atores sociais em espaços públicos de discussão de direitos do Estado.

Uma vez que a iniciativa em questão é um coletivo, os(as) profissionais atuam em parceria com organizações sociais que prestam apoio jurídico ao grupo quando este propõe projetos para editais públicos ou privados, pois, para a transferência de recursos financeiros, é necessário que haja uma pessoa jurídica constituída como organização social e não como microempreendedor individual (MEI), como é o caso dos(as) profissionais em questão que, portanto, são remunerados(as) dentro da condição de pessoa jurídica. Outro aspecto a ser destacado é que o coletivo não possui uma sede. Suas atividades administrativas, de gestão e de produção/edição de materiais são realizadas pelos(as) três profissionais a partir de suas casas e compartilhadas entre todos pelo Google

Drive, uma plataforma de compartilhamento de arquivos. No entanto, a execução de boa parte das atividades com os jovens é feita em escolas ou em locais cedidos por outras organizações ou associações de bairro.

Acompanhamos dois dias de atividades profissionais dos(as) integrantes do coletivo Parafuso Educomunicação. No entanto, o contato com parte do grupo se deu por um tempo maior, totalizando quatro dias, uma vez que este pesquisador se hospedou na casa de Juliana Cordeiro, uma das integrantes do grupo, e pôde acompanhar uma conversa informal entre ela, Paula e Bruna, uma voluntária do coletivo, sobre atividades profissionais. Destacamos ainda a proximidade que este pesquisador possui especialmente com Juliana e Diego, a quem considera amigos pessoais, relação que se deu justamente a partir do trabalho em Educomunicação desenvolvido por nós, em rede, a partir de ações da Viração Educomunicação e da Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadoras e Comunicadores (Renajoc), das quais fizemos parte durante alguns anos.

Acompanhamos, portanto, três dias atividades do grupo: (1) um encontro no parque São Lourenço, no qual se abordaram questões relativas ao trabalho do coletivo e no qual foi possível perceber visões de mundo que orientam a prática profissional dos(as) profissionais integrantes; (2) uma reunião de equipe, em que se evidenciaram as atividades desenvolvidas pelo grupo e as questões sociais a partir das quais trabalham; e, por fim, (3) uma atividade de formação em uma escola pública de Curitiba, junto a estudantes do ensino médio, em que foi possível observar as habilidades mediadoras e educativas dos(as) jornalistas do coletivo Parafuso Educomunicação.

Primeiro dia: 08/04/2018

Meu primeiro encontro com os integrantes do coletivo foi num fim de tarde de domingo, 8 de abril de 2018, dia de minha chegada a Curitiba, no Parque São Lourenço, para um passeio e bate-papo informal. Juliana e eu nos encontramos, inicialmente com Bruna, voluntária e colaboradora pontual das atividades do coletivo. No caminho para o Parque São Lourenço, observei o diálogo entre Juliana e Bruna, também jornalista. Juliana contou a Bruna sobre um edital de um canal televisivo educativo, para o qual o coletivo concorreu com um projeto audiovisual sobre adoção. Juliana conta sobre como concebeu a ideia a partir de uma visita a um lar de crianças e adolescentes órfãos, sob custódia do Estado, e colocados para a adoção. No entanto, a inspiração veio de uma adolescente com a qual Juliana teve contato em um projeto formativo do coletivo. A

menina em questão vivia em abrigo e havia compartilhado sua história numa atividade mediada pelo grupo. Segundo Juliana, ela havia sido adotada aos 18 anos, tratada como empregada pela família adotiva e devolvida logo em seguida.

Nesse contexto, as jornalistas demonstram indignação sobre a relação que as pessoas estabelecem, hoje em dia, com a adoção. Juliana, nesse contexto, entende que a pessoa humana é vista como produto. Bruna demonstra concordar com essa visão. Conversamos ainda sobre o cenário político atual, a perseguição política ao ex-presidente Lula, preso um dia antes desse encontro. O assassinato da vereadora do Rio de Janeiro Marielle Franco também foi mencionado para ilustrar o momento sombrio que a sociedade brasileira atravessa nos dias atuais.

Juliana fala sobre trabalho a maior parte do tempo em que estamos juntos e durante toda a minha estada em Curitiba. No caminho para o Parque São Lourenço, fala sobre as atividades atuais da Parafuso Educomunicação, a produção dos jovens, as parcerias estabelecidas, as expectativas com projetos e ações futuras. Relembra casos interessantes que a emocionaram como educomunicadora, sem que eu a instigasse diretamente[19] para tal. Além da história da jovem que vivia em uma casa-lar, Juliana falou sobre outra jovem, também participante de um dos projetos do coletivo, que decidiu fazer jornalismo em razão da experiência no projeto, mas desistiu do curso após o primeiro ano, por perceber que o espaço universitário era pouco transformador.

Juliana vê que essa questão se repete. Ela também escolheu o jornalismo em razão de sua experiência em projetos da Ciranda. Voluntária aos 18 anos na organização, ela conta, já na segunda etapa do trajeto rumo ao parque, que precisou arrumar emprego, numa empresa de recursos humanos, onde ficou por dois meses. Ela disse que chorou muito, pois a vida havia perdido sentido. Mais adiante, como estudante de jornalismo, ela retorna à instituição como estagiária. Ao chegarmos ao Parque, encontramos Paula. Quando as três se reuniram, dialogaram mais sobre alguns projetos, ações e dificuldades encontradas na atuação do coletivo, em alguns espaços públicos.

Segundo dia: 09/04/2018

No dia seguinte, segunda-feira, a equipe realizou sua reunião semanal de equipe. O encontro virtual costuma iniciar às 9h30. Na data em que estive com o grupo, o

[19] Entendemos que o fato de este pesquisador estar em Curitiba para esta investigação já foi um disparador natural do teor do diálogo que tivemos, afinal, o que nos aproximou foi a atuação profissional no âmbito da educomunicação e nossas visões e valores sobre o mundo, em especial sobre juventude e direitos humanos.

encontro iniciaria após este horário, pois a previsão de término do diálogo de Paula com um provável parceiro da Parafuso Educomunicação era 10h. Acompanho a reunião a partir da casa de Juliana. Diego e Paula também estão em suas casas. Juliana está de pijama e assim permanece durante toda a reunião.

Antes do início oficial da reunião, Juliana e Diego já conversavam por *hangout*. Estavam à espera de Paula, que finalizava outro diálogo com um provável financiador de projeto do coletivo. Diego e Juliana conversavam sobre questões da Parafuso, não muito bem compreendidas por este pesquisador, que não estava próximo à Juliana no momento em que conversavam, até por pensar se tratar de uma conversa pessoal, não profissional, uma vez que eles são amigos e havia um certo tom de brincadeira na conversa, que estava animada, envolvia informalidade e risadas, chegando a tratar do horóscopo do dia. No entanto, pouco antes de Juliana me chamar para acompanhar o início oficial da reunião, quando Paula se junta aos colegas, pude notar que discutiam coisas relativas à Parafuso: conjecturas sobre uma possível parceria e impressões sobre atividades realizadas anteriormente.

De início, o trio faz um breve compartilhamento da pauta, que todos recebem por e-mail no domingo e que é organizada inicialmente por Paula. Nesse momento, Juliana pede licença por um momento para arrumar o cabelo. Diego diz, brincando: “tempo na tela”, em alusão aos programas de entretenimento da televisão que dão um limitado espaço de tempo para um participante resolver uma questão. Depois desse momento, Paula pergunta a Diego se deseja fazer acréscimos à pauta. Ele diz que irá encaminhar acréscimos por e-mail. Paula, então, inicia com os informes. Ela diz que o coletivo passou na terceira fase de um projeto internacional voltado ao desenvolvimento de iniciativas educativas de prevenção ao HIV. Trata-se do financiamento de um ano de projeto, envolvendo treinamento de dez dias sobre desenvolvimento sustentável organizacional para quem for contemplado. O trio comemora o andamento do processo com piadas e brincadeiras.

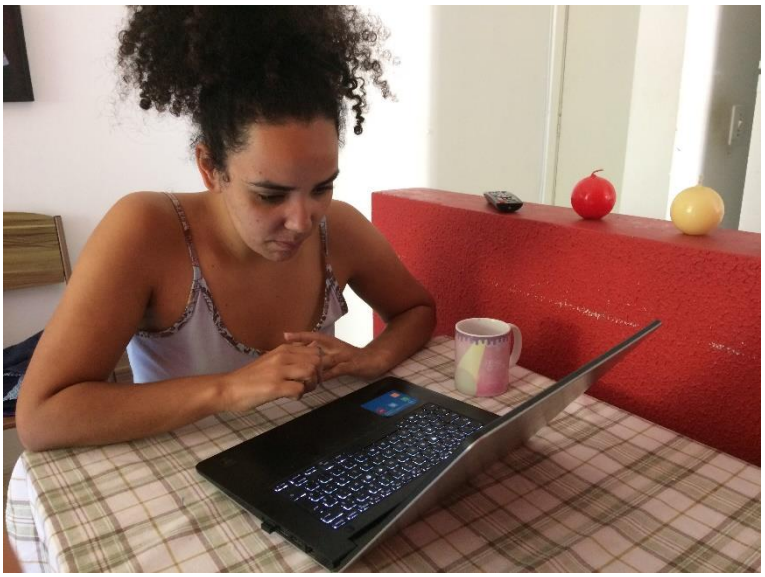

Figura 2 - Juliana Cordeiro, em reunião online, com os colegas de coletivo

.

Esse é um momento em que Juliana e Paula conversam mais sobre o projeto. Diego não se manifesta com relação aos pormenores da pauta. Paula diz que questionou se a entidade internacional que financia o projeto costuma fazer repasse a MEIs[20]. O interlocutor da entidade, segundo Paula, disse que normalmente realizam transferência de recursos financeiros para organizações com registro de ONG, mas ficaram de confirmar essa questão. Diego se manifesta depois de um tempo e pergunta se seria interessante divulgar nos canais de comunicação da Parafuso Educomunicação sobre a participação do coletivo nesse edital e sua progressão de fase. Diego é o integrante do coletivo que mais está à frente da atualização das redes sociais da iniciativa. Houve alguns segundos de silêncio. Juliana está com a cabeça baixa, parece refletir sobre a indagação do colega. Depois de ouvir a manifestação de Paula, que disse ter visto as propostas de *webcards* feitas por Diego, tratando da questão, Juliana diz que prefere divulgar fatos concretizados, processos finalizados, afirmando questões espirituais, de energia, entendendo ser necessário preservar processos ainda em andamento. Mesmo assim, toda a equipe concorda em divulgar o *webcard* com a informação de que o coletivo havia passado em mais uma etapa do edital.

A pauta seguinte foi sobre uma provável consultoria da Parafuso Educomunucação a um órgão do governo federal. Nesta questão, a equipe demonstrou

[20] Como se trata de um coletivo, a Parafuso Educomunicação não tem um CNPJ próprio. Em algumas ocasiões, tem o apoio jurídico de organizações do terceiro setor do Paraná, por meio das quais recebe as verbas para a execução de seus projetos. Quando possível, inscrevem o CNPJ de Microempreendedor individual (MEI) de um dos três integrantes oficiais do coletivo em editais que aceitam essa modalidade.

sentir incômodo na relação com o governo, no que diz respeito à ausência de clareza sobre o projeto que seria realizado e o pagamento pelo serviço prestado. Referindo-se à postura do órgão, Juliana afirma ser desagradável participar de uma reunião, desconhecendo a integralidade da pauta, para a qual também gostariam de contribuir, sugerindo itens de discussão**.**

Os demais integrantes do coletivo também expressam uma insatisfação com a aparente verticalidade com que o órgão governamental demanda questões ao grupo, bem como dificuldade em lidar com o *modus operandi* do Estado, seus procedimentos autoritários de tomada de decisão. No entanto, Juliana sugere o diálogo como caminho para acertar esses descompassos. Ela quer reforçar, junto ao governo, a inclusão oficial de outro colaborador esporádico do coletivo nesse processo. Nesse sentido, a jornalista comenta: "Eles estão sempre deixando alguém. Se couber a alguém resgatar, a gente resgata". Juliana diz que o coletivo quer (também) conduzir o processo e não ser conduzido.

Entre poucas falhas do *hangout* e alguns ruídos de caminhões na rua, que atrapalharam em poucos momentos o entendimento dos interlocutores de Juliana, **percebemos que boa parte da reunião é dedicada a pensar coletivamente estratégias de comunicação com parceiros, a fim de, dentro de questões burocráticas, contemplar a perspectiva colaborativa presente no modelo de gestão do coletivo e, sobretudo, buscando coerência com os valores do grupo e da própria educomunicação.**

O grupo entende ser urgente discutir um orçamento para o serviço a ser prestado ao governo, mas em outro momento. O trio tenta, então, ver entre si possibilidades de agenda. Paula sugere: "Ou todo mundo na quinta ou eu e mais alguém em outro dia". O coletivo decide por discutir o orçamento na quinta-feira, 12/04, no período da manhã, com todos presentes, isto é Diego, Juliana e Paula. Apesar da dificuldade de diálogo com a estrutura burocrática do governo, o grupo demonstra grande expectativa em conseguir executar esse projeto, tanto é que encontraram uma maneira de todos os três participarem de sua concepção orçamentária[21].

É interessante perceber que o coletivo, além de traçar estratégias de comunicação e relacionamento com os parceiros, muitas vezes o faz a partir de interpretações da intenção dos potenciais parceiros institucionais. Juntos fazem o

[21] O trio reafirmou em entrevista que sempre procuram dar conta das demandas em, pelo menos, duplas de trabalho, de acordo com as demandas, disponibilidades e urgências que surgem.

exercício de se colocarem no lugar do outro para definirem um posicionamento coeso diante do interlocutor. Chegamos a essa conclusão após acompanhar a discussão da pauta seguinte, que se referia ao desenvolvimento de uma palestra em uma universidade de Curitiba, mas que a interlocução com o representante da instituição era confusa e os integrantes do coletivo não sabiam ao certo sobre a remuneração que receberiam pela atividade e origem do recurso.

As pautas seguintes dizem respeito à finalização da proposta de documentário para o edital do canal televisivo, comentada no dia anterior por Juliana a Bruna, e de uma parceria com um vereador e uma organização, que apoia juridicamente um de seus projetos. Juliana conta que levou ao vereador a necessidade de apoio financeiro de dois mil reais para custear alimentação e transporte dos jovens participantes.

Passam, em seguida, à última e mais extensa pauta, referente à incidência política do coletivo em um conselho de direitos do Paraná. Diego introduz a pauta, uma vez que representa o coletivo no conselho em questão. Ele diz que foi aberto oficialmente o diálogo para discutir os conselhos de participação de adolescentes nesse contexto. Juliana vibra e aplaude a informação. Trata-se de uma atividade de incidência política, sem retorno financeiro para a Parafuso Educomunicação. Diego responde dúvidas de suas colegas e diz que o papel do coletivo, nesse contexto, será o de criar estratégias para a participação de adolescentes nesse conselho.

Conforme o diálogo avança, Juliana demonstra desgaste, irritação e preocupação com o envolvimento do coletivo nesse processo, uma vez que entende que não há uma oficialização, por parte do conselho, do papel que devem desempenhar nessa ação. Em alguns momentos em que escuta as respostas de Diego, Juliana leva as mãos ao rosto, nega com a cabeça, une a caneta que usa a sua tampa de modo repetitivo e rápido, numa demonstração de inquietação. Suas expressões demonstram desconfiança e desaprovação do processo em que a Parafuso Educomunicação representaria um conselho em outro conselho, voltado especificamente a questões de infância e adolescência.

Diego traça diferentes perspectivas para tentar compreender os possíveis interesses dessas instituições e agentes envolvidos nas discussões. Juliana parece querer cercar-se de cuidados antes de se envolver efetivamente nesse processo de representação e demonstra temer outros atores políticos e institucionais nesse contexto.

Diego acolhe os desabafos de Juliana e diz que valoriza suas colocações. Ele entende que o processo pode ser mais bem esmiuçado junto aos conselhos, mas que essas questões devem ser feitas com cuidado, para não melindrar nenhuma das partes. Juliana

insiste em sua preocupação e repete, com outras palavras, o seu medo. No entanto, acresce à reflexão alternativas de abordagem a um dos conselhos, com a intenção de ter acesso a informações de bastidores para entender melhor o jogo político realizado e definir estratégias mais efetivas quanto à atuação do coletivo nesse contexto. Juliana parece tentar, junto aos colegas, elaborar essa questão, que para ela parece ser incômoda e bastante delicada. **Esse processo de elaboração envolve reafirmação de seu desconforto, mas também proposição aos pares**. A jornalista reafirma a necessidade de ter maior amparo e, sobretudo, validação institucional por parte do conselho que devem representar.

Paula, que se manteve em silêncio durante a elaboração de Juliana e das respostas de Diego, sai aparentemente sem querer do *hangout*. Houve um instante de silêncio até que Paula é novamente colocada na conversa. Juliana, então, retoma, dirigindo outra pergunta a Diego. Dessa vez quer saber como os conselhos em questão se comunicam entre si. Diego diz que há confiança entre ambos. Neste momento, o relógio marca 12h21. O limite estabelecido para a reunião, no início oficial da conversa, por volta das 9h40, havia sido 12h. Diego e Juliana não atentam para o horário. Às 12h23, Paula intervém na conversa e sugere que a discussão continue em outra oportunidade, mas na mesma semana. Juliana reforça que quer entender a abordagem do coletivo e segue fazendo reflexões. A reunião termina oficialmente às 12h38. Todos seguem juntos até o final.

Percebemos que a última pauta, sobre o envolvimento do coletivo em uma representação de um conselho de direitos humanos em outro conselho, de direitos de crianças e adolescentes, **foi a que ocupou o maior tempo da reunião e foi a única pauta do dia que não estava relacionada à prestação de serviços ou a ganhos financeiros, mas a um ganho simbólico, relativo ao papel político do grupo, sua missão e credibilidade.** Essa atenção à pauta revela o caráter ativista do grupo.

Ademais, observamos que os diálogos do coletivo são longos, envolvem muita reflexão sobre as parecerias que estabelecem. No entanto, nesse mesmo contexto, há deliberações e encaminhamentos.

No período da tarde do mesmo dia, 09 de abril, Juliana se concentra em finalizar o texto de um projeto de documentário que deve submeter ao edital de um canal educativo até o fim do dia. Ela realiza a atividade enquanto conversa comigo sobre questões pessoais e profissionais. À noite, às 19h, Juliana e Paula se encontram novamente em *hangout* para finalizarem juntas a redação do texto do projeto de documentário. Continuamos na casa de Juliana. A ação conjunta de ambas consiste em fechar o *storyline* e a sinopse do

documentário. O desafio está em reduzir o tamanho do texto, devido a uma limitação de caracteres. O primeiro deve ter até 300 toques e o segundo, até dois mil. Nos primeiros nove minutos de diálogo, elas concluem o *storyline*.

Então, Juliana expõe a Paula justificativas quanto a alguns trechos da sinopse, que precisam ser mantidos. Paula faz sugestões que são rapidamente aceitas por Juliana, que em um dos momentos comenta a intervenção de Paula: "Perfeito! Ótima solução textual!". Uma visualiza em tempo real as adaptações que a outra faz. De acordo com Juliana, o *Google Docs* é a principal ferramenta de trabalho da equipe, que planeja e concebe os projetos a distância. Às 19h53, Paula diz que vai jantar e se retira por algum tempo. Juliana segue lendo o texto. Às 21h26, Paula retorna a chamada para fechar o texto com Juliana. Elas brincam comigo e dizem que o repertório jornalístico se faz presente nos momentos em que fecham propostas para editais[22], mais especificamente no exercício de enxugar texto. Nessa tarefa, uma das estratégias usadas pelo coletivo é buscar sinônimos menores para empregá-los no lugar de algumas palavras. Conforme vão chegando ao final do texto, vibram a cada redução de caracteres. Isso aconteceu quando chegaram em 2.014 toques e, mais adiante, em 2.004, da sinopse. Em determinado momento, Paula sugere a mudança de ordem de parágrafos, do final da sinopse para o começo. Com esse deslocamento, o texto é finalizado às 21h30. Mas o trabalho continua na sequência, com o preenchimento do currículo dos proponentes do projeto e texto sobre a Parafuso Educomunicação.

Foi nesse momento do dia que percebi que, na sala de estar de Juliana, local de trabalho da jornalista, há um porta-retratos em destaque em seu *hack*. Trata-se de uma foto com seus colegas de coletivo (Paula e Diego), tirada em um de seus aniversários. Na foto, Juliana está no meio dos dois amigos. Não há no ambiente outras imagens ou fotografias relacionadas a afetos de Juliana. Em seu quarto, na parede, há a fotografia de um menino, de nome Marcus, que ela conheceu em um processo de imersão que aconteceu em São Paulo, em janeiro de 2018, do qual o trio da Parafuso Educomunicação participou. Ela conta que estabeleceu com o jovem uma conexão especial, uma forte identificação e eles, no contexto de uma dinâmica, trocaram fotos. **Percebe-se que as questões de amizade e de trabalho compõem um mesmo espaço físico e integram um mesmo ambiente afetivo para Juliana, que não dissocia o trabalho na Parafuso de seus afetos pessoais.**

[22] Este pesquisador, quando explicou ao coletivo a proposta da pesquisa, disse que um dos objetivos seria averiguar de que forma o repertório jornalístico é empregado no trabalho educomunicativo.

Juliana se preocupa, ao constatar que o site por onde deveriam submeter a proposta, está bloqueado para a submissão de projetos. Ela diz que no edital não consta um horário limite para o envio de propostas em 9 de abril. Passava das 22h quando acrescentaram ao texto da proposta os links das redes sociais do coletivo. Juliana diz a mim que Paula vai encaminhar a proposta por e-mail, em razão da não aceitação do site. Paula pede ainda que Juliana a ajude a resgatar informações sobre modelos de câmeras e gravadores que o coletivo utiliza em suas produções audiovisuais, pois vai escovar os dentes.

Neste momento, me disponho a preparar algo para Juliana e eu comermos. Ela comeu o lanche que preparei enquanto trabalhava, finalizando o diálogo com Paula sobre o projeto. Juliana aguarda enquanto Paula, por fim, escreve o e-mail ao canal de televisão e encaminha o projeto. Elas dizem temer a não aceitação da proposta nesta forma de envio. Por fim, Juliana ainda preenche um breve relatório de suas atividades de trabalho em um documento compartilhado com Diego e Paula. Trata-se de uma espécie de relatório diário de atividades que os três integrantes do grupo fazem. Termina de trabalhar, finalmente, às 22h34. Juliana diz que nem todos os dias são agitados como este. Justifica a intensidade de tarefas pela necessidade de finalizar o projeto, situação que não é rotineira, embora seja frequente no coletivo, cuja renda advém, em grande parte, de editais públicos.

Terceiro dia: 10/04/2018

Na manhã do dia seguinte, terça-feira, o coletivo desenvolveu uma oficina em uma escola estadual de Curitiba sobre Democracia. Juliana e eu vamos até a escola com V.[23], profissional de uma organização social que contratou o coletivo para o desenvolvimento de um ciclo de três oficinas na escola. Ela nos conduziu ao local da atividade de carro. Chegamos à escola por volta das 8h. Paula já está na sala com A., outra profissional da organização, adaptando o espaço para receber os jovens. A atividade estava marcada oficialmente para ter início às 7h50. No entanto, os adolescentes começam a chegar às 8h15. Paula recebe os que vão chegando e entrega a eles um formulário impresso, pedindo para que preencham. Paula me diz que é uma pesquisa, para conhecer melhor o perfil da turma. A princípio, a aplicação desse formulário estava prevista para a metade da oficina,

[23] A pedido dos profissionais do coletivo Parafuso Educomunicação, mantemos os nomes de algumas pessoas envolvidas na atividade no anonimato.

mas Paula entendeu ser melhor antecipar. Diego, mais adiante, assume a recepção da turma, distribuindo os formulários aos que chegam na sequência.

Às 8h45, V. avisa ao trio da Parafuso que pode dar início às atividades, pois os estudantes estão em semana de prova e, por isso, "estão chegando aos poucos". Às 8h47, Diego dá as boas-vindas ao grupo, composto por aproximadamente 20 adolescentes, dos quais quatro são meninos. Ele explica brevemente as atividades que o coletivo desenvolverá com a turma, utilizando uma coloquialidade própria dos jovens. Ele brinca: "Vamos fazer um paredão. É o paredão do BBB? Claro que não", explica Diego, ao se referir a uma dinâmica trabalhada neste dia, mais adiante, para discutir privilégios.

Paula, em seguida, é quem começa a primeira atividade. Pede que os jovens observem quatro imagens impressas coladas na parede, ao lado esquerdo da projeção, diante da qual os participantes estão dispostos em semicírculo. Paula os orienta, dizendo que devem escrever considerações em *post-its* sobre cada uma das imagens e que as colem logo abaixo das imagens dispostas. O trio convida os jovens a escreverem suas considerações sobre as imagens. O grupo de jornalistas tenta garantir que todas as imagens sejam vistas e consideradas com calma pelos participantes da oficina. Dessa forma, chamam a atenção para aspectos de cada uma das fotografias: termos em inglês, cenas de situações reportadas pela imprensa local, outras de grande repercussão nacional, entre outras. As imagens se referem à equidade racial, direito à participação e à livre manifestação, em diferentes episódios da história recente do país, de 2013 para os dias atuais, com exceção da primeira imagem, tirada nos Estados Unidos, na década de 1950, por Elliott Erwitt.

Às 9h07, Paula começa a leitura dos *post-its* e depois passa a palavra aos jovens. Juliana os provoca sobre a palavra "racismo", uma das considerações relativas à primeira imagem. Ela pergunta quem já presenciou uma situação de racismo. Ninguém se manifesta. Neste momento, V., que está sentada no semicírculo, junto aos jovens, os indaga se a ausência de posicionamento seria por haver, entre os presentes, pessoas negras. A partir dessa intervenção, o debate foi suscitado e ocupou boa parte do encontro, sendo o tema mais debatido.

Após uma resistência inicial, muitas experiências pessoais relativas à questão foram compartilhadas pelos jovens. Um menino, que tomou a palavra inicialmente, diz que estava com receio de se manifestar por não ser negro, mas diz que já presenciou casos de preconceito, do qual um amigo seu havia sido vítima, na escola. Após essa fala, segue-se mais um momento de silêncio. Diego, então, procura exemplificar questionando sobre

os personagens de quadrilhas de festa junina, talvez pela proximidade da festa popular, fazendo com que os jovens reflitam sobre como são, em geral, os noivos.

E., uma das participantes da atividade, que é negra, entende que a questão racial não é um problema no âmbito escolar. Ela afirma ter interpretado uma sinhazinha em sua antiga escola, onde era a única pessoa negra da turma. Outra menina fala sobre o desfile da consciência negra que houve na escola, em que a única menina branca foi condecorada. Meninas morenas e negras, segundo ela, foram hostilizadas na ocasião. Após esse momento, Diego procura problematizar a questão e fala sobre o lugar do negro no imaginário social e nos meios de comunicação. Neste momento, enquanto Diego e Juliana assumem a mediação do debate, Paula se reveza no registro fotográfico da atividade com um jovem participante, que se voluntariou para auxiliar nessa tarefa. Ainda que numa posição de bastidor, Paula provocava os jovens com indagações, embora menos que Juliana e Diego.

A partir desse trabalho conjunto de provocação e acolhimento das opiniões dos jovens interessados em compartilhar seus pontos de vista, o trio consegue que os jovens se concentrem no debate. Um menino conta, então, sobre como é adentrar de mochila um *shopping* de elite de Curitiba. Este é um momento de bastante silêncio na sala. Na sequência, E. diz que seu pai sofre perseguição de profissionais de segurança, em bancos: "O segurança faz ele tirar até o sapato", disse a menina.

Juliana faz uma fala mais longa, aparentemente para finalizar o debate, compartilhando sua experiência pessoal de descoberta de seu lugar social de mulher negra. Com isso, contextualiza o racismo no Brasil, a partir da escravatura. Em suas intervenções, é comum haver provocações à turma, com questionamentos sobre as origens familiares e territoriais dos jovens. Após a fala de Juliana, Diego procura provocar o debate e questiona se há lojas onde os jovens não entram por sentir que não são bem recebidos. Uma menina diz que não frequenta outro *shopping* de elite da cidade. Juliana concorda com ela, dizendo também não o frequentar. Na sequência, a jornalista questiona a turma: "Se você sente que te discriminam, o que você faz?". A jovem E. responde: "Geralmente sai e fica triste. Não adianta muito denunciar. É só mais um BO". Segundo a menina, um vizinho seu foi chamado de macaco, fez uma denúncia que "não deu em nada". V. intervém e pergunta a E. se ela sabe onde o vizinho realizou a denúncia. A menina não soube dizer. Juliana, então, retoma a palavra e fala sobre a necessidade de responder a essas situações com ações coletivas. Sobre isso, faz uma longa fala e os jovens dispersam.

Até o momento, todo o debate fomentado foi em razão da primeira foto exibida. Restam ainda três imagens a serem problematizadas. O coletivo aparenta perder-se no debate provocado e a administração do tempo se compromete. Entre eles, ninguém se responsabiliza pelo tempo. Complementam-se de modo intuitivo e intuitivamente parecem conduzir toda a atividade. **A colaboração entre os integrantes do coletivo parece dar-se mais em torno da mediação do debate proposto, nas formas de provocar a audiência, mas renunciam à administração do tempo da atividade o que, talvez, implique silenciar o colega, reduzindo seu espaço de expressão.**

Juliana parte, então, para a segunda imagem. Ela lê em outro *post-it*: "Imagem de guerra". E questiona o porquê desse sentido atribuído à foto. Alguns participantes justificam: "estão em luta". A imagem retrata professores sendo agredidos pela polícia do Paraná, no contexto de uma greve ocorrida em 2015. Diego pergunta se os jovens acham que os professores ganham o suficiente. "Pelo mérito, deveriam ganhar mais", diz uma participante. Uma menina disse que tem professores que são folgados. O debate parece perder força. Diego os convida à expressão: "Podem falar a opinião de vocês. Não vamos dedurar para os professores que vocês acham eles folgados", diz o jornalista.

Neste momento, Diego está sentado no semicírculo, junto aos adolescentes. Juliana está de pé, mais ao centro. Paula também está de pé, mas um pouco fora da cena, encostada na parede. Diego toma a palavra e se levanta quando começa a elencar as atividades extraclasse que um professor costuma desenvolver. A., da organização apoiadora, fala sobre o deslocamento do professor e que é raro que esse profissional lecione em uma só escola.

Figura 3 - Profissionais do coletivo Parafuso Educomunicação em oficina.

Passam à terceira imagem, que retrata a ocupação de escolas estaduais de São Paulo por estudantes secundaristas, movimento também ocorrido em 2015. Juliana lê algumas palavras atribuídas a ela: “Protesto”, “atitude”, “procura de direitos”, “manifestação”. A jornalista questiona a turma: “Quem está protestando? E por quê?”. Um adolescente arrisca uma resposta: “Reforma do ensino médio”. Neste momento, a turma demonstra certa inquietação, talvez pela aproximação do horário do intervalo da escola, sempre às 10h. O trio contextualiza brevemente a situação da imagem. Uma aluna intervém, dizendo: “Não querem que a gente pense”.

Diego fala sobre a importância do debate, em se fazer sujeito político. O sinal soa. Participantes se levantam imediatamente em direção à porta da sala. No intervalo, Juliana comenta sobre a necessidade de abrir mais espaço para debater sobre a escola e as relações de poder que se estabelecem e como os adolescentes se percebem e se sentem nesse contexto.

O coletivo percebe que o debate se estendeu muito e, por isso, reveem a programação. O trio decide que não comentará a última imagem. Combinam de resgatá-la no próximo encontro, sobre comunicação, uma vez que apresenta o logotipo da Rede Globo e serviria para abordar o direito à comunicação numa democracia. Decidem ainda que, na volta do intervalo, exibirão um vídeo sobre grêmio estudantil, o que acaba não acontecendo. Após os ajustes na programação, os(as) jornalistas do coletivo discutem os valores positivos atribuídos à imagem dos jovens em protesto.

Figura 4 - Coletivo Parafuso Educomunicação revê programação da oficina.

Foi possível perceber que o trabalho da Parafuso é realmente coletivo, em que seus integrantes se ajudam no momento da atividade. Eles contam ainda com o acompanhamento e intervenções das profissionais da organização apoiadora da oficina, que acabam por contribuir com a mediação dos(as) profissionais.

Na volta do intervalo, em razão de uma dificuldade inical em obter a atenção dos jovens, Juliana propõe uma dinâmica. Trata-se de uma massagem coletiva em que, em círculo, um fica de costas para o outro, o que possibilita que todos os participantes façam e recebam massagem ao mesmo tempo. A "massagem coletiva" durou cinco minutos. Juliana, então, retoma com a turma mais quieta. Ela retoma falando sobre a importância de disciplinas como arte e do próprio espaço escolar. Pergunta, então, sobre quem já tinha ouvido falar em grêmio estudantil.

Diego pede que levante a mão os que já ouviram falar a respeito e pergunta se a escola já teve algum grêmio. Um estudante, que no início da atividade havia feito fotos da oficina sob orientação de Paula e Diego, disse que a sala onde a atividade acontece havia sido do grêmio. Segundo ele, "havia debates e discussão sobre projetos", mas a diretora da escola, ainda segundo o jovem, conseguiu expulsar o mediador do processo "porque ele queria revolucionar a escola". Outro aluno se queixa de que a escola proíbe toda ação que fuja a um padrão normativo estabelecido por seus dirigentes. Isso suscita em alguns estudantes a lembrança de proibições impostas pela diretora da escola, que afetaram os estudantes presentes, como o fechamento da quadra durante os intervalos de

aula. Na sequência, Diego faz o desfecho da discussão e convida a turma a se dirigir à quadra da escola, onde será realizada a atividade seguinte.

Ao chegarmos à quadra, observamos riscos de giz que formam diversas linhas, paralelas entre si, no chão. A. e Paula as fizeram enquanto o debate foi retomado após o intervalo. A dinâmica proposta pelo coletivo busca discutir privilégios a partir de 23 afirmações lidas por Diego e Juliana. Paula está no meio dos jovens e também participa da atividade, como se fosse uma estudante. A. e V. também se misturam aos estudantes. Com base na experiência de cada um dos participantes, estes devem mover-se para frente ou para trás, conforme as afirmações feitas, relacionadas a acesso a direitos e a possíveis privilégios aos quais os participantes tenham tido acesso.

A quadra não favorece a acústica. Juliana e Diego leem as afirmações e procuram explicá-las, torná-las mais fáceis de serem entendidas pelo grupo. Juliana chega a dar exemplos para tornar as afirmações enunciadas mais concretas. Ao final, Diego e Paula observam a posição em que os jovens terminaram a dinâmica. Quanto mais ao fundo da quadra, menos privilégios o participante tem. No total, eram nove linhas traçadas a giz na quadra. O início do jogo se deu na quinta linha, a partir da qual os jovens se moveram para frente ou para trás, de acordo com os enunciados das afirmações. O resultado final foi o de quatro pessoas mais para o fundo da quadra e 19 mais para o começo. Duas delas se mantiveram na linha do meio.

Quando todos retornam à sala onde foi realizada a atividade, Diego pergunta quem gostaria de compartilhar como se sentiu durante a atividade. Parece ser um momento final de avaliação do dia. Diego abre um documento no *word* e escreve as impressões, conforme os jovens se manifestam. A ideia é que todos possam visualizar as respostas pelo telão. Uma menina se manifesta sobre como se sentiu. Antes de escrever sua opinião, Diego verbaliza a síntese da fala da menina: “Você, então, conseguiu se entender melhor, se conhecer”. A menina assente.

Antes que mais pessoas prosseguissem com a avaliação, Juliana toma a palavra e fala sobre políticas públicas, uma vez que o resultado da dinâmica mostrou as pessoas mais velhas, V. e A., posicionadas na linha final. Após sua fala, Juliana convida novamente os adolescentes a avaliarem a atividade. Ninguém se manifesta. Diego faz uma fala que parece ser um fechamento. Diz que a igualdade é algo que precisa ser construído. Atrapalha-se e se constrange em razão da inquietação da turma, que parece não prestar mais atenção. Faz longo silêncio enquanto observa a turma conversando.

Algumas pessoas pedem para sair. Diego, aparentemente constrangido, para de falar. Juliana toma novamente a palavra, mas logo o sinal toca e a turma, inquieta, sai da sala.

Após a saída, Juliana lamenta o fato de não ter dado um recado, que teria sido importante. Depois da atividade, o trio do coletivo conversa com A. e V., numa reunião que parece ser de avaliação da atividade. Nesse contexto, Diego pede a avaliação de V. sobre a atividade desenvolvida pelo coletivo. Ela diz que sentiu falta da exploração do conceito de democracia, tema oficial da oficina. A. disse, em defesa do trabalho da Parafuso, sobre a dificuldade de abordar esse conceito e, num âmbito maior, de aproximá-lo da vivência do jovem. Diego justifica a condução da atividade, dizendo que deram preferência por explorar um aspecto vivencial em vez do conceitual. V., então, sugere que na próxima oficina seja introduzido o conceito de democracia logo de início e que, a partir dele, o tema comunicação seja explorado. Ela enfatiza ainda a necessidade de produção de algo no encontro seguinte, uma vez que o encontro observado envolveu basicamente leitura de imagens, debates e dinâmicas.

Depois da avaliação, comentaram ainda sobre o perfil de alguns jovens. Antes de todos deixarem a escola, Paula atualiza Diego rapidamente sobre uma questão referente ao edital do canal de TV, ao qual submeteram um projeto no dia anterior.

Nos meus últimos momentos com Juliana, ela fala bastante de seu trabalho, dos projetos que o coletivo realiza, das histórias que ouve, das pessoas que conhece. Percebo a centralidade da Parafuso em sua vida e, em razão de conhecê-la há muitos anos, em um momento de informalidade, enquanto ela cozinhava, me pediu para que eu avaliasse um documentário institucional produzido pelo coletivo sobre um projeto de comunicação e fotografia, que desenvolveram em um assentamento do MST, no primeiro semestre de 2017. Perguntei a ela se ela se dava conta do quanto a Parafuso fazia parte de suas falas mais frequentes. Ela disse que talvez seja porque a Parafuso é também dela, que tem muito da Juliana nos trabalhos. A identidade de Juliana é refletida nas ações do coletivo. **No espaço profissional, coloca-se como sujeito e, por isso, não dissocia, no discurso e em seu ambiente doméstico, seu trabalho de sua vida pessoal.**

9.2 Colégio Salesiano Dom Bosco: Assessoria de Comunicação

Tabela 4 - Dados gerais do Colégio Salesiano Dom Bosco

Nome da iniciativa	Colégio Salesiano Dom Bosco

Natureza da instituição	Associação sem fins lucrativos.
Área de atuação	Educação, infância, adolescência e juventude.
O que faz	Educação de crianças e jovens. (Educação Infantil até a 3ª série do Ensino Médio).
Financiamento	Mensalidades de parte dos alunos, de acordo com a lei de filantropia.
Receita anual	Em torno de 12 milhões de reais.
Nº de colaboradores (fixos e esporádicos)	360
Formas de contratação	(CLT, contrato)
Nomes dos responsáveis	Francisco Eliano de Quairoz
Infraestrutura	Sede própria
Atendimento	2.400 estudantes (sendo 20% bolsistas)
Principais parcerias institucionais	Rede Salesiana Brasil de Escolas, Insternacional School, Escola sem Bullying.

Informações forncecidas por Gigliola Sena.

Escolhi acompanhar a atividade de trabalho da assessora de comunicação do Colégio Salesiano Dom Bosco, de Salvador, uma vez que a rede salesiana adota a educomunicação como prática, oficializada em seu plano político-pedagógico, desde 2011 e por ela ser associada, como pessoa física, à ABPEducom. À frente das atividades que envolvem a prática midiática em horários alternativos ao da educação formal dos estudantes está Gigliola Sena, jornalista e mestra em Educação, mulher, parda, de 43 anos, que trabalha no departamento de comunicação da instituição há sete anos. Ela dedica semanalmente 36 horas de trabalho ao colégio, de segunda a sexta-feira, das 7h às 13h e trabalha sob o regime CLT. Acompanhei dois dias de atividades da jornalista, em 7 e 8 de maio de 2018, entre as quais a mediação de produção midiática dos estudantes, gestão de canais de comunicação da instituição, sobretudo das redes sociais, e planejamento de evento.

Primeiro dia: 07/05/2018

O primeiro dia de acompanhamento das atividades da jornalista foi numa segunda-feira. Chego à escola às 7h18. Poucos minutos depois, Gigliola me recepciona e, antes de iniciar suas atividades, me leva para conhecer as dependências da escola e alguns funcionários, de diferentes setores. Peço desculpas pelo atraso, combinamos o encontro para as 7h. Ela diz que meu atraso foi bom, pois deu tempo a ela para transferir algumas

de suas coisas para sua nova sala, para onde o departamento de comunicação havia mudado há poucas semanas.

Ao chegarmos em sua sala, Gigliola me explica que até pouco tempo trabalhava em duas unidades da rede de colégios, ambas em Salvador. No entanto, uma das unidades, depois de uma reestruturação, fundiu a área de marketing e eventos, na unidade localizada no centro de Salvador e a unidade onde a profissional permaneceu continua com os dois setores. A princípio, a jornalista acha que, na outra unidade, não haverá o projeto "Jovens Comunicadores", como é chamada a ação de educomunicação na instituição. Depois de dizer isso, refaz sua fala e entende que deverá haver, por conta da filosofia da Rede Salesiana, mas diz que isso também depende de quem estará à frente da área, "mas a nova profissional é de Marketing e está ainda aprendendo sobre educomunicação", ponderou.

Com essa mudança, Gigliola teve sua carga horária reduzida e passou a atuar apenas em uma unidade, todos os dias da semana, no período da manhã. Na unidade, ela trabalha com Vinícius, jovem aprendiz e estudante de Administração; Eduardo, que é formado em Marketing e atua com foco na produção audiovisual; Amanda, uma estagiária de jornalismo; e um padre, que colabora esporadicamente na produção de textos específicos e comemorativos.

Gigliola inicia suas atividades com monitoramento de internet por aplicativos de celular. Trata-se de uma espécie de *clipping* de notícias. Mas logo percebe a necessidade de dar atenção a demandas de estudantes da escola: "Já recebi mensagem de alunas que disseram que não imprimiram o roteiro, pediram para mim", diz referindo-se a participantes da rádio da escola, que precisam do roteiro para apresentar o programa de rádio do dia, que vai ao ar durante o intervalo da manhã, das 10h20 às 10h40. Segundo Gigliola, os estudantes podem falar de uma celebridade de que eles gostam, mas tem que ter informação, algo cultural. "São adolescentes e temos que ir de acordo com eles", afirma a profissional, que explica que se encontra com os jovens semanalmente, no intervalo das aulas ou no contraturno.

Ela diz que essa atividade de educomunicação não é, propriamente, uma aula de comunicação, mas uma atividade prática, processual e colaborativa, em que antigos alunos que estão há mais tempo ajudam os mais novos a compreenderem os processos e o *modus operandi* das atividades de comunicação da escola. Segundo ela, "a rádio é cobrada pela direção da escola, (nela) os meninos reclamam, dançam, é uma coisa bem interativa mesmo", afirma.

“Teve foto dos nossos jovens publicados no jornal *A Tarde*”, diz ela, ressaltando as habilidades midiáticas dos estudantes do Colégio Salesiano Dom Bosco. “Outros editam vídeo em casa, mas tem uma conversa sobre ética, privacidade, enquanto se produz. Dificilmente um jovem comunicador vai fazer *bullying* ou *ciberbullying*. Eles sabem que não podem colocar qualquer música (na rádio), que precisa ter cuidado com a imagem do outro e com a própria imagem”, comenta a jornalista.

Quando Gigliola começa a trabalhar, apenas Vinícius está na sala. Ele diz que vai cobrir um evento com mães de alunos. Ela entrega o seu celular para que ele faça vídeos para *stories* da rede social Instagram do colégio. Enquanto Vinícius sai para sua atividade externa, Gigliola tenta arrumar a impressora. Um papel havia se enganchado na máquina.

Após essas explicações, dadas enquanto Gigliola acessava seu e-mail e a página do colégio no Facebook, ela começa a tratar informalmente, com Eduardo, que chegou pouco depois, de questões do dia a dia, referentes à escola. Inicialmente, pergunta se ele visitou uma colega de trabalho que estava com o filho internado. Em seguida, diz a ele que não conseguiu arrumar a impressora. Eduardo pergunta se ela fez uma ligação. Gigliola responde que não, pois estava sem celular, uma vez que o emprestara a Vinícius, que fazia o registro de uma atividade da escola**.** Também comenta com Eduardo sobre o evento que havia ocorrido na escola, no final de semana anterior à minha visita. Disse que o evento, que promoveu troca de figurinhas da Copa do Mundo de Futebol entre crianças e jovens, havia sido um sucesso e pauta de um programa esportivo da grande mídia de Salvador.

Enquanto checa informações no computador, a profissional me dá atenção. Fala sobre sua trajetória e faz comentários sobre a escola. Neste momento, a jornalista lê e responde os comentários na seção de ouvidoria do colégio. Rapidamente checa as mensagens e comenta que não havia muita coisa naquele dia. Ela diz ainda ser responsável pela assessoria de imprensa da escola e diz que há três anos havia um profissional apenas para essa atividade.

Gigliola se dedica a diferentes atividades de gestão de conteúdo. Num momento, está conectada ao Facebook, excluindo imagens de um álbum postado por seu auxiliar; em outro, retoma a atividade de *clipping* ou responde a demandas externas à escola ou de outros profissionais do colégio, mas que trabalham em outros departamentos.

Em outro momento, também em frente ao computador, Gigliola diz que está pedindo uma correção de dados no site da arquidiocese. “Meu contato está errado”, pensa

em voz alta. Logo depois, o coordenador de esportes do colégio entra na sala e pergunta sobre uma escada. Mas logo vai embora. Pela atitude do colega, Gigliola diz ter entendido que ele havia pensado que estávamos em reunião. Momentos depois, Vinícius chega com as fotos e devolve o celular a Gigliola, que o consulta. Olhando o WhatsApp, a profissional comenta que existe um grupo dos jovens comunicadores(as) do colégio. Pelo aplicativo, recebe uma informação que precisa adicionar ao *clipping* do dia. Trata-se de uma matéria publicada no jornal *A Tarde*, um dos principais do estado da Bahia.

Após mais alguns minutos dedicados a responder demandas que chegam por canais digitais, chega à sala de comunicação o Padre Ildefonso Mesquita, a quem sou apresentado. Ele é também psicólogo e foi pegar uma cadeira. Na ocasião, derruba acidentalmente uma placa, que estava numa prateleira. Neste momento, Gigliola explica que também monitora outros colégios da Bahia, para ver o que estão fazendo. "Colégios concorrentes", enfatiza ela.

Momentos depois, a jornalista se dá conta do horário e da proximidade da atividade de rádio, com os(as) estudantes do colégio. Ela diz: "São 9h22, meu Deus! A impressora tem que funcionar". É neste momento que Gigliola decide, com maior ênfase, providenciar uma solução para o defeito da impressora. Telefona para um técnico, solicitando que este resolva a questão. Após a solicitação, dialoga com Eduardo, que parece ser seu braço direito no departamento de comunicação, sobre uma importante demanda da semana, que precisará ser adiada, em razão da viagem que Gigliola fará para Recife, no dia seguinte a este, no período da noite, para participar de um encontro da rede educacional, entre quarta e sexta-feira. Eduardo diz que, a princípio, havia previsto uma gravação bilíngue com estudantes para um vídeo a ser exibido no sábado, durante a festa de Dia das Mães da instituição. Eduardo diz que não poderá gravar sozinho. Gigliola, então, pede que Eduardo combine uma parceria com um auxiliar de outro departamento.

Observei que existe um acerto constante e informal entre os(as) profissionais do departamento de comunicação quanto à resolução das demandas cotidianas de comunicação, isto é, conforme as necessidades se colocam, os(as) profissionais do departamento se ajustam para dar conta das questões, sem aparentar haver um planejamento das atividades.

Os diálogos dos(as) profissionais sofrem interrupções com a entrada de pessoas externas ao departamento na sala de comunicação. Padre Ildelfonso retorna ao lugar para ajustar a cadeira que foi pegar emprestada. Logo ele inicia um diálogo com Eduardo sobre outro padre, já idoso, que apoia o trabalho de comunicação do departamento. Após essa

interrupção no diálogo, Gigliola retoma questões de demandas do seu trabalho. Desta vez, no entanto, alerta Eduardo sobre a necessidade de levar cabos, *pendrive* e *notebook* para uma atividade que fará. Pouco após o lembrete, emenda outro assunto: diz a Eduardo sobre a necessidade de planejarem o encontro de *youtubers*. A dupla cogita datas e, conforme Gigliola sugere, Eduardo a lembra de outros eventos que acontecerão na escola e que podem representar empecilho para a realização do encontro.

A conversa não é concluída. Logo é interceptada por outras questões do departamento. Vinícius, que trabalha na seleção de imagens, pergunta para Eduardo sobre a data em que ocorreu uma partida de futebol de salão no colégio. Eduardo diz o contexto em que o evento ocorreu e diz ao colega que essas fotos precisam passar por uma seleção, antes de serem publicadas no Facebook. Gigliola intervém na conversa e pergunta a Vinícius o que ele está postando na rede social. O jovem aprendiz responde e é corrigido pela jornalista, que diz que ele deve postar imagens de outro evento antes de se dedicar ao que estava dando atenção.

Figura 5 - Gigliola assiste a vídeo, a pedido de colega de departamento.

Após esse momento, intercalam-se breves interações e momentos de silêncio, em que cada um dos três presentes na sala – Gigliola, Eduardo e Vinícius – concentrava-se em suas atividades, diante do computador. O silêncio era interrompido por demandas de Gigliola a Eduardo e por perguntas que ela fazia a ele, sobre datas de eventos da escola. Ao que tudo indica, Gigliola tentava encontrar uma data para o encontro de *youtubers* na escola. Diz que, mesmo com a agenda cheia na semana, iria programar para 12 de junho.

Na sequência, diz rapidamente a Eduardo que precisam ir atrás dos *influencers* e que o encontro deve debater *ciberbullying*. Depois disso, pensa em voz alta, referindo-se a mais uma demanda de trabalho: "Tem que postar um vídeo no *Youtube*...", no entanto, passa a se dedicar à edição da postagem que Vinícius fez, de um álbum de fotos, no Facebook. Enquanto trabalha, orienta Vinícius: "Tem muita coisa para postar hoje. Pode postar, mas programa para cair amanhã. Sabe por quê? Das mães tem que postar hoje, senão elas reclamam". Logo depois, reforça com Eduardo a necessidade de tirar fotos de uma turma da escola, para atender à solicitação de uma mãe.

Após mais um bom período de silêncio e concentração dos três profissionais, Gigliola comenta comigo: "Pelas minhas andanças, não conheço outra escola que faça educomunicação ligada ao setor de comunicação e marketing, que é administrativo". Eu digo que esta era uma das razões para a minha escolha por acompanhar o trabalho dela. Logo em seguida, o coordenador de esporte do colégio volta à sala de comunicação e começa a dialogar com Eduardo sobre um evento esportivo que haverá na escola. Ele pede ao profissional que comece a divulgar o evento. Gigliola, no entanto, intervém no pedido do coordenador de esporte e explica que a prioridade do departamento é com o Dia das Mães, que seria na semana seguinte à minha visita. O coordenador demonstra compreender a questão e diz a Gigliola que a divulgação pode ficar para depois do Dia das Mães.

Gigliola segue se dedicando ao trabalho de edição de imagens no Facebook. Em dado momento, percebe que necessita interromper essa atividade para imprimir o roteiro do programa de rádio do dia, enviado por uma estudante da escola. Às 10h20, Luana, estudante da 2ª. série do ensino médio, chega à sala de comunicação. A jornalista entrega uma câmera à estudante e saímos os três pelo pátio do colégio. Percebo que o momento de a rádio escolar entrar no ar, ao vivo, se aproxima.

No pátio da escola, Luana me dirige algumas perguntas. Quer saber de onde sou. Eu digo a ela e ela diz que tem vontade de estudar Medicina Veterinária na USP. Enquanto converso com a estudante, percebo Gigliola agitada, falando ao celular e andando pelo espaço do pátio de um lado a outro. Ainda com o telefone ao ouvido, comenta que o operador do estúdio havia sumido. Aparentemente, a angústia da profissional era por tentar localizá-lo. Nesse processo de tentar encontrar o rapaz, Gigliola se afasta e, poucos minutos depois, o sinal da escola ecoa e Luana conclui que o programa da rádio havia começado. Gigliola retorna nesse momento e pede que sigamos para a sala de onde ocorrem as transmissões.

Em um estúdio de rádio improvisado numa pequena sala originalmente dedicada a outra atividade, encontra-se um grupo de quatro meninas, além do técnico e de uma funcionária do colégio, que trabalha no local. Gigliola se mantém ao fundo da sala, apenas acompanhando a transmissão da rádio. A transmissão consiste em uma sequência de informação e música, em quatro vezes, em que cada integrante do grupo é responsável por uma informação e anuncia uma música, escolhida pelo grupo, que é executada. Ao final, despendem-se e anunciam uma última música. Apenas a primeira música foi internacional. As demais foram brasileiras. Enquanto a primeira música toca, a menina que abriu o programa comenta: “Demorei anos para achar a agenda cultural de Salvador”.

Figura 6 - Gigliola acompanha transmissão ao vivo de boletim radiofônico.

Figura 7 - Estudantes do Colégio Salesiano Dom Bosco em transmissão de boletim.

Observamos que algumas das informações estão ligadas à agenda da escola. Durante a transmissão, foi mencionado o destaque que a escola teve em reportagem do Globo Esporte Bahia, o evento foi parabenizado por uma das jovens. Houve ainda dicas de programas culturais para serem feitos no Dia das Mães e uma notícia sobre novas séries disponíveis na Netflix.

Gigliola, no início da transmissão, recebe uma mensagem no grupo Jovens Comunicadores, do Whatsapp. A jornalista deixa a sala por um momento. Quando volta, atende ao telefone. Na ligação, pedem que diminuam o som na ala do ensino fundamental, que está em prova e que tem intervalo em horário diferente ao da transmissão da rádio, direcionada aos estudantes do ensino médio. Neste momento, batem à porta da sala da rádio. Um homem faz a mesma reclamação pessoalmente. Gigliola sai novamente da sala. Depois de alguns instantes, retorna e diz: “Problema resolvido”. O telefone da sala toca pela segunda vez, mas parece que não tem a ver com a rádio. As quatro meninas se despedem e anunciam a última música. Gigliola comenta: “Estamos num dia atípico, nem sempre é agitado assim”.

Saímos para o intervalo. Vou ao banheiro e me desencontro de Gigliola. Retorno a sua sala para registrar o que vi e anotei rapidamente durante a transmissão. Gigliola retorna às 11h33 e pede desculpas pela ausência. Diz que estava conversando sobre verba para os próximos eventos. Em seguida, após atender a um rapaz que trabalha na Pastoral do colégio, que pede à jornalista um arquivo referente a um evento, ela volta a conversar com Eduardo sobre possíveis datas para outros eventos. A essa altura já não sei se

voltaram a conversar sobre o encontro de *youtubers* ou se seria outra atividade, uma vez que percebi que a escola promove muitos eventos.

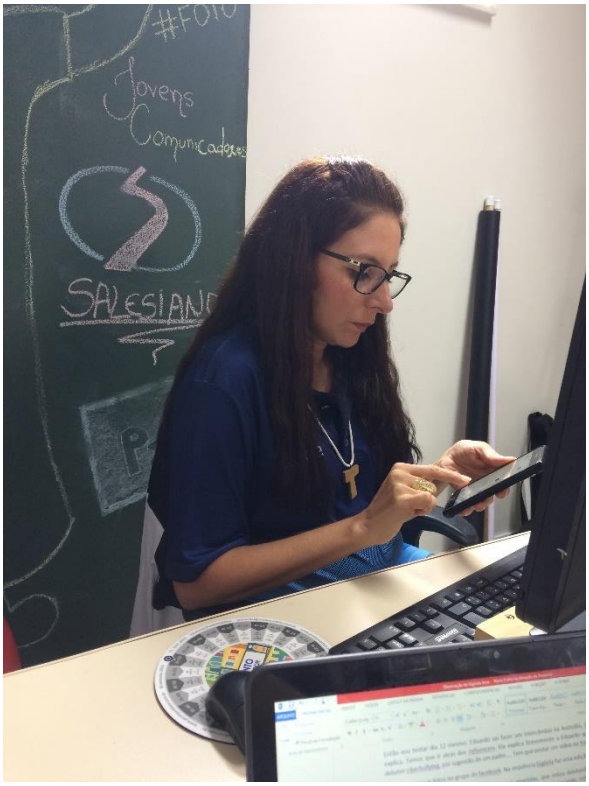

Figura 8 - Gigliola, em seu principal posto de trabalho.

Gigliola volta ao trabalho no Facebook. Vinícius também está na rede social e comenta que a página da escola já tem mais de oito mil curtidas. Eduardo diz que até dezembro a página deve ter 10 mil seguidores. **A jornalista divide sua atenção entre o Facebook do colégio, mensagens pessoais e profissionais que chegam pelo Whatsapp e rememoração da agenda do departamento para a próxima semana.** Em meio às tarefas, relembra Vinícius de que ele deverá, na próxima sexta-feira, fazer a cobertura de outro evento da instituição. Ela antecipa o lembrete, uma vez que viajará no dia seguinte para um encontro da rede de escolas, em Recife.

Ao focar novamente na atividade de edição de imagens no Facebook, adverte o jovem aprendiz: “Vini, quando tiver foto repetida, pode deletar... Eu estou aqui há um tempão só deletando”. A advertência, no entanto, não foi ríspida, foi mais um alerta ao colega. Mais adiante, após trocar algumas palavras com Eduardo, volta-se a Vinícius para elogiar a qualidade de suas fotos. Vinícius agradece e diz que não conseguiu fazer o registro fotográfico das quatro turmas do colégio envolvidas na atividade. Gigliola demonstra entender e diz: “Não tem como, teria que ter mais gente”. Essa questão, aliás,

foi algo destacado pela profissional em alguns momentos da minha visita, mas não em tom de reclamação. **A jornalista comentou o quanto poderia qualificar seu trabalho se dispusesse de uma equipe maior.** Despeço-me de Gigliola às 12h, horário que marca o fim do seu expediente neste dia. Combinamos que eu a entrevistaria no dia seguinte, logo no início da jornada de trabalho.

Segundo dia: 08/05/2018

No dia seguinte, Gigliola me recepciona novamente na entrada do colégio. Seguimos para a sua sala onde ela checa mensagens. A jornalista se reveza entre computador e mensagens que chegam no celular. Antes que eu peça um momento para entrevistá-la, ela mesma já se adianta e diz, bem-humorada: "Agora vou ser entrevistada". Ela se demora um pouco mais nas mensagens. Aguardo em silêncio a sua a disponibilidade para a entrevista. Antes de iniciarmos, avisa aos presentes que Eduardo irá se atrasar e confirma com Vinícius a cobertura que o jovem deverá fazer do café da manhã com as mães, evento que acontece diariamente na escola. Na sequência, diz que eu posso iniciar.

Durante a conversa, a entrevista é interrompida em alguns momentos. Conversamos em seu ambiente de trabalho, que é coletivo e recebe pessoas de outros departamentos do colégio. Inicialmente, quem nos interrompe é Amanda, sua estagiária de jornalismo, que não estava presente no dia anterior. Ela, que estava na mesa ao lado, perguntou à jornalista sobre a data de um evento da escola. Gigliola responde: "Nossa Senhora Auxiliadora, que foi comemorado dia 30". Amanda pergunta sobre outro evento, que acontece anualmente. E Gigliola pergunta se ela está fazendo relatório. Amanda diz que já o fez. Gigliola consulta algum arquivo do computador que tem a ver com a questão levantada por sua estagiária e a orienta para que pegue a programação com uma outra funcionária do colégio.

A segunda interrupção foi quando dois funcionários entraram na sala fazendo graça, divertindo-se. Constrangem-se ao perceberem a situação de entrevista. Um deles fica na porta e diz que não quer incomodar. Gigliola diz ao outro rapaz, que era responsável por equipamentos da escola, que não está conseguindo usar a impressora desde o dia anterior. O rapaz verifica o equipamento. Gigliola me apresenta o funcionário e, momentos depois, os visitantes deixam a sala. Pergunto a Gigliola se deseja continuar e ela diz que sim.

Houve ainda outros momentos de interrupção: o recebimento de uma correspondência, entregue por um funcionário externo ao departamento de comunicação e quando Vinícius se retira para fazer a cobertura do café da manhã. Na ocasião, Gigliola o orienta brevemente sobre o que produzir. Aproveitando a pausa na entrevista, Amanda pede a Gigliola que veja uma publicação no Facebook do colégio. Precisa de uma explicação. Neste mesmo momento, Padre Ildefonso adentra o recinto e pede algumas folhas de sulfite. Cumprimenta a todos com bom humor e cordialidade e logo deixa a sala. Retomamos a conversa sem novas interrupções.

As três horas de trabalho de Gigliola que se seguiram à entrevista foram menos agitadas que no dia anterior. Na ocasião, pude conhecer melhor Amanda, que não estava no primeiro dia de observação, bem como a equipe de jovens comunicadores(as) da escola, que me apresentaram o projeto e vídeos que já realizaram. A atividade da jornalista, nesse dia, consistiu em basicamente ter uma reunião com a profissional do colégio responsável pelo setor de eventos, além de finalizar um relatório semanal que encaminha à Rede Salesiana. Ela diz ainda que precisaria elaborar uma apresentação para a reunião da qual participaria em Recife no dia seguinte, mas que esta atividade seria feita em sua casa, em razão das outras demandas terem ocupado as cinco horas do seu expediente.

9.3 Cipó – Comunicação Interativa: Área de Comunicação e Ação Política

Tabela 5 - Dados gerais da organização Cipó – Comunicação Interativa

Nome da iniciativa	CIPÓ – Comunicação Interativa
Natureza da instituição	Organização da sociedade civil.
Área de atuação	Comunicação, educação, direitos humanos, direito à comunicação, direitos da infância, adolescência e juventude.
O que faz	Formação, sistematização e disseminação de metodologias, atuação comunitária e territorial, incidência política, articulação e mobilização de atores sociais e comunicadoras/es.
Financiamento	Recursos públicos, iniciativa privada e organismos internacionais.
Receita anual	Média de R$ 1.500.000,00
Nº de colaboradores (fixos e esporádicos)	30
Formas de contratação	CLT, PJ.
Nomes dos responsáveis	Fernanda Colaço, Melina Silveira, Leandro Vilas Verde e Nilton Lopes.

Infraestrutura	Sede alugada, acesso à internet, etc.
Atendimento	Média de 500 adolescentes e jovens/ano diretamente.
Principais parcerias institucionais	Abong, Unicef, Plataforma MROSC, Cardume, organizações da Rede ANDI Brasil.

Informações forncecidas por Nilton Lopes.

Acompanhei o trabalho de Nilton Lopes, jornalista da organização, nos dias 9 e 10 de maio de 2018. Ele é um homem negro, de 32 anos, jornalista e mestrando em cultura e sociedade na Universidade Federal da Bahia. Nilton começou a trabalhar na organização em 2007, ainda como estagiário de jornalismo. Em sua atividade, fazia *clipping* de matérias, mas aos poucos assume outras posições. Atualmente, é gestor de comunicação e ação política e integra o grupo gestor da organização, composto por mais outros quatro coordenadores de áreas da organização. É esse grupo que toma as decisões institucionais, após um processo de consulta e diálogo com as equipes.

No primeiro dia, acompanho atividades relacionadas à produção de conteúdo e gestão da comunicação. No segundo dia, acompanho uma reunião de Nilton, na condição de integrante do comitê gestor da organização, com um representante de um fundo internacional.

Primeiro dia: 09/05/2018

Chego à Cipó às 10h22 de uma quarta-feira. Aguardo Nilton Lopes, coordenador de comunicação e incidência política da organização, na recepção do local, por seis minutos. Quando chegamos, ele me conduz a uma sala de reuniões e me explica que a organização se transferiu para aquele local, sua nova sede, há duas semanas. Ele me explica que ainda estão organizando a mudança, a sede ainda está sem internet instalada e alguns(as) colaboradores(as) estão trabalhando de casa, especialmente sua equipe, composta por uma jornalista e uma relações públicas, atualmente focadas no processo de criação da próxima edição de um curso a distância da organização, sobre redução de danos e riscos.

Ele diz que seu regime de trabalho é de 40 horas semanais, com flexibilização dessa carga horária. Ele conta ainda que a maioria dos(as) colaboradores(as) da organização não é CLT, apenas 10% da equipe. Nilton atua como pessoa jurídica e diz que também por isso consegue ter mais flexibilidade. Conta ainda que sempre que há demanda por formação, a Cipó flexibiliza os horários para seus(suas) colaboradores(as).

Hoje há duas pessoas da equipe fazendo doutorado e um mestrado (ele mesmo), uma forma de a organização compensar a não oferta de formação à equipe.

O jornalista me leva para conhecer o amplo espaço em que a organização está instalada, uma casa de mil metros quadrados, no bairro Rio Vermelho. Durante a visita às dependências do local, ele me diz que naquele dia trabalharia com foco na produção de conteúdo para uma prestação de serviço de comunicação, uma vez que a organização também presta serviço de assessoria de comunicação a outras entidades sociais para auxiliar na sustentabilidade financeira da Cipó. Trata-se de um recurso livre de rubricas, a partir do qual é possível pagar o aluguel e outras despesas, como o custeio da mudança de sede, demandas que nem sempre os editais cobrem com seus recursos para a execução de projetos.

Figura 9 - Nilton Lopes em atividade de trabalho na ONG Cipó.

O trabalho dele, portanto, esteve focado na produção de release sobre um festival de música que a contratante do serviço de comunicação promove, além de coordenar a distância a atuação de uma designer contratada para produzir algumas peças de

divulgação do evento, como *banners* e cartazes. De volta à sala de reuniões onde Nilton trabalhou naquele dia, ouço uma conversa sua ao telefone com a designer em questão. Depois desse diálogo de cerca de dez minutos e de visita à sala de sua colega, que chefia a área administrativo-financeira, Nilton checa mensagens em seu celular. Enquanto as lê, conversamos sobre amenidades.

O ritmo do jornalista parece ser menos acelerado que o de Gigliola, por exemplo, mas é preciso destacar o contexto em que esta observação é feita: mudança de sede, a estrutura para trabalho não está completa e Nilton está também improvisando sua atuação profissional por esses dias.

Nilton me mostra, em seu celular, o grupo Whatsapp do departamento de comunicação e ação política da organização, do qual fazem parte três pessoas: ele, Ana Flávia, que também é jornalista, e Milena, que é relações públicas. Esse canal de comunicação foi amplamente utilizado por Nilton nesse dia para dialogar sobre demandas urgentes com as profissionais, que atuavam remotamente.

Nilton manda um áudio ao grupo. Fala sobre crachás que foram idealizados, com cores diferentes. Na sequência, atende ao telefone. Nesse instante, Ana Flávia, sua colega de departamento, chega à sede da organização e dialoga com Nilton sobre questões relativas a um projeto que desenvolvem em parceria com o governo estadual, que visa a atender a jovens em situação de extrema vulnerabilidade. A jornalista, que estava a caminho de uma escola próxima à organização, onde desenvolvia oficinas de comunicação, quis conversar com o coordenador pessoalmente para deixá-lo a par de diálogos e processos em curso, que precisariam de um posicionamento institucional mais firme.

Figura 10 - Nilton Lopes dialoga com sua colega de departamento.

A conversa de ambos é sobre um mal-entendido: o curso a distância idealizado e promovido como um projeto próprio da Cipó é entendido, pelo Governo Estadual, como uma ação do projeto que desenvolve em parceria com a organização. Por isso, uma assessoria de uma secretaria estadual solicitou à jornalista que as transmissões de uma webconferência prevista para esse contexto acontecessem pela página institucional da secretaria em questão e não pela página da organização. Nilton diz à colega que é a Cipó que deve coordenar esse processo, uma vez que o curso é uma iniciativa da organização, independente do projeto que executam em parceria com o governo estadual.

Nilton pergunta à colega se ela quer que ele medeie a situação. Ana Flávia diz que sim. Nilton faz uma ligação para a responsável, na secretaria estadual, pela parceria. Ana Flávia dá retorno a Milena, outra integrante da equipe de comunicação, que é relações públicas, via áudio de Whatsapp, sobre o que deliberou com o coordenador.

Na sequência, Nilton responde a uma mensagem de Whatsapp por áudio, em que discute custos sobre peças de comunicação. Depois que Ana Flávia vai embora, digo a Nilton que pensei que ela fosse exclusiva da área de comunicação. Ele ri e diz que não, que todos os profissionais da Cipó se envolvem com processos educativos, não apenas os educadores.

Nilton explica que 80% da equipe é composta por comunicadores. Exceto a equipe de administração e os educadores de referência, que são psicólogos e assistentes sociais, os demais educadores são da área de comunicação: relações públicas, jornalistas, produtor cultural, publicitário, fotógrafo, videasta, cineasta,

radialista. **O jornalista explica que, dos quatro educadores de linguagens que atualmente trabalham na organização, apenas um não foi participante, na juventude, de seus projetos de educação pela comunicação**.

É apenas depois do almoço que o coordenador liga seu computador e se senta na cabeceira da mesa da sala de reuniões, por ser o lugar mais próximo à tomada, onde pôde carregar a bateria de seus equipamentos eletrônicos. O relógio marca 14h43. Nilton começa a conferir seus e-mails, mas logo depois volta ao Whatsapp[24], por meio do qual manda um áudio para suas colegas de departamento. Diz inicialmente que não poderá participar da reunião com os contratantes da prestação de serviço de comunicação do festival. Ana Flávia e Milene estarão presentes. O motivo da impossibilidade foi a presença de um representante de um fundo internacional que visitou a organização na manhã do dia seguinte, momento em que a reunião sobre o festival aconteceria. Nilton interrompe a gravação do áudio para atender a um telefonema. Na sequência, volta a gravar outro áudio para as colegas de trabalho. O coordenador procura deixá-las mais inteiradas da pauta da reunião sobre o festival, uma vez que não poderá estar presente.

Segundo dia: 10/05/2018

No dia seguinte, acompanho o diálogo que Nilton e Fernanda, outra coordenadora da instituição, tiveram com o representante de um fundo internacional. A conversa contou com a tradução de uma intérprete, uma vez que o visitante é indiano e falava apenas em inglês, idioma que Nilton nem Fernanda dominam fluentemente. Quando chego à Cipó, às 9h45, o representante do fundo internacional conhecia as dependências da nova sede da organização com Fernanda, Nilton e a tradutora que o acompanhava.

Chego pouco antes do momento em que adentram a sala de reuniões, onde, no dia anterior, Nilton e eu trabalhamos. Nilton me vê sentado na recepção e me chama à reunião. Ocupo uma das cabeceiras da mesa, a pedido de Nilton. Ele e Fernanda se sentam em um dos lados da mesa. No lado oposto a eles, está a tradutora do diálogo. Na outra cabeceira está o representante, que inicia a reunião, dizendo que sua fundação trabalha com mídias como ferramentas educativas em outros países e que atualmente tem interesse em conhecer o trabalho de organizações brasileiras e saber de seus dirigentes que tipo de

[24] Enquanto o grande instrumento de trabalho de Gigliola é o Facebook, de Nilton é o Whatsapp. E são tarefas diferentes. Pelo Facebook, observamos um cuidado maior com edição de conteúdos; pelo WhatssApp, um trabalho mais explícito de gestão de área.

ação local poderia ser feita para promover o acesso de meninas ao ensino médio e como seria um trabalho de incidência política junto a esse público.

Nilton toma a palavra e diz que a organização já trabalha com uma perspectiva integrada. A comunicação perpassa o processo de ensino e aprendizagem. **Nilton, na primeira parte do diálogo, é quem protagoniza, pela organização, o encontro, respondendo a mais questões.** O jornalista entende que as meninas não farão incidência sozinhas, mas que estas serão articuladas a parceiros que tenham a mesma perspectiva de atuação, mas que considera importante que elas tenham suas próprias vozes para fazer incidência junto ao poder público, envolvendo mais pessoas nessa luta. "É importante articular a comunidade e pressionar a mídia hegemônica", diz o jornalista.

Quando o representante do fundo internacional pergunta sobre como isso se daria na prática, Nilton lhe responde apresentando o método de trabalho de um dos projetos da organização, em que "adolescentes participaram de um processo formativo para entender o que é democracia, participação, orçamento participativo e convocamos o sistema de garantia de direito das comunidades (assistentes sociais, agentes comunitários de saúde, conselheiros tutelares, comunicadores comunitários). Depois disso, o processo de formação e monitoramento culmina no envolvimento desses atores e na incidência política e nos meios para uma mudança estrutural", afirma ele.

Nilton diz que a Cipó tem trabalhado há mais de dois anos em dois territórios com os IDHs mais baixos da cidade e que têm ampliado a vulnerabilidade de jovens, no que diz respeito à violência e acesso às políticas públicas. Após essa explicação, Fernanda complementa Nilton, dizendo que, em 19 anos de atuação, a organização se tornou uma referência para a grande mídia na pauta sobre direitos de adolescentes e jovens e também na educação integral, que é uma política pública que tenta garantir que a criança permaneça na escola por sete horas. "Somos convidados a falar à imprensa sobre pesquisas que temos feito e para dar um diagnóstico dessa realidade", explica Fernanda, cuja formação é na área de artes. Nilton complementa a colega: "como temos um trabalho sistemático com os meios de comunicação de massa, na hora de pensar em fontes, em caminhos de construção, eles nos perguntam qual o caminho devem trilhar".

O visitante então pergunta sobre dificuldades que podem ser encontradas nesse processo. Nilton fez que tomaria a palavra, mas a cede a Fernanda, que diz que uma das dificuldades está em levar o jovem a compreender a escola como um lugar mais inclusivo e acolhedor, em termos de metodologia e de currículo. Após a explanação da colega, Nilton a complementa, abordando a questão da especificidade do acesso à educação de

meninas, temática de maior interesse do fundo internacional, associando esse possível trabalho com a realidade brasileira, em questões como o feminicídio e abuso sexual que, segundo o coordenador de comunicação, é grave nas comunidades onde a organização atua, o que acaba por impactar diretamente na questão da permanência das meninas na escola.

Fernanda se lembra de um dado e complementa a fala de Nilton, dizendo que a organização havia lançado, há um mês, um diagnóstico participativo que revelou que 80 por cento das famílias dos territórios onde atuam, com o menor IDH de Salvador, são chefiadas por mulheres. Fernanda disse que esse dado deu à organização os indícios de como conduzir um processo formativo nesses territórios.

A curiosidade do representante do fundo internacional recai, agora, sobre o financiamento dos projetos da organização e se esta atuava mais em parceria com o governo estadual ou municipal. Ele questiona ainda sobre outras organizações de Salvador, com as quais a Cipó estabelece diálogo. Em poucos minutos, concluem a conversa e se despedem do representante e da tradutora. Após a saída dos visitantes, Nilton e Fernanda trocam impressões sobre a reunião. Nilton diz a Fernanda que acha que a parceria, caso se concretize, não seria firmada naquele ano. Fernanda tem outra impressão e diz que, desde a reunião que tiveram por Skype, percebe haver um "ritmo" no diálogo, um prazo talvez não muito longo para a estruturação de um projeto.

Fernanda pergunta a Nilton se ele ficou com receio de mandar o projeto, pensado para o provável parceiro internacional, por estar em inglês traduzido pelo Google Tradutor. Nilton, demonstrando segurança, diz à colega que irá encaminhar a versão traduzida dessa forma, talvez por se sentir à vontade com a intérprete que fez a tradução do encontro, que demonstrou estar inserida no meio social. O jornalista, contudo, pede a Fernanda que comunique à tradutora que o projeto havia sido traduzido pela ferramenta do Google.

Depois dessa breve troca entre eles, Nilton volta ao celular para checar como está a reunião sobre o festival, da qual Ana Flávia e Milena participavam, em outro lugar da cidade. Fernanda sai da sala. Nilton se demora ao Whatsapp. Momentos mais tarde, Joyce, outra colaboradora da organização, entra na sala e compartilha uma demanda da Secretaria de Justiça, que deseja encaminhar à organização um jovem de 19 anos para cumprir uma pena alternativa de 48 horas. Joyce diz a Nilton que alguém da instituição precisaria orientá-lo.

Figura 11 - Nilton Lopes interage com colegas a partir de recursos online.

Nilton sugere que ele ajude a organizar o espaço da nova sede. “Vamos aproveitar braços fortes”, diz ele, em tom de brincadeira. Joyce diz que não sabe se pode encaminhar o jovem para trabalho braçal. Nilton questiona que outra atividade poderia ser feita em apenas 48 horas. Fernanda está na sala no momento da conversa. Nesse contexto, diz que fará logo mais uma organização da biblioteca. Nilton diz que o jovem encaminhado pela secretaria poderia fazer isso e pergunta se ela não gostaria de se dedicar a outra demanda. Fernanda diz que a biblioteca precisaria de uma organização mais refinada.

Nilton diz que o jovem encaminhado não precisaria catalogar coisas, mas organizá-las. Joyce e Nilton vão ao espaço da biblioteca e o jornalista explica a Joyce como o rapaz poderia proceder na organização do espaço. Ela diz que a organização pode ser feita em pouco tempo e pergunta ao gestor o que mais o rapaz poderia fazer. Nilton devolve a questão a Joyce, dizendo que ela seria a pessoa mais indicada para dizer o que poderia ser feito.

Fernanda argumenta que haveria outras coisas para fazer na nova sede da Cipó, mas está, a princípio, evitando chamar pessoas a atuarem nesse sentido. Diz que, por ora, é melhor recusar o encaminhamento da secretaria, porque ainda não tem uma atividade na qual o jovem poderia atuar, além de não haver, no momento, pessoas na equipe com mais tempo para orientá-lo. Decidem, por fim, recusar a ida do jovem para cumprimento de medida alternativa na organização.

Nilton volta à sala de reunião. Senta em frente ao seu computador e passa a responder e-mails. Momentos depois, checa seu Facebook pessoal pelo celular e, na sequência, vê mensagens em um grupo de Whatsapp de comunicadores negros e negras. Na sequência, utiliza o aplicativo para trabalhar. Manda um áudio dizendo a alguém, provavelmente Ana Flávia ou Milena, que precisa da versão "finalíssima" do *card* para encaminhar para a designer. Depois me convida para almoçar, ocasião em que fiz a entrevista com ele. No retorno à organização, Nilton se reúne com os outros quatro coordenadores da instituição, para deliberarem sobre questões financeiras e sigilosas da organização. No dia anterior, ele já havia me deixado a par do compromisso, do qual percebi que não poderia participar.

9.4 Escola de Jornalismo da Énois – Inteligência Jovem

Tabela 6 - Dados gerais da Associação Escola de Jornalismo e Agência de Jornalismo Énois

Nome da iniciativa	Associação Escola de Jornalismo e Agência de Jornalismo Énois
Natureza da instituição	Organização da sociedade civil e empresa.
Área de atuação	Jornalismo
O que faz	Enquanto a Associação Escola de Jornalismo faz formação de jovens das periferias em Jornalismo e formação de professores na metodologia aplicada, a Agência segue o trabalho de formação, mas de maneira mais individual e prática, publicando reportagens desenvolvidas por jovens que já passaram por formação, em veículos de mídia.
Financiamento	Os recursos da Escola e da Agência de Jornalismo vêm de pessoas físicas, leis de incentivo (Rouanet), editais públicos e privados (como Fundação Arymax e Open Society Foundation, por exemplo), investimento direto de empresas como Google, Bradesco, entre outras. No caso da Agência, especificamente, temos também o financiamento de veículos jornalísticos que custeiam a produção de reportagens.
Receita anual	O custo das duas estruturas juntas chega a R$ 700 mil por ano.
Nº de colaboradores (fixos e esporádicos)	20 colaboradores
Formas de contratação	MEI e PJ
Nomes dos responsáveis	Amanda Rahra, Nina Weingrill e Simone Cunha
Infraestrutura	Sede alugada no valor mensal de R$ 2.500,00[25].

[25] Em agosto de 2018, quando já havíamos finalizado a fase de observação na iniciativa, a sede da Énois se transfere para um andar da Casa do Povo, no bairro do Bom Retiro. O custo com a nova sede envolve o

Atendimento	Jovens das periferias de São Paulo e Região Metropolitana e também de territórios periféricos no Rio de Janeiro.
Principais parcerias institucionais	Parceiros e apoiadores listados no rodapé da página: https://enoisconteudo.com.br/

Informações forncecidas pelas responsáveis das iniciativas.

Acompanhei o trabalho da agência-escola em três ocasiões, mas todas elas no contexto da Escola de Jornalismo, projeto que forma em jornalismo adolescentes e jovens de regiões periféricas da cidade de São Paulo. A Énois conta com uma equipe de sete profissionais, sendo cinco jornalistas, uma estagiária de administração e um psicólogo. Observei as atividades em dois locais distintos: na sede da agência-escola, no bairro da Luz e na Casa do Povo, instituição parceira, que fica no Bom Retiro.

A primeira atividade que acompanhamos, em 29 de maio de 2018, foi um fechamento de módulo do curso, na sede da iniciativa, no bairro da Luz, em São Paulo. Na ocasião, jovens participantes do projeto avaliavam, com os(as) jornalistas-educadores(as), vídeos que produziram sobre iniciativas de gastronomia em bairros da periferia de São Paulo; a segunda atividade, em 13 de junho, na Casa do Povo, foi a primeira aula do segundo módulo do curso, sobre checagem e apuração de fatos; e, por fim, acompanhei uma das últimas aulas do segundo módulo, em 26 de julho, novamente na sede da Énois, com a edição coletiva de textos produzidos a partir de informações recebidas pela agência-escola por Whatsapp, sob desconfiança de serem *fake news*.

Os(As) profissionais de jornalismo da Énois que observei em atividade direta de trabalho, foram: Amanda Rahra, 37 anos, mulher, branca, cofundadora da Énois; Vinícius Cordeiro, homem, não quis declarar cor, 25 anos, produtor e editor audiovisual; Gisele Brito, 32 anos, jornalista, mulher, negra, educadora e editora da Escola de Jornalismo. Nesse contexto, tive contato também com Vicente Góes, que é psicólogo e atua como educador, com Nina Weingrill, jornalista e cofundadora da Énois; e com Simone Cunha, jornalista e editora da Énois.

Primeiro dia: 29/05/2018

No primeiro dia de acompanhamento, chego à sede da agência-escola às 14h20. As atividades de formação e prática em jornalismo acontecem de terça a quinta, das 14h30 às 17h30. Quando chego, Amanda e Nina, as fundadoras da agência-escola, buscam

pagamento de um condomínio mensal, também no valor de R$ 2.500,00, conforme nos informou Amanda Rahra.

recibos de pagamentos realizados aos jovens participantes do projeto. Ouço Nina perguntar a duas jovens se elas já haviam depositado o cheque referente à bolsa de 600 reais que recebem mensalmente para participarem das aulas e realizarem as produções da agência-escola. Com a confirmação do depósito pelas meninas, Nina pede que elas encaminhem o número do cheque para melhor discriminar as contas daquele mês.

Ao me ver na sala, Amanda me cumprimenta com certa afobação e diz que a turma estava desmobilizada em razão da greve de caminhoneiros, que acontecia naquele período. Até então, havia apenas três jovens participantes do projeto no local. Além deles e de Amanda e Nina, havia outras pessoas em atividade de trabalho: Vinícius, que atua junto a Amanda, de modo mais intenso, nas formações dos jovens, e Vicente. Vinícius é responsável pela edição de vídeos e finalização de materiais visuais e passou a atuar como educador do projeto havia alguns meses, em momentos mais específicos.

Percebendo que já era o momento de começar a aula, Amanda pede a Vinícius que mostre aos jovens, a ela, Tatiana[26] e a Vicente os cortes iniciais de vídeos produzidos sobre alimentação e gastronomia na periferia. O grupo se reúne em torno do computador para observar e opinar sobre o trabalho inicial de Vinícius, que contextualiza e justifica algumas de suas escolhas e lacunas ainda existentes na edição.

Figura 12 - Profissionais e educandos avaliam produção audiovisual da Escola de Jornalismo.

[26] Profissional que até o segundo encontro que acompanhei era a responsável pela edição dos materiais produzidos pelos jovens, na Escola de Jornalismo. Nesse processo, foi substituída por Gisele, que conduziu o último encontro que acompanhei na agência-escola.

Todo o processo de avaliação das produções foi dialogado. Os envolvidos discutem, principalmente, sobre a permanência ou exclusão de falas dos personagens que aparecem nas imagens. Na avaliação dos três primeiros vídeos, apenas um dos cinco grupos estava presente na sede da agência-escola. Depois disso, outros dois chegam: um menino e uma menina.

A equipe leva em consideração as opiniões dos jovens, mas não cede a todas elas. Os(As) educadores(as) argumentam e questionam os participantes da Escola de Jornalismo sobre as sugestões propostas, seja pelos jovens, seja pelos profissionais. Há cuidado nesse processo, demonstrado na preocupação de Amanda, ao perguntar a uma jovem se um corte sugerido pelos educadores a incomodava muito, uma vez que a menina estava mais envolvida no processo de produção e captação da fala em questão. A jovem parece entender a sugestão e concorda com o corte, numa demonstração de confiança no senso jornalístico da educadora.

Essa confiança também pôde ser verificada em outra situação: uma jovem havia insistido na permanência de uma personagem feminina em um dos vídeos, por ser a única mulher da iniciativa representada. Nesse contexto, tanto Amanda quanto Vinícius argumentam sobre a necessidade de retirá-la da versão final do vídeo. Amanda afirma que, em toda a série produzida, há mais mulheres que homens e aborda o sentido do conteúdo da fala da personagem, que, segundo ela, não disse nada de relevante. Vinícius reforça o conteúdo da fala da personagem: diz que o vídeo precisa ficar mais enxuto e que, se fosse para mantê-la, seria necessário encontrar uma fala mais potente, que justificasse sua presença no produto final. Amanda dá uma sugestão de encaminhamento, que acaba sendo acatada pelo grupo e, sobretudo, pela jovem. Na sequência, a jornalista sugere um abraço coletivo na menina que havia argumentado tanto em favor da personagem, pois ela estava aprendendo a desapegar.

Vicente, que é psicólogo, é quem arremata a discussão. O educador diz aos jovens que aquele não era o momento de considerar o processo, mas de olhar para o produto que estava nascendo. Ele argumentou dizendo que o que molda o material não é a experiência, mas a lógica do próprio material, reforçando a necessidade de separar a experiência dos autores do produto final.

O teor e o discurso dos personagens dos vídeos são, de forma geral, politizados. Falam sobre “comer como um ato político”, em “poeta marginal”, “crítica à industrialização de alimentos”, etc. Vinícius faz interrupções na exibição do material para sugerir, na maior parte das vezes, cortes. Amanda se opõe em poucas ocasiões. **Quando**

há discordância, repetem a assistência de alguns trechos para refletirem melhor sobre os encaminhamentos a serem feitos. É a discussão acerca das falas dos personagens que orienta a "feitura" do vídeo, isto é, a escolha do que é mais relevante e significativo no discurso dos personagens.

O processo de assistência dos vídeos é interrompido em um momento, em que a equipe de profissionais e jovens – que juntos pareciam uma só equipe, sem distinção de hierarquia – conversam sobre amenidades. Nesse instante, Vicente chega com biscoitos e salgadinhos e os compartilha com todos(as). Duas meninas falam sobre a possibilidade de não estarem presentes na confraternização que a Énois promoveria no dia seguinte, para celebrar o término do primeiro módulo do curso. Uma delas fala que precisaria estudar para uma prova que teria na escola, a outra fala que teria de convencer sua mãe para estar presente. Amanda sugere a esta última que ela durma em sua casa ou que pesquise o valor de uma corrida de Uber do local da confraternização até sua casa. A jornalista se compromete em pagar pelo retorno seguro da jovem, se os pais da menina assim autorizassem. Vinícius complementa, dizendo que acha importante que as meninas conquistem esse dia junto aos pais, retornando para casa no horário combinado.

Esse processo de assistência avaliativa dos vídeos evidencia uma prática jornalística diversa das outras iniciativas observadas, em que o trabalho do jornalista parecia mais tímido ou menos coletivo e mais voltado a produtos mais urgentes, em que o uso de mídias digitais e telefone foi de grande importância para a realização da atividade.

A atividade de assistência e sugestões quanto à primeira versão dos vídeos foi encerrada às 16h35. Nesse momento, o grupo começa a dispersar. Então, Amanda combina detalhes da atividade do dia seguinte, especialmente sobre o que poderia preparar para a confraternização e quem poderia ajudá-la nessa tarefa. Depois que os jovens se retiram, Amanda passa a se dedicar a outras atividades: começa a enviar e-mails em seu computador, mas logo Vinícius senta ao seu lado para questioná-la sobre a infraestrutura para a exibição de vídeos no dia seguinte, no local da confraternização.

Deixo a sede da agência-escola para retornar duas semanas depois, em 13 de junho, numa aula inaugural do módulo seguinte da Escola de Jornalismo, realizada na Casa do Povo, no bairro do Bom Retiro, instituição parceira da Énois.

Segundo dia: 13/06/2018

Chego à Casa do Povo às 14h20, dez minutos antes do início oficial da aula. No segundo andar da instituição, onde ocorreu o encontro, estão Vicente, Gisele e Amanda, repassando a atividade. Tatiana chega logo depois. De início, Amanda e Vicente planejam um mural de papel pardo enquanto aguardam a chegada dos(as) jovens. Nesse contexto, Amanda comenta que a aula do dia será acompanhada por uma equipe de jornalismo do Programa Profissão Repórter, da TV Globo. Tatiana, que está com o computador ligado, avisa a equipe sobre o atraso de uma das jovens, informação que parece ter sido recebida por algum *chat* ao qual a jornalista estava conectada. **É interessante observar que boa parte da equipe estava presente para acompanhar e participar da atividade. Eram quatro educadores(as), no total; embora o encontro tenha sido conduzido mais por Amanda e Vicente, todos os quatro tiveram momentos de fala**.

Depois que os(as) jovens chegaram, Amanda inicia o encontro dizendo que uma equipe do programa televisivo acompanhará a atividade do dia, pois "eles se interessaram pelo que vocês farão no módulo 2, que é checagem de informações que chegam em grupos de WhatsApp", explica a jornalista. Em razão da visita, Amanda resolve iniciar o encontro com uma atividade diferente da planejada inicialmente, que seria a apresentação do módulo, momento que ela entendia ser importante de a equipe de reportagem acompanhar.

Figura 13 - Educandos e profissionais aguardam início da atividade de formação da Escola de Jornalismo.

Amanda, então, distribui *post-its*, nos quais os(as) jovens devem mencionar de cinco a dez pessoas que os(as) influenciam politicamente. Amanda, Tatiana, Vicente e

Gisele também participam da atividade com os jovens. Participam da atividade dois meninos e quatro meninas, uma delas é transgênero. Enquanto o grupo preenche os *post-its*, Amanda finaliza a construção do painel, no qual os(as) participantes da atividade posicionaram suas referências em momentos finais do encontro. A equipe de TV chega nesse momento, já com a câmera ligada. Após recepcionar a dupla de vídeo-repórteres, Amanda explica rapidamente aos jovens a especificidade da vídeo-reportagem, associando os profissionais da Globo ao trabalho que Vinícius desempenha na agência-escola, em algumas situações.

A aula é interrompida, pois a equipe pede a Amanda para colocar um microfone de lapela. Após esse momento de produção para a equipe de reportagem, Amanda introduz o desafio que a turma terá no módulo 2 do curso de jornalismo: "a gente quer trabalhar com vocês a *hard news*, produção cotidiana de notícias, mas a gente está em período de eleições", diz Amanda. O momento de contextualização do módulo 2, que ocupou cerca de um terço do encontro, foi seguido por diversas falas. Os(As) quatro educadores(as) se complementaram de modo espontâneo, num momento híbrido de aprofundamento conceitual sobre distinção entre erro e falsidade, princípios do jornalismo, bem como de apresentação de Gisele à turma e de estabelecimento da dinâmica de trabalho do grupo de jovens ao longo do novo módulo.

Tatiana, a jornalista que estava em seus últimos momentos da agência-escola, diz que o novo módulo, basicamente voltado à apuração, implicaria velocidade de produção. Vicente a complementa, falando sobre o aprofundamento na questão política, destacando a diversidade de visões e discursos acerca dessa temática. Gisele fala sobre seu papel junto ao grupo, de contribuir para pensar os conteúdos dentro dessa nova lógica de produção, a fim de combater informações falsas que circulam em grupos de WhatsApp.

Vicente, então, provoca o grupo conceitualmente: "O que é erro, falsidade, precisão e realidade? O que o jornalismo chama de verdade? Se não é verdade é erro, equívoco, má intenção? Como a gente cria consenso de realidade e, ainda assim, vivencia a diversidade?".

Amanda pergunta à turma se a explicação da equipe faz sentido e explica que a agência de checagem de informação, na qual consistirá o segundo módulo do curso, também funcionará no Rio de Janeiro, em uma organização parceira que fica no Complexo da Maré e com a qual os jovens teriam momentos de imersão, ao longo do período. A jornalista fala ainda sobre os professores convidados do segundo módulo e

que, a partir de então, a turma deveria ficar atenta aos conteúdos recebidos em grupos de WhatsApp, que poderia se tornar matéria-prima para o trabalho de checagem do grupo.

Gisele explica que as apurações realizadas integrarão um boletim para o site HuffPost Brasil. Tatiana a complementa, falando que outros meios de comunicação, como a página do Facebook Quebrando o Tabu e a Rádio CBN, também divulgarão os conteúdos que os jovens produzirem nesse módulo. Nesse momento, a repórter da TV Globo intervém, dizendo que eles também darão visibilidade ao trabalho: "A ideia é a gente acompanhar uma ou duas duplas de alunos nesse processo de apuração", explica a repórter e já emenda a pergunta aos jovens, como parte da reportagem em processo: "Vocês recebem muitas notícias falsas?". Após a resposta de uma jovem à equipe de reportagem, os(as) educadores(as) da Escola de Jornalismo seguem explicando aspectos do módulo, de modo coloquial, destacando que o desafio será dar respostas curtas e rápidas às informações apuradas.

Depois de mais algumas explicações, a repórter volta a questionar o grupo sobre contato com *fake news*. Um dos jovens falou sobre uma informação que julgou "bizarra", que dizia que a cantora Pablo Vittar libertaria o ex-presidente Lula da prisão. Tatiana também fala de uma *fake news* com a qual teve contato: uma declaração em vídeo de uma juíza, dada à Globo News, que foi tirada de contexto e associada à greve dos caminhoneiros, para dar a entender que o aplicativo WhatsApp havia sido tirado do ar em razão desse movimento.

Depois desse diálogo, Vicente faz um resumo da proposta do novo ciclo. Amanda, na sequência, diz que o novo módulo está sendo financiado pela Open Society Foundation e depois pergunta se alguém já teria sugestões de pauta para integrar às atividades do novo módulo e quais seriam os anseios da turma com relação a essa nova etapa de aprendizagem e prática. A partir disso, uma jovem faz uma pergunta sobre *fake news*, a partir de um exemplo específico: "se uma notícia fala da morte de uma travesti e usa o nome social dela, isso é *fake news*?". Amanda devolve o questionamento: "A quem você perguntaria para saber se isso é ou não uma desinformação?". Gisele sugere que isso seja perguntado a quem reconhece a pessoa como tal, talvez em sua legitimidade na condição de pessoa transgênero.

Depois que a jovem reelabora seu questionamento, Tatiana explica que *fake news* sempre existiu, que a mentira tem diferentes nuances e que é preciso conhecê-las para saber como desmontá-las. Vicente, que é psicólogo, é quem retoma princípios do jornalismo durante o encontro. O educador afirma que um dos objetivos da atividade

jornalística é criar diálogo na sociedade. “Com que atitude, com que compreensão a gente encontra espaços para não desmentir o outro sem empatia, outras formas que não só o embate?”, questiona ele. A partir dessa reflexão, retoma a atividade inicial do encontro, em que cada participante do grupo deveria escrever em *post-its* de cinco a dez referências que os(as) influenciaram politicamente.

Nesse momento, Amanda organiza o mural da parede, feito com papel pardo, em quatro quadrantes: família, escola, território e mídia. Ela diz que as influências das pessoas vêm desses locais. Na sequência, os(as) participantes do encontro começam, um(a) a um(a), a destacar suas referências, tentando situá-las nos âmbitos propostos por Amanda. Não destacaremos aqui as referências trazidas, no entanto, podemos afirmar que a maioria delas, excluindo-se as referências pessoais (amigos e familiares), podem ser classificadas mais ou menos incisivamente alinhadas com ideologias de esquerda[27].

Após a exposição de todos(as), Amanda, observando os *post-its* grudados no mural, diz que a família é a que menos tem influência política, embora no âmbito familiar algumas pessoas tenham destacado o papel da mãe na formação desse âmbito. 30% estão nas territorialidades, que não são apenas lugares fixos, mas também grupos e comunidades; e 26% vêm das mídias. O grupo de jovens que integra o projeto da organização parceria da Énois, no Rio de Janeiro, realizou a mesma atividade no Complexo da Maré, simultaneamente a este encontro. Amanda recebe o resultado da dinâmica desenvolvida pelos parceiros cariocas e compartilha com o grupo.

O fechamento da dinâmica é feito, também de modo espontâneo, pelos(as) quatro educadores(as) que se complementam nas conclusões sobre construção de referências políticas, a partir do território e lugar de fala. Destacam-se as falas de Vicente e Tatiana. O primeiro reforça que os dados do grupo não representam, necessariamente, o retrato da sociedade. Já Tatiana diz que, no momento de apuração das informações que os jovens deverão checar ao longo do módulo e produzir respostas às notícias falsas, estes deverão levar em conta as diferentes influências que perpassam a construção de sentido das pessoas que fazem parte de diferentes grupos de WhatsApp e, nesse sentido, os(as) jovens deverão construir mensagens com uma linguagem mais acessível, expressando-se “como vocês mesmos e não como a mídia”, sugere a jornalista.

[27] Entendemos “pensamento de esquerda” na perspectiva de Safatle (2013), que entende que “a posição atual mais decisiva do pensamento de esquerda seja a defesa radical do igualitarismo. Juntamente com a defesa da soberania popular, a defesa radical do igualitarismo fornece a pulsação fundamental do pensamento de esquerda” (SAFATLE, 2014, p. 21).

Na sequência, outra dinâmica é proposta por Amanda, que se volta ao quadro construído por ela e Vicente, feito com papel pardo, e que apresenta dois traços perpendiculares. As extremidades do traço horizontal representam as posições políticas de esquerda e de direita; já a linha vertical representa em seu topo a posição conservadora e, em sua base, a posição liberal. Amanda pede que os(as) participantes, levando em conta a dinâmica inicial, em que elencaram suas referências políticas, voltem a observá-las para, então, situá-las nos quadrantes formados. A jornalista da agência-escola convida a dupla de vídeo-repórteres a também participarem da atividade. Eles aceitam o convite. Uma das jovens pede que eu também participe desse momento e eu concordo em me posicionar.

Após as colocações, todas situadas à esquerda liberal – incluindo a deste pesquisador e dos repórteres de televisão –, Vicente pergunta ao grupo se ali havia diversidade. Os(As) jovens concordam que não havia diversidade do ponto de vista político e uma delas entende que, ainda que no contexto do jornalismo, seria preciso se posicionar em favor de questões alinhadas com a ideologia do grupo. Nesse momento, Amanda fala da importância da escolha das fontes como forma de posicionamento do jornalista e reforça que o jornalismo não é imparcial. Gisele finaliza, questionando como é possível conciliar a necessidade de checar informações mantendo a visão de mundo que o grupo tem. Concordando com Amanda, diz: "Neutralidade e imparcialidade são utopias na comunicação. Tem certas coisas que a gente naturaliza na leitura de mundo. Naturalizar certas coisas das narrativas faz com que elas não pareçam ideológicas".

Terceiro dia: 26/06/2018

O último encontro que acompanhei da agência-escola foi mais de um mês após o encontro anterior. Dessa vez, o encontro foi na sede da iniciativa. Nesta atividade, acompanho o trabalho de mediação de Gisele, que edita, junto aos participantes, alguns textos escritos como resposta às checagens de informações recebidas ou identificadas a partir do aplicativo WhatsApp. Chego ao local às 14h24.

Antes de entrarmos na sala de aula, onde ocorreu a edição coletiva das produções, acompanho um pouco do diálogo informal que começa entre Simone e Gisele e logo se estende a Vicente. Simone pergunta à colega sobre o andamento da produção do módulo. Gisele relata alguns problemas. Segundo Gisele, os grupos de produção parecem desengajados. Nesse sentido, Vicente diz que sente a necessidade de discutir noção de grupo com a turma. Gisele diz que acha importante estabelecer um processo em que todos conversem mais, criando momentos de alinhamento e compartilhamento do processo de

produção. A jornalista e editora entende que atendê-los individualmente não seria o ideal. Vicente, considerando, entre outras coisas, os diferentes ritmos de produção dentro da turma, fala de retomar com o grupo a missão do projeto, em que cada um fazer a coisa do seu jeito não dialoga com o princípio grupal proposto pela Énois.

A conversa segue num sentido propositivo. Os(As) educadores(as) pensam, coletivamente, em possibilidades para reverter a apatia da turma. Vicente, então, sugere estabelecer um grupo de pauteiros(as), com representantes de todos os grupos, como estratégia para ampliar o diálogo entre os(as) jovens. Simone concorda e sugere que haja momentos para avaliar o procedimento de cada grupo, no que se refere às suas pautas. O educador sugere, então, a revisão do calendário de atividades do módulo para aplicar uma dinâmica que resgate alguns princípios entre a turma. Vicente e Gisele negociam a data mais adequada para o desenvolvimento da proposta de Vicente e chegam a um consenso.

Na sequência, Gisele entra na sala de aula do projeto. O relógio marca 14h56. Ela pergunta aos seis jovens presentes como está indo o trabalho e quais grupos mandaram as atividades prontas. Vicente chega na sequência e senta à mesa com a turma. Gisele está observando um arquivo no Google Docs, pelo celular, no qual a turma está postando as apurações realizadas. Gisele lê em voz alta três textos que estão no drive, junto com os(as) jovens. É ela quem conduz o encontro. Enquanto lê, sugere alterações nos textos. Os(As) jovens se revezam nas correções dos textos, adaptando-os conforme as sugestões de Gisele. Em poucas ocasiões, Vicente ou algum(a) jovem sugere adaptações. Os textos do *drive* parecem ser tanto da turma da Escola de Jornalismo, de São Paulo, quanto do parceiro do projeto, com sede no Rio de Janeiro, uma vez que Gisele tem dúvidas com relação à autoria de um dos textos que lê e, nesse momento, diz que deve ser dos(as) jovens cariocas.

Entre as sugestões de Gisele, estão o corte de palavras, a substituição de termos, acréscimos de *emojis* aos textos produzidos (uma vez que estes serão postados nos grupos de WhatsApp onde as *fake news* circularam) e correções de erros gramaticais. Os textos produzidos em respostas às informações falsas identificadas pela turma da escola de jornalismo dizem respeito a políticos: um aplicativo que mente sobre declarações de um então pré-candidato à presidência da república; um suposto projeto de lei, de autoria de uma senadora, que legalizaria a pedofilia; e um suposto projeto de lei que proporia uma legislação trabalhista para encarcerados. Sobre esta, Gisele comenta com os(as) jovens que algumas informações falsas apresentam pontos que convergem com a defesa e

ampliação dos direitos humanos, mas que são falsas, uma vez que são usadas para prejudicar a imagem de um político conservador junto a seu eleitorado, contrário à ampliação de direitos para presos, por exemplo. Reforça, nesse sentido, que o papel do jornalismo é sempre averiguar a informação e desmenti-la, caso seja realmente falsa.

Apesar de bastante concentrados(as) e atentos(as) às sugestões da editora Gisele, alguns(as) jovens brincam durante o processo de edição dos conteúdos, na intenção de descontrair o processo. Um deles destaca o fato de estar com uma camiseta que é da mesma cor da de Gisele e faz piada da situação. Enquanto discutem sobre a informação a respeito do aplicativo que favorecia um candidato, Gisele sugere que os(as) jovens procurem especialistas que possam tratar da questão da associação de aplicativos a políticos em campanha. Gisele sugere então que o grupo procure o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) para obter uma declaração a respeito.

Depois de mais algumas revisões, uma das jovens pergunta a Gisele o que exatamente devem procurar junto ao TSE. Gisele diz que devem perguntar sobre a legalidade da questão. Outro jovem sugere uma fonte, segundo ele, um professor da USP que estuda tecnologias. Gisele, então, reforça a necessidade de a turma encontrar um especialista em direito, que o especialista em tecnologia, para o contexto da pauta, não seria adequado. Logo depois, Gisele retorna à redação. Os alunos da Escola de Jornalismo seguem com suas apurações. Saio da sede da agência-escola por volta das 16h30.

9.5 Mapeamento de práticas inovadoras: Caindo no Brasil e Instituto Tellus

Tabela 7 - Dados gerais da empresa Caindo no Brasil

Nome da iniciativa	Caindo no Brasil
Natureza da instituição	Empresa
Área de atuação	Comunicação
O que faz	Produção de conteúdo.
Financiamento	Venda direta e consultorias.
Receita anual	R$ 200.000,00
Nº de colaboradores (fixos e esporádicos)	2
Formas de contratação	Contrato.
Nomes dos responsáveis	Caio Dib de Seixas
Infraestrutura	N/A

Atendimento	Pessoas Físicas e empresas privadas.
Principais parcerias institucionais	Você pode conferir alguns em www.caindonobrasil.com.br/quem-somos

Informações forncecidas por Caio Dib, responsável pela iniciativa.

Identificamos um profissional de jornalismo que se dedica a mapear práticas inovadoras de educação. Trata-se de Caio Dib, homem, branco, de 27 anos, que em 2013 visitou 58 cidades brasileiras para conhecer iniciativas que, segundo ele, fazem a diferença na educação. O resultado dessa investigação resultou no primeiro livro do jornalista, intitulado Caindo no Brasil, que hoje é uma agência de conteúdo especializada em educação, liderada por Caio e que conta com uma estagiária que cursa Educomunicação na ECA/USP, identificada como "realizadora de projetos". Atualmente, além de dedicar-se a projetos da Caindo no Brasil, o jornalista Caio Dib é também gestor de um projeto de mapeamento de práticas do Programa Primeiríssima Infância, da Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo. Esse trabalho que tem Caio como gestor é realizado pelo Instituto Tellus, uma organização da sociedade civil localizada em São Paulo que, entre outras coisas, presta consultoria em design de soluções públicas para diferentes órgãos governamentais brasileiros. Para esse trabalho, Caio dedica 40 horas semanais, além de produzir, diariamente, conteúdos para a Caindo no Brasil.

Acompanhei um dia de trabalho de Caio em seu escritório pessoal, no qual entrevistou um gestor de uma organização social, para outro livro que está escrevendo, além de discutir o acesso a redes sociais e sites da Caindo no Brasil com sua estagiária, ocasião chamada por ele de "reunião de *status*", que teve com sua estagiária Larissa, na qual avaliaram as métricas do site e das redes sociais da empresa. Posteriormente, acompanhei o profissional em dois dias de atividades pelo Instituto Tellus. No primeiro, acompanhei reuniões entre Caio e sua parceira de projeto com a equipe de design do Instituto Tellus, além de gravações de vídeos com informações gerais sobre projetos inscritos no mapeamento. No segundo dia, acompanhei Caio e sua colega, do Instituto Tellus, em uma oficina com profissionais do Programa Primeiríssima Infância, na cidade de Caraguatatuba, litoral norte de São Paulo.

Primeiro dia: 12/07/2018

No primeiro dia de acompanhamento do trabalho, encontro Caio no escritório que pertence à sua família, no bairro Jardins, para acompanhar seu trabalho de produção de conteúdo para o seu novo livro. Encontramo-nos na recepção do prédio comercial onde

fica o escritório por volta das 14h. Pouco depois, o jornalista chama sua estagiária de educomunicação, Larissa, por Skype, para que ambos realizem a entrevista com um gestor de uma organização social de Goiás. Antes disso, porém, Caio me apresenta a estagiária e conversarmos por cerca de 20 minutos sobre o curso de Licenciatura em Educomunicação que ela faz na ECA/USP e sobre o trabalho no projeto de Caio. Na sequência, o jornalista convida o gestor da organização para a conversa, também por Skype.

Figura 14 - Caio Dib entrevista fonte por Skype.

De início, Caio diz a sua fonte ter lido o relatório de atividades de 2016 da organização em questão e, partir do documento, elogia seu trabalho e sua transparência. Baseia-se nas informações do relatório para fazer a primeira pergunta, sobre critérios de avaliação na medição de impactos e se a organização em questão utiliza tecnologias para essa atividade. O gestor da organização retribui a simpatia de Caio, elogiando o projeto que o jornalista desenvolve e destacando ter gostado de uma das postagens que viu na página do Facebook da Caindo no Brasil, sobre outra iniciativa considerada inovadora por Caio. Segue-se o diálogo com bastante cordialidade. Geralmente o entrevistado de Caio elogiava suas perguntas, sobre periodicidade de avaliação de projetos, aprendizados do gestor no mundo corporativo e sobre o que poderia dizer a professores que têm desejo de inovarem, mas que se veem limitados por questões estruturais.

Mais para o final da entrevista, Caio convida Larissa a participar. Diz que ela está muito quieta e pergunta à estagiária se ela também teria perguntas ao gestor da

organização. Este, bastante cordial, pede que ela se apresente. Larissa fala sobre o curso que faz na USP e o gestor pergunta como ela conheceu Caio. A estagiária diz que foi por intermédio de uma amiga com quem trabalhou e que conhecia Caio. Depois dessa conversa envolvendo Larissa, a entrevista, que durou cerca de 40 minutos, chega ao fim. Caio novamente faz elogios à organização e ao gestor, agradecendo sua disponibilidade. O gestor, igualmente, coloca-se à disposição de Caio para recebê-lo, caso vá a Goiânia.

Na sequência, Caio e Larissa passam à reunião de *status*, espaço para discutir e avaliar os números da semana nas redes da empresa. Começam avaliando as visitas totais ao site, ao longo da semana. Durante a conversa, Caio e Larissa procuram avaliar se as ações de postagem estão dando resultados quantitativos. Ao consultar o *Google Analytics*, Caio conclui que a maior parte dos acessos ao site tem sido por buscas diretas, mas no geral entende que houve queda de acessos, atribuindo a isso feriado e jogos da Copa do Mundo, que ocorreram meses antes. Quanto à página do Facebook, Caio também nota queda em alcance e engajamento das postagens, mas observa estabilidade quanto ao ganho de novos seguidores da página. No Instagram, o desempenho da semana parece melhor: conseguiram novos 400 seguidores. Caio diz que utiliza um robô que estimula que os seguidores de páginas afins a também seguirem a página da Caindo no Brasil.

Ao fim da avaliação, Caio e Larissa repassam atividades a serem feitas pela dupla ao longo da nova semana. Larissa diz que fará uma matéria sobre um curso de pós-graduação na área de educação. Caio fala sobre uma publicação sobre questões socioemocionais que estão produzindo, como prestação de serviço, e que representa um desafio de linguagem para a equipe da Caindo no Brasil.

Para administrar os afazeres da empresa, Caio e Larissa utilizam a plataforma Trello, uma espécie de agenda na qual é possível categorizar as atividades que um grupo de pessoas desenvolve. Na plataforma, ele e sua estagiária categorizam as atividades em "*doing*", categoria que organiza as atividades em andamento; "aguardando", para atividades que necessitam de retornos para serem continuadas; "*done*" para atividades concluídas; e "gaveta", para matérias ou conteúdos a serem desenvolvidos e utilizados em ocasiões futuras.

Ao final da conversa, Caio diz a Larissa que, no período da noite daquele mesmo dia, fará a edição de um vídeo para o projeto e pergunta à estagiária se ela pode se responsabilizar pela *newsletter* semanal do projeto, uma vez que não conseguirá desenvolvê-la pelo celular, pois seu computador estava em manutenção. Por fim, observam pautas que estão na categoria "gaveta" na plataforma Trello. Das pautas

sugeridas, pensam em desenvolver apenas uma, mais factual, sobre os resultados de uma pesquisa. As demais, pensam em retomar mais adiante.

Tabela 8 - Dados gerais do Instituto Tellus

Nome da iniciativa	Instituto Tellus
Natureza da instituição	Organização da sociedade civil
Área de atuação	Consultoria
O que faz	Design de serviços públicos
Financiamento	Editais e Terceiro Setor
Receita anual	Não informado
Nº de colaboradores (fixos e esporádicos)	80
Formas de contratação	PJ
Nomes dos responsáveis	Germano Guimarães
Infraestrutura	Sede alugada
Atendimento	Governos de todas as esferas e Terceiro Setor
Principais parcerias institucionais	Você pode conferir alguns em www.tellus.org.br

Informações forncecidas por Caio Dib.

Segundo dia: 23/07/2018

O segundo dia de observação que fiz de Caio em atividade de trabalho foi na posição de gestor do projeto de mapeamento de práticas referenciais no âmbito do Programa Primeiríssima Infância. Caio explica que o governo estadual já possui indicadores quanto ao projeto, mas conta com a consultoria do Instituto Tellus para mapear as práticas mais representativas do programa, a fim de registrá-los em uma publicação para orientar sua expansão para outros municípios.

Na organização, Caio conta com o apoio de Taís, que é publicitária. A dupla é a equipe do mapeamento das práticas do Programa Primeiríssima Infância. O trabalho deles consiste em entrar em contato com projetos que integram o programa para colher informações, mobilizar encontros de agentes que promovem esses projetos, para que juntos escolham as iniciativas mais representativas de suas regiões. Para isso, a dupla tem desenvolvido oficinas junto aos profissionais, em diferentes localidades do estado de São Paulo. Nesse contexto, Caio também utiliza a plataforma Trello para gerenciar as atividades de mapeamento.

Acompanhei parte das atividades da equipe em 23 de julho, segunda-feira, no período da manhã, na sede da organização, também no bairro Jardim Paulista, em São Paulo. Na ocasião, Caio me explica que ele e Taís estão vivenciando uma fase do projeto que demanda bastante produção de conteúdo, como: realização de entrevistas, produção de protótipos de página da publicação, discussão de formato de publicação e de identidade visual e revisão de textos. Além disso, Caio agenda, em diferentes cidades do estado, com articuladores locais do programa, espaços para a realização de encontros entre agentes, processo nomeado pela equipe como "oficinas de definição", a partir das quais os próprios envolvidos no processo elegem as melhores práticas da região, no contexto do programa voltado à proteção da primeiríssima infância.

Caio combina com Taís o dia da semana em que farão *home-office*, um benefício concedido pelo Instituto Tellus aos seus colaboradores, que atuam nos projetos como pessoas jurídicas, enquanto consultam os afazeres que têm. Na sequência, encontram-se com a equipe de *designers* da organização, com a qual discutem os protótipos de logotipo do projeto de mapeamento. O logotipo concebido é uma composição de tangram, uma espécie de quebra-cabeça cujas partes são formas geométricas, com cores vivas, que remetem à primeira infância. A dupla do projeto aprova o que foi produzido, mas Caio sugere a troca de cor de um triângulo roxo para azul, segundo ele mais adequada ao projeto e ao seu tema.

Figura 15 - Caio e Taís avaliam o logotipo do projeto com designers do Instituto Tellus.

Taís, por sua vez, sugere que se deixe mais evidente que o logotipo criado se refere ao mapeamento de práticas referenciais do programa e não ao programa em si, que já

possui identidade visual própria. Caio se anima com a produção e diz que já vai utilizá-la no *layout* de uma apresentação visual sobre o projeto, numa demonstração de reconhecimento do trabalho dos designers, como a identidade oficial do mapeamento.

Na sequência, Caio e Taís dialogam sobre tarefas. Uma delas é a criação de um certificado, no qual já colocarão elementos da nova identidade. Eles comentam que alguns participantes demonstraram frustração, ao não terem seus projetos eleitos como os mais representativos de suas regiões e, por isso, Caio pensou em maneiras de compensar esse sentimento dos agentes, cujas práticas não foram classificadas. Por isso, ele e Taís estão em processo de confecção de certificado de participação, que reconhece o mérito da ação desenvolvida, além da produção de resumo diagramado das iniciativas que não integrarão a publicação oficial.

Depois disso, Caio se ausenta por alguns minutos de sua baia, sentando-se em um espaço da organização para fazer uma reunião de *status* com Larissa, referente à sua empresa, Caindo no Brasil. Com a estagiária, fala ao celular sobre a revisão de textos que está fazendo para uma revista que estão produzindo. Diz a Larissa que dará uma palestra durante a semana e fala de números referentes ao site e às redes que estão mais baixos. Diz ainda que programará postagens para o Instagram, mas que tem tido dificuldade para encontrar conteúdos adequados para essa rede social. Para falar de sua agenda com Larissa, Caio recorre à plataforma Trello, que orienta suas atividades. Enquanto fala com a estagiária por celular, consulta sua programação de afazeres da semana pelo *notebook*.

Por fim, às 12h, antes da saída para o almoço, acompanho a gravação de um vídeo de Caio e Taís, no qual resumem as práticas inscritas da última região onde farão a oficina com agentes do programa. Caio explica que decidiram gravar esses vídeos para apresentar, no começo das atividades com os profissionais, o panorama de projetos de cada região. Nesse sentido, Taís e Caio se revezam para apresentar números relativos às ações voltadas à primeiríssima infância em cada região do estado, destacar as características predominantes das iniciativas inscritas e mobilizar os agentes a participarem do processo de definição dos projetos que considerarem mais representativos. O vídeo gravado tem curta duração e consiste, basicamente, no revezamento de fala entre Caio e Taís com a exibição de fotos, enviadas pelos próprios participantes no ato da inscrição de seus projetos, bem como destaque em números e dados que a dupla considera mais relevantes, que aparecem por escrito na tela conforme os mencionam em suas falas. Após o almoço, neste dia, fiz a entrevista com Caio. A útima atividade que observei da equipe foi em Caraguatatuba, litoral norte do estado de São

Paulo, onde Caio e Taís promoveram a última oficina para definição das práticas mais representativas da região, com a presença de 16 profissionais.

Terceiro dia: 02/08/2018

Encontro Caio e Taís às 8h30, na Avenida Castelo Branco, de onde partimos para a cidade litorânea de carro. No caminho, Taís e Caio levantam possibilidades de dinâmicas para serem aplicadas na abertura da oficina. Caio desconfia de que haverá menor engajamento por parte desse grupo e, por isso, entende que seria melhor uma dinâmica que os(as) convide a se movimentar mais. Chegamos ao local da atividade, na sede da Secretaria Municipal de Educação de Caraguatatuba, por volta das 12h. Como havíamos feito um lanche na estrada, a equipe decidiu aproveitar o tempo para rever os materiais a serem usados e organizar o espaço. A atividade estava agendada para iniciar às 13h, horário de chegada das primeiras participantes, todas mulheres.

Figura 16 - Caio e Taís repassam atividades da oficina de definição.

Caio e Taís organizam três grupos com seis lugares cada. Aproximam seis carteiras, colocando três diante de outras três, em cada grupo. Em cima dos apoios, disponibilizam materiais como cubo mágico, um copo com alguns chocolates, canetinhas coloridas, *post-its* e um pequeno vaso de planta. Taís explica que esse é um procedimento metodológico do Instituto Tellus, em que os facilitadores das atividades disponibilizam recursos para despertar a criatividade dos participantes, sem necessariamente solicitar o uso desses objetos nas atividades propostas ao longo das oficinas.

Caio comenta com Taís que a oficina deverá acontecer no horário original, às 13h30. No entanto, às 13h21 havia 13 participantes presentes e a gestora local havia solicitado a Caio que a atividade começasse às 13h. Às 13h23, Caio pergunta à gestora se já podem dar início. O jornalista, com o consentimento da gestora, inicia agradecendo a presença das profissionais, fazendo comentários sobre o tempo frio e nublado. Taís diz que o auxiliará passando os *slides* de sua apresentação, mas a gestora do local diz que a tela é *touch* e que Caio poderia fazê-lo. Caio explica os dois objetivos do encontro: definir as cinco práticas mais representativas daquela regional de trabalho para fazerem parte das publicações do mapeamento.

Na sequência, Caio estabelece acordos de convivência, que incluem idas ao banheiro, servir-se de café e uso do celular durante a oficina. Depois, apresenta a agenda do dia. Toda sua fala é guiada por uma longa apresentação em *PowerPoint*, criada numa identidade visual própria do projeto, mas ainda não era a nova identidade, aprovada no dia anterior de acompanhamento do trabalho da dupla, na sede do Instituto Tellus. Depois de dizer quais seriam as atividades do dia, Caio passa a palavra a Taís, que conduz a primeira dinâmica. Ela propõe a construção de um avião de papel com "recursos reduzidos", isto é, em duplas, as participantes deveriam usar sua mão "não dominante" para construir o objeto. Caio contribui com o momento, colocando uma música latina para animar o processo e fazendo registros fotográficos para a publicação.

Figura 17 - Caio fala às participantes da oficina de definição.

Por enquanto, fica claro que Caio é o coordenador do projeto, pela fala inicial, por apresentar Taís e por delegar a ela o papel de conduzir a primeira atividade. Ele ainda fica com a parte mais burocrática, lembrando da lista de presença e das autorizações. Mas a colega o ajuda nisso, ambos passam nos grupos distribuindo e recolhendo os documentos preenchidos e assinados.

Depois de aproximadamente 20 minutos, Taís convida as participantes a lançar o avião com a mão não dominante, ação que definirá a vencedora do prêmio "14 bis", uma brincadeira da dupla, que consiste em um avião improvisado com uma caixa de chocolate Bis, na qual contém 14 chocolates da marca. Após o lançamento e a premiação, Taís convida as participantes para avaliarem a dinâmica em roda, na qual todas estão de pé. Na sequência, Caio retoma a apresentação. Ele fala que a publicação deverá chegar a 600 gestores do estado e que o novo governador de São Paulo poderá recebê-la como um desafio. Diz ainda que o resultado do mapeamento seria uma publicação de 40 práticas mapeadas, uma revista e uma espécie de seminário.

Caio diz que o mapeamento das práticas tem se dado a partir de quatro eixos: governança, voltado à melhoria da gestão do próprio projeto; formação, voltado à preparação de profissionais da rede municipal para a primeiríssima infância; mobilização, que sensibiliza diretamente a sociedade civil para a questão; e sustentabilidade, que se refere a práticas que pensam em estratégias de continuidade.

Na sequência, o jornalista exibe o vídeo, cuja gravação acompanhei da vez anterior em que estive com a dupla, na sede do Instituto Tellus, e depois entrega aos grupos fichas com o resumo dos projetos da região inscritos no mapeamento. Caio pede que participantes analisem os contextos do município onde acontecem as práticas, pedindo às participantes que identifiquem os indicadores mais críticos, em outra ficha distribuída a elas, que mostra um gráfico com indicadores da região, no que se refere a questões que envolvem a primeiríssima infância, como índice de profissionais preparados, de pré-natais feitos adequadamente, de parto e puerpério adequados, educação infantil e espaços lúdicos adequados, entre outros itens. Na ficha há ainda um espaço para que os grupos possam fazer observações quanto aos indicadores. Não havia, no entanto, menção à fonte dos indicadores relatados. Esse instrumento foi usado para que as participantes da oficina entendessem a correlação entre a prática a ser avaliada e a realidade do município onde ela acontece.

Em três rodadas, os três grupos leem as fichas de todas as iniciativas da região e as analisam, segundo os critérios estabelecidos e compartilhados por Caio e Taís. No

começo da atividade, Taís faz fotos dos trabalhos em andamento. Após o término da segunda rodada de análise dos projetos, à luz dos indicadores municipais, Caio adverte os três grupos para a necessidade de observar também os quatro eixos, como se as participantes fossem secretárias da primeiríssima infância.

Ao final da terceira rodada, Caio retoma a palavra com um momento intitulado "Trocas e comentários". Pergunta se alguém ficou com dúvida sobre alguma prática analisada. Caio, no sentido de preparar as agentes participantes para a escolha das práticas mais representativas, dá um exemplo de um caso de Jundiaí, em que se criou uma alternativa em que mães poderiam passar por uma rua difícil de transitar com seus filhos e essa prática foi a mais votada por conta da sua história, não tanto por conta da iniciativa em si. Uma participante fala sobre uma prática de humanização do parto. Parece compartilhar uma experiência da qual faz parte ou com a qual se identifica. Ressalta a importância de valorizar doulas bem preparadas. Outra participante explica um procedimento de sua prática, que não ficou bem entendido por outra participante do seu grupo. Inicia-se, entre elas, um rápido debate. Caio apenas presta atenção, sentando diante do grupo. Em dado momento, levanta-se, talvez para retomar a fala. Mas a primeira participante que se manifestou toma novamente a palavra.

Caio retoma e diz que é chegado o momento de selecionar as iniciativas mais representativas e reforça que não se trata de excluir práticas que não são boas. Nesse sentido, expõe, novamente, os combinados para a definição. Ressalta a importância de haver uma representatividade robusta e que a ideia é ter a perspectiva das regionais no processo de definição: "cada participante receberá três bolinhas para votar, cada pessoa só pode colocar uma bolinha por prática, desapegue das práticas da sua cidade ou que você tenha ajudado a colocar em ação, siga seu coração", diz o jornalista às profissionais.

Figura 18 - Participantes da oficina de definição votam nos projetos que consideram mais representativos.

As participantes votam e cinco projetos são eleitos como os mais representativos: um com 11 votos, um com dez, um com nove e outros dois com cinco votos cada. Caio convida a todas para se sentarem, para finalizar a atividade do dia. Diz que tomará mais 15 minutos. Na tela, o slide "Aprofundar" marca um novo momento da oficina de definição. Caio retira as fichas dos projetos eleitos, que foram fixadas na parede para a votação, para uma discussão mais aprofundada. Lê as informações básicas do primeiro projeto e pergunta se alguém tem dúvidas sobre ele. Uma participante pergunta sobre o espaço onde o projeto com o maior número de votos acontece. Duas mulheres, provavelmente envolvidas, dizem que há em diferentes lugares de Ilhabela, sendo desenvolvido por três profissionais que transitam pelos locais.

Caio introduz o segundo projeto, que é de São Sebastião. Apenas uma participante faz uma pergunta a respeito, facilmente respondida por outra profissional. Caio passa para o terceiro projeto. Sobre ele, uma participante contextualiza o surgimento da iniciativa. Houve perguntas sobre a quantidade de especialistas e o rodízio destes nas creches da cidade. **Caio, neste momento, dedica-se a introduzir e a escutar as considerações das participantes da oficina. Nem o jornalista nem sua colega interferem na discussão, passando adiante apenas quando as participantes silenciam, demonstrando estarem satisfeitas com as colocações**.

Uma participante da atividade, no entanto, se dá conta da extensão da conversa em um momento em que o grupo se empolgou em debater mais longamente o terceiro projeto escolhido. A profissional manifesta sua percepção às colegas. Caio, então, alerta o grupo que ainda pretende fazer uma atividade depois do aprofundamento acerca das

práticas selecionadas, mas diz isso apenas para a participante que manifestou a percepção. Ela, inclusive, volta a participar do debate na sequência e Caio não a interrompe. Outra pessoa manifesta uma nova pergunta e outra participante intervém no debate, fazendo um gesto para terminar a discussão. Caio diz que pode estender-se, mas lembra que as participantes pediram para iniciar a atividade às 13h, mas, em razão do atraso, foi iniciada às 13h20 e que não quer que ninguém chegue tarde em casa. As participantes parecem ter percebido a necessidade de finalizar a discussão acerca da terceira prática e silenciam logo depois.

Caio segue à quarta prática. Uma participante a elogia, mas diz não a considerar sustentável, um dos critérios para a avaliação. Uma outra diz que ficou surpresa pela prática ter sido escolhida, por outro lado diz que a profissional envolvida é engajada na iniciativa e que vê possibilidade de fortalecimento. Caio reforça a importância de se pensar na questão da sustentabilidade. Uma participante concorda e faz um breve comentário. Aparentemente, nenhuma das participantes da oficina é diretamente envolvida no projeto em discussão.

Passa-se, então, ao aprofundamento do último projeto, que foi mais rápido que os anteriores. Alguém faz um comentário e uma das participantes, integrante da inciativa em discussão, dá detalhes e conta situações. Caio, então, finaliza a oficina de definição parabenizando as participantes pelo engajamento e as convidando para avaliarem o dia por meio de *post-its*. Na parede, há as inscrições “Gostei” e “Gostaria”. Houve mais comentários de “gostei” (nove no total) do que de “gostaria” (três comentários). Nos primeiros minutos de retorno a São Paulo, Caio e Taís avaliam a atividade, tecem comentários sobre a participação de algumas pessoas, sobretudo acerca de quem entendem haver tumultuado, nos momentos finais, a atividade.

10

(Re)construindo o trabalho do(a) jornalista-educomunicador(a)

A partir das situações que presenciamos nas iniciativas descritas anteriormente, entendemos ser possível identificar aspectos relevantes do trabalho dos(as) jornalistas-educomunicadores(as). Procuramos, a seguir, analisar essas situações, identificando tendências na atuação profissional dos sujeitos com os quais interagimos, na pesquisa de campo. Para tal, procuramos identificar ***o que* fazem os(as) profissionais** e ***como* desempenham suas atividades**. Dessa forma, este item tenta construir o **eixo B** do Dispositivo dinâmico de três polos, isto é, a atividade concreta de trabalho e as relações sociais que, nesse contexto, o sujeito estabelece. Nesse exercício, observamos as práticas e procuramos identificar atividades semelhantes, a fim de aproximá-las segundo seus objetivos dentro de cada iniciativa. Procuramos, assim, perceber a finalidade das atividades que observamos no contexto das instituições e dos projetos em desenvolvimento.

Assim, chegamos a duas grandes categorias, a partir das quais procuramos comparar as diferentes maneiras como as atividades se desenvolvem nas iniciativas observadas. Agrupamos, então, as diferentes atividades desenvolvidas pelos(as) profissionais em **gestão (da comunicação e) de projetos** e **formação de jovens em jornalismo e cidadania**.

10.1 Gestão (da comunicação e) de projetos

O trabalho de gestão (da comunicação e) de projetos envolve diferentes atividades cuja finalidade é essencialmente comunicativa, com a produção de conteúdos e o gerenciamento de projetos e processos, bem como dos fluxos de informação interna e externa às iniciativas. Nesse sentido, essa categoria de atividade contempla tanto a gestão dos processos comunicacionais e midiáticos das organizações – neste caso, uma atividade mais específica de departamentos de comunicação, como no Colégio Salesiano e da Cipó –, quanto a gestão de projetos ou processos educativos voltados ao jornalismo e/ou à cidadania. Na primeira ocasião, destacamos atividades de produção de conteúdo para redes sociais, como Facebook e Instagram, ou realizadas como prestação de serviço para coletivos culturais alternativos, feitas a partir de redes ou aplicativos de conversa

instantânea, como o WhatsApp. Há ainda a atividade de gestão do departamento, de supervisão e orientação da atividade de outros(as) profissionais.

Essas práticas estão presentes, com maior recorrência, nas instituições maiores e que têm um departamento específico para a comunicação, como o Colégio Salesiano Dom Bosco e a Cipó – Comunicação Interativa. Nessas instituições, observamos o trabalho dos(as) gestores(as) de comunicação, que realizam a supervisão das atividades do departamento. Identificamos, no Colégio Salesiano, uma constante produção de conteúdo, sobretudo para as redes sociais da escola, a respeito das atividades pedagógicas e culturais da própria instituição, um trabalho, portanto, de comunicação institucional. Já na organização social, o gestor de comunicação produz conteúdo, mas num ritmo menos acelerado, pois se concentra em torno de uma única pauta, além de estar em constante contato, por WhatsApp, com suas colegas de departamento e profissionais externos à organização, que auxiliam nessa demanda de divulgação de um festival cultural.

Percebemos, na Cipó, uma gestão da comunicação mais evidente, uma vez que presenciamos situações que extrapolam a produção de conteúdo e que dizem respeito ao posicionamento institucional da organização. Nesse sentido, o gestor da área teve que gerenciar uma situação de crise com um parceiro em um projeto da organização, além de dedicar-se a questões de gestão institucional. Mas, em ambas as iniciativas, os(as) gestores(as) da área também produzem conteúdo. Essa atividade é, no entanto, muito mais evidente no Colégio Salesiano, em que a gestora se dedica a inúmeras tarefas de produção, especialmente de edição do que os colaboradores do departamento produzem para as redes sociais, talvez por ser ela a única jornalista formada da equipe e por ter, em seu departamento, alguns jovens aprendizes e estagiários sob sua responsabilidade. Ademais, é preciso reconhecer que o Colégio Salesiano é uma entidade privada e, como tal, necessita manter sua marca em evidência constante, utilizando, para isso, os meios de comunicação digitais da instituição.

Tanto na Cipó quanto no Colégio Salesiano, nos sentimos, em muitos momentos, como em uma agência de comunicação convencional, seja em razão do fluxo de conteúdos produzidos, seja por observarmos, por longos períodos, uma atividade de trabalho cuja interação era mais evidente entre profissional e outras pessoas, mas constantemente mediada por instrumentos de comunicação, como celulares e computadores, a partir dos quais textos eram produzidos, imagens eram editadas, informações eram pesquisadas. Por meio desses recursos tecnológicos, os(as) profissionais também interagiam com pessoas externas fisicamente ao ambiente do

departamento de comunicação ou da instituição em si, embora tratassem, nessas conversas, de questões relativas a trabalho.

A atividade de Caio Dib, tanto em sua empresa, a Caindo no Brasil, quanto como líder de projeto no Instituto Tellus também é, essencialmente, um trabalho de gestão da comunicação. Como se trata de um projeto de mapeamento – seja de experiências de gestão e sustentabilidade de projetos educacionais, seja de práticas representativas para compor uma publicação –, trata-se de um trabalho de intensa produção de conteúdo. Nesse sentido, observamos atividades de entrevista com um especialista feita por Caio, definição de identidade visual, produção de vídeos informativos sobre os projetos participantes do mapeamento, além de uma oficina, que aconteceu, nesse contexto, como uma etapa do processo de definição das práticas a serem abordadas em uma publicação.

No âmbito da gestão de projetos, há atividades como: elaboração de projetos para editais, discussão de agendas e alinhamento de atividades a serem desenvolvidas, avaliação de diálogo com parceiros externos ou potenciais e tomada de decisão quanto ao posicionamento institucional das iniciativas. Nesse sentido, o coletivo Parafuso Educomunicação realiza uma gestão participativa, entre os três fundadores do coletivo, das ações que desenvolvem. Essa gestão se dá a partir de processos dialogados entre os(as) profissionais em momentos específicos, pactuados por eles(elas), durante a semana e sempre envolvendo minimamente dois(duas) dos três integrantes, para serem decisões e encaminhamentos sempre coletivos e aparentemente consensuais. O processo de envolvimento e gestão coletiva dos processos também foi observado na Énois, em que mais de um profissional atuava durante as formações e produção/edição com os jovens da agência-escola. Observamos ainda, na iniciativa de São Paulo, momentos de troca informal sobre as atividades, sobretudo acerca de necessidades de realinhamento no grupo de jovens participantes da Escola de Jornalismo.

10.2 Formação de jovens em jornalismo e cidadania

O trabalho de formação de jovens em jornalismo e cidadania**,** cuja finalidade é essencialmente educativa, foi observado nas iniciativas menores, isto é, Parafuso e Énois. Na primeira, observamos um período de atividade do trio fundador do coletivo com estudantes de uma escola pública de Curitiba; na segunda, nos três dias de acompanhamento de atividades, a turma de jovens da Escola de Jornalismo estava

presente e todas as ações que observamos da iniciativa giravam em torno do processo formativo em jornalismo ou das produções advindas desse processo.

As iniciativas estudadas, uma vez que trabalham com educomunicação ou, mais especificamente, com educação para a comunicação, utilizam recursos diversos de comunicação para amplificarem as vozes de adolescentes e jovens, incorporando-os nos processos formativos desses sujeitos. Nesse contexto, os profissionais ensinam e estimulam a apropriação das técnicas jornalísticas, num contexto diverso ao que propõem os grandes meios de comunicação. Assim, os jovens da Escola de Jornalismo da Énois produzem narrativas contra-hegemônicas e se dedicam a prestar um serviço público, ao checar e desmentir *fake news* recebidas ou ainda em apurar e construir narrativas sobre gastronomia na periferia. As lógicas de produção do jornalismo aprendidas nesse contexto são colocadas a serviço da ampliação ao direito à informação, numa perspectiva pública, portanto. No entanto, a Énois realiza parcerias com veículos de comunicação privados, que produzem notícia em grande escala, para difundir o trabalho feito pelos jovens educandos de seu projeto.

Tanto nas práticas educativas da Énois quanto nas do coletivo Parafuso é possível perceber uma pedagogia em comum. Ambas dispõem as cadeiras em forma de semicírculo, propõem atividades que tiram os participantes de uma posição de receptores de informação para serem produtores(as), sendo convidados(as) a exporem seus saberes, suas impressões sobre a realidade, em dinâmicas, em avaliações de materiais, na leitura de imagens, etc. As duas iniciativas seguem os princípios freireanos de partir do repertório do educando para propor um tema de aula, uma reflexão, um diálogo. Essa perspectiva se dá não apenas no início da formação, mas ao longo do processo.

Observamos que os valores dos(as) profissionais, especialmente dessas duas iniciativas, empregados no trabalho com educomunicação e no contato com os jovens se transformam em afetividade. A relação profissional se mistura com a pessoalidade dos jornalistas. Isso se evidencia, por exemplo, na casa de Juliana, do coletivo Parafuso Educomunicação, na qual ficamos hospedados e a partir da qual as reuniões *online* foram acompanhadas. A única foto presente na sala de estar da profissional é dela entre os dois colegas do coletivo, emoldurada em um porta-retratos posicionado em lugar de destaque no *hack*, que ocupa um lugar central no ambiente. Havia ainda duas instalações na parede do quarto de Juliana: dois bonecos desenhados em cartolinas e que foram usados numa atividade formativa sobre gênero e sexualidade proposta pelo coletivo. Observamos, portanto, que o trabalho se confunde, neste caso, com a pessoalidade da profissional, que

utiliza produtos elaborados no âmbito de seu trabalho como decoração de sua casa, destacando-o, assim, como parte importante de sua vida.

Figura 19 - Sala de estar da casa de Juliana Cordeiro.

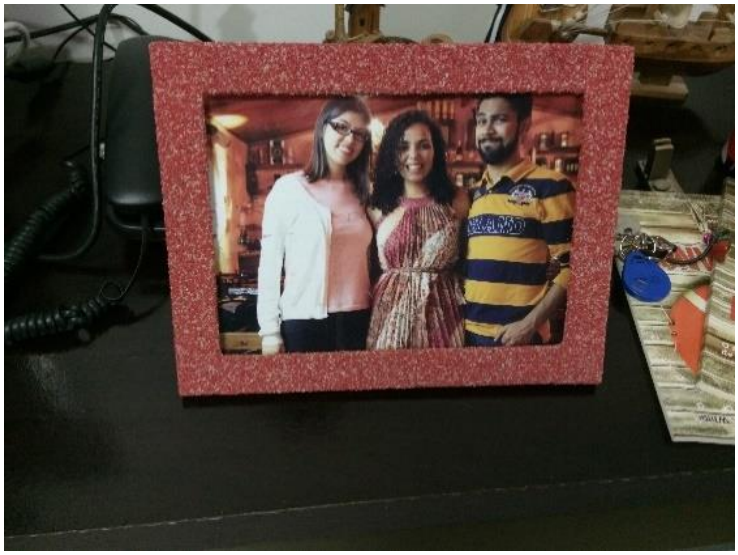

Figura 20 - Retrato na sala de estar de Juliana Cordeiro.

Figura 21 - Instalação no quarto de Juliana Cordeiro.
(Acervo pessoal de Juliana)

No caso da Énois, a afetividade de Amanda, que conduz os processos formativos, evidencia-se num momento em que ela, seus colegas educadores e os jovens da Escola de Jornalismo mesclam a análise de um vídeo com uma conversa sobre uma confraternização dos jovens e equipe da agência-escola. Essa situação foi presenciada no primeiro dia em que estivemos imersos nas atividades da Escola de Jornalismo. Nesse contexto, Amanda coloca sua casa à disposição para que uma das jovens pernoite e também se oferece para pagar um Uber, caso a garota prefira voltar para a casa na mesma noite da festa.

No Colégio Salesiano Dom Bosco, a relação entre a jornalista e os estudantes envolvidos nos processos de educomunicação parece mais distante, se comparada à que ocorre na Énois e na Parafuso. No entanto, é comum ver a sala onde Gigliola trabalha frequentada por estudantes que integram o grupo Jovens Comunicadores, também organizado em um grupo no WhatsApp, do qual a jornalista também participa. O projeto de educomunicação do colégio não inclui, especificamente, aulas de comunicação ou de jornalismo no currículo escolar, mas prevê atividades que envolvem estudantes com práticas comunicativas, cabendo a estes produzir um boletim semanal de rádio, transmitido ao vivo para a comunidade escolar. No entanto, entendemos que essa atividade se constitui como um processo formativo, além de permitir a introdução da prática educomunicativa como um eixo transversal na proposta educacional do colégio. Nesse âmbito, Gigliola Sena, antes da transmissão, toma conhecimento do que será dito no boletim, uma vez que recebe o roteiro da edição, feito pelos(as) estudantes, em seu e-mail, atuando como uma espécie de editora ou supervisora da “atração”, intervindo somente em caso de necessidade, uma vez que os(as) estudantes que participam do processo de educomunicação já atuam segundo uma cultura comunicacional, um código de ética sobre a atuação nas mídias da escola apreendido, segundo a profissional, na

convivência dos(as) estudantes mais novos com os(as) colegas mais experientes no projeto. No entanto, as pautas apresentadas no boletim cuja transmissão presenciamos – como a cobertura do programa Globo Esporte local acerca de um evento ocorrido dias antes na escola sobre o Dia das Mães, que se aproximava – nos fizeram entender a educomunicação como uma das estratégias da comunicação institucional do colégio, beneficiando a imagem da escola, ao mesmo tempo em que favorecia um processo de aprendizagem por parte dos alunos, pela vivência de uma prática educomunicativa.

Quanto à oficina ministrada por Caio Dib, no âmbito do projeto de mapeamento do programa Primeiríssima Infância, não teve uma finalidade propriamente educativa, mas sobretudo comunicativa. Ainda que a instituição adote metodologias que dialogam com princípios freireanos de educação, o objetivo do encontro mediado por Caio e Taís, sua colega, foi o de inovar um processo de escolha de práticas divulgáveis. Para isso, recorreram a métodos que amplificaram o diálogo entre as profissionais do programa da região de Caraguatatuba. Princípios que corroboram com a prática educomunicativa também são notados na atuação profissional de Caio, que demonstra preocupar-se com a inclusão e autoestima dos(as) participantes das oficinas de definição que não tiveram seus projetos eleitos como os mais representativos de suas regiões. Para mitigar frustrações, o jornalista e sua colega criaram produtos – como certificado de participação que destaca o mérito do projeto e um resumo diagramado da iniciativa – que são encaminhados aos(às) participantes não contemplados(as). Há ainda uma preocupação didática em conceber produtos, como vídeos e fichas com resumos, para melhor subsidiar o processo de escolha pelos(as) profissionais do programa de proteção à primeiríssima infância.

Observamos, portanto, diferenças, nem tanto nos processos propostos, mas sobretudo na finalidade de cada uma delas. As atividades do coletivo Parafuso e da Énois visam a ampliar o repertório jornalístico e cidadão dos(as) educandos(as), a fim de que estes(estas) intervenham no jornalismo ou na sociedade, de modo mais abrangente, de modo crítico e criativo. Certamente, esse é também objetivo da pedagogia salesiana que, no entanto, observa na educomunicação também um diferencial no modo de fazer comunicação institucional, envolvendo os(as) próprios(as) alunos(as) nesse processo. Já a metodologia da oficina do Instituto Tellus, embora potencialize o diálogo entre os participantes, tem por finalidade inovar no método de escolha de práticas a serem publicizadas, bem como na valorização dos(as) agentes que atuam nos projetos inscritos no mapeamento. Em todos os casos, porém, há uma evidente preocupação em tornar os processos – educativos ou comunicativos – mais inclusivos e democráticos, inovando na

forma de envolver mais atores em atividades e procedimentos que seriam, em instituições mais conservadoras, verticalizados e burocráticos.

10.3. Os processos de interação entre os(as) profissionais

Nas iniciativas menores, observamos um maior diálogo entre os(as) integrantes das equipes. Essa troca entre os(as) profissionais sobre o processo formativo dos jovens e sobre projetos e articulações com parceiros era recorrente e nem sempre em momentos oficiais, isto é, reuniões semanais que já fazem parte do rito das iniciativas. No coletivo Parafuso, conversas sobre trabalho eram as mais recorrentes durante um passeio que fizemos em um parque de Curitiba; na Énois, presenciei conversas de alinhamento de formações e sobre impressões dos(as) educadores(as) a respeito da turma, previamente a um dos encontros e que começou de modo espontâneo, como uma conversa de corredor que poderia ter sido sobre uma questão pessoal ou sobre uma banalidade qualquer. Mas foi sobre o projeto em desenvolvimento.

Na organização e no colégio, embora haja diálogo entre os(as) profissionais de jornalismo ou entre jornalistas e demais integrantes de suas equipes e instituições, a maneira como este se dá é diferente, em razão, provavelmente, da maior complexidade institucional. Ambos os profissionais atuam em departamentos dentro de suas instituições, que possuem papéis específicos e algumas ações entrelaçadas com outros departamentos. Gigliola, por exemplo, atua numa assessoria de comunicação que, entre as diversas atividades desenvolvidas, também orienta e acompanha a rádio escolar e outras produções midiáticas da escola. Nesse contexto, notamos diálogos inconclusos, interceptados por demadas mais imediatas. Conversas entre Gigliola e sua equipe eram constantemente interrompidas por visitantes ou questões trazidas por pessoas que trabalham com ela, também relativas à agenda do departamemento ou da instituição.

Já no âmbito da atuação de Caio Dib, observamos diálogos objetivos, acerca de diferentes atividades (embora todas no contexto do mesmo projeto de mapeamento), mas todos concluídos. Tanto na Caindo no Brasil quanto no Instituto Tellus, observamos o uso de instrumentos que aparentemente facilitavam a objetividade das conversas entre Caio e Taís, sua colega direta, bem como com outros agentes envolidos indiretamente na atividade de mapeamento, como os designers do Instituto Tellus, como o uso da plataforma Trello para a gestão das atividades dos projetos que coordena, bem como os

roteiros das oficinas de definição, compartilhados com este pesquisador no segundo dia de observação do trabalho do jornalista.

O *modus operandi* que se destaca predominantemente em ambas as iniciativas é a de um departamento de comunicação, que, mesmo envolvendo ações na perspectiva da educomunicação nesse processo, trabalham sob uma lógica de produção de conteúdo que demanda atenção de seus profissionais à agenda da escola e do programa mapeado, e o registro frequente das atividades que acontecem nesses contextos.

Também a atividade de Nilton, da Cipó, parece mais distanciada do tipo de interação identificada nas iniciativas menores, que não estão organizadas em departamentos. Nesse caso, as interações foram evidenciadas mais no âmbito da gestão da organização do que da execução das atividades, em que o coordenador se dedicava à produção e orientação da produção de peças de comunicação, mediado por recursos tecnológicos, com sua equipe. Portanto, os arranjos institucionais refletem na maneira como a educomunicação se manifesta nas diferentes frentes de atuação do(a) jornalista.

10.4 Finalidades do trabalho educomunicativo

A reconstrução do trabalho do(a) jornalista-educomunicador(a), a partir da observação que realizamos de suas atividades profissionais, nos recorda Lukács (2013), sobre cujo pensamento discorremos no capítulo 7 e que trata do trabalho como um pôr teleológico, isto é, que guarda em seu processo uma finalidade específica, uma razão de ser. A partir do que observamos nas iniciativas desenvolvidas por jornalistas, **entendemos a educomunicação efetivamente como um processo estabelecido a partir de princípios bem definidos, que qualifica a teleologia educativa ou comunicativa/jornalística, transformando-as em situações de ampla participação mediada de diferentes atores que se engajam em seus pores teleológicos.** Dito de outro modo, a educomunicação parece ser um meio de amplificar vozes em pores teleológicos educativos ou comunicativos.

Nesse sentido, o emprego do **diálogo como princípio e como prática** foi um aspecto presente no trabalho, sendo mais evidente nas iniciativas menores e mais coesas. Por mais que os valores dos(as) profissionais, em sintonia com a missão dos projetos e das iniciativas pesquisadas, sejam comuns, como a adoção de princípios freireanos em suas propostas de intervenção, suas lógicas internas variam de acordo com a

complexidade de suas instituições. **Parece que os princípios da educomunicação se evidenciam mais em iniciativas cujos *modus operandi* são menos complexos, em que há maior coesão entre os(as) profissionais, menos projetos em execução e menor número de participantes envolvidos(as) nas práticas.**

É nesse sentido que lembramos o que Fernando Rossetti (2004) considerou a respeito das organizações de comunicação e educação mapeadas pelo autor, à época, que percebe uma maior transformação em participantes de projetos mais coesos, que atendem a um menor número de adolescentes ou jovens, uma vez que, em um grupo menor, há maiores possibilidades de aprofundamento nas relações, na afetividade e vínculos criados entre profissionais e educandos(as) atendidos(as).

Nas outras iniciativas, de maior porte, observamos atividades diversas sendo executadas e gerenciadas simultaneamente, com maior velocidade no processo produtivo e menor aprofundamento sobre o que se produzia. Assim, entendemos que os princípios da educomunicação se evidenciaram mais nas iniciativas coesas que observamos, como Parafuso Educomunicação e Énois, que envolvem menos demandas e equipes, uma vez que o diálogo entre profissionais e entre estes e seus(suas) educandos(as) alcançam maior profundidade, seja no âmbito da avaliação da produção dos(as) jovens, seja no âmbito de construção coletiva de estratégias de gestão ou ainda na profundidade do debate sobre racismo e direitos[28].

Em síntese, pudemos perceber o exercício da educomunicação no contexto de diferentes finalidades, a saber:

- **Jornalismo na educação.** Nas inciativas observadas, identificamos práticas educativas em que procedimentos do jornalismo são ensinados e exercitados a fim de qualificar o próprio jornalismo e inovar a forma de participação social de adolescentes e jovens. Nessas iniciativas, jornalismo e comunicação são empregados em **situações essencialmente educativas**, em aulas ou oficinas, **cuja finalidade está em formar para a**

[28] A conclusão que acabamos de tirar, em consonância com as práticas pesquisadas por Rossetti, diz respeito mais especificamente às práticas educomunicativas em projetos mantidos por organizações sociais. Outra é a realidade que se apresenta quando a educomunicação faz parte de uma política pública coerente, como é o caso da ação educomunicativa no conjunto das escolas a rede municipal de São Paulo, que hoje abriga 750 projetos, gerenciado por docentes e profissionais articulados e assistidos por um Núcleo de Educomunicação mantido pela própria Secretaria de Educação. Nesses casos, existem duas ordens de coesão: a) da política pública em si mesma e b) da prática educomunicativa em cada escola pública envolvida no processo. Sobre tais práticas, sugerimos um contato direto com o noticiário do site da ABPEducom www.abpeducom.org.br.

apropriação de técnicas para o exercício de um jornalismo público, comprometido com uma agenda contra-hegemônica, voltado a construir narrativas cujos autores se relacionam diretamente com as realidades tratadas, seja por pertencerem às territorialidades apresentadas nesses discursos, seja por imergirem nas questões que buscam discutir em suas produções, como foi o caso da série de reportagens que a turma da Escola de Jornalismo produziu sobre gastronomia na periferia, chamada Prato Firmeza. Nesse caso, a educomunicação aparece mais evidente, uma vez que o processo educativo, alicerçado na dialogia de Paulo Freire, é o que baliza o processo jornalístico que dele se origina.

- **Educação nas práticas profissionais de jornalismo/comunicação.** Observamos que, tanto o Instituto Tellus quanto o Colégio Salesiano Dom Bosco, utilizam processos educativos – ou educomunicativos – no contexto de práticas profissionais jornalísticas e de comunicação institucional. Nesses casos, **identificamos a educomunicação nos métodos empregados por ambas as instituições para qualificar processos de gestão da comunicação**. Ainda que não seja o cerne do mapeamento do Instituto Tellus, a educomunicação está na oficina de definição de práticas representativas do Programa Primeiríssima Infância, uma vez que constitui um ecossistema comunicativo que permite às profissionais participantes o diálogo acerca de suas próprias práticas, processo que intervém, democraticamente, no produto final desse projeto, isto é, a publicação sobre as 40 práticas mais representativas. No caso do Colégio Salesiano, a educomunicação se articula com o trabalho administrativo da assessoria de comunicação, extrapolando o âmbito educativo e se alinhando a necessidades institucionais. Informações que fortalecem a comunicação institucional são ditas não apenas por porta-vozes oficiais e profissionais da instituição, mas por seus estudantes, o que inova e fortalece esse trabalho de manutenção da imagem e do *status* da escola. Isso não quer dizer que não haja, de fato, um trabalho educativo e um espaço de liberdade na definição das pautas e músicas a serem executadas no boletim semanal. No entanto, identificamos um alinhamento entre o trabalho autoral dos(as) estudantes na concepção dos

> conteúdos da rádio e as pautas prioritárias da assessoria de comunicação. **Nesses casos, a educomunicação integra uma parte da produção e gestão da comunicação, tornando-se meio de qualificar a escuta e inovar processos comprometidos com a entrega de produtos midiáticos ou comunicacionais.**

Por presenciarmos atividades mais tradicionais do jornalismo e da comunicação – como produção de releases e materiais de divulgação, edição de conteúdo de redes sociais, etc –, ainda que no contexto de iniciativas comprometidas com a educação e a expansão de direitos de crianças, adolescentes e jovens, percebemos que a palavra "deslocamento", usada inicialmente, em nossas hipóteses, para definir o movimento que esses(essas) profissionais fazem do jornalismo à educação (ou à sua interface), não define com exatidão as atividades envolvidas no trabalho de todos(as) os(as) profissionais. Em alguns casos há, de fato, um deslocamento mais evidente. Os(As) profissionais do coletivo Parafuso, por exemplo, trabalham pouco com jornalismo, mas muito com comunicação, seja no exercício do diálogo no processo de gestão e execução das atividades, seja na concepção de projetos de educomunicação que propõem a criação de diferentes produtos midiáticos (não apenas jornalísticos), no contexto de processos formativos de jovens. Há ainda os(as) profissionais que seguem trabalhando com jornalismo, mas de modo a combiná-lo com estratégias de educação e de mobilização social. Nesse sentido, entendemos que a palavra "combinação" seria mais adequada, uma vez que a maior parte dos(as) profissionais concilia o jornalismo com outras abordagens.

Nessas atividades, embora o *ethos* profissional não seja o mesmo de um(a) jornalista tradicional – uma vez que o lugar de trabalho desses(dessas) profissionais não é a redação de um veículo de comunicação e que, para a totalidade das atividades de trabalho, estes empregam conhecimentos e habilidades que extrapolam o jornalismo –, é possível identificar, em meio às diferentes frentes de atividades, algumas que correspondem mais objetivamente à imagem de um(a) jornalista "padrão", como Nilton Lopes, por exemplo, concentrado em sua produção de material de divulgação para um coletivo cultural de Salvador. Já o trabalho de Caio Dib, de mapeamento de boas práticas, é, como dissemos anteriormente, um trabalho de gestão da comunicação, que envolve prioritariamente procedimentos jornalísticos, como entrevistas, levantamento de informações, produção de textos e edições.

Entendemos que, em todas as iniciativas observadas, a educomunicação se faz presente, e esta serve a finalidades diferentes. Evidencia-se mais em casos de educação para a comunicação, em que o fortalecimento do senso de cidadania e de valores democráticos é fruto desse processo. No entanto, faz-se presente em métodos em contextos prioritariamente informacionais, cuja meta é a elaboração profissional de produtos midiáticos, com finalidade de divulgação de iniciativas ou experiências.

Nesses últimos casos, acreditamos que a educomunicação, em seu conceito, é renormalizada, uma vez que se torna meio de processos jornalísticos ou comunicacionais, isto é, um modo de qualificar e inovar o próprio trabalho de apuração e de sofisticar o envolvimento de "fontes" ou dos públicos com a pauta, ao estabelecer um espaço no qual um processo mais profundo de reflexão, a partir do diálogo mediado sobre suas realidades, acontece. A educomunicação, portanto, não trata apenas de intervenções comunicativas em processos estritamente educativos, mas também de intervenções educativas em atividades com finalidade informacional e midiática.

11

Profissionais de jornalismo e educomunicação: trajetórias e discursos sobre trabalho

Para além dos(as) profissionais observados(as) em atividade de trabalho, dialogamos com outros(as) profissionais, alinhados(as) com a educomunicação sobre, especialmente, quatro grandes questões: (1) a trajetória de vida de cada um(a), (2) suas atividades de trabalho, (3) sobre o jornalismo e (4) sobre a educomunicação. É neste item que estabelecemos o **eixo A** do Dispositivo dinâmico de três polos, uma vez que, a partir dos discursos dos(as) profissionais, averiguamos suas competências e sua aplicabilidade no mundo do trabalho. Para iniciarmos, relacionamos, na tabela a seguir, os(as) 21 profissionais entrevistados(as), entre os(as) quais figuram **nove** dos(as) que **observamos em atividade de trabalho**: Amanda Rahra, Caio Dib, Diego Henrique da Silva, Gigliola Sena, Gisele Brito, Juliana Cordeiro, Nilton Lopes, Paula Nishizima e Vinícius Cordeiro.

Oito entrevistados(as) são vinculados(as) à APBEducom, cujo perfil do(a) associado(a) apresentamos no início no capítulo 8 deste trabalho. São eles: Alexandre Sayad, Diego Henrique da Silva, Gigliola Sena, Lilian Romão, Maria Rehder, Paola Prandini, Paulo Lima e Silvana Gontijo.

Outros(as), porém, **possuem um vínculo mais esporádico com o conceito de educomunicação ou com a associação**, participando de seus eventos e compartilhando experiências mais pontuais ou trabalhos acadêmicos acerca da educomunicação. Caio Dib, Juliana Cordeiro, Paula Nishizima e Roberta Tasselli estiveram presentes no II Congresso Internacional de Comunicação e Educação, promovido pela ABPEducom, entre 12 e 14 de novembro de 2018, na ECA/USP, na posição de expositores(as). Apenas Paula não apresentou trabalho, mas prestigiou a apresentação dos(as) colegas do coletivo Parafuso Educomunicação. **Os(as) demais profissionais** – Ana Flávia Souza, Bernardo Brant, Bruna Martins, Nina Weingrill e Sebastian Roa – **trabalham atualmente ou já atuaram na perspectiva da educação para a comunicação ou para o jornalismo** e quase todos eles(elas) (com exceção da Nina) se reconhecem como educomunicadores(as).

Tabela 9 - Informações gerais dos(as) jornalistas entrevistados(as) para este trabalho

Nome	Idade	Gênero	Cor	Forma de contratação	Cargo desempenhado	Formação	UF
Alexandre Sayad	42	Masc.	Branco	PJ	Diretor	Especialista	SP
Amanda Rahra	37	Fem.	Branca	PJ	Coordenadora	Especialista	SP
Ana Flávia Souza	39	Fem.	Branca	PJ	Jornalista	Especialista	BA
Bernardo Brant	52	Masc.	Branco	PJ	Coord. Executivo	Graduado	MG
Bruna Martins	22	Fem.	Parda	Voluntária	Jornalista	Graduada	PR
Caio Dib	27	Masc.	Branco	PJ	Coordenador Projetos	Graduado	SP
Diego H. da Silva	28	Masc.	Negro	PJ	Educomunicador	Graduado	PR
Gigliola Sena	43	Fem.	Pardo	CLT	Ass. de Comunicação	Mestra	BA
Gisele Brito	32	Fem.	Negra	PJ	Editora/educadora	Graduada	SP
Juliana Cordeiro	27	Fem.	Negra	PJ	Educomunicadora	Graduada	PR
Lilian Romão	40	Fem.	Branca	PJ	Jornalista	Mestra	SP
Maria Rehder	37	Fem.	Branca	PJ	Educomunicadora	Mestra	SP
Nilton Lopes	32	Masc.	Negro	PJ	Coord. Comunicação	Especialista	BA
Nina Weingrill	32	Fem.	Branca	PJ	Diretora	Especialista	SP
Paola Prandini	33	Fem.	Branca	PJ	Diretora/Educom.	Mestre	SP
Paula Nishizima	25	Fem.	Branca	PJ	Educomunicadora	Graduada	PR
Paulo Lima	50	Masc.	Negro	PJ	Diretor executivo	Graduado	SP
Roberta Tasselli	36	Fem.	Branca	PJ	Coord. Com. Desenv.	Especialista	SP
Sebastian Roa	24	Masc.	Pardo	Contrato	Coordenador	Graduado	AM
Silvana Gontijo	65	Fem.	Branca	PJ	Presidente	Graduada	RJ
Vinicius Cordeiro	25	Masc.	-	PJ	Editor	Graduado	SP

11.1 Um pouco de história: caminhos que levam ao jornalismo e à educomunicação

Os(As) profissionais que entrevistamos tiveram experiências públicas e políticas em diferentes momentos de vida. Destacam-se oito profissionais que participaram de iniciativas de comunicação e educação, seja na condição de adolescentes em processo formativo, seja na condição de voluntários(as). Os(As) que, desde a adolescência, participam de conferências, movimentos sociais, projetos de comunicação escolar são

cinco profissionais e outras duas foram voluntárias em atividades eclesiais envolvendo crianças, jovens e comunicação ou em projetos de uma organização social.

Nilton Lopes, coordenador de comunicação e ação política da Cipó – Comunicação Interativa, organização de Salvador, que observamos em atividade, participou, ainda na adolescência, de projetos voltados à formação cidadã. Segundo ele, foi numa outra organização social que ele teve seu primeiro contato com o campo da comunicação e consolidou suas primeiras referências na área. Educadores que admirava eram jornalistas de formação, a partir dos quais compreendeu a função pública da comunicação social, que sempre fez parte de sua atividade profissional.

> *"Eu comecei a ver o campo da comunicação no Cria, como jovem em formação, eu fazia teatro no Cria, em 1999. (...) Em 2000, eu participei da minha primeira formação de comunicação, lá no Cria mesmo, e aí tinha outras pessoas que já estavam fazendo comunicação, que eram pessoas que eu tinha como referência: Gutemberg, Tatiane Sacramento, por exemplo, que também era da Boca do Rio, do mesmo bairro onde eu morava, também tinha estudado da mesma escola pública que eu tinha estudado, só que antes, e era a monitora da comunicação do Cria. Então, para mim, era um caminho a construir. Então, eu ficava: 'Bom, eu quero ser isso aí também'." (Nilton Lopes)*

Também Gigliola Sena, assessora de comunicação do Colégio Salesiano Dom Bosco, antes de decidir pelo jornalismo como carreira, envolveu-se como missionária em projetos da Igreja Católica que utilizavam metodologias de educação e de comunicação populares. Assim, ela se profissionalizou como radialista para mediar a elaboração de programas de rádio no contexto desses projetos sociais, experiência que a motivou a seguir e cursar jornalismo e, após formada, a atuar na área de educação. Esses(Essas) profissionais, ao se aproximarem da educomunicação na condição de jornalistas formados(as), passaram a buscar instituições que comungassem dessa perspectiva transformadora de comunicação que construíram em experiências anteriores.

> *"Eu comecei nova, com 16, 17 anos, na parte de informática. Aí, quis mudar minha vida, larguei tudo e fui ser missionária. Fui ensinar as crianças a tomar banho lá no Maranhão, trabalhar na erradicação da palafita. Passei um tempo nisso, uns sete anos, sem ganhar nada, quase freira (risos). Nesse trabalho que eu fazia, eu já fazia atuação no jornalismo. Eu trabalhava com rádio. Quando você trabalha em comunidades, o rádio é um veículo forte, né, então eu comecei a trabalhar em rádio e para trabalhar em rádio eu tive que tirar o registro de radialista, então fui radialista antes de ser jornalista. Aí a gente também tinha revista e eu gostava muito de fazer isso, eu sempre gostei muito de escrever e de ler e aí comecei a atuar antes mesmo de ser jornalista, como voluntária." (Gigliola Sena)*

Essa perspectiva se repete também com Ana Flávia Souza, colega de Nilton, na Cipó, que, mesmo sem ter participado de projetos ou movimentos sociais antes da experiência acadêmica em jornalismo, sensibilizou-se, ao perceber o potencial transformador de um projeto de audiovisual da organização, sobre a qual tomou conhecimento por meio de uma reportagem de TV. Isso a inspirou a se tornar, a princípio, colaboradora voluntária da instituição.

Há outros cinco profissionais que iniciaram seu envolvimento com a inter-relação comunicação e educação durante a graduação em jornalismo: Paula Nishizima, Maria Rehder e Vinícius Cordeiro fizeram estágio ou participaram de projetos ou organizações de comunicação e educação paralelamente ao ensino superior em jornalismo. Já Lilian Romão e Paola Prandini se engajaram em pesquisa sobre infância e mídia e na formação de um grupo de discussão sobre relações étnico-raciais, respectivamente, a partir de atividades promovidas em suas instituições de ensino superior.

Por outro lado, identificamos oito profissionais que iniciaram suas trajetórias na interface com a educação depois de formados em jornalismo. É o caso de Alexandre Sayad, que começou sua carreira prestando assessoria de imprensa a um grupo educacional, e de Silvana Gontijo, que foi setorista de educação e coordenadora da área em um jornal de grande circulação, experiências a partir das quais pôde conhecer projetos de mídia e educação, na França, área à qual se dedica desde os anos 1980.

Há ainda profissionais que, depois de formados(as), passaram a assessorar ou a atuar junto à sociedade civil organizada em movimentos, organizações ou coletivos. Esse é o caso de Bernardo Brant, coordenador executivo da organização Oficina de Imagens, de Belo Horizonte, que iniciou sua carreira junto ao movimento sindical da capital mineira; de Gisele Brito, que atua como editora e educadora da Escola de Jornalismo da Énois, em São Paulo, que diz sempre ter atuado junto a coletivos e movimentos que discutem direito à cidade e promovem intervenções urbanas. Também Roberta Tasselli, coordenadora de comunicação para o desenvolvimento da Associação Cidade Escola Aprendiz, de São Paulo, apresenta uma ampla atuação nessa perspectiva, inclusive em países estrangeiros, como Índia e Inglaterra.

Tentamos organizar os sentidos pela escolha do jornalismo como carreira, traçados por esses(essas) profissionais, em algumas diferentes categorias. A mais perceptível entre os(as) profissionais investigados(as) foi o **envolvimento em causas sociais, prévio à formação superior em jornalismo**. O interesse por questões relacionadas à justiça social foi despertado, em alguns(algumas), pela participação em

projetos de iniciativas de movimentos ou organizações da sociedade civil. Esse é o caso de Juliana Cordeiro, Nilton Lopes, Sebastian Roa, Diego Henrique da Silva, Paulo Lima e Gigliola Sena, que integraram ações e projetos voltados à participação política e social de adolescentes ou ao desenvolvimento social por meio da comunicação.

Nesse sentido, destacamos as falas de Juliana, Sebastian e Paulo Lima a respeito do engajamento político que estruturou uma visão de jornalismo como prática a serviço da justiça social e da participação política e cidadã:

> *"Eu fiz parte de um projeto social na adolescência, que é da Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência, e nesse projeto a gente fazia um jornal do bairro. (...) Eu acho que esse projeto mexeu demais com quem eu era e com quem eu me tornei. E era de educomunicação (...). E nesse projeto teve uma pessoa que foi fundamental para eu cair na realidade, um educador, o Guto. Aí teve uma vez que ele fez uma dinâmica que era com uma caneta e foi pedindo para gente dizer o que ela significava. Chegou um momento que não havia mais o que falar e ninguém tinha falado o que ele queria. Aí ele falou: 'isso aqui significa Nação, todas as decisões da vida de vocês, o que vocês podem ou não podem ser no futuro está nas mãos de quem pega essa caneta'. Aquilo, para mim, fez tanto sentido, eu falei: 'O mundo é maior do que o lugar que eu vivo. E se eu vivo dessa forma, eu vivo dessa forma porque alguém decide coisas e eu não sabia, eu nunca me importei em saber disso, de quem são as pessoas que estão decidindo'." (Juliana Cordeiro)*
>
> *"Eu acho que eu decidi cursar jornalismo principalmente porque todo jornalista entra, se não todos, a grande maioria, tem essa coisa de querer falar e ser ouvido. Todo mundo entra dizendo 'cara, eu quero mostrar coisas incríveis', 'eu quero mostrar injustiças' e isso muito aliado aos meus processos de educação, um senso de discussão que era muito meu, de sempre perguntar o porquê. E isso me levou a participar de um jornal escolar e por estar no jornal escolar fui convidado a participar de um evento no Rio de Janeiro, sobre Direito ao Esporte, e consequentemente a entrar em redes, como a da Viração, de Jovens Comunicadores e aí fui me engajando em outras atividades, sempre envolvendo comunicação." (Sebastian Roa)*
>
> *"Mas eu escolhi o jornalismo, a área de comunicação, porque era entusiasmante, porque era uma forma que eu tinha encontrado para ser útil para o mundo, para a transformação que eu queria ver no mundo. Quando eu era adolescente, aos 14 anos, a gente que tinha o jornal O Diálogo, eu gostava do jeito que a gente estava criando as coisas, eu achava que a gente podia ser feliz daquela forma. Parece uma coisa meio hilária, assim, até ingênua, mas eu gostava disso, eu achava que era uma forma de a gente poder transformar o mundo, que era fazendo comunicação, a comunicação de forma diferente, porque aquilo que a gente via nos jornais, telejornais era uma visão de favela, minha, totalmente deturpada. Diziam sempre que a minha favela era lugar de bandido, de traficante, de prostituta. Era isso também, mas não era só isso." (Paulo Lima)*

Profissionais com trajetórias diferentes dessas, sem participação evidente, durante a adolescência ou juventude, em organizações ou movimentos sociais, também destacam **a justiça social como um valor associado à escolha do jornalismo como carreira**. Para Alexandre Sayad, Bruna Martins, Nina Weingrill e Roberta Tasselli, o desejo que

possuem por justiça social é uma característica construída ao longo da vida, em diferentes processos, conforme destacamos a seguir:

> *"(...) o que me moveu muito foi o Caco Barcellos na época, o livro Rota 66, que foi mais ou menos na época que eu estava prestando vestibular (...). Eu sempre fui um indignado com a questão social. Então, quando o jornalismo trazia isso, como no Rota 66, isso para mim era o que valia." (Alexandre Sayad)*
>
> *"Como eu cresci num contexto de família de baixa renda, em que eu via a educação como fuga para determinadas coisas, eu vejo no jornalismo uma forma de transformação mesmo. Claro que no início do curso eu tinha muitos sonhos que, de certa forma, foram se transformando, na medida em que eu fui estagiando nos lugares e vi o jornalismo na rotina tradicional, mas eu ainda acredito que é possível dar voz, é possível dar vez, é possível ouvir as pessoas pelo jornalismo ou unir o jornalismo com outra área, como, por exemplo, a educação, a saúde e outras coisas que sejam produtivas. Acho que não é só uma profissão, é uma função social." (Bruna Martins)*
>
> *"Eu tenho uma busca por justiça, não de um jeito inocente, mas eu sempre vivi em universos diferentes, socialmente, estudei de escola pública a escola particular. E para mim era muito bizarro de [perguntar]'por que algumas pessoas não têm acesso a isso?'. Eu acho que vi no jornalismo um jeito de tornar o mundo um lugar mais justo para as pessoas. E acho que foi por isso que eu fiz essa escolha. Mas eu prestei outras coisas. Eu prestei Arquitetura, eu prestei História, passei, mas eu decidi fazer jornalismo." (Nina Weingrill)*
>
> *"Eu ia prestar Direito e estava há muito tempo decidida que iria fazer Direito, muito porque eu acreditava que o Direito seria um caminho interessante para a justiça social. Eu estava fazendo cursinho há um ano, estava matriculada para uma série de universidades, eu não tinha mais tempo de fazer matrícula para nenhuma outra universidade, quando eu presenciei alguma questão e eu pensei 'a gente precisa ir para os jornais'. Eu não lembro exatamente o que foi, mas eu lembro desse meu ímpeto de dizer 'eu vou falar com todos os jornais, vou escrever para todas as revistas'. Aí eu falei: 'gente, eu não estou pensando em entrar com uma ação contra a pessoa, eu estou pensando em usar a comunicação'." (Roberta Tasselli)*

Uma segunda categoria de motivos que conduziram os(as) profissionais à escolha do jornalismo é a **valorização do contato com as mídias/imprensa**, seja na qualidade de leitores(as)/receptores(as), seja na qualidade de produtores(as) de conteúdo para projetos midiáticos da escola. As jornalistas Amanda Rahra e Gisele Brito destacam que, na adolescência, tinham um forte hábito de leitura de jornais, incentivado especialmente no contexto familiar.

> *"(...) E a minha casa era uma casa em que se consumia muito jornalismo, meu pai é médico e tinha essa coisa com a imprensa, meus pais assinam Veja e Folha há, sei lá, 40 anos, eu tenho 37, desde quando eles se casaram." (Amanda Rahra).*

> *"(...) eu lia, minha mãe trazia os jornais para mim, e eu assistia jornal em casa, TV e lia jornais. Mas a minha mãe trazia a Folha e a Veja para casa... e a Caras. E eu gostava de ler, mas eu gostava de ler especialmente os editoriais da Folha e um cara chamado Stephan Cunnits, que depois eu nunca mais fui pesquisar, e um cara chamado Guilherme Wisnik, da Folha, que é um arquiteto e urbanista, que escrevia sobre cidades. E eu gostava daquilo, eu gostava de convencer as pessoas. Eu pensava 'eu quero convencer as pessoas das coisas'. Eu não sabia qual era a função do editorial, mas eu sentia que ali era um texto que tinha a função argumentativa mais séria. E eu falava: 'ah, é isso aqui que eu quero fazer'." (Gisele Brito)*

Caio Dib e Paola Prandini destacam a descoberta de uma vocação para o jornalismo/comunicação no contexto de **projetos extracurriculares envolvendo a produção de conteúdo** para meios de comunicação concebidos no âmbito escolar:

> *"Eu decidi cursar jornalismo porque educomunicação não existia ainda na minha época como faculdade. Eu entrei no Idade Mídia[29] querendo ser arquiteto, porque eu achava incrível do nada você construir alguma coisa, que é um pouco o que eu faço hoje criando narrativas, né? Ainda mais em educação, que é uma galera que não sabe se contar muito bem, contar sua história tão bem, daí eu entrei na sala do Idade Mídia e adorei. É uma nova maneira que existe de educar e eu entendi que eu queria seguir os passos do Idade Mídia, fazer coisas com educomunicação." (Caio Dib)*

> *"(...) quando eu estava na 7ª série eu fundei o jornal da minha escola, junto com o professor de redação na época, o Ricardo. Eu estudei no Colégio Passionista São Paulo da Cruz, um colégio católico. Eu era bolsista lá porque minha mãe dava aula lá. E isso foi muito bom, porque me despertou o olhar para uma coisa tipo 'ah, eu levo jeito para isso, eu realmente gosto e tenho habilidade para isso'. E aí foi uma coisa que eu resolvi aperfeiçoar." (Paola Pramdini)*

Não ignoramos que o que leva alguém à escolha de uma carreira não é apenas um fator único, mas uma multiplicidade de variáveis que, subjetivamente, atuam no direcionamento e na identificação de uma pessoa com uma área de atuação profissional. Nesse sentido, notamos que os(as) profissionais destacaram não apenas motivações de cunho social ou de interação mais intensa com os meios desde a infância ou adolescência. Muitos(as) deles(as), como pudemos observar nas declarações relacionadas anteriormente, destacam **habilidades ou interesses frequentemente associados à carreira**, como gosto pela escrita e curiosidade. Poucos(as), no entanto, restringiram-se a esses aspectos, como Vinícius Cordeiro e Paula Nishizima.

Essas habilidades foram destacadas também por Silvana Gontijo que, antes de cursar jornalismo, atuava como designer numa agência de comunicação e, a partir dessa

[29] Caio, assim como este pesquisador, também foi participante do projeto Idade Mídia, no Colégio Bandeirantes, em São Paulo, no ano de 2007.

habilidade, assumiu atividades relacionadas à redação de textos jornalísticos. Foi a partir desse deslocamento de funções que entendeu que deveria se aprofundar em um curso superior. Também Ana Flávia Souza, formada anteriormente em Rádio e TV, ao integrar o departamento de Comunicação e Ação Política da Cipó, sentiu a necessidade de aperfeiçoar sua prática e, por isso, também resolveu cursar jornalismo.

Poucos também foram os(as) profissionais que disseram ter escolhido o jornalismo sem uma razão específica, como uma escolha de última hora. Duas profissionais – Lilian Romão e Maria Rehder – disseram que, durante a adolescência, não gostavam tanto de escrever, mas destacaram possuir potencial comunicativo, que era percebido por elas ou por parentes e amigos, que as estimularam a seguir nessa área.

11.1.1 Mudando o rumo: ventos que vêm da interface com a educação

Foi num trabalho educativo que Nina Weingrill percebeu que sua atuação como jornalista poderia ser potencializada. Essa percepção se deu, para a profissional, a partir de um trabalho que desenvolveu junto a sua sócia, em um bairro de periferia da zona sul de São Paulo, que deu origem à agência-escola Énois. Essa primeira experiência na interface com a educação fez com que seu trabalho, numa redação de uma editora, deixasse de fazer sentido:

> *"Eu tinha aquela ilusão, que eu acho que 99% das pessoas que escolhem fazer jornalismo têm, de que elas vão mudar o mundo, de que vão transformar o mundo num lugar melhor. E eu já trabalhava com isso [redação de editora] há muito tempo, pelo menos há uns seis, sete anos e aí quando a gente conseguiu fazer a primeira distribuição da revista que os meninos faziam no Capão, que isso foi para as escolas – foram 3 mil exemplares para 11 escolas da região – e eles voltaram mais críticos daquele processo, de terem feito da pauta até a distribuição e o retorno dos outros alunos do trabalho que eles estavam fazendo (...), que eu entendi que isso fazia mais sentido, que o impacto maior estava aí, em democratizar esse instrumento, essa ferramenta, que é o jornalismo, para que essas pessoas soubessem que elas têm voz, que a voz delas precisa ter um espaço e precisa ser comunicada e que elas precisam ter acesso a esses direitos." (Nina Weingrill)*

O mesmo se deu com Amanda Rahra, sócia de Nina:

> *"(...) a gente foi fazer uma revista de 16 páginas, quatro cores e um monte de gente caindo dentro. Eu acho que ali eu me senti educadora e também bem jornalista, sabe? Comandando uma redação mesmo, operando o bagulho, e deu certo. Depois disso eu pedi demissão. E falei que eu ia viver disso." (Amanda Rahra)*

Seguindo essa tendência, metade dos(as) entrevistados(as) disse que se tornou educomunicador(as) a partir do momento em que passou a se relacionar com espaços de educação com maior efetividade, assumindo o papel de educadores(as) de comunicação em escolas ou outros lugares frequentados por adolescentes e jovens. Desses, três destacaram a atuação em projetos e iniciativas que dialogavam com a educação formal, seja por serem desenvolvidos no espaço escolar, seja por proporem intervenções no currículo formal, seja pelo trabalho de formação, não apenas dos estudantes, mas também dos professores.

> *"(...) eu acho que foi mesmo em 93, quando eu iniciei esse trabalho nessa escola, né? Aí foi uma coisa mais dentro do campo da educomunicação, mais palpável. Meu papel era ser educador de comunicação, eu ensinava como fazer vídeo, como fazer fotografia... eu virei educador de fato." (Bernardo Brant)*

> *"Mas quando a gente começou a se propor a fazer projeto, a escrever projeto, a desenvolver projetos de educomunicação, que a gente foi para as escolas mesmo, que a gente foi para os espaços de criança e adolescente, que a gente começou a produzir mesmo o vídeo, o jornal mural, isso foi o lugar fundamental, de entrar e falar "ah, e agora?". Tudo aquilo que eu estudei, agora eu tenho que inventar uma forma de fazer com que isso aconteça nesse universo da sala de aula, da escola, de uma unidade de socioeducação, de várias formas." (Lilian Romão)*

> *"Em 2002, quando eu ingressei no Educom.rádio, foi ali. Eu vivia ali, naquelas escolas públicas, com aqueles professores, diretores, mediando processos, vivendo aqueles ecossistemas comunicativos (...)." (Maria Rehder)*

Há, porém, os(as) que destacaram a atuação na educação não formal, em organizações da sociedade civil ou no contexto dos projetos que ajudaram a idealizar, como a oficina de jornalismo e fanzine, proposta por Amanda Rahra e Nina Weingrill, que foi o embrião do que hoje é a Énois, bem como um dos projetos desenvolvidos pela Parafuso Educomunicação, em que Paula Nishizima se percebeu confortável no lugar de mediadora de adolescentes e Nilton Lopes passou a se enxergar como responsável por processos formativos:

> *"Participei de um primeiro projeto, que foi o Educomunica Curitiba, o primeiro que a gente desenvolveu enquanto Parafuso, mas eu só fui consolidar essa ideia de que 'não, eu sou educomunicadora' quando a gente passou para o segundo projeto, que foi o Educomunica Paraná. Esse foi um projeto bem denso, com contratação de profissionais e eu sempre falo para a equipe que teve a Paula antes do Educomunica Paraná e depois, porque ele foi um marco tanto de gestão, da gente entender como a gente faz gestão de equipe e de projeto, mas porque teve um momento específico, uma das oficinas que a gente*

fez lá, em que eu mediei um processo, introduzi a dinâmica e fiz a mediação com os adolescentes. E eu me lembro que eu me senti muito confortável nessa coisa de transitar entre os grupos, de tirar dúvidas, que eram coisas que até então não tinha esse conforto. Acho que nas primeiras oficinas eu era muito mais travada. E daí que foi muito de me perceber como confortável nesse ambiente." (Paula Nishizima)

"Foi quando eu comecei a ficar mais à frente das formações. Em 2003 eu entro para a equipe de comunicação do Cria como monitor. E aí, a cada ano, eu fui evoluindo: de estagiário para assistente, de assistente para orientador, que foi quando eu assumi essas turmas aí. Eu não coordenava a formação, mas eu era o educador-referência. Era isso. Foi a primeira vez que eu pensei, executei, avaliei e concluí um curso de formação como referência de outros jovens, entre 2005 e 2007." (Nilton Lopes).

A experiência de liderança e proposição de atividades de comunicação, em espaços públicos, na adolescência, representa um marco para dois jornalistas entrevistados. Diego Henrique da Silva entende que se tornou educomunicador quando percebeu sua responsabilidade em representar outros adolescentes numa conferência de direitos de crianças e adolescentes. Juliana Cordeiro, num contexto parecido, diz que percebeu ser educomunicadora quando propôs a comunicação como uma atividade coletiva e colaborativa de adolescentes, para melhor compreender e interagir com questões políticas, também em uma conferência:

"Acho que eu me tornei educomunicadora na conferência dos direitos da criança e do adolescente, em 2008, na [etapa] estadual (...). Quando a gente ia para o chalé, todo mundo estava falando do primeiro dia, de não ter entendido um monte de coisa, de que a linguagem não chegava a nós [adolescentes]. Eu era uma adolescente teoricamente boazinha, então fiquei num chalé sozinha, sem adulto, e convidei o pessoal que eu tinha feito amizade dentro do ônibus para fazer um jornal mural (...). Depois disso, outros adolescentes também fizeram a organização da noite cultural, enfim, acho que é ali que eu me torno educomunicadora, porque ali foi a primeira vez que eu não só usei a comunicação para mim, mas eu envolvi outras pessoas no processo e eu ouvi essas pessoas da forma como elas poderiam me ajudar, entendendo o que elas poderiam fazer." (Juliana Cordeiro)

"Eu sinto que foi na participação numa conferência nacional dos direitos da criança e do adolescente, acho que foi em 2006, 2007 ou 2006. Conferência Nacional, como delegado. Eu demorei a [etapa] municipal e a estadual para entender 'ah, eu estou representando pessoas, não é uma autorrepresentação, não é só a minha vontade. Então, o que eu consigo sentir, conversar com meus pares?'". (Diego Henrique da Silva)

A palavra "educomunicação" e seu conceito são destacadas por três profissionais – Gigliola, Paulo e Sebastian –, que disseram se reconhecerem oficialmente como educomunicadores, quando tomaram conhecimento do seu significado. Eles entendem que já praticavam educomunicação antes de o conceito surgir em projetos de

comunicação em comunidades ou redes de adolescentes e que o conceito acabou por legitimar sua atuação, conforme destacam Paulo Lima e Giglola Sena:

> *"[Educomunicador] de carteirinha foi depois de 2004, quando o Ismar e a equipe dele reconheceram a gente como uma iniciativa de educomunicação (...). Mas eu, pessoalmente, acho que foi naqueles anos em que eu estava nas favelas de São Luís do Maranhão ou do Lagamar, em Fortaleza, trabalhando com comunicação alternativa, a gente chamava assim, mas os métodos todos eram educomunicativos." (Paulo Lima)*

> *"Eu me considero educomunicadora, eu acho que eu nasci educomunicadora, antes de ser jornalista. Porque, como eu te falei, eu trabalhava com jovens nas comunidades e muito da educomunicação tem essa história do social, do trabalho na comunidade, a rádio. Então, eu nem sabia, eu nem conhecia o conceito nem nada, mas já atuava, tanto eu, quando era jovem, quanto o meu trabalho mesmo com os jovens. E depois, quando eu fui para a faculdade (...). Mas quando em 2014 eu fui a um seminário e apresentei pela primeira vez meu trabalho e me filiei de fato à associação [ABPEducom] eu acho que se solidificou mais, né? Eu hoje posso me apresentar como educomunicadora e membro da associação." (Gigliola Sena)*

Entendemos que as falas de Paulo e Gigliola são bastante significativas e sintetizam o que a educomunicação representa para boa parte dos(as) profissionais entrevistados(as), isto é, a experiência prévia ao jornalismo com processos educativos não formais ou informais fizeram sentido para esses(essas) profissionais e foram decisivos nos rumos profissionais que eles(elas) tomaram, posteriormente. Outros, porém, ainda que tardiamente, ao terem experiências na interface com a educação, resolveram redirecionar sua carreira para essa perspectiva.

11.2 Discursos sobre as atividades de trabalho desenvolvidas

A partir das falas dos(as) jornalistas entrevistados(as), organizamos suas atividades de trabalho em duas grandes categorias, as mesmas que enunciamos no capítulo anterior. Vamos retomá-las, a seguir, agora com base no que disseram fazer os(as) profissionais pesquisados(as).

- *Gestão (da comunicação e) de projetos:* nesta categoria aparecem atividades como como gerenciamento e atualização de redes sociais, coordenação de departamento de comunicação, produção e edição de produtos audiovisuais – incluindo roteirização, decupagem, montagem –, edição de textos, escrita de

artigos sobre educação, estruturação de plataforma sobre inovação na educação, cobertura e divulgação de ações promovidas, diagnóstico, pesquisa, criação de metodologia de mapeamento, assessoria de comunicação e *marketing* dos projetos/iniciativas, administração de e-mails institucionais, monitoramento de mídia para *clipping*, escrita e preparação de relatórios, gravação de vídeos, sistematização de produtos, revisão de textos, comunicação interna, fechamento de *newsletter*. Já a gestão institucional envolve incidência política, relacionamento institucional, articulação de parcerias, gestão financeira, organização de documentação, supervisão da gestão administrativo-financeira, escrita de projetos, captação de recursos, articulação de organizações e redes, orientação e atendimento de estudantes na produção de roteiros, acompanhamento de produções e coberturas realizadas por jovens, identificação de demandas na sociedade para elaboração de projeto e posterior captação de recurso, gestão de voluntários(as); planejamento, monitoramento, avaliação e orientação dos projetos com gestores(as) e equipe, articulações políticas, contratação e acompanhamento de fornecedores(as).

- *Aulas/oficinas de jornalismo/comunicação*: neste âmbito, destacam-se atividades como preparação de aulas de jornalismo, formação em linguagens da comunicação e mídias, planejamento e execução de oficinas.

Observamos, nesse exercício de decodificação das atividades de trabalho mencionadas pelos(as) 21 profissionais entrevistados(as), uma considerável gama de atividades relacionadas à curadoria e produção de conteúdos para diferentes canais e plataformas de comunicação, o que demonstra que trabalhar na interface com a educação não significa descartar atividades mais próprias da área de comunicação/jornalismo, o que vai ao encontro do perfil levantando junto aos(às) associados(as) da ABPEducom e sobre o qual tratamos no capítulo 8.

A partir da análise das falas dos(as) profissionais, feitas durante as entrevistas, observamos que eles(elas), ao afirmarem o que mais gostam de fazer no seu trabalho, revelam apreço pelo processo comunicativo que as atividades envolvem. Os que afirmam gostar de escrever, por exemplo, dizem que essa atividade lhes possibilita um constante processo de aprendizado e de escuta ativa, a partir do diálogo e do encontro com o outro. Este é o caso de Caio Dib, que diz gostar de entrevistar pessoas e de se surpreender com

as respostas que o ensinam algo novo. Também Lilian Romão diz gostar de descobrir novas histórias, “da possibilidade de estabelecer conexões com as histórias das pessoas e de tentar construir determinados sentidos para essa ação”.

No entanto, há profissionais que não se identificam com o trabalho de produção de conteúdo, o principal do jornalismo tradicional. Esse é o caso de Maria Rehder, que disse ter realizado uma reorientação de sua carreira para a área social após ter trabalhado, durante um período, como setorista de educação no Jornal da Tarde. Vinícius Cordeiro, que trabalha na Énois, também diz não se reconhecer em processos jornalísticos tradicionais, como o de apuração de informações para uma reportagem. O jovem de 25 anos tem como foco em seu trabalho a finalização de produções audiovisuais realizadas por jovens da Escola de Jornalismo:

> *“As questões que eu mais me identifico são a edição de vídeo e a própria identidade visual, essas coisas de bolar arte. Na minha faculdade de jornalismo eu não tive muito esse aprendizado de edição de vídeo. E aí me veio cair a ficha de que, depois de trampar muito com isso, de que eu não me formei para o trampo que eu gosto de fazer, sabe? (...). O jornalismo perdeu bastante força da minha querência. Mas são coisas que eu faço quando me dá na telha ou quando vem uma demanda.”*

Caio Dib, por sua vez, diz que o excesso de entrevistas é o que acaba sendo desgastante em seu trabalho de mapeamento de práticas representativas no contexto do Programa Primeiríssima Infância, uma vez que, nesse processo, teve que realizar 150 entrevistas com as mesmas perguntas e, muitas vezes, ouvia as mesmas respostas. No entanto, o jornalista diz que a prática da entrevista é uma das que mais lhe agrada, uma vez que lhe possibilita aprender sempre coisas novas. Gigliola também faz menção ao *modus operandi* de seu trabalho e entende que a necessidade de produzir conteúdo afeta seu trabalho como gestora. Se pudesse produzir menos, diz ela, qualificaria a gestão da comunicação em seu departamento.

O que, a princípio, pode aparentar uma rejeição ao ato de escrever, por parte desses profissionais, representa, na verdade, uma resistência ao trabalho automatizado de produção de conteúdo adotado no âmbito do jornalismo comercial, o que desgasta os(as) profissionais que, no entanto, revelam gostar da interação, do ato de comunicar-se com outras pessoas e de aprender com elas.

Nesse sentido, o gosto por gente se evidencia ainda mais em outras falas, seja na interação cotidiana com parceiros(as) institucionais dos(as) profissionais, seja em

atividades de ponta, especialmente as formativas, junto a adolescentes e jovens, ou de outros(as) beneficiários(as) dos projetos em que atuam.

Amanda Rahra, por exemplo, diz que gosta de "zerar sua caixa de e-mail", atividade que lhe permite perceber que está mantendo viva a relação com outras pessoas que, de alguma forma, afinam-se à Énois e seu projeto de formação de jovens em jornalismo. Juliana Cordeiro também destaca o gosto que tem em realizar articulações, uma vez que entende ter um perfil "de chegar e puxar assunto". Sebastian Roa, que é chefe do escritório da ACNUR (Agência da ONU para Refugiados) em Manaus, também gosta dos momentos em que está na ponta, em interação com os(as) refugiados(as) atendidos(as), seja em atividades de diagnóstico participativo, seja em ações de atendimentos mais emergenciais. Acreditamos que a fala de Diego Henrique da Silva sintetiza uma das mais preciosas perspectivas de comunicação, resgatada e potencializada pelos processos educomunicativos: deixar-se afetar pelo outro, transformar-se a partir da interação com o diferente, exercitar a alteridade:

> *"E eu sinto que é muito por conta de me conectar afetivamente com as pessoas, de escutar o que elas estão sentindo, me reconhecer, ter empatia quando é algo que eu também senti ou que tem amigos meus que sentem e passam por aquilo, é essa questão de você sentir que você pode contribuir de formas positivas para o desenvolvimento de outras pessoas e que essas outras pessoas também podem me ajudar a me desenvolver profissional e humanamente. Pensar 'Poxa, você passa isso' ou 'você está submetido a isso' e sentir uma conexão humana por gostar de viver ou observar espaços de educação, isso é uma coisa muito legal." (Diego H. da Silva)*

O trabalho linguageiro do(a) jornalista-educomunicador(a), além da perspectiva da relação interpessoal que perpassa as iniciativas dos(as) profissionais, também se dá em momentos de "projetação", isto é, de criação de projetos. Nessa atividade há, para Nina Weingrill, uma combinação do seu "conhecimento com sua criatividade":

> *"Tem uma coisa legal da experimentação do novo, de pensar numa coisa que não existe ainda. Isso é uma coisa que me dá muito prazer fazer, de ser desafiada a fazer uma coisa que eu nunca fiz."*

Paulo Lima, por sua vez, também destaca o desejo pelo inédito, em propor ações impensadas por outras pessoas anteriormente. No entanto, ele acrescenta outro tipo de aliança nessa construção: a colaboração como princípio fundamental de valoração do projeto em criação, facilitado por ele, na condição de diretor executivo da Viração Educomunicação:

> *"E aí essa atividade de facilitação desse processo de criação, de projetação, para mim é linda, porque me coloca, antes de tudo, diante de um novo desafio, de estar sempre buscando palavras ou facilitando processos que são mais abertos, mais democráticos, mais participativos, mais criativos, mais envolventes, até uma fase mais mesmo de criação, de 'vamos fazer uma coisa diferente, que até hoje ninguém nunca fez' ou então 'vamos pirar, vamos sair do piloto automático'."*

Por fim, Sebastian Roa afirma que o que mais lhe satisfaz no trabalho, que é estar na ponta, com as pessoas beneficiadas pelo trabalho que chefia, também é uma ação que envolve muito desgaste. Para o jornalista, conciliar essa atividade com outras tarefas mais burocráticas é importante para manter-se pleno em sua profissão:

> *"Então, cem por cento o meu trabalho predileto é justamente esse, fazer o diagnóstico participativo, estar em contato com as pessoas dentro dos abrigos, trabalhando resolução de conflitos. É muito estressante, mas no final eu prefiro isso do que sair falando com um monte de velhos sentados nas mesas, burocratas, enfim, é uma coisa que me dá sensação de que eu escolhi o que eu adoro fazer. É uma mistura, no final a gente não pode esperar estar todo dia dentro de um abrigo porque isso desgasta, mas essa mistura de poder estar em nível macro e capilar é algo que me dá muita satisfação de fazer."*

Apesar de a renormalização da atividade de trabalho ser uma regra do corpo-si, que sempre se reinventa no contexto laboral, **observamos que, no contexto da educomunicação, a reinvenção é mais do que uma condição inerente do ser em atividade, mas um desejo consciente dos(as) profissionais por inovar seu modo de desempenhar tarefas, bem como por aprimorar seu potencial transformador**. Nesse contexto, a linguagem verbal materializa essa consciência do(a) profissional de educomunicação em atividades como elaboração de projetos ou criação de estratégias e metodologias que cumpram com a sua finalidade de expandir a expressão e a participação dos sujeitos envolvidos.

Os(as) profissionais mencionaram ainda atividades com as quais se identificam menos no âmbito profissional. Questões relacionadas a processos administrativos e/ou financeiros foram as mais destacadas pelos(as) jornalistas entrevistados(as). Pouco mais da metade dos(as) profissionais – e estes(estas) exercem alguma atividade de gestão de projetos ou institucional – mencionaram prestação de contas, captação de recursos e gestão de pessoas como atividades que menos lhes dão prazer.

Para Bernardo Brant, lidar com questões dessa natureza é algo próprio de cargos mais estratégicos dentro das organizações. Mas para ele não são as atividades administrativo-financeiras que o mobilizam a fazer o que faz:

> *"A seara de ser executivo, que foi uma coisa importante, boa, inclusive para me ajudar a viabilizar a parte criativa, não é exatamente o que me motiva a estar aqui. O que me motiva a estar aqui, o que me dá mais prazer é a parte de criação, de pensar os projetos, de pensar o contexto em que esses projetos vão se inserir, em articular a inserção desses projetos junto a comunidades e atores que vão estar envolvidos nisso aí e o desenvolvimento do projeto, trabalhar com a equipe. Isso é o que me interessa." (Bernardo Brant)*

Nesse sentido, Nilton Lopes diz que a atividade de prestação de contas nem sempre dialoga com a riqueza do projeto, isto é, com o que mais merece ser destacado e reforçado, institucionalmente, com o financiador. Ele fala ainda da inflexibilidade que encontra, muitas vezes, em rearranjar os recursos para necessidades mais urgentes dos projetos e da organização, sendo este aspecto destoante da perspectiva educomunicativa que envolve as iniciativas da sua organização. O coordenador de comunicação e ação política da Cipó sintetiza: "[Prestação de contas] é um trabalho que muitas vezes tem que cumprir um método que não fala exatamente de acordo com a potência das coisas que a gente fez".

Nina, embora entenda que o trabalho de gestão administratioa-financeira dê "noção do todo" de um projeto, destaca algumas interrupções que essa atividade acaba por gerar em um processo mais criativo, que também diz respeito ao seu papel de gestora, de elaboração de novos projetos:

> *"Não daria para eu ser ignorante nesse lugar [financeiro], porque senão eu não sei de fato como as coisas parariam em pé, mas eu sinto que é desgastante porque eu tenho que o tempo todo ficar virando essa chavinha. Meu trabalho envolve coisas diferentes que se integram. De repente eu tenho que lembrar de pagar todo mundo. Ou de repente eu tenho que ver se emitiu a nota, se fez o desconto do imposto, de repente eu tenho que pensar que estamos chegando num momento – foi uma conversa que eu tive com a contabilidade – que a gente precisa definir centros de custo." (Nina Weingrill)*

Roberta, ao falar do que gosta em seu trabalho como coordenadora de comunicação para o desenvolvimento da Associação Cidade Escola Aprendiz, parece dar uma pista do porquê a gestão administrativo-financeira representa um calcanhar de Aquiles para os(as) jornalistas à frente do processo de gestão de projetos de comunicação e educação:

> *"(...) se fosse algo matemático, que você desenha e está resolvido, seria outra dinâmica, não seria projeto social. É a partir do momento que você consegue encontrar as potências que estão envolvidas na sua temática e construir colaborativamente saídas para um problema é que está o encanto." (Roberta Tasselli)*

Com isso, entendemos que o gosto pela complexidade e pelo desafio de transformar é o que estimula o(a) profissional de jornalismo que atua no âmbito da educomunicação. Entendemos ainda que as atividades com as quais eles(elas) menos se identificam, relacionadas à gestão administrativo-financeira, associam-se mais às necessidades institucionais atendidas pelos(as) profissionais responsáveis pela gestão ou representação institucional do que com suas vocações.

É isso, aliás, que faz com que esses(essas) profissionais assumam cargos mais executivos dentro das organizações de educomunicação. Esses papéis têm mais a ver com a bagagem desses(dessas) profissionais, que assumem um lugar mais estratégico em razão de sua experiência não no âmbito administrativo e burocrático, mas na perspectiva da criatividade e da proposição de novas práticas sociais, de comunicação e educação. Nessa função de coordenação, viabilizam a sobrevivência e continuidade de suas propostas.

Mas, para além de um certo desconforto existente na tarefa burocrática de prestar contas e lidar com questões financeiras, há uma coesão, entre os(as) profissionais, no entendimento da importância desse tipo de gestão em suas organizações e projetos. Paulo Lima diz que a gestão administrativo-financeira também comunica os princípios da organização:

> *"(...) ela [prestação de contas] é fundamental também e tão importante quanto a outra que eu falava, da projetação, porque ela quer dizer seriedade, responsabilidade e corresponsabilidade com o dinheiro que chega para as nossas associações, que é dinheiro público, dinheiro de doação, fruto de muito suor, de solidariedade, mas é a parte mais chata, porque tem a ver com números, com boleto para pagar, boletos fiscais, mas a melhor parte, que eu adoro, é a fase da piração, é você se sentir livre para criar o que você acha que não foi feito até agora."*

A jornalista Paula Nishizima, do coletivo Parafuso Educomunicação, é o ponto focal do grupo na gestão dos recursos financeiros, embora, de acordo com os relatos dados nas entrevistas, os(as) demais integrantes também tomam parte dessa tarefa. Ela, ao contrário dos(as) demais profissionais que entrevistamos, diz identificar-se com a

atividade de gestão administrativo-financeira, uma vez que essa atividade se associa a uma maior responsabilidade sobre as ações dos projetos em desenvolvimento:

> *"(...) eu gosto de fazer porque tem um caráter de controle, sabe? De você saber para onde o dinheiro está indo. Não só controlar o que se está gastando, mas aquele aspecto de planejamento também. Conhecendo os números, você se planeja e consegue monitorar o que está acontecendo." (Paula Nishizima)*

A parte financeira do trabalho em educomunicação parece ser um ponto de mediação entre o sonho de transformar e a sua realização, entre o desejo de intervir na realidade social por meio da comunicação e a concretude das possibilidades materiais de realização de um trabalho comunicativo voltado à mudança social.

Para além da questão administrativo-financeira, a que mais se evidencia nas respostas, observamos uma resistência dos(as) jornalistas entrevistados(as) a aspectos do trabalho que se referem a conceitos mais comerciais. Paola Prandini, por exemplo, que é uma das idealizadoras e diretoras da Afroeducação, empresa voltada à ampliação da equidade racial, diz que não se identifica com atividades que tenham que "forçar um relacionamento" com potenciais parceiros institucionais. Alexandre Sayad diz não gostar tanto da "parte *business*", isto é, de pensar sua consultoria como um negócio (embora seja uma empresa privada). Bruna Martins fala que não se adequa ao "jornalismo comercial" e Gigliola Sena diz que, no âmbito de seu trabalho como assessora de comunicação e *marketing* do Colégio Salesiano Dom Bosco, sente a necessidade de fazer um constante "*marketing* pessoal" do seu trabalho, atividade que não lhe agrada:

> *"Essa coisa de ter que fazer um marketing pessoal o tempo inteiro do meu trabalho também é bem chato. Mas é o que eu digo, às vezes, para as pessoas que trabalham comigo: a comunicação é um corpo estranho dentro da área de educação. O produto aqui é a educação, a comunicação é um acessório para a educação. Então, realmente, eu tenho que respirar, ter paciência e dedicar esse tempo, explicar, justificar, fazer todo um trabalho político de conseguir, às vezes, um carregador que quebrou, um filtro de lente."*

Essas menções reforçam a perspectiva contra-hegemônica do(a) educomunicador(a) e da educomicação, que não se estabelece como negócio, mas como proposta política e pedagógica de trabalhar a comunicação para o fortalecimento de ecossistemas comunicativos, numa perspectiva pública e democrática, no sentido de amplificar vozes em contextos educativos.

11.3 Discursos sobre o jornalismo

Durante as entrevistas, os(as) profissionais revelaram sua visão acerca do jornalismo, especialmente seus incômodos com a carreira e aspectos do repertório jornalístico que possuem e que favorecem suas práticas no âmbito da educomunicação. Inicialmente, identificamos algumas críticas ao campo jornalístico, que se referem, basicamente, às **limitações que envolvem a carreira, principalmente a limitação em transformar a realidade, embora alguns também mencionem a baixa possibilidade de ascender financeiramente no jornalismo**. Sobre isso, Alexandre Sayad e Sabastian Roa destacam a baixa possibilidade de ascensão financeira e também de realização pessoal em atividades específicas de um(a) jornalista tradicional:

> *"(...) eu não vejo no jornalismo um caminho para me manter e ter a qualidade de vida que eu tenho atualmente. E eu, pessoalmente, sinto que eu não faria a diferença sentado numa mesa como repórter. Eu possivelmente iria fazer o meu melhor, mas ainda assim eu não conseguiria mudar as coisas." (Sebastian Roa)*

> *"Eu acho que o jornalismo tem um teto de aprendizado, chega um momento que as coisas passam a ficar repetitivas. (...) E tem uma questão muito prática que eu vou falar para você. Na minha época, de começo de carreira, e hoje ainda é assim, mas melhorou, não era das profissões mais mal remuneradas que existiam. Num período em que você não tinha perspectiva de melhora, você crescia na carreira e crescia pouco no salário. E eu sempre quis ter filho. Então, para mim, isso não encaixava na minha vida." (Alexandre Sayad)*

Percebemos, no entanto, alguns aspectos que permitem justificar o interesse dos(as) profissionais pelo jornalismo e o consequente modo como se apropriam desse repertório em suas atividades profissionais em educomunicação. O primeiro deles é **o entendimento do jornalismo – ou da comunicação como grande área que o engloba – como meio de promoção da justiça social.** Essa compreensão é tida por grande parte dos(as) profissionais com os(as) quais conversamos.

Alguns(Algumas) deles(as) deixam essa relação mais implícita, ao revelarem o motivo de suas escolhas por essa carreira, como é o caso de Juliana Cordeiro, Diego Henrique da Silva, Gigliola Sena e Paulo Lima, que disseram escolher o jornalismo por terem vivenciado, anteriormente à graduação, experiências comunicativas voltadas à emancipação de sujeitos e ao desenvolvimento social, junto a movimentos e projetos sociais. Acreditamos, no entanto, que as falas de Amanda Rahra e Roberta Tasselli

sintetizam esse sentimento que move os(as) profissionais de jornalismo que atuam numa perspectiva educomunicativa:

> *"(...) para mim, jornalismo é poder de transformação: de um lugar, de uma pessoa que seja, de um leitor que seja, do repórter só que seja, então para mim eu super faço jornalismo, mais do que muito repórter de redação que faz jornalismo de gabinete, não tenho a menor dúvida. E eu amo jornalismo. Eu acho que ele é muito importante. E eu acho que ele está em crise e a gente tem que cuidar da crise para que ele saia da crise e seja essa potência de poder e transformação, de questionamento do mundo." (Amanda Rahra)*

> *"A minha intenção ao cursar jornalismo sempre foi justiça social. Então, ficar nesses grandes jornais, enfurnada em redação, nunca me atraiu. Eu sempre me vi, na verdade, trabalhando no terceiro setor, defendendo agendas voltadas ao direito de crianças e adolescentes ou direitos humanos, desde o início. Então, por mais que eu não esteja na ponta ou num grande jornal, eu estou vinculada a plataformas de jornalismo que me deixam mais próxima do meu objetivo do que se eu tivesse na redação da Folha ou do Estadão. Eu não me vejo tão distante do jornalismo e eu acho que a proximidade que eu tenho do jornalismo é a que eu sempre quis ter, porque esse sempre foi meu objetivo." (Roberta Tasselli)*

O segundo aspecto que identificamos é o **jornalismo como abertura para um campo mais amplo: o da comunicação**, uma vocação dos(as) profissionais para além das especificidades do jornalismo, conforme revelam as falas de Bernardo Brant e Paulo Lima:

> *"(...) eu não entrei nessa coisa do jornalismo stricto sensu, dentro da cartilha do jornalismo. Inclusive, é uma coisa que eu sempre achei muito limitado, um campo limitado, principalmente porque o ensino do jornalismo aqui no Brasil – e eu estudei na PUC, que era considerada a melhor faculdade de comunicação na época – é uma coisa toda baseada em cartilha de jornalismo, na cartilha de jornalismo americano e uma coisa toda voltada para um mercado, que é medíocre. Eu nunca me interessei em ser um repórter da Globo, pelo contrário. Ou escrever para um jornal. Eu já produzi matérias, trabalhei em televisão, mas dentro de uma perspectiva mais ampla e também mais cultural." (Bernardo Brant)*

> *"Para mim ele [jornalismo] é apenas uma parte de algo maior, chamado comunicação, uma coisa mais ampla. Quando a gente fala em ecossistema comunicativo, para mim, é como as relações entre as pessoas se dão de forma paritária e como essa comunicação acontece, se é emancipadora ou não é, se liberta ou não liberta, promove participação ou não promove, enfim, promove transformações de qualquer tipo na pessoa ou não promove." (Paulo Lima)*

Ao observar que a maioria dos(as) profissionais entrevistados(as) entendem ter escolhido o jornalismo em razão de seu potencial transformador e como espaço para denunciar injustiças, refletimos que essa razão é a mesma que faz com que os(as) profissionais não permaneçam no jornalismo de modo estrito, entendendo que seu *modus*

operandi restringe o poder transformador à capacidade de relatar, narrar a realidade. O desejo de intervir nas realidades conhecidas pelos(as) profissionais, que se concretizam em ações de educomunicação, é o que diferencia o(a) jornalista-educomunicador(a) de um(a) jornalista de redação. As declarações de Paulo Lima, Alexandre Sayad e Maria Rehder evidenciam isso:

> *"(...) me chamaram para fazer uma grande reportagem, investigar os casos dos meninos que tinham sido assassinados e emasculados na periferia de São Luís do Maranhão (...). E eu falei: 'não basta fazer uma reportagem de capa, não basta contar a história, acho que a gente ter que ir além'. Quando eu voltei para São Paulo, a gente criou uma campanha, 'Salvem os meninos do Maranhão', uma campanha que se tornou nacional, com o envio de cartões postais para o Ministério da Justiça." (Paulo Lima)*
>
> *"(...) às vezes eu achava que, dentro do jornal, eu estava num trem vendo a paisagem passar. E eu sempre tive essa angústia de que eu queria estar na paisagem, eu queria estar lá fora. Então, essa coisa da educomunicação, da alfabetização midiática me proporcionou ir para a paisagem." (Alexandre Sayad)*
>
> *"Eu gostava muito de ir para a rua, em pauta, mas você tinha uma pressão de ter muita produção diária. Então, a qualidade acaba não sendo naquele patamar que eu queria e depois, no final, foi a perda de autonomia, porque as matérias de escola privada começaram a ganhar mais espaço que as de rede pública, porque o jornal vivia um redirecionamento de público. Foi uma situação que me desagradou na época. E também eu queria estar mais perto do sujeito de direito que eu reportava. Então eu fazia matéria, sempre entrevistei professores, mães, mas eu não queria mais estar reportando, eu queria de fato estar nos projetos, fazendo uma transformação social." (Maria Rehder)*

Metade dos(as) profissionais que entrevistamos entendem que continuam trabalhando com jornalismo em suas práticas profissionais em interface com a educação. Isso porque, conforme visto anteriormente, atividades jornalísticas continuam integrando a rotina laboral de boa parte dos(as) profissionais observados(as) e entrevistados(as). No entanto, as atividades às quais se dedicam não são exclusivamente jornalísticas. A presença do jornalismo no cotidiano de trabalho dos(as) profissionais com os(as) quais interagimos possui diferentes gradações: desde os(as) que se dedicam mais à produção diária de conteúdo, como Caio Dib, em seu trabalho de mapeamento de práticas referenciais no contexto do programa estadual de proteção à primeiríssima infância, ao trabalho de Juliana Cordeiro, que faz edições de vídeos ou roteiros com menor frequência, dedicando-se mais a um trabalho de articulação de parcerias e projetação, ou de Bernardo Brant, na gestão da Oficina de Imagens, que, na condição de gestor, lida com questões

jornalísticas, mas indiretamente, também num papel articulador, no sentido de viabilizar que trabalhos jornalísticos aconteçam em comunidades.

Dessa forma, **os(as) profissionais entrevistados(as) demonstram entender que a redação não é o único lugar de legitimação do jornalismo**. Todos(as) demonstraram incômodo com as dinâmicas do *hard news* e a maioria entende que sua contribuição à sociedade é mais efetiva em um trabalho de promoção de direitos ou que permita um tempo maior de produção de conteúdo.

> *"(...) eu nunca gostei de hard news, por exemplo, então eu sempre gostei de jornalismo meio ligado à cultura e à educação. Então, para mim, cansou logo essa coisa de matéria, redação." (Alexandre Sayad)*
>
> *"O que me angustiava na faculdade é que eu não gostava de redação, eu não me via em redação. Tanto que essas coisas todas que eu estou fazendo estão me deixando um pouco cansado porque eu estou numa redação de um jornal diário, no final das contas, porque eu tenho que produzir 500 páginas em três meses, entre livro, resumos, revista, eu estou numa rotina frenética de redação diária e é isso que eu não curto tanto." (Caio Dib)*
>
> *"Eu não costumo dizer que eu não trabalho com jornalismo. Eu digo que eu trabalho com jornalismo também, só que não o trabalho de repórter em redação. Mas na organização, como eu coordeno uma área de comunicação, eu faço bastante trabalho de assessoria, principalmente assessoria para as nossas pautas e frentes que realizamos." (Nilton Lopes).*
>
> *"Talvez eu não trabalhe com jornalismo hard news, essas coisas, assim, porque eu acho o fluxo de notícias e o fluxo de trampo te tiram do chão. Se você não tem esse perfil, da pressão e do fluxo de informação que você tem que lidar e compilar (...). Eu não quero mergulhar nesse mundo." (Vinícius Cordeiro).*
>
> *"E eu tive sorte porque eu trabalhei em veículos que tinha tempo, eu nunca trabalhei em hard news de fato. Eu trabalhei cinco anos num lugar que era semanal, mas que na verdade cada edição saía semanalmente, mas a gente tinha quase dez dias para fazer [uma matéria]. Então eu conseguia ler relatórios imensos, era super sem pressão, eu fazia matérias de 2.500 caracteres por semana, era de boa. Eu lia pra caramba, eu fazia entrevistas longuíssimas, eu ia para a rua. Então, eu sempre trabalhei em lugares que fazia sentido, eu realmente me aprofundava num assunto, mergulhava no assunto e a cada semana você tem um assunto e conhece pessoas." (Gisele Brito)*

Quanto ao repertório jornalístico empregado no âmbito de suas práticas educomunicativas, os(as) profissionais destacaram diferentes habilidades, conhecimentos e valores que orientam suas atividades profissionais em interface com a educação. A tabela abaixo apresenta, em linhas gerais, as contribuições do jornalismo às atividades de trabalho que exercem atualmente.

Tabela 10 - Repertórios do jornalismo necessários ao trabalho com educomunicação, segundo os(as) profissionais entrevistados(as)

<table>
<tr><th>CONHECIMENTOS</th><th>HABILIDADES</th><th>ATITUDES</th></tr>
<tr><td colspan="2">Entrevista</td><td>Escrever com ética</td></tr>
<tr><td colspan="2">Edição</td><td>Escolhas conscientes</td></tr>
<tr><td>Técnicas de Assessoria de Imprensa</td><td colspan="2">Propor linguagens (em projetos de formação em comunicação)</td></tr>
<tr><td>Agenda Setting</td><td colspan="2">Criatividade</td></tr>
<tr><td rowspan="8">Teorias do Jornalismo</td><td colspan="2">Leitura crítica</td></tr>
<tr><td colspan="2">Indagar</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fazer entregas no prazo</td></tr>
<tr><td>Capacidade de expressão verbal</td><td>Agilidade</td></tr>
<tr><td>Capacidade de articulação</td><td rowspan="5">Perspicácia</td></tr>
<tr><td>Comunicar-se de outras formas</td></tr>
<tr><td>Tradução, explicação das coisas</td></tr>
<tr><td>Realizar conexões</td></tr>
<tr><td>Identificar o que é interessante</td></tr>
</table>

Essas categorias, escolhidas para organizar os repertórios mencionados pelos(as) entrevistados(as), sintetizam a visão de especialistas da área de educação do que sejam os elementos constitutivos da ideia de "competência[30]", isto é, uma formação mais holística, em que o conhecimento é construído na prática e orientado por valores cidadãos. No entanto, essa perspectiva revela um direcionamento da educação a interesses neoliberais de mercado, que buscam formar, especialmente jovens, para as demandas de um novo mercado de trabalho, marcado pelo empreendedorismo e por valores como produtividade, competitividade e inovação no sistema produtivo (DELUIZ, 2001). Os processos formativos, no contexto escolar, orientados por esse conceito, procuram estimular o(a) estudante a aplicar as informações que recebe em atividades práticas e autorais.

No processo de decodificação do repertório jornalístico dos(as) profissionais, procuramos ser menos cartesianos ao classificar aspectos da bagagem desses sujeitos entre conhecimentos, habilidades e atitudes, entendendo que há uma linha bastante tênue entre essas categorias. No entanto, observamos que os(as) profissionais sentem que a formação em jornalismo contribui para suas atividades educomunicativas indiretamente.

[30] O conceito de competência é adotado pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, sobretudo no que se refere à educação profissional, e desde então tem sido defendido pelo Ministério da Educação (MEC) como forma de promover a transição da escola para o mundo do trabalho, na formação de jovens e adultos.

As especificidades do jornalismo são pouco mencionadas pelos(as) profissionais, que destacam aspectos mais amplos da comunicação.

No âmbito dos conhecimentos mencionados, há aspectos mais próprios do jornalismo. No entanto, as habilidades e atitudes atreladas ao repertório não são especificamente jornalísticas, mas essencialmente comunicativas e/ou educativas, como "capacidade de expressão verbal", "capacidade de articulação", "tradução, explicação das coisas" e "realizar conexões".

Observamos, pela tabela, um destaque maior a habilidades que os(as) profissionais dizem ter desenvolvido a partir do jornalismo e que são importantes para as atividades profissionais às quais se dedicam hoje, mas que não são estritamente jornalísticas. Nesse sentido, acreditamos que a fala da jornalista Amanda Rahra, reproduzida a seguir, é significativa, uma vez que revela descontentamento com os cursos superiores de jornalismo, que não têm acompanhado as demandas sociais:

> *"O mundo é outro e a faculdade de jornalismo tem que dialogar com o mundo. Mundo louco, cheio de disputa de narrativa, fake news, e a gente está o quê? Treinando para ser repórter da Folha? Ah, para! Tem que baixar os muros mesmo e conversar mais, ter mais espaços de discussão de jornalismo, por isso eu amo os projetos de educomunicação."*

Assim, entendemos haver, entre os(as) jornalistas-educomunicadores(as), uma afinidade mais evidente com o campo da comunicação do que, propriamente, com a especificidade do jornalismo. Destacamos, porém, a exceção. Nina Weingrill apresenta aspectos específicos do jornalismo como base para o seu trabalho de proposição de novos projetos de jornalismo.

> *"Se eu não soubesse o que é ser jornalista na prática não daria para construir nada do que a gente construiu. Ter sido repórter, passar por um processo de ser editora, trabalhar numa redação. Por mais que esses modelos estejam acabando, tem um processo de viver esse jornalismo da pauta à publicação que me dá o entendimento e possibilidade de criar coisas novas."*

Ana Flávia Souza e Gigliola Sena, profissionais cujo foco de atuação está em departamentos de comunicação de uma organização e de um colégio particular, respectivamente, e que, portanto, dedicam-se mais à produção de conteúdo, também destacam aspectos específicos do jornalismo que as ajudam no desenvolvimento de suas atividades laborais cotidianas:

> *"A gente entende o fazer da imprensa, da mídia, então a gente consegue levar para a imprensa o que a gente sabe que pauta, o que a gente sabe que é gancho, o que a gente sabe que o jornalista vai comprar. Às vezes quando a gente recebe material das bases, dos projetos, que os educadores mandam, os educadores viajam, vão fazer uma mostra, eles viajam na mostra e ficam emocionalmente muito envolvidos. A gente pega aquele texto e pensa: 'Eu faço o que com esse texto? Nada!'. Aí a gente vai refazer e às vezes eles não gostam do que a gente fez, mas a gente sabe que é isso que vai chegar na mídia, que aquilo que ele fez, para o jornalista, e nada é a mesma coisa." (Ana Flávia Souza)*

> *"(..) tanto na parte de técnica, dos diferentes tipos de texto, texto para internet, release, texto para revista, porque às vezes a gente manda para revista. Tanto a parte técnica quanto a parte também de conhecimento mesmo, o jornalismo acaba atuando em várias áreas, isso contribui." (Gigliola Sena)*

A maioria dos(as) jornalistas que trabalham na interface com a educação, porém, demonstram utilizar um repertório mais do campo da comunicação, que fundamenta teórica e metodologicamente suas propostas, conforme destacam Juliana Cordeiro, Paula Nishizima, Paulo Lima e Paola Prandini. A renormalização do campo da comunicação ou de especificidades da área do jornalismo, no entanto, é revelada em boa parte dos discursos dos(as) profissionais, conforme destacamos nas falas a seguir:

> *"Quando eu faço os debates e às vezes eu trago reflexões, ainda que eu não fale para o adolescente que a referência é o Bordenave, que é a agulha hipodérmica, eu tenho uma consciência de que é esse conhecimento que me faz mediar uma determinada discussão, trazendo um determinado olhar sobre comunicação, sobre papel de imparcialidade ou não." (Juliana Cordeiro)*

> *"(...) questões de leitura crítica de mídia, essa noção de que quando você assiste televisão ou quando consome um produto de mídia aquilo não é a realidade pronta, que existe uma mediação ali. Eu tenho noção de como funciona o processo de produção de vídeo do ponto de vista jornalístico, apesar da gente saber que eu não posso pegar aquilo que eu conheci no mercado de trabalho e passar para eles, né? Tem que ser um processo um pouco diferente, porque tem questões de educação ali também." (Paula Nishizima)*

> *"Me ajuda no dia a dia, me ajuda porque eu sou um educomunicador, então eu crio técnicas, metodologias de trabalho para os projetos nos quais eu atuo, junto com as minhas equipes, utilizando ferramentas, instrumentos, enfim, estratégias do mundo do jornalismo." (Paulo Lima)*

> *"(...) o fato de eu ter um bom domínio do texto colabora para conseguir projeto, colabora para ser aprovado em edital, colabora para pensar numa apresentação institucional que tenha uma qualidade melhor, não só em termos de texto, mas também em termos de arquitetura da informação, como vai organizar essa informação, como essa informação vai ser mostrada." (Paola Prandini)*

No entanto, Nilton Lopes entende que o repertório que emprega em sua atividade profissional, sobretudo no âmbito da ação política que desenvolve – que exige capacidade de diálogo e articulação – não advém do curso de jornalismo:

> *"O campo de trabalho de comunicação dentro de organizações da sociedade civil não é um campo pensado, não têm também muitas experiências contadas nesse sentido e não tem uma sistematização desse processo. Então, por exemplo, quais as estratégias de comunicação que podem ser usadas para uma organização defender sua pauta junto ao agendamento social com os meios de comunicação de massa? Não tem isso sistematizado, entendeu? Então, dificilmente eu veria isso no meu processo de formação acadêmica e acho que isso também não é uma preocupação. As pessoas vão estudar para ser jornalistas, para trabalhar numa redação ou em assessoria. Não pensa assim: 'Ah, eu quero trabalhar numa organização da sociedade civil'." (Nilton Lopes)*

A partir das falas dos(as) profissionais entrevistados, entendemos que os cursos de jornalismo funcionam ao egresso que atua no âmbito da educomunicação como uma referência do campo da comunicação, com seus conhecimentos sistematizados e habilidades desenvolvidas na formação superior, mais do que, propriamente, uma prescrição de como devem atuar no mundo do trabalho. Esse repertório, a partir das afirmações dos(as) entrevistados(as), orienta, mas não define, a atuação nas especificidades da interface comunicação e educação.

Os cursos superiores de jornalismo, portanto, apesar de aprimorar as capacidades comunicativas dos(as) jornalistas-educomunicadores(as), não preparam propriamente para o cerne de atuação à qual os(as) jornalistas que entrevistamos se dedicam. É nesse sentido que falamos em renormalização do repertório desenvolvido em outros espaços para o trabalho educomuncativo que realizam. Assim, entendemos haver uma contribuição indireta dos cursos de jornalismo para a atuação no âmbito da educomunicação, seja aperfeiçoando as inclinações ao jornalismo ou – de modo mais abrangente – à comunicação, favorecendo uma atuação educomunicativa que vislumbra mais possibilidades comunicativas, mas não propriamente uma atuação direcionada ao campo da educomunicação, apresentando, como destacou Nilton, uma área sistematizada e "pronta" para uma percepção simples e "automática" do(a) estudante de jornalismo, em um possível nicho profissional.

11.4 Discursos sobre educomunicação

A maior parte dos(as) jornalistas que entrevistamos se identificam como educomunicadores(as). Apenas cinco deles – Caio, Nina, Roberta, Silvana e Vinícius – disseram não se entenderem dessa forma, embora todos(as) atuem na interface com a educação orientados(as) pelo desejo de transformação social, que se evidencia em suas falas ou na missão das organizações onde trabalham. A maior parte deles(delas) reconhece a legitimidade do conceito e acredita atuar nessa perspectiva de modo esporádico ou pontual, como uma abordagem de suas práticas.

Já a jornalista Nina Weingrill, da Énois, entende não ser educomunicadora, pois a razão de seu trabalho é qualificar o próprio jornalismo e que, nesse sentido, o produto final do processo educativo que desenvolvem é fundamental. Para a profissional,

> *"(...) a minha prioridade não é só o entendimento do que a comunicação significa para aquele ser humano e de como ele pode usar essas ferramentas para se colocar no mundo, mas que essa comunicação precisa surtir algum efeito, que o impacto também está nessa distribuição, em como isso volta para as pessoas (...). O peso do produto para a gente é muito grande, eu estaria mentindo para você se eu dissesse que não. Precisa ter qualidade – e eu estou falando de qualidades comparáveis às do mercado, porque a gente distribui no mercado (...). Por isso que eu não me entendo como educomunicadora, eu me entendo como uma jornalista que está levando essa ferramenta para que mais gente, de fato, possa fazer jornalismo, que isso tem um impacto na comunicação e no indivíduo, com certeza".*

Outros, embora afirmem se reconhecerem como educomunicadores(as), revelam atuar sob conceitos ou perspectivas próximas ou afins ao campo da educomunicação. Esse é o caso de Silvana Gontijo, cuja iniciativa que preside, a Planetapontocom, volta-se à área de mídia-educação. Mas, para a jornalista, em termos práticos, mídia-educação é equivalente à educomunicação:

> *"Quando eu falo para São Paulo eu falo educomunicação, desculpa ter me mantido nesse jargão carioca, porque aqui no Rio todo mundo só fala em mídia-educação, a prefeitura tem um departamento de mídia-educação, a PUC trabalha com mídia-educação. Agora que eu vou participar aí do encontro[31], já está aqui, no meu material, 'substituir por educomunicação' a mídia-educação. Mas é um campo tão novo que ainda vive essa ambiguidade de nomes."*

Alexandre Sayad também se reconhece como educomunicador, mas entende ter expandido sua atuação para outros universos. Semelhantemente a Sayad, Roberta Tasselli entende que a educomunicação foi a porta de entrada para o trabalho de comunicação

[31] II Congresso Internacional de Comunicação e Educação, realizado na ECA/USP, de 12 a 14 de novembro de 2018.

para o desenvolvimento que desenvolve atualmente, entendendo-a como abordagem possível dentro desse escopo:

> *"Eu diria que sou mais apegado à ideia de que comunicação e educação são campos relacionáveis e que ganham nessa relação e isso pode ser chamado de educomunicação. Você pode me identificar como educomunicador, mas eu acho que eu sou um educomunicador das antigas, de quando esse termo começou a ser usado. Mas ele era mais cercado de liberdade no seu uso, tinha menos um viés político, num sentido acadêmico." (Alexandre Sayad)*

> *"(...) foi a partir da educomunicação que eu entrei no Aprendiz. Minha primeira experiência, na verdade, foi de educomunicação. Mas pelas circunstâncias eu acabei vindo para o universo dos portais e agora na comunicação para o desenvolvimento eu consigo misturar as duas coisas. Eu me reconheço como alguém que produz comunicação para o desenvolvimento e uma das formas de se fazer isso é a partir da educomunicação, mas eu acho que não é a única." (Roberta Tasselli)*

Observamos, pelas declarações anteriores, que a identificação como educomunicador(a) se dá com ressalvas, uma vez que entendem a educomunicação como parte dos trabalhos que desenvolvem, isto é, como abordagens possíveis em suas atuações. Há ainda profissionais que não se entendem educomunicadores(as), seja por se dedicarem mais a produzir conteúdo, adotando, para tal, procedimentos corriqueiros do jornalismo, como entrevista e outras formas de apuração, seja por entenderem a educomunicação como uma estratégia num contexto jornalístico, educativo ou comunicativo, isto é, como meio e não como finalidade. Esse é o caso de Caio Dib e de Nina Weingrill:

> *"Eu acho que me identifico principalmente nessa questão de desenvolver habilidades socioemocionais que garantam o empoderamento desse sujeito. (...) As oficinas do Tellus trazem um pouco de educom, mas depende muito do projeto. Hoje, nesse projeto, não [há educomunicação] porque a gente não faz criações em conjunto nas oficinas. A gente faz definição das práticas. É um pouquinho de autoria que eles têm, tem um pouco de leitura crítica, mas é bem pontual e bem pouco. Tem um pouco de empoderamento nas oficinas, mas não traz tanto quanto outros projetos." (Caio Dib)*

> *"A gente já foi muito colocado nesse lugar de que o que a gente faz é educomunicação. E aí eu entendi que não era quando a gente percebeu que o produto era uma parte tão importante quanto o processo. Isso, para mim, foi um divisor de águas, porque ficou claro que a minha prioridade não é só o entendimento do que a comunicação significa para aquele ser humano e de como ele pode usar essas ferramentas para se colocar no mundo, mas que essa comunicação precisa surtir algum efeito, que o impacto também está nessa distribuição, em como isso volta para as pessoas e de como isso de fato pode transformar a vida de outras pessoas, não só a sua." (Nina Weingrill)*

Caio Dib também destaca a importância de se levar em conta o produto final, quando relembra de um trabalho de educomunicação que desenvolveu com pré-adolescentes numa escola particular, dando a entender que o processo educomunicativo também precisa destacar o cumprimento de cronograma como algo a ser aprendido no contexto de suas atividades:

> *"Em educom, em inovação e educação, em todas essas áreas, algumas vezes a gente valoriza tanto o processo. 'Ah, tudo bem, ficou uma bosta a praça. Ah, tudo bem, ficou um lixo esse jornalzinho aqui da escola, mas o fulaninho... mudou a vida dele'. Talvez ele seja jornalista porque ele entendeu que o processo impactou ele. E a gente pode valorizar o processo, mas a gente tem que garantir que não se perca no cronograma." (Caio Dib)*

O(A) jornalista entende o produto final como parte fundamental de um processo. Essa perspectiva talvez exista em razão do lugar de fala do(a) jornalista, que entende a importância de um produto midiático que circulará na sociedade, contribuindo com a disseminação de novos sentidos. Isso acaba por renormalizar a própria educomunicação quando esta é praticada por jornalistas que não deixaram o "lugar" de jornalistas para exercerem atividades educativas atreladas a mídias e à comunicação, comprometendo-se, em suas atividades laborais, com produtos midiáticos.

Por fim, observamos que essa atuação múltipla ou híbrida do(a) jornalista que atua no âmbito da educomunicação o faz ter uma identidade profissional peculiar e diversa, pois, a partir do jornalismo, esses sujeitos se reinventam e se tornam também educadores(as), gestores(as), articuladores(as). Nesse sentido, entendemos que a fala de Amanda Rahra, responsável por conduzir as aulas de jornalismo junto a jovens participantes da Énois, traduz o sentimento de muitos(as) dos(as) profissionais de jornalismo que atuam em interface com a educação e que, em seu cotidiano laboral, não apenas manejam seu repertório jornalístico e comunicativo, mas também exercem sua vocação para os processos educativos:

> *"Eu tenho em mim a comunicação, o jornalismo e a pedagogia. Que me desculpem os pedagogos puristas, os jornalistas puristas e os comunicólogos puristas. Chupa todo mundo, entendeu? Eu peguei o melhor de todo mundo. Estou um pouco nesse lugar. E quanto mais gente estiver fazendo isso, melhor." (Amanda Rahra)*

11.5 Competências necessárias à educomunicação

Os(As) jornalistas com os(as) quais dialogamos destacaram inúmeros requisitos que consideram importantes para trabalhar com educomunicação ou com educação para a comunicação/jornalismo. Com base nas falas dos(as) profissionais entrevistados(as), procuramos agrupar esses requisitos em categorias diferenciadas em, novamente, três grandes grupos: conhecimentos, habilidades e atitudes, constituintes do conceito de competência.

Conforme veremos a seguir, **os(as) jornalistas entrevistados(as) entendem que o trabalho com educomunicação requer, mais do que conhecimentos e habilidades comunicativas e educativas, atitudes voltadas ao aprimoramento da relação com o outro, da busca permanente pela alteridade.**

Por uma questão de coerência, optamos por adotar o uso do verbo no infinitivo em todos os tópicos em vez de transcrever, no quadro a seguir, os requisitos listados pelos(as) profissionais tal como foram ditos nas entrevistas.

Tabela 11 - Requisitos para trabalhar com educomunicação, segundo os(as) profissionais entrevistados(as)

CONHECIMENTOS	HABILIDADES
Comunicação: entender o que a comunicação produz, suas técnicas e teorias. **Educação:** conhecer Paulo Freire, saber o que é diálogo. **Educomunicação:** conhecer seu conceito, sua teoria e epistemologia, entender a mídia como ponte e não como resultado. **Direitos humanos:** entender o que os movimentos sociais discutem. **Jornalismo:** conhecer o método jornalístico e o jornalismo como direito à informação. **Estrutura de projetos.**	**Autoria:** ter capacidade de expressão e de comunicação, de elaborar novos conhecimentos a partir da comunicação e da educação, criar novas narrativas. **Mediação:** estabelecer relação processual, pensar e promover o diálogo, construir lugares de reflexão, trabalhar com pessoas, entender os tempos dos outros. **Gerência:** ter olhar plural, transdisciplinar; ter gerência, planejar; registrar o trabalho.
ATITUDES	

Características individuais:

- ser humilde;
- ser ousado(a), nunca achar dar a mesma aula, não cair no piloto automático;
- colocar limites;
- ter sensibilidade;
- ter curiosidade, formar-se continuamente;
- ser otimista, ser propositivo(a), dar ideias, inovar;
- ter resiliência;
- tomar iniciativa;
- ser paciente;
- ser interessado(a) pela vida, pelo conhecimento e pelo mundo;
- gostar de gente, gostar de trabalhar com crianças e jovens, gostar do contato com as pessoas, gostar de trocar.

Com relação ao outro:

- ter disponibilidade, escutar, dialogar, ser aberto, ser afetado(a) pessoalmente pelas histórias dos alunos, avaliar-se e estar aberto(a) à avaliação, estar disposto(a) a desconstruir o próprio saber para absorver o que o outro vai trazer, estar aberto(a) a realidades diferentes, quebrar pressupostos normativos, romper com as amarras, deixar as coisas acontecerem, experimentar, entender os tempos e os silêncios do outro;
- valorizar a narrativa do outro, estimular que as pessoas contem suas histórias;
- ter compaixão pelo ser humano;
- dar atenção aos direitos humanos, circular em diferentes espaços [de direitos], formação na vida real, na injustiça, na periferia;
- ter empatia, querer entender o mundo do outro, saber se colocar no lugar do outro, não impor, não sobrepor conhecimento ao outro, respeitar o conhecimento do outro;
- acolher o erro;
- ser generoso(a);
- ter cuidado, cuidar do outro.

No coletivo:

- construir com o outro, acreditar no coletivo, desejar aprender e ensinar junto, adotar a horizontalidade, ser freireano(a), gostar do processo, estar envolvido(a), estar com a mão na massa, gostar de pensar e de fazer produtos, entender que não vai caminhar sozinho(a);
- engajar-se socialmente, não concordar com injustiças, expressar indignação, fazer disso uma luta de vida;
- ter ética;
- ser inclusivo(a), promover o diálogo e a participação;
- estar atento(a) às relações para não reproduzir violências;
- deslocar-se do ego.

Entendemos que muitos dos requisitos listados poderiam deslocar-se entre as categorias que aqui estabelecemos para melhor identificarmos as perspectivas desses sujeitos do que seria importante para trabalhar com educomunicação. No entanto, admitimos algumas contradições existentes nessa categorização, sobretudo no âmbito das atitudes, uma vez que o sujeito, sendo ele(ela) social, não é apenas individual, mas existe sempre na relação com o outro, constituindo, em múltiplos processos de interação, sua identidade. Ainda assim, preferimos separar características mais genéricas daquelas que, direta e objetivamente, foram atribuídas, pelos(as) entrevistados(as), ao processo relacional do sujeito educomunicador com seu interlocutor. Quanto ao último item, "No coletivo", entendemos referir-se a predisposições reveladas dos(as) profissionais em lidar com grupos e questões sociais amplas.

Assim, os requisitos apresentados na tabela demonstram que a educomunicação está longe de ser uma atividade de trabalho autômata, para a qual basta empregar força e repetição ou uma técnica precisa. **Valores sociais alicerçados numa perspectiva democrática, a valorização da diversidade e da construção coletiva são aspectos que mais se destacam entre o que se faz necessário para o trabalho na perspectiva da educomunicação**. Isso demonstra um campo estruturado no que diz respeito ao seu âmbito deontológico, isto é, aos princípios que orientam suas ações. Entretanto, sentimos que os(as) profissionais se referiram pouco a requisitos pragmáticos, que melhor elucidariam uma prática educomunicativa.

Nesse sentido, **observamos que as menções aos conhecimentos e habilidades foram pouco precisas sobre o que seria necessário conhecer e saber fazer para atuar, no mundo do trabalho, como educomunicador(a)**. Chama a atenção, no entanto, as falas de Paola Prandini e de Nina Weingrill, que trouxeram mais especificidades no âmbito do conhecimento. A primeira fala em "entender a mídia como ponte, não como resultado". A segunda fala em perceber "o jornalismo como direito à informação", reafirmando a mídia e o jornalismo numa perspectiva pública, voltados à ampliação de direitos, ao exercício da cidadania, portanto.

No que diz respeito às habilidades, observamos a necessidade de **profissionais hábeis para serem autores(as) e mediadores(as) de processos**, isto é, sujeitos que também protagonizam o processo de educomunicação quando criam projetos ou sistematizam conhecimentos, seja em atividades em que o(a) profissional interage com seus pares, seja quando estes(estas) facilitam a interação entre outros sujeitos. Nesse

sentido, a jornalista Lilian Romão fala sobre o exercício do diálogo no trabalho com educomunicação:

> *"Eu estou muito nesse momento de pensar o diálogo. Acho que esse é o diferencial do lugar do jornalista, aquele que faz comunicação 'para' e você passa a olhar esse lugar do jornalista como aquele que faz comunicação 'com', junto, em diálogo e que não necessariamente detém a capacidade de fazer a comunicação, mas que entende que, hoje em dia, todo mundo tem essa capacidade e tem espaço para fazer e que vai construindo lugares para mediar isso, vai construindo lugares para refletir, para trazer novas percepções, para trazer um olhar crítico, para problematizar essa interação, essa produção de comunicação." (Lilian Romão)*

O diálogo se revela, portanto, como ética e método no âmbito da educomunicação, assim como a checagem representa essas duas perspectivas, no âmbito do jornalismo. Educomunicação sem diálogo perde sua essência colaborativa. Jornalismo sem checagem perde seu compromisso com a verdade.

Ainda na esfera das habilidades, Caio Dib foi o único a abordar o aspecto gerencial do trabalho na interface com a educação, destacando a importância da gestão:

> *"Gerenciar é uma palavra ruim, errada, não sei o nome que a gente pode dar, mas além de ter empatia, olhar o usuário, garantir o espaço para o erro e para o empoderamento real das pessoas, é garantir que a estrutura desse curso ou dessa prática educomunicativa seja tão redonda que ela possa existir até quando ela tiver que existir e não morrer por outras questões."*

Adotar o diálogo como método e a gestão estratégica de projetos e organizações, a fim de garantir vida longa às iniciativas, talvez componham uma mesma seara no universo da educomunicação, afinal aprimorar a capacidade de diálogo com a sociedade e com possíveis financiadores, olhar também para o mercado e para as tendências, procurando ajustar-se a elas, não seria, além de atribuições de gestores(as), um exercício de diálogo? Essa junção parece traduzir-se no trabalho de Nina Weingrill, responsável por propor novos projetos e ações na Énois. Em sua fala, observamos a junção de uma competência dialógica com a capacidade de captar recursos para os projetos fomentados pela agência-escola Énois:

> *"No que eu me dou melhor fazendo é entender o rumo da coisa. Então, para que lado o mundo está indo e como a gente acompanha essa história, tentando construir o que a gente está se propondo a construir, que é uma escola que vai formar jovens em jornalismo para pensar esse jornalismo do futuro? Essa é a nossa missão, isso está muito claro, mas como a gente faz isso num mundo que está o tempo todo mudando, que os interesses econômicos mudam e, de repente, nasce um aplicativo, que de repente cai um governo? Nesse contexto,*

> *como a gente continua fazendo o que quer fazer e para onde a gente precisa estar olhando? Então, meu dia a dia é muito entender que projetos são importantes de a gente realizar." (Nina Weingrill)*

O olhar para a conjuntura do mundo exige, assim, uma conduta interdisciplinar, não apenas para propor projetos inovadores, mas também para entender os movimentos e os diálogos existentes entre diferentes fenômenos e situações que se dão no cotidiano. Assim, a atitude propositiva deve ser acompanhada da habilidade de ler o emaranhado complexo dos acontecimentos sociais. Nesse sentido, atentar-se ao mundo exterior torna-se essencial para o trabalho com educomunicação, para que sua proposta de transformar as relações a partir da comunicação não esmoreça frente a interesses autoritários.

No âmbito das atitudes, cujos requisitos foram os mais mencionados pelos(as) jornalistas com os quais conversamos ao longo da pesquisa de campo, **o horizonte do educomunicador deve ser a coletividade**, a partir da qual a transformação social (e pessoal) é possível. Nesse sentido, os(as) profissionais destacam aspectos que entendemos ser um movimento constante entre o indivíduo e a coletividade. O ser se potencializa à medida que reconhece a legitimidade do outro, tornando-se menos egocêntrico e individualizado nesse processo. A fala de Diego Henrique da Silva, que se refere à vivência que teve numa conferência sobre direitos da criança e do adolescente, da qual participou, demonstra que se tornar educomunicador é, em certa medida, renunciar de seus interesses privados em nome de uma consciência pública, desenvolvida no sujeito que participa ativamente de processos democráticos.

> *"(...) Na fase estadual [da conferência] eu consegui ter outras percepções, mais simbólicas, 'poxa, os adolescentes podem viajar sem os pais, os adolescentes podem pedir destaque, podem dar opinião'. (...) Lá eu senti esse aparato legal, digamos assim, dava mais força para participar, dar minhas opiniões e tudo mais, e uma sensação mais de coletivo, de você perceber que gente da minha região não veio, não fizeram conferência lá. (...) Não ouvi a palavra educomunicação lá, mas eu respondo para você que foi lá que a gente começou a construir coisas coletivamente, construir as coisas de uma maneira democrática, tentando levar em consideração as opiniões, coisas que outros adolescentes tinham falado na estadual e que não puderam estar presentes, tipo assim 'eu não vou trazer só as minhas pautas' nas horas que eu estiver nos grupos de trabalho, eu vou lembrar também do colega que deu uma ideia super legal lá e que aqui não tem ninguém na roda falando."*

Assim, tornar-se mediador(a), no âmbito da educomunicação, não significa renunciar suas posições individuais e subjetivas para tornar-se alguém neutro, imparcial, conforme ainda prega o jornalismo comercial hegemônico. Trata-se de potencializar a alteridade, ao também reconhecer no outro a posição de sujeito de direito.

Assim, percebemos os aspectos subjetivo e interventivo, pessoal e profissional, entrelaçando-se em um corpo-si que dá vasão às subjetividades e valores do sujeito, evidenciando suas histórias e aspirações também no trabalho educomunicativo, um espaço não apenas de atividade profissional, mas também de vínculos afetivos assumidos e que parecem qualificar esse trabalho.

A fala de Amanda Rahra é reveladora nesse sentido, uma vez que considera um requisito importante para o trabalho com educomunicação o envolvimento pessoal com o estudante, o que Paulo Freire diria ser "querer bem ao educando" (FREIRE, 2011a) como um requisito essencial para ser um bom educador, além de ser uma pessoa que busca, sempre, aprimorar seu autoconhecimento e que rechaça automatismos:

> *"Nunca pode acreditar que você está dando a mesma aula, aquela aula preparada sempre vai ser diferente, é um puta gasto de energia, tem que ser gente com muita energia, porque não é só uma demanda entre quatro paredes, é uma demanda que te afeta, as histórias dos alunos me afetam pessoalmente, eu falo deles fora daqui, eu trago coisas do mundo para eles aqui, eu sei de dramas pessoais, então tem que ter energia, não pode, mesmo com a aula preparada, se acostumar e ligar o play. (...) Acho que não pode ser essa pessoa meio automatizada, tem que ser essa pessoa com presença de espírito e de carne mesmo, eu acho que tem que gostar de gente, tem que ser também uma pessoa que está buscando a cura dos seus autoritarismos e dos seus jeitos de aprender, alguém em busca de si mesmo." (Amanda Rahra)*

É preciso, ainda, destacar a opinião dos(as) profissionais com os(as) quais dialogamos acerca das contribuições de se estabelecer uma interface da educação com o jornalismo, favorecendo o resgate do seu compromisso público e de pluralização das vozes no espaço público. Nesse sentido, ouvimos algumas críticas à formação do jornalista, considerada "autocentrada", contribuindo para a formação de um profissional "individualista", pouco propenso a estabelecer processos mais coletivos e profundos com as realidades que busca relatar.

Identificamos três tendências no que se refere às contribuições da educomunicação (ou da educação)[32] ao jornalismo. A primeira, de caráter político, refere-se ao **deslocamento de poder dos meios de comunicação e da própria figura do jornalista**. Os(As) profissionais entendem que a educomunicação contribui para democratizar a mídia e ensina ao(à) jornalista que o ato de comunicar não é um privilégio,

[32]Aos(Às) profissionais que entendem não trabalharem orientados(as) pelo conceito de educomunicação, questionamos sobre as contribuições à qualificação do jornalismo ao interfaceá-lo com a educação. Ainda que tenhamos colocado conceitos diferentes para a reflexão dos(as) entrevistados(as), observamos respostas muito sintonizadas entre os(as) profissionais que preferiram trazer à tona a contribuição da educomunicação ao jornalismo e os(as) que preferiram dizer como a educação poderia qualificá-lo.

mas um direito e que, assim, esse(essa) profissional não é o(a) único(a) que pode ocupar o espaço de construção simbólica sobre a sociedade nos meios de comunicação. As falas de Alexandre Sayad e Paola Prandini sintetizam essa visão:

> *"Ela [a educomunicação] tira o jornalista de um panteão de poder. Eu acho isso importante para o jornalista. Porque hoje em dia com as relações mais horizontais que a própria internet promove e que as gerações já vêm incutidas de uma não verticalidade, não hierarquia, ajuda, mas quando a internet ainda era pequena, a Educomunicação ainda tinha esse papel de jogar o jornalista num outro patamar. Mas houve uma época em que o jornalista se achava o dono da verdade também. E eu acho que a Educomunicação ajuda a dizer 'você não é o único que pode se expressar, sua opinião não é a única que vale. Qualifique os interlocutores, não os desqualifique, escute eles, eduque eles'. Todo jornalista é um educador para mim. E esse educador vem um pouco dessa função da educomuniação." (Alexandre Sayad)*

> *"Jornalismo humanizado só existe quando a educomunicação pode ensinar como fazer isso. Senão ele não é humanizado, ele vai ter outros valores, que são muito mais capitalistas, neoliberais, e que a educação não está tão ligada com isso. (...) Então eu acho que o jornalismo pode aprender com a educomunicação nesse sentido, de ser comunicação social, sabe o 'social', que parece que a gente não aprende no jornalismo? Só aprende comunicação. Eu acho que a educomunicação traz esse potencial. E também colabora para a democratização do uso dos meios, porque pode ensinar o jornalista que ele não é o único que tem o poder de comunicar, não é porque ele fez jornalismo que isso se remete só a ele, mas que todos nós somos comunicadores em potencial e devemos ser respeitados em nosso direito humano à comunicação." (Paola Prandini)*

O segundo aspecto destacado pelos(as) profissionais foi **a ampliação da capacidade de diálogo com a sociedade**, seja no âmbito do próprio *modus operandi* das redações, em que se deve valorizar mais o(a) receptor(a) da informação que o(a) jornalista produz e se preocupar em fazer conexões mais profundas com a realidade dos públicos, seja de alterar a agenda e abordagem dos veículos, evidenciando à sociedade o que há de mais relevante nos acontecimentos, conforme destacam Nina Weingrill e Silvana Gontijo:

> *"Eu acho que o jornalista é um ser muito individualista. A nossa formação é muito de um olhar até um pouco competitivo, porque você fala de ego, de reconhecimento e para mim aí é onde mora o maior problema da formação jornalística que, inclusive, em alguns lugares se incentiva que seja assim. Meu palpite é que a educação possa abrir o horizonte para esse sentido, que o jornalismo é um bem público, então você está a serviço da sociedade, e eu acho que o jornalista, muitas vezes, esquece disso. Se há um bem público, se você está a serviço da sociedade, você tem uma função social e aí trazer a educação para dentro desse contexto é fazer esse jornalista ter uma visão mais ampla do impacto que ele pode ter na sociedade como também um educador. Então, eu acho que poderia ajudar a tirar essa galera do pedestal um pouco para que eles olhem para a função social que eles têm." (Nina Weingrill)*

> *"Qual o maior problema do Brasil? Aí todo mundo responde: educação. E por que não está na primeira página todos os dias? Por que o jornalista ainda não*

> *buscou a notícia com o viés da educação e não botou na primeira página diariamente? Porque educação, como diz Ken Robinson, na fala dele do TED, que a escola, que a educação presume tédio, coisa chata. Mas a educomunicação pode mostrar o que há de fascinante, decisivo, importante, noticiável e, ao mesmo tempo, transformador da realidade de um país." (Silvana Gontijo)*

Como terceira tendência, **a educomunicação favorece**, para os sujeitos investigados, não apenas a notoriedade do espaço e das questões públicas da sociedade, mas também **a construção de um posicionamento de alteridade e consequente aprimoramento da visão crítica do(a) jornalista**. Nesse sentido, o(a) jornalista se humaniza diante do interlocutor e se aprofunda mais na realidade, na relação com o outro, conforme destacam Nilton Lopes e Vinícius Cordeiro:

> *"Eu acho que se eu não tivesse feito o trabalho como educomunicador minha formação como jornalista seria capenga. Eu acho que hoje eu posso me dizer um jornalista que consegue vivenciar os dois lados, que consegue, inclusive, escrever um bom texto, ter um olhar de bom texto para o mundo por conta desse trabalho de olhar o outro, enxergar o outro, enxergar a potencialidade do outro, construir com o outro uma visão do mundo e propor a construção coletiva de valores como a educomunicação propõe." (Nilton Lopes)*

> *"Eu acho que o jornalista tem um poder muito grande, que é o de assistir a realidade e editar ela para poder passar para mais gente que não assistiu aquilo que ele viu. E quando você não se sente parte daquela realidade, quando aquela realidade não te toca de certa maneira, você vê ela de uma maneira muito flash, muito superficial. E é isso o que você passa. Superficialidade. E eu acho que a educação nesse sentido pode ajudar o jornalista a entender a complexidade das coisas e dos eventos (...). Então eu acho que essa capacidade de se aproximar da pauta e se aproximar do seu objeto de investigação é muito importante para que você coloque para a rua uma coisa cada vez mais próxima do real. Mas é isso, ao mesmo tempo em que as redações estão num processo de trabalho sub-humano, com pessoas com muito trampo, você não tem essa capacidade, você não tem esse tempo de se apropriar de cada pauta. (...) Aqui a gente não faz isso, não chega no fim de um trampo perguntando "o que eu fiz?" (Vinícius Cordeiro)*

Com a contribuição da educomunicação, o jornalismo deixa de ser autocentrado e passa a ser compreendido na conjuntura do campo da comunicação e dentro dos complexos processos e fenômenos sociais. Esse novo ponto de vista se dá, especialmente, pela humanidade do paradigma educomunicativo, que valoriza o outro em sua condição de sujeito: seja como receptor, que tem direito a uma informação de profundidade, capaz de decodificar a complexidade conjuntural da sociedade; seja um receptor que é também autor, que tem uma história e tem o direito de articulá-la em uma narrativa pessoal, mas também – e sobretudo – coletiva. Inserir-se numa narrativa sócio-histórica contribui para a emancipação do

sujeito jornalista, sua abertura mental, seu senso crítico, um compromisso da educomunicação alinhada com os discursos dos(as) jornalistas-educomunicadores(as) com os quais dialogamos.

12

Síntese: das questões enunciadas às ações praticadas pelos(as) profissionais

As considerações a seguir buscam resgatar algumas das questões levantadas nos discursos dos(as) profissionais para, então, encontrar uma correlação do que é dito sobre o trabalho educomunicativo e do repertório que este envolve, sobretudo o jornalismo, com o que observamos empiricamente nas atividades de trabalho de alguns(algumas) profissionais. Dessa forma, construímos neste item o **eixo C** do Dispositivo dinâmico de três polos, que sintetiza o trabalho e suas tensões, entre prescrição e trabalho real, entre discurso e prática laboral. Relacionamos, então, a seguir quatro questões a partir das quais é possível entrelaçar trabalho e sujeito que o exerce, no âmbito da inter-relação jornalismo e educomunicação.

12.1 Histórias de vida e prática profissional

As atividades de trabalho exercidas pelos(as) profissionais observados(as) são condizentes com os sentidos estabelecidos sobre o papel transformador da comunicação e do jornalismo em experiências pregressas à atividade que desempenham atualmente, sejam elas anteriores à graduação em jornalismo, ou posteriores a ela, em trabalhos educativos nos quais os(as) profissionais se envolveram depois de formados(as)**. Nesse sentido, observamos haver uma coerência entre práticas e crenças pessoais dos sujeitos com os quais interagimos.** Uma das evidências, nesse sentido, foi o incômodo expresso nas falas de alguns(algumas) jornalistas, que resistem a procedimentos comuns nas corporações privadas, que dizem respeito à "venda de si mesmo", ao "*marketing* pessoal" e aos relacionamentos que se estabelecem com finalidade comercial. Os(As) jornalistas-educomunicadores(as), ainda que atuando na iniciativa privada, demonstram que seus valores se alinham mais a uma perspectiva pública, mesmo os(as) que trabalham para a iniciativa privada.

A trajetória pessoal e profissional de alguns(algumas) leva a assumir cargos de gestão em organizações da sociedade civil. Observamos que o exercício desses papéis, que envolvem atividades burocráticas, muitas vezes, dialoga com o sentido de ser das

iniciativas e não propriamente com as tarefas envolvidas na função, entre as quais as de gestão administrativo-financeira dos recursos dos projetos.

Notamos profissionais entusiasmados(as) com o que fazem, entendendo que suas atividades são importantes para o mundo, sem queixas quanto a formas de contratação precárias, uma vez que muitos(as) deles(as) trabalham como prestadores(as) de serviço, sem a segurança do formato de contração pela CLT. O(A) profissional de jornalismo que trabalha com educomunicação se percebe como ator importante no desenvolvimento social, a partir da comunicação, âmbito em que sente poder colocar-se, com liberdade, na atividade de trabalho, rejeitando automatismos e realizando a autocrítica com relação ao seu próprio trabalho ou departamento, se entende que este não caminha conforme o ideal.

12.2 O trabalho e os discursos sobre o trabalho

Ao longo das entrevistas, ouvimos críticas muito similares ao trabalho automatizado no âmbito do jornalismo comercial. Os(As) profissionais não se identificam com *hard news*, hegemônico na imprensa privada e de grande circulação. No entanto, a maioria não se opõe à ideia de produzir conteúdo, desde que essa atividade subverta a lógica de produção industrial de informação, com tempo para seu(sua) autor(a) aprofundar-se na pauta, qualificando o diálogo com suas fontes e outros interlocutores no processo de produção. Nessa perspectiva, produzir conteúdo é uma oportunidade de aprender, de se relacionar, de se afetar com suas descobertas. Ainda que submetidos a uma lógica de produção mais alinhada à perspectiva comercial, privada, os(as) jornalistas demonstram ler criticamente essa situação de trabalho, entendendo as necessidades de aprimoramento.

Os(As) profissionais, sobretudo os(as) diretamente vinculados(as) à gestão de suas iniciativas, destacaram o trabalho de projetação, de elaboração de novos projetos, dizendo sentirem-se desafiados(as) a criar sempre novas propostas. Esse desafio, no entanto, não representa pressão por produtividade. Trata-se de uma forma de dar vasão à inquietação do(a) profissional, alinhada, obviamente, às necessidades de sobrevivência da inciativa, uma vez que é a partir de novos projetos que as organizações captam recursos, visando à continuidade de seus trabalhos. **O desejo de mudança, nesse contexto, alinha-se à necessidade constante de renormalização do trabalho que, no caso dos(as) profissionais entrevistados(as), é consciente, isto é, não renormalizam**

para resistir a um trabalho opressor, que limita suas subjetividades, mas porque reinventar-se é uma condição inerente ao sujeito que se sente livre para agir segundo seus valores.

Não queremos desconsiderar, nesse contexto, que o universo dos editais (ainda que públicos) e de outras formas de financiamento de projetos do terceiro setor não sigam uma lógica opressora, que cobra inventividade nas inscrições e que isso certamente implica a produtividade do(a) profissional, especialmente os(as) responsáveis por mobilizar recursos financeiros para suas instituições. No entando, a criação de novos projetos não foi diretamente associada, nesta pesquisa, à necesside de recursos financeiros e, dessa forma, não representa incômodo aos(às) profissionais, mas, ao contrário, um dos momentos de maior prazer da atividade de trabalho, uma vez que envolve criação e segue uma lógica distinta da hegemônica, realizando-se de modo colaborativo, em tempos diferentes do mercado e em diálogo entre valores pessoais do(a) profissional e missão de suas iniciativas.

Assim, entendemos que o equilíbrio entre processos criativos e burocráticos é próprio de ações vinculadas a instituições. Não que a criatividade esteja subordinada à burocracia, mas sim que a viabilidade do que se propõe de criativo e inovador depende de uma gestão atenta e capaz de dialogar com as limitações impostas por termos de editais e a técnicas de edição, adequando-se a eles em situações estratégicas.

12.3 Jornalismo no trabalho: discursos e práticas

O jornalismo, para os(as) profissionais entrevistados(as), é uma carreira com potencial transformador, mas limitada por seu *modus operandi*. Entendemos que para os(as) jornalistas-educomunicadores(as), **o jornalismo transforma, mas não transborda**, uma vez que boa parte dos(as) profissionais demonstraram entender que não basta apropriar-se das técnicas jornalísticas para denunciar violações de direitos e relatar realidades de exclusão. Para eles, é preciso ir além, intervindo em situações de vulnerabilidade e injustiça social, transformando, dessa forma, a realidade. É o que as organizações da sociedade civil se propõem a fazer e, por isso, entendem que a redação de jornais e outros meios de imprensa não são os únicos locais de legitimação do jornalismo. Iniciativas comprometidas com a educação também são espaços de atuação do(a) jornalista com vocação ao desenvolvimento social.

Assim, os(as) profissionais revelaram que o jornalismo, mais do que suas especificidades, é uma porta de entrada para uma área mais ampla: a comunicação social. Nesse sentido, destacaram mais do que repertórios específicos do jornalismo, conhecimentos e habilidades da comunicação para o exercício da educomunicação como atividade de trabalho.

Entendemos que esse destaque a um repertório mais amplo, comunicacional, dado aos(às) profissionais em suas falas também se traduz em suas práticas laborais. Com exceção da Énois e algumas das atividades que envolvem os trabalhos de Caio Dib, de mapeamento de práticas educativas e do programa voltado à proteção da primeiríssima infância, **não observamos tantas atividades jornalísticas acontecerem nas iniciativas. Antes de tudo, eram atividades de comunicação**.

Na assessoria de comunicação do Colégio Salesiano, vimos uma intensa produção de conteúdo, mas não especificamente de conteúdo jornalístico, como notícias ou *releases*, mas mais conteúdos imagéticos, pequenos vídeos e fotografias para as redes sociais. No coletivo Parafuso Educomunicação, a forma de gestão dos processos, a habilidade de escrita expressa em um projeto de educomunicação submetido a um edital também apresentam um forte repertório comunicativo, que não diz respeito propriamente ao jornalismo.

Outros(as) profissionais, como Nina Weingrill, da Énois, e Bernardo Brant, da Oficina de Imagens, disseram que suas atividades de trabalho buscam viabilizar o jornalismo numa perspectiva alternativa à hegemônica, uma vez que é produzido por grupos da sociedade que não são autores(as) de narrativas jornalísticas nos grandes veículos de imprensa. E isso não lhes foi ensinado nos cursos de jornalismo, que ainda focam nas funções tradicionais e operacionais da carreira, como a prática da reportagem em diferentes suportes de mídia.

Nilton Lopes nos disse em entrevista que não trabalha somente com jornalismo, mas que **trabalha com jornalismo também**. Entendemos que essa fala sintetiza um aspecto importante do trabalho do(a) jornalista-educomunicador(a), uma vez que o jornalismo se faz presente nas iniciativas em diferentes tons e, em algumas, não é exercido de modo específico, mas mais genério, em atividades de comunicação. Foi na Énois que o jornalismo se mostrou mais evidente, embora associado a processos comunicativos e educativos, reinventando-o, dessa forma, uma vez que não era praticado de modo estrito, mas vinculado a atividades de educação para o jornalismo permeada por valores contra-hegemônicos manifestos nas reportagens, nas falas durante as formações, nas apurações

desenvolvidas pelos educandos, que agendavam a periferia, o ato de comer como um ato político e o direito à informação, nas atividades de checagem de *fake news* e desconstrução desses discursos falsos e também pelo modo coletivo de tomada de decisão quanto à finalização dos produtos. Neste caso, não se trata apenas de uma prática de educação para o jornalismo, mas um processo dialógico e colaborativo de tomada de decisões editoriais. E é nesse processo que identificamos a educomunicação.

Nesse contexto, mais do que um resgate dos princípios do jornalismo, em que tanto as profissionais observadas em atividade quanto os educandos do projeto exerciam um jornalismo comprometido com o interesse público, sem aparentes amarras comerciais, observamos uma atualização do jornalismo às questões contemporâneas da sociedade, voltadas ao fenômeno da desinformação em âmbito *online*, à qual os cidadãos estão vulneráveis, bem como ao direito de produzir informação independente e que esteja em diálogo com as periferias, com os direitos humanos e com a demanda pela qualificação da informação que se recebe cotidianamente por meio de aplicativos populares, que demonstram ser uma ampla porta de entrada para a formação de sentidos nos dias de hoje.

Assim, entendemos que os(as) profissionais não apenas criticam as limitações do jornalismo, mas dão respostas educomunicativas a essas limitações em suas práticas laborais, seja reinventando o *modus operandi* do jornalismo, tornando-o mais dialógico nas tomadas de decisão quanto aos produtos midiáticos elaborados, seja recorrendo a repertórios comunicativos que também dizem respeito ao(à) jornalista – que é, antes de tudo, um comunicador social –, a partir dos quais propõem projetos de educação e mobilização social.

12.4 Educomunicação: campo deontologicamente estruturado

Alguns(Algumas) profissionais, sobretudo os(as) que entendem fazer mais jornalismo que educomunicação em suas atividades profissionais – isto é, Caio Dib e Nina Weingrill -, entendem-na como um processo descompromissado com produtos. O processo educomunicativo, para esses(essas) profissionais, tem compromisso claro com resultados essencialmente educativos, como a ampliação do senso crítico, empoderamento e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. No entanto, observamos, nas iniciativas lideradas por esses(essas) profissionais, processos educativos

que prezam pela participação ativa de todos os envolvidos atrelados aos produtos desenvolvidos.

O paradigma que rege esse *modus operandi* é, portanto, muito distinto das lógicas de produção industrial. No caso do mapeamento do Instituto Tellus, liderado pelo jornalista Caio Dib, a educomunicação integra sua prática jornalística com as oficinas de definição com as profissionais do programa de proteção à primeiríssima infância do estado de São Paulo. Também a Escola de Jornalismo da Énois busca editar as produções advindas da educação para o jornalismo a partir de um processo educativo dialogado, em que educandos(as) e educadores(as) (jornalistas ou não) avaliam em conjunto o produto em construção. Nesses casos, evidenciam-se a finalidade midiática, comunicacional e a presença dos princípios educomunicativos, nesse contexto, tornando o processo de produção mais dialógico, colaborativo e horizontal. Dessa forma, ainda que esses(essas) profissionais não se reconheçam como educomunicadores(as), suas práticas profissionais e os princípios que as orientam nos permitem considerá-los como tal.

A maioria dos(as) profissionais, a partir de suas falas, deixa claro que a educomunicação é um campo deontologicamente estruturado, no qual o repertório jornalístico encontra aderência, sobretudo em razão dos valores enunciados por eles(elas), ao longo das entrevistas, que são mais evidenciados em suas falas do que conhecimentos ou habilidades técnicas específicas para o exercício da educomunicação como atividade de trabalho. As atividades desempenhadas e o repertório técnico nelas empregado se tornam educomunicação por serem orientadas por uma perspectiva cidadã, dialógica, mediadora, com o propósito de qualificar comunicação e/ou educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessas páginas, procuramos entrelaçar jornalismo e educomunicação, a partir das práticas de jornalistas que trabalham na interface com a educação, em iniciativas que buscam, nessa inter-relação, promover o desenvolvimento social e cidadão. Buscamos, dessa forma, refletir, teórica e empiricamente, sobre a educomunicação como trabalho de jornalistas, sendo ela um campo de atividade que destoa do jornalismo ensinado nas escolas superiores, mais focado em demandas de mercado e nas necessidades de uma imprensa que se constitui como negócio.

Apesar de, inicialmente, havermos identificado uma distância entre jornalismo hegemônico e princípios e práticas da educomunicação, alguns autores aos quais recorremos evidenciaram, na verdade, uma proximidade entre os princípios clássicos do jornalismo e o que defende a educomunicação. No âmbito empírico, alguns(algumas) dos(as) profissionais observados(as) em atividade de trabalho e entrevistados(as) confirmavam um encontro deontológico entre as áreas, revelando que, nas práticas de educação para a comunicação ou de comunicação sobre causas sociais, no âmbito das organizações da sociedade civil, esses(essas) profissionais encontraram a oportunidade de se sentirem, efetivamente, jornalistas, pois nessa atuação observavam mudanças sociais que, segundo eles(elas), não promoveriam, caso ocupassem o posto de repórter em um veículo de imprensa qualquer.

Dessa forma, entendemos que essa pesquisa destaca o protagonismo do(a) profissional de educomunicação, cujos formação e repertório advêm (ao menos em parte) do jornalismo. Abordar esse objeto se revela como inédito nas pesquisas acerca da interface comunicação e educação, que tem observado com maior intensidade a incidência dos processos comunicacionais na educação formal e não formal, tendo, em grande parte, crianças e jovens discutidas como sujeitos nesse contexto. Optamos por destacar o(a) profissional que idealiza e executa atividades cuja finalidade é promover ou ampliar o direito à comunicação desses e de outros públicos, a partir de iniciativas vinculadas, principalmente, ao terceiro setor.

Nesse sentido, realizamos o levantamento de entidades que integram jornalistas a uma prática profissional na interface comunicação e educação. Partimos, portanto, do reconhecimento de profissionais do jornalismo com o conceito e práticas da educomunicação, procurando entender os sentidos do pertencimento de alguns desses(dessas) profissionais a uma associação brasileira de educomunicadores, a

ABPEducom. Na condição de atual integrante da diretoria dessa associação, realizamos um levantamento junto aos seus associados e, posteriormente e mais especificamente, entre os(as) jornalistas associados(as), que representam a maioria de pessoas filiadas à entidade.

Esse levantamento representou a primeira coleta e, ao mesmo tempo, o primeiro momento da pesquisa empírica, uma vez que deu pistas de um(a) perfil profissional que se aprofundou nas coletas seguintes: observação das atividades laborais e entrevistas. Os(As) jornalistas associados(as) à ABPEducom demonstraram, em sua maioria, atuar em projetos interventivos na interface comunicação e educação e adotar os princípios da educomunicação em todas as suas atividades: da docência no ensino superior à produção de conteúdos midiáticos, sendo a educomunicação uma espécie de ética aplicada pelos sujeitos, ainda que sua atuação profissional presente não se dê em iniciativas cujas características predominantes sejam educomunicativas.

A primeira coleta também apontou para um aspecto relevante, que se evidenciou mais profundamente no segundo momento da pesquisa (a observação). Identificamos que, ainda que não atuassem diretamente em veículos de imprensa, atividades jornalísticas faziam parte da rotina laboral da metade dos(as) jornalistas associados(as) à ABPEducom.

Quando fomos a campo observar o trabalho dos(as) profissionais, identificamos que, em algumas atividades, sobretudo as que se desenvolvem em instituições de maior porte, isto é, subdividas em departamentos, havia uma intensa produção de conteúdos, ainda que estes não fossem estritamente jornalísticos, como notícias, *releases*, reportagens e discursos de gênero próprio do jornalismo, embora todos esses conteúdos tivessem um caráter visivelmente factual. Essa produção intensa se destinava ou era facilitada por redes sociais.

O segundo momento da pesquisa nos permitiu ir além da identificação explícita com o conceito de educomunicação, manifesto com a associação de jornalistas à ABPEducom. Optamos, assim, por visitar iniciativas cuja proposta inter-relaciona, em suas práticas, comunicação e educação. Algumas delas, como o Colégio Salesiano Dom Bosco, de Salvador, e o coletivo Parafuso Educomunicação, apresentaram vínculos com a associação, uma vez que alguns de seus(suas) jornalistas são a ela filiados. As demais, porém, apresentaram, em razão de suas missão e valores, grande afinidade, em seus princípios e práticas, com a educomunicação. Nesse sentido, foi possível dialogar com profissionais que não se entendem educomunicadores(as), mas cujos valores estão em convergência com a razão de ser desse campo, demonstrando assim atuarem na

perspectiva da educomunicação, ainda que seus projetos não sejam considerados por eles educomunicativos. Foi nesse momento da pesquisa que a educomunicação se revelou como uma abordagem possível em diferentes finalidades.

Em projetos cuja intenção principal é educar para a cidadania ou para a prática de um jornalismo responsável e comprometido com os direitos, o processo dialógico e colaborativo na feitura de produtos midiáticos foi o orientador do comportamento de jornalistas-educadores(as) e educandos(as). Já em iniciativas cuja intenção principal era o levantamento de informações para uma publicação – atividade de finalidade predominantemente informacional, jornalística – foi possível notar o mesmo processo dialógico e colaborativo na escuta de atores que qualificaram a apuração das informações, não deixando essa atividade sob uma atuação individual e hedonista de um(a) jornalista que se coloca como apto a escolher, segundo critérios exclusivamente subjetivos, as informações que considera mais relevantes para o material produzido.

Observá-los(as) em atividade nos fez entender que os princípios empregados (dialogia, colaborativismo, entre outros) se aplicam em atividades que combinam diferentes estratégias, que extrapolam saberes exclusivos do jornalismo, ainda que a atividade seja de natureza jornalística.

Já na terceira coleta, aprofundou-se no pensamento dos(as) jornalistas que atuam na perspectiva da educomunicação, revelando-a como um campo deontologicamente estruturado e que combina procedimentos de diferentes áreas. Essa combinação é orientada por valores comuns, especialmente o reconhecimento do outro como sujeito de direito que deve ser incluído nos processos participatórios da sociedade. Os sujeitos entrevistados revelaram traços comuns em suas trajetórias pessoais e profissionais, em vivências junto a movimentos sociais, organizações da sociedade civil e projetos sociais que conformaram uma visão de comunicação a serviço da transformação social. Alguns(Algumas) profissionais, porém, apesar de não possuírem vivência anterior à formação em jornalismo nessa perspectiva, demonstraram sensibilidade para tal, uma vez que suas carreiras ganharam um novo sentido, ao atuarem ou observarem ações de comunicação na interface com a educação, perseguindo essa proposta e redirecionando suas carreiras para a educomunicação.

Nesse âmbito, os(as) profissionais demonstraram exercer sua condição de sujeito, uma vez que têm a possibilidade de criar, sob uma lógica contra-hegemônica, sem as pressões por produtividade de um mercado que preza pela velocidade e pelo automatismo no trabalho, além de estabelecer relações mais profundas com seus interlocutores e

respectivos repertórios, sejam eles jovens educandos, colegas de trabalho, fontes ou parceiros institicionais. Nesse sentido, realizaram críticas ao jornalismo e suas limitações à transformação social, embora sua práxis seja considerada relevante, desde que democratizada, isto é, acessível não apenas aos(às) profissionais de jornalismo, mas à população, para que esta exerça sua liberdade de expressão e o seu direito humano à comunicação.

Nesse sentido, acreditamos ser possível retomar as hipóteses enunciadas no capítulo introdutório deste trabalho, a fim de problematizá-las, a partir das considerações que realizamos até aqui.

A primeira hipótese desta pesquisa foi assim enunciada: **"O trabalho do(a) jornalista-educomunicador(a) é orientado por causas e pela defesa de direitos e, nesse contexto, o(a) profissional transita de uma atividade estritamente jornalística, voltada à produção de conteúdos, a práticas mais nitidamente educativas e ativistas".** Entendemos que essa hipótese se confirma, embora parcialmente. De fato, algo comum no trabalho dos(as) profissionais diz respeito à ampliação de direitos, sobretudo de adolescentes e jovens. Mas nem toda forma de trabalho do(a) jornalista-educomunicador(a) apresenta um deslocamento, um abandono do lugar de jornalista. Por isso, acreditamos ser mais adequado falar em *combinação de repertórios*, que vão do jornalismo/comunicação à educação/desenvolvimento social.

Nesse sentido, acreditamos ter descontruído a segunda hipótese deste trabalho, enunciada da seguinte forma: **"A educomunicação renormaliza o jornalismo, cujos procedimentos passam a ser orientados por valores sociais e públicos e servem como estratégia da finalidade educomunicativa, mas não como a sua essência".**

Primeiramente, entendemos no âmbito teórico que não apenas a educomunicação tem valores sociais e públicos, mas que essa é a própria essência do jornalismo, questão discutida por autores como Ciro Marcondes Filho (2000), Bill Kovach e Tom Resentiel (2004), José Marques de Melo (2012) e Dennis de Oliveira (2014). Em segundo lugar, em algumas iniciativas, de fato, a educomunicação se apropria do jornalismo, inserindo-o em atividades formativas, para atingir o objetivo de educar para a cidadania, para a complexidade, para a participação. No entanto, observamos um movimento contrário, em que oficinas, no contexto de processos cuja finalidade é a produção de conteúdo, são um meio de qualificar a apuração jornalística. Assim, em vez de renormalizar o jornalismo, a educomunicação o reconecta aos seus princípios, ao amplificar a escuta dos atores

sociais. A educomunicação, assim, revela-se como meio para alcançar diferentes finalidades: a de educar ou a de comunicar.

A partir dessa percepção acerca da educomunicação, pudemos refletir sobre as definições de suas áreas de intervenção. Entendemos que elas se alicerçam mais em um movimento de intervenção da comunicação na área de educação do que em uma inter-relação dialética entre elas, considerando mais profundamente suas finalidades distintas. Há, no entanto, razões para tal. Até hoje, as experiências identificadas como educomunicativas têm apresentado um compromisso mais educador e emancipador, no sentido de incorporar as mídias e as NTICs nos processos de formação cidadã para qualificar os sujeitos que deles participam do que, propriamente, para qualificar a produção midiática, tornando os processos de investigação jornalística, por exemplo, mais dialógicos, capazes de criar narrativas que traduzam, em seu processo de elaboração, conteúdo e formato, a complexidade da contemporaneidade.

Por fim, a terceira hipótese foi assim enunciada: "**O(A) jornalista-educomunicador(a) busca na educomunicação o sentido de cidadania e de transformação social que não enxerga no jornalismo tradicional nem em uma atividade profissional circunscrita à produção de conteúdo midiático".** Essa hipótese se confirmou, embora os(as) profissionais não descartem o jornalismo como um meio importante de transformação social. Mas alguns deixaram claro que a eles não bastava relatar a realidade, denunciar vulnerabilidades, mas que era necessário intervir em situações de injustiça social, contexto em que os(as) profissionais se colocam como sujeitos de suas práticas. Nesse sentido, recorrem amplamente ao diálogo como valor e método, presente na mediação dos processos educativos observados, em conversas com parceiros ou em reuniões de equipes, em que os(as) profissionais interpretam intenções ou concebem estratégias de abordagem ao outro, no âmbito da gestão.

E é nesse sentido que entendemos ter respondido ao problema desta pesquisa, enunciado desta forma no capítulo introdutório**: "Que aspectos do repertório do(a) jornalista têm sido empregados nas práticas de educomunicação e qual a natureza desse repertório, isto é, são os conhecimentos formais acerca do jornalismo ou são os valores cidadãos desses sujeitos?"**

Pudemos entender que o repertório principal do(a) jornalista-educomunicador é essencialmente comunicativo. Mais do que as especificidades técnicas e teóricas do jornalismo, o(a) educomunicador(a) entende ser importante dominar competências comunicativas de maneira ampla: desde a habilidade com a linguagem verbal para

dialogar e interpretar intenções de parceiros institucionais, elaborar projetos de cunho jornalístico e educomunicativo para editais até a disposição ao exercício da alteridade no mundo do trabalho. Entendemos, a partir das falas dos(as) profissionais entrevistados(as), que o curso superior de jornalismo acaba por contribuir para a atuação no âmbito da educomunicação, mas indiretamente, uma vez que os cursos de jornalismo são espaços de desenvolvimento de habilidades comunicativas, embora a partir de atividades jornalísticas, âmbito em que os sujeitos aperfeiçoam habilidades comunicativas mais amplas.

Entendemos que a escolha do jornalismo pela maior parte dos(as) profissionais se deu por uma vivência comunicativa anterior, alicerçada em valores contra-hegemônicos e que, portanto, a formação de valores cidadãos desses(dessas) profissionais (alinhados tanto à deontologia do jornalismo quanto aos princípios da educomunicação), é anterior ao jornalismo em si, mas associada a este, pois a procura pelo curso se deu pela vivência comunicativa em espaços públicos e pelo contato com profissionais de jornalismo nesse contexto, situações que enriqueceram a escolha dos(as) profissionais pela carreira de outros sentidos para além de um *ethos* e um *status* consolidados pelo mercado e por valores neoliberais.

Assim, entendemos que a identidade profissional do(a) jornalista-educomunicador(a) é composta por um grande senso de transformação social, que move o trabalho do(a) profissional, alicerçado antes na comunicação, de modo mais amplo, do que a partir das especificidades do jornalismo, cujas limitações, presentes nos procedimentos de relato da realidade – seja na mídia hegemônica, seja na mídia alternativa – estimula que o(a) jornalista que atua profissionalmente na interface com a educação o extrapole. Isso significa que este(esta) profissional trabalha com jornalismo também, mas sem restringir-se às suas técnicas, explorando outras áreas do saber, exercendo, assim, a interdisciplinaridade. Esse perfil também se verifica entre os(as) profissionais que atuam mais fortemente com produção de conteúdos jornalísticos e que inovam nesse contexto, incorporando ao processo de produção práticas que podemos classificar como educomunicativas, uma vez que envolvem oficinas, não para formar os partipantes, mas para ampliar e sofisticar consultas a fontes.

Percebemos que a renormalização da atividade é consciente ao profissional, que entende que a mudança social deve refletir e ser refletida em seu próprio trabalho, em sua prática. Para que isso aconteça, demonstra ser importante estar atento às mudanças do

mundo, às mudanças sociais de modo amplo, e não apenas ao desejo de mudar a partir do âmbito microssocial e de desejos puramente pessoais.

Uma vez que empregamos o Dispositivo dinâmico de três polos, da abordagem ergológica, como metodologia que permitiu fazer essas considerações acerca do trabalho educomunicativo de jornalistas, entendemos que essa busca de se empregar totalmente na atividade de trabalho transcende o jornalismo e a educomunicação. O momento presente, de profunda crise do sistema capitalista e das relações de trabalho, faz com que o sujeito – em meio à ameaça às leis trabalhistas, à escassez de trabalho formal e às frustrações de um mundo do trabalho exessivamente operacional e pouco afeito às flexibilizações de jornadas de trabalho – busque aventurar-se em atividades onde possa "ser mais", ter maior autonomia sobre sua prática e seus ganhos, ainda que isso signifique precarizar-se como trabalhador. Ademais, a transformação social se mostra, no contexto desta pesquisa, dependente de uma articulação de saberes, não cabendo apenas às especificidades do(a) jornalista, do(a) educador(a), do(a) assistente social ou de repertórios restritos a uma carreira específica.

Dessa forma, acreditamos que este trabalho contribui para repensar a formação do(a) jornalista e do(a) educomunicador(a), uma vez que identifica o que há de mais relevante no repertório do(a) profissional de jornalismo à prática da educomunicação e também no sentido de ser jornalista no contexto atual, em que educar para a comunicação é uma demanda crescente, uma vez que o uso dos novos meios de comunicação pela sociedade é um movimento entranhado na cultura contemporânea. Pessoalmente, este trabalho representa a reconciliação deste autor com o jornalismo e a percepção do desafio de resgatar, seja nas práticas de educomunicação, seja nas atividades jornalísticas mais estritas, os princípios públicos e emancipatórios do jornalismo, diluídos em meio ao modelo de negócio no qual se estrutura a imprensa hegemônica, que se volta a proteger os interesses do capital, fazendo do(a) jornalista um mero vassalo dos senhores da mídia.

Esperamos que este trabalho ajude a reforçar a importância de preparar profissionais – seja no jornalismo, seja na educomunicação – para responder, de modo comunicativo e interdisciplinar, em diferentes perspectivas e frentes de trabalho, à necessidade de qualificar a interlocução com a sociedade sobre a complexidade de seu próprio cotidiano, amplificando e qualificando o processo de escuta dos sujeitos sociais e contribuindo para sofisticar a recepção destes das mensagens midiáticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em educomunicação**. Disponível em: http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as___reas_de_interven____o_da_educo/1. Acesso em: 13.jan.2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. Ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

ARAÚJO, C.A. A pesquisa norte-americana. In: HOHLFELDT, A; MARTINO, L.C; FRANÇA, V. V (orgs.). **Teorias da comunicação**. Conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2015.

BACCEGA, Maria A. **Palavra e discurso**. História e literatura. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Apresentação. A práxis do campo da Comunicação e o profissional gestor de processos comunicacionais: conhecimento, sensibilidade e técnica como bases para a intervenção na realidade. In: COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Gestão da Comunicação**. Projetos de Intervenção. São Paulo: Paulinas, 2009.

_____. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A.O; COSTA, M.C.C. **Educomunicação**. Construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 31-42.

BARRANQUERO, Alejandro. Conceptos, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. **Comunicar**. Revista Científica de Comunicación y Educación, Vol. XV, N. 29, p. 115-120, 2007.

_____. Latinoamérica: la arquitectura participativa de la Comunicación para el cambio. **Diálogos de la comunicación**, Nº 78, enero-julio/2009.

BAUMAN, Zygmun. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin**. Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 191-200.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 1991.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2015.

CAPRINO, Mônica. **Educação midiática nas ONGs brasileiras:** experiências para a cidadania criativa. C&S – São Bernardo do Campo, v. 38, n. 3, p. 245-269, set./dez. 2016

CARVALHO, Michel. Educomunicação abre possibilidades para jornalistas. **Observatório da Imprensa**, ed. 815, São Paulo, 2014. Disponível em: <observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed815_educomunicacao_abre_possibilidades_para_jornalistas>. Acesso em 15 ago. de 2016.

CASAQUI, Vander. A construção do papel do empreendedor social: mundos possíveis, discurso e o espírito do capitalismo. **Galaxia** (São Paulo, Online), n. 29, p. 44-56, jun. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542015120109. Acesso em 20.ago.2017.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**. Movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2013.

CRUZ FILHO, Mauricio Nascimento. **A educomunicação no Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil:** aprendizagem em perspectiva. 2018. 492 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo**. Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001.

FÍGARO, Roseli. Atividade de Comunicação e de Trabalho. **Revista Trabalho, Educação e Saúde.** Fiocruz. v. 6 n.1. mar./2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000100007

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Extensão ou comunicação?** 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Sociedade Civil no Brasil: Movimentos Sociais e ONGS. **Nómadas**, 2004, Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117734013. Acesso em: 26.fev.2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org). **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

KOVACH, Bill; RESENTIEL, Tom. **Os elementos do jornalismo**. O que os jornalistas devem saber e o público exigir. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Fernanda Lima. **Ser jornalista no Brasil**. Identidade profissional e formação acadêmica. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. Construção da identidade jornalística pelo cinema: uma análise das representações do jornalista investigativo nos filmes Todos os homens do presidente (1976) e Spotlight (2015). In: INTERCOM. XXXIX, Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 39, 2016, São Paulo. **Anais**... São Paulo: USP, 2016.

LOPES, Maria Immacolata V. **Mercado de trabalho dos egressos dos cursos de comunicação social no Brasil**. Resultados de uma pesquisa nacional de diagnóstico e avaliação. Tese de Livre Docência. São Paulo: ECA/USP, 1998.

LOPES, Maria Immacolata V.; ROMANCINI, Richard. História dos estudos em comunicação no Brasil: a institucionalização de um campo interdisciplinar. In: SIMONSON, P & PARK, D. (eds.). **New histories of communication study**. London: Routledge, 2016.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin. Outros Conceitos-chave**. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2008, p. 115-131.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Comunicação e Jornalismo. A saga dos cães perdidos**. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Retos culturales: de la comunicación a la educación. **Nueva sociedad**, Caracas, v. 169, p. 33-43, 2000.

_____. **Dos meios às mediações**. Comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2009.

_____. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Diversidade em convergência. **MATRIZes**, São Paulo: ECA/USP, v. 8, Nº 2, p. 15-34, 2014a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, José Marques de. **História social da imprensa**. Fatores socioculturais que retardaram a implantação da imprensa no Brasil. Coleção Comunicação, 27. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____. **História do Jornalismo**. Itinerário crítico, mosaico contextual. São Paulo: Paulus, 2012.

NÓS ALDÁS, Eloísa. Repensar e reaprender a comunicação para uma cidadania cosmopolita. In: JALAL, Vahideh R.R. (org.). **Estudos para a paz**. Aracaju: Editora Criação, 2010, pp. 113-128.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA E SILVA, M. Cecília P., FAÏTA, Daniel. (orgs.) **Linguagem e trabalho**. Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Dennis de. **Jornalismo e ação cultural pela emancipação**. Uma práxis jornalística com base nos conceitos de Paulo Freire. Tese de livre-docência. São Paulo: ECA/USP, 2014.

OLIVEIRA, José Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, José Ferreira de. (org.). **O campo universitário no Brasil:** políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 11-37.

PENA, Felipe. **Teoria do jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2012.

PETRARCA, Fernanda Rios. Construção do Estado, esfera política e profissionalização do jornalismo no Brasil. In: **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 35, p. 81-94, fev. 2010.

PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas:** os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação. 2013. 367 fls. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2013.

ROSSETTI, Fernando. **Projetos de educação, comunicação e participação**. Perspectivas para políticas públicas. Brasília: Unicef, 2003.

SAFATLE, Vladimir. **A esquerda que não teme dizer seu nome**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

SCHWARTZ, Yves. Entrevista com Yves Schwartz. **Revista Trabalho, Educação, Saúde**. Fiocruz, v. 4, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462006000200015

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho & Ergologia**. Rio de Janeiro: Eduff, 2008.

SEGAWA, Francine Sayuri. **Programa *Educom.rádio*:** um estudo sobre representações. 282 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SERVA, Leão. **Jornalismo e desinformação**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/educação:** a emergência de um novo campo e perfil de seus profissionais. Contato, Brasília: Senado Federal, n. 2, 1999.

_____. **Educomunicação**. O conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. In: **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul/dez. 2014.

_____. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). In: **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 19, n. 2, p. 135-142, jul/dez. 2014.

_____. Educomunicação: um diálogo com os cursos de Comunicação Social, no Brasil. In: ALMEIDA, Fernando Ferreira; CARRILHO, Kléber; BASTOS, Robson (orgs.). **Fórum Ensicom:** realidades e perspectivas do ensino de comunicação no Brasil. São Paulo: INTERCOM, 2017.

SODRÉ, Muniz. **A narração do fato**. Notas para uma teoria do acontecimento. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A ciência do comum**. Notas para o método comunicacional. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: EdUnesp, 2011.

WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006.

_____. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Outras referências:

BRASIL. CONGRESSO. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei nº 5.250, de 09 de fevereiro de 1967**. S.f.c. Regula a liberdade de manifestação de pensamento e de informação.. Brasília, DF, 09 fev. 1967.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Parecer CNE/CES nº 492, de 04 de julho de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais,

Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Parecer CNE/CES 492/2001 - Homologado**. Brasília, DF, 09 jul. 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. **Resolução Nº 1, de 27 de Setembro de 2013**. Brasília, DF, 27 set. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA DE ASSUNTOS JURÍDICOS. **Decreto-lei nº 972, de 17 de outubro de 1969**. S.f.c. Dispõe sobre o exercício da profissão de jornalista.. Brasília, DF, 17 out. 1969.

PNUD. **Guia de comunicação e mobilização social em convivência e segurança cidadã**. Brasília: PNUD, 2013.

ANEXOS EM CD